CADERNOS AA

CALDEIRÃO DE INJUSTIÇA

Ana Maria de Niemeyer
UNICAMP

Este texto discute um projeto antropológico que teve como objetivo pesquisar o preconceito, a discriminação e o racismo no cotidiano escolar. O trabalho foi dirigido aos jovens, estudantes de duas escolas públicas localizadas na Vila Andrade/zona sul paulistana/Brasil. Os grupos sociais mais atingidos por aqueles fenômenos foram os pobres, os favelados, e os negros. A linguagem coloquial e a arte receberam uma atenção especial como instrumento de pesquisa. Testemunhos dos estudantes e dos educadores confirmaram que os estudos e as ações do projeto transformaram de fato os relacionamentos inter-étnicos, de gênero, e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Por esses motivos contribuem para políticas públicas.

Palavras chaves: antropologia, relações inter-étnicas, jovens, periferia, racismo, gênero, São Paulo

*[...]Tudo isso eu falei e não é mentira
pois isto faz parte do nosso dia a dia
e nossa zona sul é um caldeirão de injustiça
pois não existe apoio por parte da polícia
existe apenas a lei do medo
que manja muitos, principalmente negros[...]
invadindo as favelas no meio da noite,
sem se preocupar com o pai de família
que dorme sossegado com a sua família[...]*

Trecho da letra de rap “Caldeirão de injustiça”
E. E. Fusco, Osmar, masc., 21 anos, “negro”

INTRODUÇÃO

Neste texto apresento alguns resultados de um projeto antropológico e educacional que coordenei, entre 1997 e 2001, em duas escolas públicas paulistanas, a Escola Municipal de

Ensino Fundamental Ministro Synésio Rocha e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Francisco Brasiliense Fusco.¹ Essas unidades de ensino estão localizadas em uma mesma rua, Jaracatiá, do bairro Umarizal - Distrito da Vila Andrade/Administração Regional Campo Limpo.²

Os estudos preparatórios para o projeto indicaram que os efeitos deletérios do preconceito, da discriminação e do racismo, no ensino e na aprendizagem dessas escolas, eram negligenciados pelos educadores; revelaram também o preconceito entre os moradores da região em relação à escola estadual. Esta escola receberia mais estudantes “favelados” porque estava mais próxima espacialmente de uma favela.

Urgia, pois, estudar quais eram e como operavam os processos preconceituosos, discriminatórios e racistas no dia-a-dia das escolas?³ Era imprescindível, ainda, transmitir os resultados das investigações para as escolas e, quando possível, para a “comunidade”.⁴

Dirigimos nosso projeto para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.⁵ Procuramos atingir o processo de ensino e aprendizagem de modo mais amplo possível, através destas disciplinas: geografia, matemática, português, inglês, história, educação artística, sala de leitura, sala de informática e educação física. Os docentes encarregados dessas matérias (bolsistas da FAPESP) levaram nossas propostas de pesquisa para as salas de aula; atuamos nos demais espaços das escolas realizando pesquisas e criando oficinas de vídeo e de teatro – ver mais adiante neste texto.

1 Projeto financiado pela FAPESP; linha Ensino Público que visa melhorar o ensino público através de parcerias entre universidade e escola pública. A parceria foi realizada entre o PAGU (Núcleo de Estudos de Gênero), o Departamento de Antropologia/UNICAMP, e as escolas mencionadas neste texto. Pesquisadora pelo PAGU, Adriana Piscitelli.

2 Descrevo a ocupação do espaço no bairro pelas escolas, tal como presenciei nos dois anos de vigência do projeto. A EMEF Synésio Rocha ocupava quase toda uma quadra, dividindo-a apenas com um clube de lazer da prefeitura. Do outro lado da rua encontravam-se os primeiros blocos de um condomínio de prédios residenciais construído pelo antigo INOCOOP. Nos quarteirões circundantes da escola municipal notavam-se comércios de pequeno porte, residências de classe média, uma EMEI e uma creche da prefeitura. A EEEFM Fusco estava instalada em um terreno de esquina que coincidia com o término da rua Jaracatiá. A partir deste local iniciava-se uma ocupação que, para nós de fora do bairro, parecia desordenada, pois era formada por barracos e casas auto construídas de um ou dois andares que não seguiam um arruamento linear. Nessa área havia uma favela. O público que freqüentava essas duas escolas residia em favelas, cômodos alugados, “fundos de quintal”, casas auto-construídas e prédios; era, em parte, originário de famílias migrantes, entre as quais se encontravam nordestinos; era composto majoritariamente pelos segmentos preto e pardo – categorias do Censo – de nossa população.

3 Ao traçar o mapa da exclusão social no Brasil, do ponto de vista estrutural, Paulo Singer (1996) demonstra como as discriminações de gênero e de cor incidem sobre a renda do trabalho, e como estes dois tipos de discriminação têm efeito cumulativo; os homens brancos apresentam uma renda média quase quatro vezes superior à das mulheres negras. Segundo o autor os negros e os pardos são também mais prejudicados quanto à entrada e permanência na escola, dificultando sua entrada no mercado de trabalho formal e seu acesso às diferentes modalidades de cultura que exigem alfabetização.

4 “Comunidade” designava, segundo os professores, tanto a população que habitava no entorno das escolas, como aquela que comparecia às reuniões pedagógicas – familiares e outros responsáveis pelos estudantes – pais, mães, avós, irmãos, tios- e até vizinhos.

5 O Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais do município de São Paulo abrangia dois ciclos, o primeiro alcançava estudantes entre 7 e 10 anos, e o segundo acolhia estudantes entre 11 e 14 anos. Nas escolas municipais, o Ensino Fundamental compreendia três ciclos: o primeiro – antigos 1º, 2º e 3º séries, o segundo – 4º e 6º séries (idades entre 10 e 12 anos). O ensino médio, tanto estadual, quanto municipal, compreendia três anos – idades entre 15 e 17 anos. O cálculo das idades é sempre aproximado. Alcançamos até alunos adultos, pois os docentes levaram propostas do projeto para o supletivo.

Lidamos principalmente com estudantes dos 12 aos 17 anos, aproximadamente. Mas procuramos não situá-los em categorias de idade como pré-adolescente, adolescente ou jovem. Essas categorias são construções sociais, e como tal não são características universais e naturais dos grupos humanos; não há também uma evolução linear de uma em direção à outra. Uma análise das produções – desenhos, poesias, redações, etc. – de meninos e meninas de doze anos, estudantes dessas escolas, mostrou a convivência entre aspectos que seriam considerados próprios da infância, da adolescência e da juventude.⁶

Aquela avaliação de Osmar, autor do título e epígrafe deste texto, “Caldeirão de Injustiça”, coincide com os resultados de nossas pesquisas. Os “negros” – vale dizer, os “pretos”, os “escuros”, os “de cor” – quando “pobres”, “favelados” e habitantes da “periferia”, recebiam uma carga quádrupla de preconceitos, de discriminações e de racismo (Ver mais adiante neste texto o testemunho –P.12); quando mulheres o peso era ainda maior. As vítimas avaliavam esses fenômenos como uma iniquidade que criava, entre outros, estes sentimentos: revolta, humilhação, tristeza, apatia, inferioridade e conformismo – de acordo com dados recolhidos por nosso projeto.

Esta letra de rap-escrita na aula de Educação Artística de Sandra Bamonte professora da E. M. Synésio, está reproduzida aqui porque revela a percepção de um aluno branco (identificação minha), que reforça o sentimento de exclusão sentido pelos moradores da periferia independente do pertencimento étnico.

*Quem foi que disse, que somos todos iguais.
Se a maioria dos negros está nas favelas ou nos fundos dos quintais.
Enquanto os brancos vão de avião a Malibu,
os negros vão de camburão para o Carandiru.
A discriminação social não está apenas na cor,
basta morar na periferia que o ser humano perde o seu valor.
Escreveram na Constituição que somos todos iguais,
mas não sabemos onde nem quando?*

E. M. Synésio, W. C. Masc., 13 anos, 6ª série, 1999

Nosso objetivo foi compreender as relações inter-étnicas e de gênero nas escolas e quando, por que, como, e na presença de quais pessoas, aconteceram preconceitos, discriminações e racismo.⁷ Essa perspectiva teórica privilegia a análise do contexto e do processo.⁸ O estudo

6 Niemeyer, 2002b.

7 O professor da E. E. Fusco, Pedro César Ribeiro Guimarães –“negro”–, entrou no projeto mais tarde e sua contribuição foi importante para compreendermos a amplitude da relação etnia-gênero: [...]Quando eu me incorporei ao projeto no Fusco me intrigava, ainda me intriga, só que de outra forma, a problemática da maternidade de nossas adolescentes. Em alguns momentos julguei ser mais importante interferir aí do que na questão étnica (e olha que eu sou negro), mas como o tempo quase sempre se mostra como senhor da razão, acabei vislumbrando que a apreensão do valor étnico para estes jovens vai interferir até no fato destes traduzirem sua sexualidade de forma mais responsável e tolerante. Entre as questões de gênero, para mim é menos tranqüila, a discussão da homossexualidade. O jovem de periferia sobrevive num contexto de adversidade violenta e algoz. Este contexto tira-lhe a sensibilidade para a angústia existencial, humana, sexual, que pode levar, ou não, uma pessoa à homossexualidade. A partir desta constatação, acho que a discussão do papel da mulher na sociedade, é a melhor forma de se chegar ao combate da discriminação e preconceito aos homossexuais. A possibilidade que a mulher tem de demonstrar afeto pelos seus iguais, pelo fato de serem legadas secularmente a uma função subserviente, pode se revelar como uma forma de constatação de outras possibilidades que devam ser levadas como um exemplo a outros setores sexuais da sociedade. Tomando-se o devido cuidado para que isso não se torne nenhum tipo de filantropismo piegas (Pedro C. R. G., 2001).

8 Segundo Cohen, 1969, 1978, Cunha, 1986 a, Cunha, 1986 b.

interligado de práticas e representações apresentou-se então como a principal opção teórico-metodológica.

Neste trabalho optei por manter as categorias de dentro de pertencimento étnico - assinaladas com aspas. Na imersão em profundidade da pesquisa antropológica procuramos descobrir a diversidade das auto e hetero-indentificações étnicas.⁹

Sigamos esses esclarecimentos, sobre o conceito de racismo, prévios à apresentação e discussão dos resultados das pesquisas e interferências nas escolas.

O senso comum, segundo Lévi-Strauss, confunde falta de afinidade com determinada cultura com racismo; como consequência tem-se a banalização da idéia de racismo. O autor assim define racismo:

[...] uma doutrina precisa, que podemos resumir em quatro pontos. Um : existe uma correlação entre o patrimônio genético de um lado, as aptidões intelectuais e as disposições morais de outro. Dois: esse patrimônio, de que essas aptidões e disposições dependem, é comum a todos os membros de alguns grupos humanos. Três: esses agrupamentos chamados 'raças' podem ser hierarquizados em função da qualidade de seu patrimônio genético. Quatro: as diferenças autorizam as 'raças' ditas superiores a comandar, a explorar as outras, eventualmente destruí-las. Teoria e prática indefensáveis por várias razões que depois de outros autores, ou ao mesmo tempo que eles enunciei em 'Raça e cultura' com o mesmo vigor que em Raça e história (Lévi-Strauss 1990 [1988] :193-194).

Sem abandonar essas cautelas postas por Lévi-Strauss, emprego neste texto racismo de modo semelhante à Fanon (1970), retomado por Schmitt (1996) e por Bhabha (1998). Quando trata do racismo Fanon, segundo Schmitt, vai direto ao cerne da questão quando, ao responder à pergunta, o que o racismo faz com as pessoas? afirma: o racismo trata as pessoas como objetos (Schmitt, 1996: 35). Para Schmitt, este é o *insight* de Fanon: "... os comportamentos racistas, dos mais variados tipos, são estratégias do projeto de falsificação, isto é, fazer as pessoas não só parecerem o que elas não são, mas também o que não podem ser [coisas]" (Schmitt, 1996: 40-41) - tradução minha. Neste sentido o racismo é a aspiração de que as pessoas sejam objetos. E que se comportem como tal diante dos dominadores.

O racismo assume formas muito diferentes e encontra expressão em uma grande extensão de práticas e instituições¹⁰. Segundo Fanon, as práticas racistas infantilizam, difamam, instituem desconfiança, ridicularizam, excluem, produzem invisibilidade, criam bodes expiatórios, exercem

9 Não cabe neste texto uma apresentação dos estudos que debatem as identificações étnicas, mas cito o alerta levantado por Stolcke a respeito do termo mestiço. Para a autora, palavras incessantemente repetidas, tal como mestiçagem, perdem sua vitalidade e poder de comunicação; uma pesquisa em dicionários da língua espanhola indica que mestiçagem significa não só o cruzamento de raças diferentes, mas também uma nova cultura que resulta daí. Stolcke alerta que "Esta definição supõe que existem diferenças raciais ou culturais prévias que podem ser apagadas pela mestiçagem" (Stolcke 2007). Já Kabenguele nota divergência quanto à "autodefinição", entre a posição que os movimentos negros brasileiros vêm assumindo desde a década de 70, e a das "bases negras", que formam a "maioria não-mobilizada": o movimento negro inclui na categoria negro, tanto os negros, quanto os mestiços descendentes de negros, adotando assim uma "classificação dualista ou bi-racial negro/branco [...]" (1996: 16).

10 Fanon, como lembra Schmitt, precisa as características do racismo, do colonialismo e do genocídio. O colonialismo é brutal e abertamente violento. Neste caso "[...] a dominação racista está baseada na aspiração de que os membros dos grupos sujeitados não são (totalmente) humanos; genocídio, em contraste, não desumaniza por aspiração, mata" (Schmitt, 1996: 45, 49, nota 4).

violência. Visto desse modo o “racismo (...) é um conjunto complexo e poderoso de estruturas para impor relacionamentos nos quais as pessoas são tratadas como coisas” (Schmitt 1996: 41).¹¹

Ficam assim impedidos relacionamentos humanos genuínos, os quais são caracterizados pela reciprocidade e pela realização de projetos em comum; isto se aplica aos relacionamentos presentes e futuros (Schmitt 1996: 44).

Nossos principais desafios foram: a) estudar e debater o inter-relacionamento entre questões étnicas e de gênero; b) introduzir nas escolas metodologias para abordar preconceitos e racismos que provocavam nos estudantes efeitos deletérios e os sentimentos que vimos elencando neste texto; c) levar os educadores a considerar as consequências perversas desses fenômenos no processo de ensino e aprendizagem e na constituição da pessoa de seus alunos e alunas.

Levantamos a hipótese de que alcançaríamos esses objetivos se utilizássemos em pesquisas etnográficas as linguagens que eram valorizadas pelos jovens como forma de comunicação de seus conflitos, desejos e idéias. Introduzimos então oficinas de vídeo¹² e de Teatro de Reprise¹³, e usamos como instrumento de pesquisa, desenhos¹⁴, músicas, poesias e redações.

James e A. Prout (1990) consideram que as crianças – ampliamos suas ponderações para as faixas etárias abrangidas pelo projeto - são ativas na construção de sua própria vida e na da sociedade da qual fazem parte; para os autores a etnografia é um método ímpar para captar contribuições sociológicas desses grupos sociais.¹⁵

Foram essas opções de pesquisa que revelaram que as questões de gênero estavam presentes em âmbitos como: estilos preferidos de música, estética dos trabalhos de aproveitamento; encaminhamento de soluções para os problemas; relacionamentos que presenciamos nas escolas; e nas diferentes maneiras de atribuir e receber apelidos. Estavam, enfim, na natureza das relações que estabeleciam com as coisas e com as pessoas (M. Strathern, 1988).

11 Esse modo de pensar o racismo lembra a noção de “impingement” de M. Strathern (1988), pois, como explica Vale de Almeida, esta “É uma noção descritiva e, ao contrário de ‘poder’, não se associa automaticamente nem com homens nem com a dominação social, podendo descrever qualquer transação social [...]” (Vale de Almeida, “Posfácio para a 2^o edição”. in M. Vale de Almeida, *Senhores de Si*, Lisboa, Fim de Século, 2000 (2^o edição).

12 Jefferson R.de Rezende foi responsável pelas oficinas de vídeo na E. E. Fusco e na E. M. Synésio. André Francioli, assumiu a oficina da Escola Synésio depois de Jefferson. Nessas oficinas os estudantes transmitiram suas visões sobre os temas do projeto; aprenderam a manejar a filmadora e a realizar roteiros; treinaram os diferentes papéis exigidos para a produção de vídeos - diretor, roteirista, câmera, etc.

13 O psiquiatra Claudio Pawel/Faculdade de Saúde Pública-USP, dirigiu, em conjunto com Flávia Barcellos, o Teatro de Reprise. O método desse teatro é representar uma história contada pela platéia. Esta história é dramatizada pelos atores treinados pelos diretores. Mas na passagem entre a história relatada em primeira mão e a dramatização ocorrem re-interpretações. Na oficina na escola Synésio protegemos a identidade dos autores. Vimos que o relato de histórias do cotidiano era penoso para eles e envolvia assuntos sigilosos. Sugerí então a dramatização de histórias escritas em outras situações de aprendizagem. Foi assim que eles dramatizaram a história da menina que queria aprender capoeira e que foi reprimida por seus familiares que consideraram que esse era um esporte de “menino” e de “macumbeiro” (ver a redação original mais adiante neste texto).

14 Em Niemeyer 2001 temos um exemplo do uso que faço do desenho como instrumento de pesquisa antropológica.

15 A. James & A. Prout, “Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. In A. James & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke, Falmer Press, 1990. Apud, Lopes da Silva e Nunes, 2002:18.

Mostraremos neste texto, através de estudos de caso, como alunos e alunas, antes excluídos, foram transformados em sujeitos de seu aprendizado, e como as informações recolhidas em pesquisas antropológicas, e nas iniciativas propiciadas pelo projeto, colocaram à disposição dos educadores alternativas para lidar com questões cruciais, como o preconceito, a discriminação e o racismo, presentes no processo de ensino e aprendizagem. Veremos, ainda, como foi possível propiciar uma interação entre a “língua literária”, -tal como era introduzida pelo corpo docente- e a “língua coloquial” do corpo discente (Pontes, 1990).¹⁶

Reproduzirei aqui desenhos, além de relatos escritos e orais – registrados em vídeos – de estudantes, funcionários e docentes das escolas.¹⁷ Questões éticas estão envolvidas na reprodução dessas informações para fora das escolas. A assinatura faz parte da pessoa: como ficará claro no auto-retrato, na história em quadrinhos, e nas redações do aluno Gersom da E. E. Fusco. Ele fez questão de frisar sua autoria. Osmar e Nadir, alunos da mesma escola, permitiram que seus nomes – e imagens em vídeo – fossem divulgados. Mas aconteceram casos de pedidos expressos para que os nomes fossem omitidos – usei então iniciais do primeiro nome; fiz o mesmo quando não tive uma solicitação, em um sentido ou em outro. Mantive o nome das escolas, dos docentes e dos técnicos membros da equipe.¹⁸

PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

[...] sempre que ‘Negro sujo ‘ ou ‘ Olha, um negro! ‘ não são ditas, mas aparecem em um olhar, ou são ouvidas no solecismo de um silêncio profundo; sempre, e em qualquer lugar, que ouço um racista, ou flagro o seu olhar, lembro- me do ensaio evocatório de Fanon, ‘The Fact of Blackness’ [‘O Fato da Negritude’] [...] (Bhabha, 1998: 326).

Iniciamos nosso projeto em novembro de 1997 na E. E. Fusco e em março de 1998 na E. M. Synésio. Na E. E. Fusco logo ficamos a par de brigas e ofensas que aconteciam entre os estudantes. Para tentar descobrir o *status quo* dos fenômenos que iríamos investigar, solicitamos que os bolsistas do projeto introduzissem pesquisas –concebidas por nós- que não abordassem diretamente os assuntos privilegiados pelo projeto. Como não entramos em sala de aula para realizar investigações não tivemos acesso ao modo como elas foram introduzidas entre os estudantes.

Consideramos, então, que tudo foi informação para nosso estudo. As enunciações dos docentes no momento em que propunham uma pesquisa em sala de aula, ou realizavam uma entrevista filmada, assim como as opiniões dos estudantes, nos remeteram para as formações discursivas que ocorreram nessas ocasiões –para analisá-las recorreremos ao referencial teórico da análise de discurso –AD/Escola Européia.¹⁹

16 Silva (2000) estuda a distância entre escola e linguagem de rua.

17 Pedimos autorização, por escrito, aos responsáveis pelos estudantes para a divulgação da imagem para fins científicos e educacionais, e consultamos os docentes sobre as imagens e as falas dos vídeos. Os vídeos do projeto são autorizados a circular apenas com objetivos educacionais e de pesquisa. Não temos autorização para divulgá-los na internet.

18 Docentes bolsistas da FAPESP que aparecem citados neste texto: Márcia A. Lucas, Sônia Vaz, Pedro C. Ribeiro Guimarães da E. E. Fusco; Sandra Bamonte, André Semensato da E. M. Synésio; Maria José Santos Silva orientadora pedagógica do projeto. Jefferson R. de Rezende e André Francioli – bolsa técnica. Pesquisadora financiada pela Fundação Rockefeller, Daniela do Carmo..

19 Para analisar as formações discursivas seguimos a perspectiva da Análise de Discurso (AD) – Escola

A ortografia incorreta - nas redações, nas avaliações, nos textos que acompanharam os desenhos, e em outras produções dos estudantes- foi considerada como um dos indicadores do processo contínuo de aquisição da leitura e da escrita.²⁰

Os palavrões inseridos em uma letra de rap, escrita por um grupo de meninos, informaram sobre as linguagens coloquiais; a solicitação da professora de português de não incluir palavrões nas letras de rap também foi pensada no referencial da análise de discurso – como indicarei mais adiante neste texto.

Na primeira etapa de nosso trabalho, quando tentávamos identificar o *status quo* dos fenômenos investigados, a professora de português da E. E. Fusco, Márcia Lucas (“negra”) solicitou de seus alunos e alunas – de 12 e 13 anos- a realização de um tema abrangente: desenho e explicação por escrito de uma situação vivida ou presenciada na escola que lhes tinha desagradado e outra que lhes tinha agradado. Entre as primeiras recolhemos relatos de xingamentos relacionados à etnia das pessoas, à pobreza e ao aspecto físico; descrição de brigas, provocações, empurrões e cotoveladas; registros das reações dos discriminados e dos colegas que presenciaram a cena; e desaprovação de atos “violentos” e “preconceituosos” da parte de professores.

Como situações prazerosas mencionaram as festas de comemoração de seu aniversário que aconteceram na casa deles. Na escola citaram: a formação de amizades – sobretudo pelas meninas; o dia em que os meninos soltaram pipa –declaração de um menino; a comemoração, de surpresa, do aniversário de uma professora – lembrança de uma menina; a escolha de uma menina como noiva na festa de São João – notar que a menina era branca e, segundo informações de docentes, não era habitual escolher meninas negras.

Em outra pesquisa sobre os apelidos que circulavam nas escolas – aplicada em sala de aula pelos bolsistas do projeto - descobrimos que os apelidos aceitos pelos adolescentes eram aqueles dados por familiares, diminutivos do próprio nome, ou abreviações do nome.²¹ Aqueles conferidos pelos colegas e que remetiam depreciativamente às características físicas, à etnia, à origem regional ou à orientação sexual, sempre desagradavam. Com frequência, o apelido que “até dá para engolir”, desagradável, mas que acabava sendo tolerado era “carregado pela vida toda”. Ficava, portanto, incorporado na pessoa.

Existiam apelidos, como “urubu”, “macaco”, “urubu perdido na selva”, “gorila”, “galinha preta”, “macaco”, “macaca fedorenta” e “filhote de urubu”, que remetiam os “negros” para a natureza, tirando-lhes a humanidade. Estes apelidos “cabelo de Bombril”, “cabelo de casa de

Européia. Trabalho uma dessas formações discursivas em Niemeyer, 2002 a. Para uma explicação sintética desta escola ver Ferreira (1998).

20 O estudo da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) revela “diferentes momentos do processo de aquisição da representação escrita da linguagem e são, nesse sentido, também, representativos da atividade do sujeito na relação que continuamente estabelece com a linguagem” (1997: 15,16). Desta perspectiva os “erros” são indícios do processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

Para nós os erros e as expressões inadequadas, do ponto de vista das professoras e dos professores, eram o modo pelo qual o autor ou autora expressava suas idéias - mais uma fonte de pesquisa, portanto.

21 Faço uma análise mais detalhada dos apelidos, recorrendo, entre outros, ao estudo de A. Blok, & A. Buckser (1996), em Niemeyer e Silva, 1999^a. Acessível em <http://www.desafio.ufba.br/gt1-008.html>.

rato”, “carvão” e “prestígio”, tratava-os como coisa; outros como algo que só serve para o lixo, tais como “café queimado”, “palito defumado”, “churrasco queimado”, e “resto de incêndio”.²²

“Lugar de preto é no lixo”, afirmação de um estudante registrada por uma professora, foi levada às últimas conseqüências quando numa classe começaram a jogar papel amassado e lixo em cima de uma menina “preta”.

P. Chiozzi segue Fanon e Schmitt ao enfatizar que a objetificação do ser humano anula sua dignidade de sujeito (Chiozzi, Paolo, 1994: 94). Este fenômeno é visível no apelido “prestígio” conferido a uma menina “preta”, o qual foi assim justificado: “Porque preto por fora, branco por dentro e dá para comer” – aludindo a um tipo de chocolate, chamado Prestígio, que é recheado de coco (branco) e recoberto por chocolate escuro. Este exemplo mostra como a menina “preta” convivia com a soma de preconceitos e discriminações relacionadas ao gênero e à etnia. Tanto esta situação, quanto àquela de não reagir, de se resignar, de relevar as ofensas racistas por parte dos dominadores são bem explicadas neste texto:

Aquela classificação não é neutra ou inocente. É valorada. A relação entre feminino e masculino não é como as duas faces de uma mesma moeda, mas sim assimétrica e desigual. Legitima uma forma de dominação, em que o gênero da pessoa marca ascendência ou submissão social, à semelhança da classe social, da idade, do status. Mas é uma forma de ascendência social que se reproduz na base de um processo de naturalização: a desigualdade entre homens e mulheres não é vista como um processo social mas como uma realidade ontológica. Os dominadores não têm ‘complexo de culpa’, as (os) dominadas (os) resignam-se. (M. V. de Almeida, 1995: 242).

As meninas e os meninos eram confrontados com a censura social a respeito do que significava desrespeitar os limites da esfera de atividades destinadas culturalmente ao seu gênero. Os apelidos são ótima fonte de informação, pois reúnem a ordem e a desordem; ao se contraporem às normas estão falando sobre o que é considerado correto e justo para o grupo social em questão.

Block e Buckser (1996) argumentaram que embora a representação negativa, ou inversão simbólica, e a comicidade, sejam características dos apelidos, a sua quintessência é a ambigüidade. Esta é exemplificada por esta definição dos próprios adolescentes – apelidos “são modos de xingar brincando”.

Apelidos com nome de jogador de futebol, conferido às meninas que praticavam esse esporte, remetiam aos padrões de gênero dos grupos sociais aos quais elas pertenciam. Na Escola Estadual Fusco recolhemos esses depoimentos: a) Uma menina “branca” de treze anos “odiava” quando os colegas a chamavam de “Tupãzinho”; segundo ela, eles a chamavam assim “Porque o meu cabelo tinha o corte igual ao dele e também porque eu era “baixinha” e “branquela” como Tupãzinho, ex-jogador do Corinthians”; b) “Eu fico triste”, disse uma aluna “negra” de treze anos sobre estes apelidos que recebeu na escola: “Carla Peres”, porque tingia o cabelo de loiro; “Vera Verão”, por causa do cabelo curto; “Ronaldinho”, porque jogava futebol.

Jogar futebol e cortar o cabelo como menino significava masculinidade. A presença de mais de um desses significados numa só pessoa, conduzia a um imaginário de ambigüidade,

22 Chiozzi, 1994, analisa esses processos racistas na iconografia racista produzida durante o fascismo italiano – Bidussa, 1994. Parte dessa iconografia foi reproduzida em Niemeyer, 1996.

simbolizado, por Vera Verão. Este personagem era um travesti – de cabelo cortado rente – desempenhado por um ator negro, no programa televisivo da SBT “A Praça é Nossa”. A alusão à dançarina Carla Peres completava a sensação de algo fora do lugar: negra de cabelo louro.

A ambigüidade trazia desordem e desconforto. O controle social tenta eliminar essas indeterminações: pretende moldar o menino e a menina dentro dos padrões hegemônicos da masculinidade e da feminilidade, respectivamente; procura não deixar espaço para o equívoco.

O professor de geografia da E. M. Synésio, André Semensato, pediu aos estudantes da 8ª série que escrevessem este texto: “Descreva alguma situação em que você tenha sofrido alguma forma de preconceito”²³. Selecionei as redações que se seguem porque tratam de questões de gênero, e porque essas situações foram dramatizadas na Oficina de Teatro de Reprise (Ver nota 14).

[...] Uma situação de preconceito que já ocorreu comigo, foi que uma prima minha me disse que eu fazer capoeira, era coisa de homem e macumba, que era só para negros, coisa que não tem nada a ver, pois capoeira é um esporte saudável, que pode ser praticado por qualquer pessoa, não importa a cor nem raça, só força de vontade [...] Me lembrei também de uma outra situação de preconceito, quando me chamam de baixinha, uma situação que nem ligamos, mas é preconceito. O mesmo é chamar o outro de gordinho ou magrinho. [...] (C. Fem. 8ª série, EM. Synésio, Cerca de 1998).

Na escola, quando os meninos não me deixaram jogar futebol[...] Na família, alguns tios não gostaram de me ver jogando capoeira. (R. da S. Fem., 8ª série, EM. Synésio, Cerca de 1998).

Bom não sei se é preconceito mas, quando eu entrei na capoeira, quase ninguém gostou principalmente meu pai e minha mãe! Eles diziam que isso não era um bom esporte p/ mim, mas acho que isso não tem nada a ver, a capoeira é um esporte igual aos outros (E. M. Synésio, T. S. Z, Fem. , 8ª série, , Cerca de 1998) .

Friso que praticamente em todos os desenhos os “negros” que sofreram racismo choravam (Ver o desenho e a história em quadrinhos introduzidos mais adiante).

A solução majoritária das vítimas do racismo observadas em nossas pesquisas foi a de perdoar, ou não ligar, ou fingir que não era com eles. Conselhos que na maioria das vezes receberam de adultos – professores e/ou parentes (Ver na segunda parte deste texto o depoimento da aluna Nadir).

Lê-se neste relato que acompanhou o desenho inserido em seguida:

Bom essa duas meninas tinha 16 anos elas estava brigando por causa de uma caneta a loirinha disse que a caneta tinha sumido e falou que a menina que era negra que pegou a menina negra ficou queta e a menina loira disse que ela era uma ladrona preta idiota e estúpida. A menina negra começou a chora todo mundo da sala sentiu dó dela eu não estava naquela serie mas fiquei sabendo da história é muito triste para ela você não acha ? A menina negra era cristã então não discutia com ninguém. (E. E. F., B. S. Fem.12 anos, 6ª série, etnia (?),1998).

Aconteciam também casos de atos racistas praticados pelos próprios docentes: estes

23 Não temos hetero e auto-identificação étnica e nem registro da idade dos estudantes, mas na oitava série eles tem por volta de catorze anos.

ou eram racistas ou eram preconceituosos, às vezes, inconscientemente. Neste caso temos o exemplo de um apelido, aparentemente inocente, conferido por uma docente a uma aluna negra muito agitada: “café pilão”. A professora ficou surpresa quando uma bolsista do projeto explicou que havia preconceito nesse apelido. Outras vezes o professor foi considerado “racista”, como veremos no testemunho por escrito de uma funcionária, incluído mais adiante neste texto.

Vimos até aqui referências ao leque de auto e hetero-identificações, que abarca as categorias de dentro - “preto”, “negro”, “moreno”, “meio morena”, “escuro”, “mulato”, “bem morenona”, “morena meio escura”, “mistos”- aplicadas tanto aos homens quanto às mulheres.

Os alunos e alunas -“ negros”, “escuros”, “pretos”- quando se viram diante das iniciativas do projeto que abordavam o preconceito e o racismo, tanto em sala de aula, quanto nos demais espaços das escolas: tiveram vergonha, sofreram, mas quiseram levar o assunto adiante. Essas reações foram atestadas pelo depoimento da menina Nadir –gravado em vídeo-; no depoimento por escrito da funcionária P.; na carta do aluno C. e na redação do aluno O.. Os três últimos pediram que seus nomes fossem omitidos. Esta solicitação em si já é significativa.

Relataremos após a apresentação de estudantes que estavam excluídos na escola, como algumas iniciativas, tais como ouvir suas queixas, dar-lhes a palavra em sala de aula, valorizar seus modos de expressão preferidos - desenhos, histórias em quadrinhos, música, realização de vídeos-, mostrar suas produções para a “comunidade” significaram para eles uma grande conquista.

De posse desses instrumentos eles e elas deram um passo em direção de uma inclusão na escola e na sociedade.

Em 1998 na EE. Fusco, durante os eventos promovidos pelos docentes na Semana da Consciência Negra, temos esta entrevista realizada, por iniciativa própria –não foi solicitada

pelo projeto- , pelo professor de arte João Vaz (“branco”), com a menina Nadir (“negra”) de 12 anos. A professora Sônia Vaz (“branca”) filmou a entrevista – com o consentimento da aluna. No vídeo Nadir chora o tempo todo.

João: Me diga uma coisa, até a pouco a gente estava batendo um papo e você estava chorosa, por quê?

Nadir: Ah, porque eu não gosto muito de falar sobre a minha cor e sobre o racismo.

J: Mas, por que ? Você tem vergonha de sua cor?

N: Um pouco.

J: Por que ?

N: Porque as pessoas são muito preconceituosas.

J: Mas, você já sofreu algum tipo de preconceito ?

N: Vários.

J: Na escola ?

N: Principalmente na escola.

J: Na escola, principalmente ?

N: Mas, não diretamente aqui: depois desde quando completei o pré, fiz a primeira série, a segunda, a terceira, só foi melhora a partir da 6ª série.

[...]

J: Você gostaria de falar algumas coisas para as pessoas ?

N: Não, acho que cada pessoa sabe o que faz e o que deixa de fazer. Se elas não gostam de negro, nem por isso eu vou ficar branca porque elas querem.

J: Você acha que isso se deve a quê ? Esse preconceito.

N: Não sei, eu acho que as pessoas preconceituosas, elas acham que o negro devia ser como antigamente, que devia ser escravo.

J: E você , é, pensou alguma alternativa ?

N: Como assim?

J: O quê responder para as pessoas, ter alguma reação ?

N: O quê responder para as pessoas?

J: É.

N: Quando as pessoas me xingam?

J: É, xingam, ou você percebe que existe preconceito.

N: Quando eu percebo que as pessoas são preconceituosas e elas não, não que elas..., a não ser que elas me atinjam diretamente, me agridam diretamente, mas caso contrário eu, eu não fico, eu não respondo, na maioria das vezes eu não respondo para as pessoas. Minha mãe sempre fala que a gente não deve agredir as outras pessoas, eu tento ignorar; as pessoas não gosta de mim, eu não sou obrigada a gostar delas, a não ser que elas me agridam diretamente, me xinguem, mas caso contrário, se sentarem longe de mim e ficarem me olhando diferente eu não...

J: Já sentaram longe de você ?

N: Já, já sentaram longe de mim.

[...]

J: Ah , você deve ser uma pessoa que tem muita mágoa .

N: Tenho, tenho muita mágoa, eu tento fazê que a minha irmã, como ela também é escura, apesar de ela ter cabelo liso, ela sê escura ela chegava em casa e falava que as pessoas xingavam ela, eu falava prá ela não ligá, tentar ignorar (Fonte: vídeo: Preconceito e Racismo na Escola 14' 29", 2001).²⁴

Chama atenção o espanto do professor quando sua aluna se referiu ao preconceito que sofreu, principalmente na escola. Os ruídos provocados pela nossa interferência em um contexto onde antes imperava o silêncio sobre o racismo e questões de gênero, trouxe constrangimento tanto para os professores e professoras, quanto para seus alunos e alunas. Mas ao mesmo tempo tiveram oportunidades para expressar sentimentos há muito recalcados, e para exercer atuações inéditas.

24 Temos autorização, por escrito, da aluna Nadir e do aluno Osmar para divulgar seus testemunhos em vídeo, apenas para fins científicos e pedagógicos. Não autorizamos a cópia parcial de trechos dos vídeos onde essas entrevistas estão inseridas, e nem os dados sobre os estudantes incluídos neste texto, “Caldeirão de Injustiça”.

A menina Nadir, durante a preparação das atividades da Semana da Consciência Negra (1998), viu-se diante da escolha entre falar e não falar sobre sua “cor” e o “racismo”. Uma aluna cuja proximidade física foi recusada pelas colegas, deveria ter chamado atenção de seus professores. A enunciação que contém a pergunta “J. - Já sentaram longe de você?”, vem em seguida do relato da menina de que sentaram longe dela. O professor parece incrédulo, e precisa de uma confirmação através de uma nova pergunta: “J. - Já sentaram longe de você?” A menina é incisiva, como pode ser observado pela repetição do “já”: “N. - Já, já sentaram longe de mim.”

Mesmo confirmando que tem muita mágoa, a menina repete que a solução diante de humilhações é o calar-se. É tentar ignorar. Postura que apareceu em outras situações de pesquisa (Ver Niemeyer 2002 a).

Nessa entrevista com Nadir temos ainda informações iguais às aquelas que foram recolhidas em muitas das nossas pesquisas: a oscilação entre a auto-identificação como “negra” e “escura”; a exclusão sofrida quando foram discriminados – pelo olhar, pelo distanciamento físico, por uma agressão direta, por um xingamento, por um apelido –; o conselho dado por um adulto para o discriminado não ligar, tentar ignorar; e o choro diante das discriminações.

Enfatizo, mais uma vez, o choro foi verificado em todas as pesquisas realizadas com crianças, adolescentes e jovens que sofreram racismo. Outras alternativas serão apresentadas aqui quando discutiremos os trabalhos produzidos por Osmar e por Gerson.

Segue-se um exemplo de uma das iniciativas do projeto: muni-los com instrumentos para uma inclusão. A menina Nadir (8ª série da E. E. Fusco) leu no pátio, no microfone, diante da escola e da comunidade, reunidas num dos eventos da Semana da Consciência Negra (16 a 20/11/1998), a crônica *O dicionário* de H. P. Lima (1998:54).

Lê-se nessa avaliação das atividades relacionadas ao projeto, uma repercussão da presença ativa de Nadir nesse evento:

Eu achei as aulas muito legais, pois através delas pude conhecer mais o que é preconceito racial e é o que acontece muito em nossa cidade, em escolas, trabalhos e até mesmo na rua.

Algum tempo teve uma palestra sobre racismo uma garota negra leu um texto ela se emocionou muito como eu nas palavras que ela dizia dava para perceber que ela era muito discriminada pela sua cor.

Hoje sei o que é racismo e sei o que é ser discriminado eu faço um curso e lá tem uma garota ela não é totalmente Branca é meio morena. Mas ela tem preconceito contra negros ela diz ‘minha família é toda racista’ e o pior é que ela fala isso como se fosse a coisa mais natural do mundo. Ela diz que ela fala com negros e tudo mais, mas se ela aparecer namorando um cara negro o pai dela expulsa ela de casa. A irmã dela é muito pior ela pode estar conversando com outras pessoas e se chegar uma pessoa negra ela muda de assunto e fala: ‘Preto pra mim é sua (roupa?) e (sapato?). [...]’ (EEF, R., fem. 14 anos, “negra”, 6ª série, 1999).²⁵

Aquele incômodo revelado pela menina Nadir foi transmitido pelo aluno C. à professora Márcia Lucas da Escola Estadual Fusco que assim escreveu (1998) em seu relatório:

[...] o C., sentiu-se muito incomodado quando iniciamos nossas discussões sobre a questão racial na sala de

25 Quando, em um texto manuscrito, não entendi a letra do autor, coloco entre parênteses a palavra que acho estaria ali com um ponto de interrogação.

aula. Ele ficou muito bravo, pediu para eu parar com aquilo. Tentei explicar que nossa intenção era provocar uma reflexão sobre o problema do racismo no Brasil e na nossa escola. Ele me olhava contrariado e no fundo eu pensei que não iria conseguir convencê-lo de nada. Ele dizia: ‘Me deixe fora dessa!’, ‘Posso sair da sala?’, ‘Isso é embaçado, professora!’ (embaçado quer dizer complicado, problemático). [...] Um dia ele me escreveu uma carta desculpando-se por sua postura.

A carta – manuscrita –, entregue a nós pela professora, está dentro de um envelope branco. No centro do envelope há um desenho com o símbolo Ying e Yang; acima do desenho lê-se: “Acima de tudo há apenas uma raça a Humanidade !!!”, e depois do desenho: “Não confundamos os nossos preconceitos com as nossas convicções!!”; e no verso do envelope: “A ALMA E A VIDA DE UM NEGRO SÃO TÃO SAGRADA QUANTA AS DE UM BRANCO!!” Seguem desenhos de símbolos, semelhantes a uma assinatura (“tag”) com a estética do grafite.

Carta:

À Pro^{fa} Márcia

Me desculpe pela forma como venho agindo

Mas é que demorou muito tempo prá chegar onde cheguei !!! E agora a senhora veio cutucar velhas feridas.

Afinal um animal ferido é muito mais feroz.

Qual o cidadão negro que nunca foi discriminado um dia ? Não importa o tamanho ou idade, a sociedade não se importa !!!

Durante muito tempo eu vivi por baixo, mas agora isso mudou !!!

Há aproximadamente 1,5 (um ano e meio) consegui encontrar meu ‘eu’ e estamos nos entendendo muito bem.

É como um namoro e está tudo indo [...] maravilhoso, não quero estragar tudo. Vou fazer tudo que puder para manter essa paz, essa harmonia, o equilíbrio. Foi difícil me encontrar, mas eu consegui !!

Consegui supera a baixa-estima !!

Sou capaz de ficar um bom tempo me admirando (pode até parecer meio narcisista, mas nesse momento que desfrutá-lo sozinho !!!).

De repente me aparece a senhora, querendo me fazer voltar ao passado, relembrar de coisas desagradáveis !!! As lições do passado apenas me prepararam para enfrentar o hoje e futuro !!!

Que se dane as pessoas ‘brancas’ (pele clara) de mente pequena, se esquecem que foram os meus ancestrais que durante muito tempo foram explorados, arrancados de sua terra natal e de suas famílias, que os colocaram onde hoje estão !!!

Que Deus te abençoe e te dê forças para continuar a sua missão.

Conscientizando os jovens para que no futuro possam reconhecer que os ‘diferentes’, possuem sangue vermelho iguais aos deles ou de seus ancestrais ! Que sentem dores, sorriem, choram, sentem alegria, tristezas, e respiram o mesmo ar que eles. Que se lembrem ‘que a escuridão é tão necessária quanto a luz ‘!! E que o negro comece a se valorizar mais, não se pode depender de ninguém deve-se correr atrás de seus próprios sonhos. Quanto à aqueles que se julgam superiores que Deus lhes dê mais uma chance, porque ‘paus e pedras podem quebrar meus ossos, mas palavras jamais me ferirão ‘!! Eles apenas temem o que não conhece, me dê uma chance e lhe mostrarei toda a beleza que há do lado de cá !!

Sem mais,

Abraços !!

eu.

Abaixo do “eu” aparecem os mesmos símbolos colocados no remetente do envelope.

Em nenhuma parte da carta o aluno colocou seu nome. A professora relatou que durante uma conversa ele:

[...] disse que eu poderia ler sua carta em outras salas para servir de exemplo, mas sem citar o nome. Hoje ele é um dos que mais aprende na sala, é sensível, criativo, se expressa com frequência e tem idéias muito sensatas. [...] (E. E. Fusco, Márcia L., 1998).

Algumas professoras quando ficaram a par dos primeiros resultados das pesquisas e dos

debates em sala de aula, ficaram abismadas com a extensão e profundidade do racismo²⁶. Lêem-se essas reações nos documentos que se seguem.

Averiguamos as músicas preferidas pelos estudantes através de várias entradas de pesquisas: solicitando que as professoras fizessem um levantamento em sala de aula; observando as filmagens feitas pelos alunos em eventos nas escolas - comemoração do dia das mães-; estudando os debates, os roteiros e as peças de teatro que aconteceram nas oficinas do projeto - vídeo e teatro. Assim fizemos descobertas: uma menina negra que freqüentou a oficina de vídeo na E. M. Synésio comentou que não era obrigada a gostar de rap só porque era negra; o vídeo “Para além da ofensa”, de autoria dos estudantes daquela oficina, reproduz um rap evangélico - ver mais adiante neste texto; as músicas de forró foram desprestigiadas por um menino da E. E. Fusco que declarou “forró é prá baiano”; outras meninas registraram suas preferências por grupos de música em voga nas escolas naquela época.²⁷

A professora Márcia Lucas quis testar a recepção do rap dos Racionais em sua sala de aula, mas ficou preocupada, achou que o rap contém palavrões e aborda a violência, e seus alunos já tinham problemas demais.²⁸

Foi com surpresa que ela testemunhou as reações da classe:

[...] Quando anunciei na sala de aula que iríamos trabalhar com ‘Fim de Semana no Parque’ dos Racionais, nas duas 6^{as} séries, houve uma aceitação muito positiva, para minha surpresa. Fizeram comentários do tipo: ‘Eu não acredito que a senhora curte os Racionais!’ ‘Pô cara, que legal!’ ‘Agora sim’. [...] Eles quiseram ouvir a música três vezes e detalhe: a maioria sabia a letra na ponta da língua. Percebi que há uma identificação muito grande com o grupo. É como se cantassem a vida de cada um deles. [...] (Relatório - E. E. Fusco, Márcia L., 1998).²⁹

Seguiram-se vários depoimentos de alunos que moravam na favela e que sentiam medo tanto dos policiais, quanto dos traficantes; outros, como o aluno R., relataram racismo da polícia. A professora comentou: “A esta altura [...] eu estava estarecida. A classe, geralmente barulhenta, estava calada” (Márcia L., 1998).³⁰

Ainda na Escola Fusco, recolhemos este testemunho – manuscrito- no ano de 2000, de

26 Durante as reuniões preparatórias que reuniram docentes e nossa equipe ouvimos que o principal problema das escolas era a violência –sobretudo na E. E. Fusco- e a pobreza. O racismo aparecia diluído na pobreza; de um modo geral notamos um constrangimento para abordar o tema.

27 Foram citados pelas meninas como seus preferidos os grupos, “Cara metade” e “Legião Urbana”. Uma menina escreveu que sua música preferida era “lava-tá-nova”; trata-se da música Mulher Madura - autor Frank Aguiar e outros. Conforme o álbum: Um Show de Forró Vol. IV. Gravadora Ultra, 1999. A professora de educação artística Sandra Bamonte –E. M. Synésio- pesquisou entre seus alunos do Supletivo –noturno- gêneros musicais nordestinos; os alunos escreveram repentes.

28 Fazem parte do hip-hop, a dança de rua, break, a arte mural, grafite, e a música, rap –i.é. rythm and poetry, ritmo e poesia (J. C. Gomes da Silva, 1998:162-170).

29 “Fim de Semana No Parque”-Racionais Mc’s, Rap dirigido “A toda comunidade pobre da zona Sul.”

Letra acessível em: [Http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/fim-de-semana-no-parque](http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/fim-de-semana-no-parque).

30 Consultar depoimentos de alunos e alunas das escolas E. E. Fusco e E. M. Synésio a respeito do rap em Daniela do Carmo (2005).

autoria de uma funcionária (“negra”), que pediu expressamente à Maria José Santos Silva, orientadora pedagógica do projeto, que seu nome não fosse mencionado.

Me lembro que onde descobri a inferioridade de minha raça (negra) foi por incrível que pareça foi da boca de minha mãe. Quase todo comentário que ela fazia (?) era para rebaixar a raça dela mesma ou a minha sempre que podia soltava comentário que achava que ela estava certa. Uma por ser adulta, outra por ser minha mãe. Sempre muito carinhosa, atenciosa, mas virava e mexia ela fazia comentários amargos e eu os absorvia, engolia, me calava. E me entristecia por ser negra meu cabelo me incomodava, meu nariz Deus me livre.

Passei minha infância com complexo de tudo, com vergonha de minha própria natureza. Minha adolescência foi trancada dentro de mim mesma. E na fase adulta eu comecei (?) a prestar atenção em tudo o que falava [de] negro.

Eu vi que preconceito existe, e muito racismo também, mas tem como amenizar tem como discutir tem como processar tem como mudar o modo de alguns (como minha mãe) e outros.

Comecei a conversar com minha mãe depois de quase 30 anos que a maneira que ela vê a raça negra é muito triste. Comecei a passar para ela o mínimo de auto estima que me sobrou, que ela mesma acabou me tirando. E o melhor disso tudo é que em meio a tudo isso tem meus filhos, dois negros lindíssimos que eu graças a Deus estou conseguindo passar a eles que negro é gente, tem tudo pra dar certo basta querer mudar, estudar até onde for possível, abrir portas, mentes, corações. Se amar, se gostar e se aceitar. [...]

De repente eu me vi brigando com um vice diretor por [ele] ter chamado um aluno de macaco. Assim que o aluno me contou eu fiquei extremamente arrasada, me deu tanta (raiva ?) que na mesma tarde eu tive coragem de ligar para a Delegacia de Ensino explicar o caso para a supervisora. Fui devidamente orientada a procurar a Direção da escola [...] O assunto foi debatido em sala na presença do aluno, da diretora, e eu quem diria aquela oprimida ali (Defendendo minha Raça) e sem medo. [...] Percebi que a Profa. Márcia falou com clareza com o L. e demonstrou a ele o quanto estava sendo ridículo. Vi então que bons exemplos se pega no ato. Apreendi a tentar falar com mais clareza. [...] Sempre que eu tenho um tempinho leio alguns artigos que a Márcia sempre tem[...].³¹

Observemos como uma aluna comentou o preconceito em sua própria família e apontou uma reação de não conformismo; disse que estava brigada com o pai e que só voltaria a falar com ele quando deixasse de ser “racista”:

Antes eu levava meus amigos na minha casa os meus amigos a grande parte são negros. Depois de um tempo ele me proibiu de levar meus amigos em casa mas não foi por isso que eu parei de falar com ele.

Meus irmãos são mistos o mais velho é negro o do meio J. é Branca eu sou a mais nova já sou morena meio escura mas me considero negra. Meu pai pegou raiva do meu irmão mais velho quando eles brigavam verbalmente meu pai chamava ele de preto macaco e ainda falava na cara dele ‘ Eu não gosto de preto ‘ e o pior é que meu pai é negro [...] (E. E. Fusco ,R. S., Fem., 14 anos, “negra “,6ª série, 1999).

Márcia Lucas considerou o processo de inserção de alguns alunos do Ensino Médio “uma vitória tanto para mim quanto para eles”. Ela se deteve em dois exemplos: o de Osmar e o de C. - este pediu para não mencionar seu nome. Acrescentei o caso de Gersom.

Vejamos estes exemplos.

31 “Segundo alguns pesquisadores, esse imaginário circula no contexto da própria família negra. Estudos mostram como é comum os pais ajudarem a propagar esse imaginário, fazendo comentários embaraçosos sobre os negros, para tentar impedir seus filhos de confraternizarem com os negros, além de realizarem grandes esforços para que seus filhos casem com parceiros com uma cor de pele mais clara que a deles mesmos [...]. Essas concepções habituais são assimiladas pelas crianças que acabam se recusando a ir a lugares frequentados por negros” (R. P. Pinto, 1996: 196 –tradução minha).

A professora Márcia solicitou a estudantes de idades diferentes que escrevessem letras de rap. Fez um pedido: que não usassem palavrões. É interessante registrar que tal pedido não foi atendido por um grupinho de quatro meninos da sexta série (12 anos) da escola estadual –Ver trechos da letra mais adiante–, mas o foi por Osmar, aluno do ensino médio, da mesma escola, que entregou um pacote de letras de rap de sua autoria, nenhuma com palavrão.

É digno de nota que as letras de rap de Osmar não contenham palavrões, ele seguiu aqui um pedido de sua professora. Foi ela quem determinou o que não poderia ser dito.

São as formações discursivas de cada indivíduo ou grupo social que determinam o que pode ser dito ou não, dependendo da posição social ocupada pelos locutores e interlocutores dos diferentes grupos, numa dada conjuntura, e pelo auditório social ao qual tal discurso seria destinado (G. Q. de Roure, 1996: 32).

Mas aquela solicitação da professora não foi acatada por uns meninos que inseriram palavrões em sua letra de rap:

Ei mano ! vamos a cabar com o preconceito.

Ei neguinho vem cá e os mano onde é que tá lembra deste cururu branco que tentou me matar.

Aquele branco louco, só disia que os preto era tudo pobre, ladrão e vagabundo e que os preto não eram bem recebido no mundo.

Mas nós queremos te dar um conselho

Ei mano, vamos lá vamos acabar com este preconceito vamos ajudar os nossos manos pretos, fome, miséria e discriminação estes brancos são tudo uns cusão.

Vivem falando que cadeia é só pra puta, preto e ladrão. Ei brancão porque que assim, eu ainda não arrumei alguém que dê um emprego prá mim.

É mano tudo acontece com nós, os preto

Mas existe uma coisa que não é só os preto que levam. A droga ela acaba com as nossas vidas tá ligado. Essa porra é foda.[...] Ei mano, vamos acabar com esse preconceito. E com as drogas vamos ajudar nossos manos pretos.

Discriminação aí não aí não mano. Drogas Aí fudeu. (EEF, J., A., S., C., “pretos”, 6ª série, 1998).

Chamamos atenção nesta letra para uma advertência aos malefícios das drogas.³² Passemos a avaliar o processo de exclusão e de posterior inclusão do aluno Osmar. Em entrevistas concedidas à Márcia /E. E. Fusco/1998, no contexto de atividades da Semana da Consciência Negra lemos:

Osmar (“negro”): - Eu lembro uma vez no intervalo, eu acho que eu estava no terceiro ano no F., uns amigos tinham uma brincadeira de empurrar. Você estava distraído perto de uma menina, você era empurrado. Foi quando me empurraram em cima de uma menina, que era uma menina branca. Ela foi,... ela me acertou um lápis no olho e meu olho inchou na hora e começaram a me chamar de neguinho, ela me chamou de neguinho. Aí fez aquelas rodas e tiraram gozação da minha cara. Foi uma dessas experiências que eu passei que eu me lembro até hoje. [...]

Márcia L.(“negra”): -Ah, é. E eu me lembro que você falou, quando você me contou isso pela primeira vez, que você nem queria voltar para a escola, né? Como que foi isso?.

O.: -Você ser negro, você... Já sofre todo tipo de piadinha, se você é negro, é pobre, é esse tipo de coisa,, você então quer dizer você é mais afetado ainda por essas pessoas a sua volta, né?. Foi numa época que eu não agüentava gozação, tiravam... da minha cara, isso aquilo lá, eu ficava sempre sobrando, então fui obrigado a fazer o que : eu comecei só a sair de casa no horário que faz sol pra comprá alguma coisa que minha mãe

32 Este é um ponto em comum no rap dos Racionais –Fim de semana no parque–, e no rap evangélico reproduzido no vídeo “Para além da ofensa”, e nas letras de rap escritas por Osmar.

pedia, saí mesmo era só a noite. Dava sete e meia da noite eu tava na frente de casa, dava onze da noite eu tava na rua. Quer dizer eu passei a viver, criar meu mundo pra não vive no mundo das outras pessoas, sem passar por esse tipo de situação (Conforme o vídeo: Preconceito e Racismo na Escola 14' 29", 2001).

Os moradores de bairros violentos se isolam como reação:

“Quanto maior é a percepção do risco de serem vítimas da violência, menor a comunicação e o contato entre as pessoas. A violência no bairro afeta ainda a qualidade das relações entre as pessoas, encorajando a desconfiança entre elas [...]” (Cardia, 1998:138).

Segundo Cardia a escola com frequência se apresenta como o único espaço onde a população desses bairros encontra um refúgio; sobretudo para os alunos e alunas “pretos” este local de segurança é frágil, devido ao racismo enfrentado desde cedo. Por esse motivo muitos preferem se retirar do convívio com os colegas abandonando o estudo.

Ainda naquele mesmo contexto de entrevistas conduzidas pela professora Márcia L., Osmar, emitiu estas opiniões sobre rap:

Osmar: O rap, eu gosto bastante do rap.

Márcia: Por quê?

O: Porque ele fala a realidade, principalmente eu que moro no meio da periferia, vejo tudo que acontece [...] então eu gosto do rap por mais que ele não tenha muito espaço na mídia, porque o rap ele não tem essa coisa de colá prá falá, então ele chega e fala é aquilo, é aquilo; qualquer morador que passa vai falá é aquilo[...].

Ele assim avaliou sua experiência de ler suas letras de rap para diversas classes da EEFusco: -“Eu não pensei que poderia chegar tão longe.”³³

Esse aluno, antes um fugitivo da escola, foi re - introduzido em sala de aula; ocupou o lugar de sujeito: teve suas enunciações legitimadas no espaço do saber formal.

Osmar, segundo Márcia (relatório/2001),

[...] Disse que está fazendo um curso de HIP HOP, curso de MC´ para vocalista de grupo de RAP. Eu confesso que me senti aliviada e feliz. A violência não faz mais parte da vida desse garoto. Ele encontrou na arte um caminho para crescer, falar de seus medos, suas angústias. Isto me deixa muito satisfeita e o mais importante: tudo começou numa aula em que discutíamos o texto *O dicionário* do livro *Histórias da Preta*. Eu me lembro de sua indignação. Foi aí que ele começou a escrever e não parou mais. Apresentamos um trabalho feito em sala de aula sobre um RAP dele intitulado *Racismo Armado*. Ele desenvolveu em uma aula minha e a Sônia, uma outra bolsista na época, trabalhou com as salas dela. Estas letras foram apresentadas pela Ana Maria no *Simpósio Internacional – Gênero e Relações Interétnicas entre a juventude das cidades contemporâneas – IFCH – UNICAMP – 1998*. Isto foi edificante. Só uma transformação real da prática pedagógica pode valorizar as pessoas verdadeiramente como foi o caso do Osmar [...].

Sigamos o processo de exclusão do aluno Gersom; em seguida apresentaremos os passos em direção de uma inclusão³⁴. Ele assim avaliou suas primeiras experiências de aprendizado:

Na primeira série eu achava que meus professores não gostavam muito de mim, não. Achavam que eu era burro (...), me chamavam de ignorante, a professora falou que eu não aprendia porque não queria (...) a minha primeira série foi horrível. Na segunda série eu odiava vir pra escola. Eu me sentia horrível dentro

33 Osmar nessa ocasião era aluno do 1ºB noturno; as classes que ouviram sua palestra foram 6ª C, 7ª A, B e C, diurno (Relatórios de Macia Lucas e Sônia Vaz - 1998).

34 Não temos nos dados do projeto nenhuma hetero ou auto-identificação étnica de Gersom.

de uma sala de aula. Na segunda eu faltava, sempre fingia que ia pra escola e não ia, quase nunca aparecia lá dentro.³⁵

Cabem aqui as observações de Schmitt sobre o racismo estar presente, de fato e virtualmente, em todos os lugares e em todos os relacionamentos – no trabalho, na escola, em lugares públicos, quando se vai comprar alguma coisa ou procurar emprego. O autor exemplifica o quanto é difícil para um aluno, ou uma aluna, adquirirem conhecimento e permanecer na escola, quando o professor não os leva a sério porque fazem parte de grupos visados (Schmitt 1996: 46). Em 1998, Gersom, então com 15 anos, encontrava-se na 7ª série da mesma escola. Esta redação para a aula de português, ministrada pela professora Márcia Lucas, mostra modificações na relação que estabeleceu com a escola e com o aprendizado:

No ano de 1998 minha professora de português começou um trabalho maravilhoso sobre a consciência negra. O assunto não saía da minha cabeça. No começo pensei que o trabalho não iria passar de duas semanas, ou até acabar a semana da consciência negra, mas durou até 1999.

O exercício que eu mais gostei no trabalho foi as histórias em quadrinhos, pois coleciono e tenho 95 revistinhas, conheço mais de quarenta cartunistas, 25 escritores onde se destaca-se os meus favoritos Luiz Fernando Veríssimo, Laerte, Glauco, Roger Cruz e Lazzios. [...]

Depois desses e muitos outros textos estou, com o caráter completamente bem formado. Acho que se dessas pessoas que fizeram esses trabalhos se transformar em um professor, não vai se esquecer série, 1999).

O desenho da história em quadrinhos que se segue, de autoria de Gerson, então com 15 anos E. E. Fusco, foi feito durante uma aula de Márcia Lucas, quando os estudantes se dedicaram a criar histórias em quadrinhos. Em sua história em quadrinhos Gerson fez questão de sublinhar sua autoria.

Nos escritos lê-se:

*O neguinho feio e beijudo venha aqui;
Não passa aqui não nego fedorento se não apanha;
Porque você não me obedeceu?;
Por que você não gosta de negro?;
Não interessa para um morto, -eu vou te bater muito mesmo;
Me solta;
No futuro só vai ter brancos no mundo!;
Não é verdade!.
O menino preconceituoso se abaxa para o negro;
Pelo menos não deveria ser assim;
O preconceituoso fica em silêncio;
Isso nunca acontecerá;
Por que não?;
Por que ninguém gosta de preto;
Vamos apostar que isso acaba?;
Vamos!.
O futuro depende de você...
Editora – Gersom, Escritor – Gersom, Desenhista – Gersom, Letras- Gersom, Arte Final – Gersom,
Dedicatórias para – Gersom. Uma produção Gersom Comics. Só para não esquecer Gersom.*

O movimento agressivo da parte do branco –superior em tamanho ao menino- resulta,

35 Conforme relatório de Márcia Lucas, E. E. Fusco, 2000. Notar que os erros de G. neste texto foram corrigidos pela professora.

no início da história, em um negro que apanha, cai no chão, mas não se rebaixa: ele questiona o desejo do branco de que no futuro só existirão brancos no mundo. Este questionamento inesperado faz o branco pensar. A solução positiva, de entendimento entre os dois, sugerida pelo menino negro, leva-os a apertar a mão. “O futuro depende de você”, encerra a história com uma chamada para conscientização.

Notar no desenho: os negros no céu choram, estão representados como anjos e formam um grupo, separado dos brancos por um símbolo nazista. Na alternativa de entendimento entre os negros e os brancos, representada também como um pensamento –um desejo– os dois estão abraçados com uma garrafa da pinga 51, como se fossem comemorar.

O aluno Gersom em seu movimento conflituoso com a escola e com o aprender, encontrou liberdade para fazer - contar e desenhar - sobre o que mais gostava, histórias em quadrinhos. Ele fez questão de marcar sua autoria em seus trabalhos inúmera vezes, como vimos em sua história em quadrinhos.

Nessa história Gersom retomou a figura do branco opressor com o símbolo nazista, como já tinha realizado em outro desenho (Ver Niemeyer, 1999b). Ele recorreu à imagética que lhe é própria, mas que ressoa as das histórias em quadrinhos que lhes são tão caras.

Até aqui discorremos sobre os “negros”, mas temos depoimentos de reações dos estudantes brancos, tanto meninos, quanto meninas. Eles e elas tiveram reações semelhantes: surpresa por agirem sem consciência, discriminando colegas por sua cor, aspecto físico ou localidade de nascimento.

As reações dos membros da comunidade foram observadas uma única vez durante uma grande reunião na Escola Municipal Synésio. Foram opiniões emitidas num contexto específico, quando projetamos o vídeo “Para além da ofensa”, realizado pelos estudantes -13 e 14 anos- na oficina de vídeo. Os debates (02/10/2001) com o corpo docente, discente e a comunidade, foram muito informativos sobre discriminações sofridas pelos “negros”, mas também pelos pobres, favelados e moradores da periferia que não são “negros”.

Todas as etapas de realização desse vídeo foram debatidas pelo coordenador, André Francioli, com esse grupo da oficina. O conteúdo do produto final -uma história fictícia escrita pelos estudantes- é uma síntese desse processo e respeita as opiniões desse grupo de estudantes.³⁶ Neste sentido pode ser visto como um documento etnográfico.

Por volta de setecentas pessoas, distribuídas ao longo do dia em três turnos, estiveram reunidas no pátio interno da escola, para conhecer resultados de vários projetos desenvolvidos pela escola.

Na sala de vídeo da escola, a exibição de “Para Além da Ofensa”, seguida de uma discussão, aconteceu após cada um dos turnos de visitantes. Tivemos pequenos grupos de discussão, com aproximadamente vinte pessoas cada um - composto por adultos, jovens e crianças acompanhadas dos responsáveis por eles.

Seguiu-se uma rotina: em primeiro lugar, foi exibido o filme e, em seguida, foi aberta a discussão.³⁷

Passo a transmitir a transcrição do vídeo “Para Além da Ofensa” –1 ‘e, em seguida, comento algumas das avaliações que aconteceram após a sua exibição.³⁸

Denis: Meu nome é Denis. Eu tenho 13 anos. Meu personagem é um garoto que, ele sofre muito, porque ele é discriminado.

[aparecem cenas, na quadra de esportes da escola, de uma briga entre um menino negro -personagem representado por Denis- e meninos brancos que não querem deixá-lo jogar bola com eles, xingam-no de macaco]

Luzirene: A gente não pode baixar a cabeça quando a gente ouve alguma discriminação contra a gente.

Jociano: Acho que ele ficou meio ofendido, quem não ficaria se os moleques te chamassem de macaco ?

Felipe: Briga. Também achei que no caso os três estavam errados que não é assim que se resolvem as coisas.

Débora: Violência não leva a nada.

Kelle: Foi uma falta de respeito que fizeram com ele.

36 O vídeo, “Para Além da Ofensa” foi exibido inicialmente para os familiares do grupo de estudantes da oficina, que fizeram comentários e assinaram uma autorização concedendo ao projeto o direito de uso da imagem para fins pedagógicos e científicos.

37 A equipe de realização do filme também apresentou o seu filme em várias classes. Algumas opiniões emitidas nesta ocasião estão incluídas neste texto.

38 Editado em agosto de 2001 por André Francioli. Autor do roteiro: Denis. Auto-identificação dos estudantes: Denis, “negro”, Luzirene, “branca”; Jociano, “negro”, Felipe, “negro”, Débora, “negra”, e Kelle, “branca”. Os nomes são verdadeiros; contamos com a autorização dos estudantes e de seus responsáveis para sua divulgação com fins educativos – não está liberado para circular na internet.

Denis: A opção é na cabeça de cada um que discrimina, nós todos aqui somos feitos de carne e osso, temos coração e sentimentos. Eu gosto de ser negro, e a raça negra vai vencer algum dia, ela vai vencer.

[Entra o rap “É muita treta” do grupo evangélico, Apocalipse 16]

Muita treta. Viche. Muita treta. Viche. É muita treta. Viche. Muita treta. Viche. Muita treta. É muita treta, ver educação restrita, os manos morrendo na fita, então reflita, insista, por melhores condições pro seu povo e prá você, prá isto é necessário um correto proceder, de que adianta posar de arma na mão, vendê droga pros irmãos que estão morrendo pelas ruas ou dentro da prisão. É muita treta. Ver certos manos subirem no palco pra falá de consciência e de luta e nos bastidores trai suas mulheres e filhos com prostitutas, trai nosso povo mentindo de novo, se vendendo pelo dinheiro, se vendendo pela fama, pela cana, mas alerta a Deus não se engana.

*Por isso não meto mais de ladrão, não pago de otário com arma na mão vendendo ilusão pros meus irmãos, eu prego a revolução de forma não violenta, infelizmente querer paz é muita treta.*³⁹

Ao final do vídeo acompanhando os créditos, ouve-se este diálogo entre Daniela do Carmo (“negra”) pesquisadora do projeto e Denis:

Daniela: Quando você fala a raça negra vai vencer ?. Tem alguém que vai perder ?

Denis: Eu acho assim que vai acabar esse preconceito. Vai chegá um dia que não vai mais ter o preconceito. A raça negra vai vencer o preconceito (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Durante o debate que se seguiu a cada exibição do vídeo, foram identificadas nos comentários dos presentes, discriminações na sociedade: de moradia, de nível social, de orientação sexual, de religião, de idade, de “cor”, de “raça” e de status, como bem sintetiza o depoimento desta participante da reunião:

P. 4 Mãe: Dá mais a impressão assim de que eles estão apenas brigando, como se fosse uma briga no pátio da escola, deveria de ser assim, uma criança chegasse, xingando o outro: -Não, porque você é negro. Sai de perto de mim. Entende? Porque existe mesmo isto, tanto a discriminação da cor, da raça, como da moradia, porque às vezes uma mora numa área livre, o outro não, então o aluno que já não mora em área livre, que mora em prédio e tudo, eles vão discriminar mais aquele, entendeu ? (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).⁴⁰

Foram os adultos brancos – identificação minha-, presentes na reunião, que afirmaram que o “preconceito” “é mais social do que racial” e que enfatizaram as discriminações em relação à pobreza, à moradia na periferia e, especialmente, na “favela”. Favela apareceu substituída, na fala de alguns, pelo eufemismo “área livre” (ver P.4); outros foram reticentes, numa tentativa de não mencionar favela, hesitaram na fala. (ver P.7) Esquivaram-se de uma referência direta, ou porque existiam na sala do debate pessoas que moravam em favela, e evitou-se ofendê-las, ou porque havia um desejo de esconder a própria moradia em local estigmatizado.

Havia um preconceito em relação à escola estadual que seria freqüentada por favelados, ao passo que na municipal o público seria formado, sobretudo pelos moradores do condomínio – “prédio”- cujos primeiros blocos ficavam em frente desta escola. É o que mostra esta fala de uma mãe:

P. 7, mulher: Os filhos já são induzidos, né? Ouvem piadinhas de mau gosto. Um coleguinha de outra cor,

39 Transcrição realizada em 2002 por Ana Maria de Niemeyer e Marina Weis. Este vídeo faz parte, em conjunto com o debate realizado em outubro de 2001 na escola municipal, do vídeo – “Racismo em debate na escola”: Acervos: Ana Maria de Niemeyer, PAGU/UNICAMP e LISA/USP.

40 As pessoas estão identificadas como participante (P), para facilitar a referência à fala de cada um neste texto. Elas estão ainda identificadas pelo sexo, e como alunos, professores e pelo parentesco com os estudantes. Não foi possível colocar o papel familiar de todos os presentes, porque nessas reuniões compareceram não somente parentes dos alunos, como também vizinhos e adultos, alunos do supletivo. Não foi possível conseguir auto-identificações étnicas – estas, em alguns casos, podem ser depreendidas das falas das pessoas.

de outro nível social, a mãe fala: - Não vai brincar com aquele ali que aquele ali é de... que aquele ali mora na... né? , na favela. Então já começa por aí, então a discriminação já começa dentro de casa, em relação à cor e a nível social e até a religião. Há divisões de todos os tipos, teria que começar em casa isso, depois na escola, pra não acontecer o que acontece, essas divisões que tem hoje; lá fora do país o que está acontecendo também (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

A precariedade de moradia e a pobreza, explicariam os eufemismos aos quais vimos nos referindo. Temos ainda escapes quando se trata de mencionar, ou de ver revelado, aspectos físicos da cor negra. É o que notamos nesta fala:

P. 19, mãe: Eu acho importante porque está ensinando às crianças o que está acontecendo lá fora. Lá fora a gente sofre muito preconceito, dentro da escola é pior ainda. Esta aqui de vez em quando chega em casa reclamando: - Ó mãe a minha amiguinha não quis brincar comigo, mas por quê? Talvez porque, por causa do cabelo dela, como ela falou, por causa do cabelo dela. Outro dia ela chegou em casa falou: - Ó mãe, a minha amiga não quis brincar comigo por causa de meu cabelo estava..., tava bagunçado, ela não quis brincar comigo e ela chorou muito, e aquilo me magoou demais. Eu até falei pra ela, eu vou na diretoria e vou reclamá, porque isso não pode acontecer no meio dos alunos... (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Outra mulher empregou “super de cor” e “bem morenona”:

P. 9, mulher: Porque meu próprio marido, a mãe dele criou ele assim, eu tento tirá isso da cabeça dele, ele tem mania de grandeza: ser arrumado, que o gerente vai atendê ele melhor. Ele tem mania de dizer que preto só carro e café. Porque eu amo todos, (...) Num banco, às vezes, os coitadinhos... Uma vez no hospital eu fui e tinha um super senhor lá, super de cor, e era chefe. Então, ele não deveria estar ali. A minha professora é excelente e ela é bem morenona, então é, como ela falou, não é? Tem preconceito sim, sobre riqueza, sobre a roupa, sabe? Então eu acho que, sabe, se acabar com isso o mundo ia ser melhor, sabe. Tem branco que se acha o tal, tem o carro melhor se acha o tal, pra Deus somos todos iguais. Então eu acho que isso tinha que acaba mesmo [...] (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Observei em diversas práticas e discursos que dependendo do contexto, das pessoas em presença, e, sobretudo da cor das pessoas, poderia ou não, ser um xingamento chamar alguém de “negro” - Ver P. 18. O emprego de “raça”, nas discussões dos grupos, parece estar relacionado ao uso do termo pelo menino Denis, protagonista e autor da história filmada no vídeo “Para Além da Ofensa”, e também por esta pergunta de Maria José Santos Silva, orientadora pedagógica do projeto: - “ Quando o garoto fala ‘a raça negra há de vencer’, como é que vocês percebem isso? O que passou pela cabeça de vocês?”⁴¹

A maioria daqueles que se manifestaram em relação à pergunta de Maria José Santos Silva sobre a afirmação do personagem de “Para Além da Ofensa”, interpretou- a de modo muito semelhante: “Que ele pode conquistar o espaço dele”; ou ainda:

P. 21, mulher: [...] Então, quando a criança diz ali, a raça negra vai vencer, o que passou assim pra mim, o que veio na minha mente, foi isso que a criança gostaria de ser tratada como igual, como o seu coleguinha que é branco, que é loiro, o que eu entendi foi isso. Muito interessante (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Aconteceu, porém, uma manifestação de preocupação com aquela afirmação:

P. 20, mulher: Hoje ainda existe muito também, mas tem que tomar cuidado com esse negócio que o menino fala a raça negra vai vencê, mas para a raça negra vencê, uma outra vai perdê, então aí muda tudo. Continua

41 Raça é uma categoria aplicada no senso comum. Em tais escolas, porém, seu uso era fluido. Mas foge dos objetivos deste texto aprofundar a questão da raça, da adequação ou não da categoria, de suas vicissitudes, origens e empregos, ou mesmo ampliá-la para um possível debate teórico com as referências da Antropologia.

o preconceito, então aí o negro vai achá que ele é o bom e o branco é o que vai ser discriminado, e tal. Todo mundo tem que prestá atenção nisso, né. Não só entre negro e branco, em todos os sentidos, né? (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Discordando desta observação, disse Vilma Paulino - professora da E. M. Synésio⁴²:

P. 22, Vilma Paulino: Eu acho que nesse primeiro momento ele está podendo se colocar dessa forma. É importante ter essa abertura de está se falando isso dentro da escola, então pode até parecer uma visão preconceituosa, mas não é. A gente não pode pega essa fala desse adolescente como se ela discriminasse os brancos. [Ele] Está soltando de dentro uma fala que muito, muito, a sociedade reprime. Em qual lugar, em qual momento da sociedade que vai deixar essa pessoa se colocar?

Aí sim, a partir de você começar a falar daquela situação, você começar a perceber a situação de você, do outro, das suas diferenças, aí quem sabe a gente olha assim: - Nós somos tão diferentes nesse momento, mas nós todos somos humanos e a sociedade somos nós e um respeita o outro. Eu não vou tirar tua oportunidade de viver e nem você vai tirar a minha oportunidade e nós vamos ter nossas oportunidades para viver. Por que a coisa mais triste é você ver uma criança que nunca teve o direito, que nem você disse, eu me sentia discriminada. A escola abriu ali [aponta a TV onde foi exibido o vídeo] eu estou falando: eu vou vencer. Eu acho que vencer é uma bola pra cima. É uma coisa assim, sabe? Eu não vou vencer você, eu estou vencendo eu mesma, porque eu estou falando daquilo, naquele momento.

[...] Esse trabalho eu acho divino porque pouquinho é divino. Não só assim... , sabe, é porque se você pega a pobreza, sabe, a pobreza deixa a gente não falar nada. Não ter onde morar. Nossa! A nossa realidade [...], ela é isso, sabe? É a falta de moradia, a falta do trabalho, é o desemprego. Tudo isso deixa a pessoa triste, deixa a pessoa sem vontade. Já pensou a escola abrir para a gente tá conversando essas coisas, sabe? A gente vai sentindo, assim, buscando soluções, né? Buscando alguma coisa. Muito bom, eu gostei [...](Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Essa professora situou a questão da discriminação étnica e as preocupações dos adolescentes, expressas no vídeo, em contextos amplos: na situação de pobreza generalizada da população que vive no bairro; no silêncio a que ficam reduzidos os pobres pela falta de canais de expressão onde possam transmitir suas dificuldades e seus problemas. Uma educadora com longa experiência e com sensibilidade identificou nas palavras do adolescente um desabafo de algo reprimido, a expressão de uma conquista individual: vencer a si mesmo. Seguindo a ênfase que esta professora colocou na importância da escola propiciar espaços para as pessoas exporem suas opiniões e sentimentos, assinalo a importância dos próximos depoimentos de uma mãe e de sua filha.

P. 12, mãe (“de cor”): Quem mais sofre preconceito é a gente que é de cor, no caso eu além de ser de cor, eu sou gorda, eu sou pobre, eu sofro muito mais do que as outras pessoas. A minha filha ela é mais clara, só que ela já sofre preconceito e tem sofrido muito aqui na escola. Por quê? Ela tinha o cabelinho mais clarinho, mas de nascença. Chamavam de cabelo de mostarda, ela chegava em casa ela chorava. Ó filha não liga, isso é normal. Deixa. Para de reclama, que eles vão para de te xingar. Ela parou, chegou a ponto de que agora ela não quer deixar o cabelo dela natural e quer pintar. Quer dizer se ela é clara e tem preconceito, imagina quem já é de cor (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Esse conselho da mãe (a filha estava ao seu lado na reunião com a comunidade), para ela não ligar quando a xingaram de “cabelo de mostarda”, é cotejado ao da filha, recolhido, em um outro dia, durante conversa na sala de aula da menina, com a equipe da oficina de vídeo sobre “Para Além da Ofensa”:

42 Vilma Paulino era professora de crianças do primeiro ciclo do EM Synésio, ciclo não atingido pelo projeto; foi nessa reunião que ela tomou contato, pela primeira vez, com parte dos resultados do projeto.

P. 13, aluna da 3ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 9 anos: Eu tava na perua e todo mundo ficava me chamando de cabelo de mostarda, porque eu tinha o cabelo mais ou menos assim que nem o dela, né?. Aí ficavam me chamando de cabelo de mostarda. Aí no início eu ficava assim com raiva, ficava nervosa, chorava. Aí minha mãe falou assim: -filha não liga, deixa eles falarem sozinhos. Aí eu passei assim a não ligar mais, faz de conta que ninguém está falando comigo. Aí parou.

[pausa na fala e em seguida ela fala com voz mais baixa]

E eu também pinteí o cabelo.

Por que? [pergunta de um colega]

Ah. Porque eu quis, eu tive vontade (Vídeo: "Racismo em debate na escola", 2002).

Procuramos transformar sensações, experiências e opiniões, individuais e dispersas, como essas transmitidas pelos autores do vídeo "Para Além da Ofensa" e pelos participantes do debate, em conhecimento científico. Com a intenção de recolher informações para as reflexões e análises do projeto procurei entender, com o auxílio da equipe, e da pesquisadora da UNICAMP, Daniela do Carmo, as opiniões do grupo de estudantes que produziu o vídeo de "Para Além da Ofensa".

Daniela ("negra"): Foi você Denis que disse, Denis, a raça negra vai vencer. Fala só mais um pouquinho. O que você quis dizer quando você fala a raça negra vai vencer?. Tem alguém que vai perder?

Denis ("negro"): Eu acho assim que vai acabar esse preconceito. Vai chegá um dia que não vai mais ter o preconceito. A raça negra vai vencer o preconceito.

Ana ("branca"), coordenadora do projeto: E o que você quis dizer com a opção está na cabeça de cada um?

Denis: Tem pessoas que acha que o preconceito é certo, vai fazer o que? (Vídeo: "Racismo em debate na escola", 2002).

É possível supor, após uma primeira análise deste diálogo, que para o menino Denis era a "raça negra", enquanto coletividade, que iria vencer o preconceito. Mas, na continuação do diálogo surgiram novas explicações do menino, desta vez para "raça", que levam em outra direção:

[...] Ana: Racismo o que é?

Denis: Racismo? Racismo é. Ah! . Racismo já diz tudo, raça, né? Que é preconceito contra a raça, negro, branco, japonês. E isso não tem a ver. Porque além da nossa raça todo mundo é igual, né. Não podia acontecer isso.

Ana: E o que é raça?

Denis: Ah, a nossa raça, é, sei lá, meu. Eu gosto de andar assim, pá, grafitado. Mas tem as meninas ali, uma com uma calça ali, outra de social ali, camiseta pólo, eu ando assim, se a pessoa vai me discriminar só porque eu ando assim, nada a vê, meu [...]

Nesses diálogos o menino às vezes empregou "raça" com um sentido próximo daquele que diferencia indivíduos e grupos pelo seu fenótipo. Quando perguntado pelo significado de "raça", recorreu em sua resposta mais uma vez a sinais externos, desta vez, porém, ao comportamento, ao modo de vestir, a códigos culturais, enfim. Ora, essa oscilação, que também foi identificada nas falas do corpo docente, está presente no senso comum.⁴³

Xingar, colocar apelidos depreciativos, isolar as pessoas fisicamente, dirigir a elas um olhar

43 Em estudo sobre amizade em Londres e no Rio de Janeiro, Rezende, comenta que "os exemplos etnográficos mostram formas diversas de articular marcas de distinção, como gênero, raça e classe, nas narrativas sobre amizade." Essas marcas [...] "... deixam de ser consideradas como variáveis sociológicas com conceitos precisos para serem tomadas como noções que hoje circulam no senso comum mas com significados variados e distintos da literatura sociológica. Vimos que, em cada um dos casos analisados, estas categorias assumem sentidos diferentes, variando também internamente e assim revelando a negociação própria a cada contexto de afirmação. [...] Para os entrevistados cariocas, raça oscilava entre uma marca fenotípica —a cor— atrelada às condições sócio-econômicas e uma identidade negra elaborada sobre a ancestralidade e tradições culturais, dissociada da classe social. Esta por sua vez ora indicava apenas a situação financeira presente das pessoas, ora referia-se à bagagem de educação e cultura adquirida no convívio familiar e dos amigos" (2000: 21).

que as distingue como desiguais, são práticas racistas que atingem a pessoa, como visto na menina que pintou o cabelo para se ver livre desses atos.

Esses debates nas classes também facilitaram a tomada de consciência para os estudantes e para os docentes do papel da discriminação nos relacionamentos do dia-a-dia. Permitiram, inclusive, que alunos que discriminavam passassem a pensar sobre suas atitudes.

P. 14, aluno, 6ª série, 12 anos: A gente fala assim que a discriminação é uma droga, que a gente não faz isso, mas quando a gente tá vendo a gente tá fazendo. Assim, por exemplo, eu falo que eu nunca xinguei ninguém. Mas, assim, eu posso ter chamado de gordo, posso ter xingado ele, posso ter xingado um monte de gente, porque a gente pensa que...

Não faz mal [comentário de um colega]

É, que não faz mal e daqui a pouco a gente tá vendo que a pessoa tá chateada porque a gente tava xingando (Vídeo: “Racismo em debate na escola”, 2002).

Estou levando em consideração em outros textos que venho escrevendo sobre o projeto, essas advertências da antropóloga Marilyn Strathern:

[A] habilidade de estar constantemente re-descrevendo algo de um outro ponto de vista produz um certo tipo de deslocamento de efeito. Uma entidade não é substituída por outra como uma versão de si mesma, ... Pois a substituição conecta a entidade a um todo, outro (distinto e único) domínio do fenômeno. É introduzida uma ordem diferente do conhecimento” (Marilyn Strathern, 1995:73).

Cabem, então, essas perguntas: quais seriam os deslocamentos de efeito que aconteceram naqueles anos em que estivemos presentes nas escolas?

Quais conhecimentos foram criados?

Tentarei adiantar algumas respostas nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos no início do texto foi difícil realizar uma fase inicial dedicada à pesquisa do *status quo* de nossas problemáticas. Um exemplo foram as informações adquiridas por uma professora da Escola Estadual na ONG Geledés Instituto da Mulher Negra, que geraram uma modificação da formação discursiva em sala de aula; vimos, assim, a passagem nas auto-identificações, tanto da professora, quanto dos estudantes, de “moreno” para “negro”. Um deslocamento de efeito importante que percebo ser importante analisar mais detidamente.

Mas, ao transferir para as escolas o resultado de reflexões antropológicas, também criei outros conhecimentos; ao fazê-lo tomei precauções. Entre estas duas foram levantadas por Aracy Lopes da Silva (2001). A primeira cuida para que a transmissão do saber antropológico e de disciplinas afins, para um público não especializado, comunique os debates de ponta da antropologia; zela para que essa transferência não seja simplificada, e venha reforçar as “simplicidades”, denunciadas no texto abaixo de autoria de um docente da escola estadual:

Acho importante o subsídio acadêmico que recebemos, em um ambiente aonde a universidade nunca chega, pois para nós que trabalhamos com o cotidiano das “simplicidades” o acesso ao mundo acadêmico é bastante

restrito. Em suma, é um avanço para a academia este tipo de trabalho e que invistam mais neste tipo de iniciativa em escolas “públicas”. [...]

Dentro do contexto de escola estadual, vítima do total sucateamento e precariedade, é um privilégio termos assessoria da academia. E lucraríamos mais se estivessem à nossa disposição, projetos de vários tipos voltados para entender –e superar– as razões que ‘emburressem’ e desestimulam nossos colegas.[...] (Pedro C. R. Guimarães, 2001).

A segunda segue esta outra posição de Aracy: um “pensar comprometido política e socialmente [...]” com os nossos interlocutores de pesquisa deve ser “independente” e “criativo”, e não “[...] circunscrito, predeterminado, seguidor de uma agenda política que a ele cabe endossar e justificar” (Lopes da Silva, 2001:40).⁴⁴

Essa posição reforça nossa decisão de manter as categorias de dentro de auto e hetero-identificação étnicas, sem englobá-las em categorias que tem origem na luta política, tais como afro-descendente. Acredito que a tomada de posição política por parte dos antropólogos ocorre por uma decisão individual e em fórum específicos.⁴⁵

Vimos confirmadas algumas de nossas principais hipóteses de pesquisa. A introdução em sala de aula das linguagens valorizadas pelos alunos e alunas – música, teatro, vídeo, desenho e linguagem coloquial – abriu espaço para a manifestação do saber dos alunos e das alunas. Assim, descobertas foram feitas: as letras de rap de Osmar, os desenhos de Gersom, o papel de destaque de Nadir na comemoração de uma data simbólica em evento público na escola, os roteiros de vídeo escritos pelas meninas.

Eles e elas se tornaram sujeitos ativos de seu aprendizado.

A Profa. Vilma Paulino (P.22) explicou que o menino Denis, protagonista da história de “Para Além da Ofensa”, estava expressando um sentimento reprimido pela sociedade. Para ela só após a liberação desse sentimento é possível começar a perceber, a própria situação, e a do outro. Sensibilizar-se para as diferenças. Vimos o mesmo acontecer na EEFusco com a funcionária e com o aluno que se manifestaram através de cartas.

A discriminação para o discriminado é mais vivida do que pensada, mais subjetivada do que objetivada. Ela se tornará objetivada, quando for discutida. Nosso papel aqui foi o de sugerir aos docentes como lidar com as problemáticas suscitadas pela discriminação e pelo racismo, levantadas por nós através de pesquisas.⁴⁶

Vimos acontecer um enfrentamento pelos docentes dessas problemáticas, em um espaço onde se encontravam silenciadas.⁴⁷ A revelação, através de dados de pesquisa, da extensão e

44 A este respeito ver ainda Goldman, 2000.

45 Faz parte da tradição antropológica no Brasil ser solidário com os grupos sociais junto aos quais realizamos pesquisas. A este respeito consultar, Carneiro da Cunha (2008). Só para lembrar um pouco da história: na década de 70 os antropólogos estavam presentes, acadêmica e politicamente, na ABA e na SBPC. Em 1978 a Comissão Pró-Índio foi fundada por antropólogos e indigenistas. Os trabalhos desta comissão foram importantes para a conquista dos direitos dos índios na Constituinte de 1988.

46 A equipe do projeto montou um conjunto de leituras para auxiliar os professores. Livros, revistas, cd e filmes foram financiados pela FAPESP.

47 Orlandi (1992) e Roure (1996) desenvolvem trabalhos sobre o silêncio do ponto de vista da análise de discurso.

profundidade da discriminação e do racismo dentro da escola, colocou-os diante de evidências incontestáveis. Essa modificação foi percebida pelo docente Pedro C. R. Guimarães.

O projeto vem se imprimindo como um espaço dentro da escola, onde se discute e se percebe o caráter preconceituoso do imaginário da sociedade brasileira e como isso se configura nos cotidianos internos e externos do ambiente escolar. Acredito que estou contribuindo com o mesmo na medida em que observo ter deflagrado a quebra do silêncio sobre as discriminações, sem ter, porém, minha imagem associada a um estereótipo de amargura ou ceticismo; risco que um educador corre quando traz à luz do dia feridas tão pútridas que se encontram tão camufladas e escamoteadas sob a justificativa da tolerância do espírito brasileiro e da nossa ‘democracia racial’[...] Depois desse tempo com o projeto, é possível perceber uma mudança de postura dos alunos em relação ao próprio reconhecimento étnico. O fato de sermos poucos professores proporcionalmente dentro da escola a participar do projeto é complicado porque boa parte dos colegas fica alheia. Mas algo deve ser apontado como uma vitória. Aquele grupo de professores de formação duvidosa e que, inconscientemente, possui postura preconceituosa, passa a se policiar, perante nós professores do projeto, quando se sente impulsionado a fazer determinados comentários discriminatórios que até a bem pouco tempo atrás seriam feitos sem a menor reflexão ou constrangimento. Isto eu vejo como algo positivo para nós e para o nosso trabalho. [...] (Pedro C. R. Guimarães, E. E. Fusco, 2001).

Conseguimos propiciar algo semelhante aos “processos de singularização” identificados por Guattari & Rolnik (1993), porque abrimos caminhos para os alunos e alunas –e também para os professores e professoras- acharem sua individualidade que fica perdida no meio de toda uma imposição exterior a eles e a elas, pois o modo como a sociedade está construída obriga os indivíduos a seguirem o que está prescrito.

É nessa chave que entendemos “Balde de tinta branca” - do nosso já conhecido Osmar- que encerra este texto.

*Balde de tinta branca.
Sou de uma linhagem oprimida
que sofreu perseguições e desgosto na vida
e que agora está aos poucos
conquistando seu espaço,
Posso ser pobre, mas tenho esperança
Como todo mundo,
Se eu estivesse na época da escravidão
para muitos não teria alma e sim raça
pois seria tratado como um animal
já que esse termo raça se prolongou até hoje,
Hoje dizem que todas as raças devem ser respeitada
infelizmente quase não se respeita as raças
imagine seus costumes e tradições,
um exemplo disto está claro na sociedade
como muitos não toleram a raça negra
eles procuram nos deixar agradáveis a seus olhos
nos forçando a se vestir e agir como eles,
Graças a Deus, no meu caso é diferente
pois, podem jogar um balde de tinta branca em mim,
que não vão conseguir mudar a minha alma,
já que ela é verdadeiramente negra e*

BIBLIOGRAFIA

- Abaurre, M. B. M. ; Fiad R. S.; Mayrink-Sabinson, M. L. T., 1997, “ Em busca de pistas”. In: Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson, *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP , Mercado de Letras: 13-36 .
- Bhabha, H. K., 1998 [1994], *O local da cultura*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Blok, A. & Buckser, A., 1996, “Nicknames as symbolic inversions”. *Focaal* n° 28: 77-94.
- Cardia, N., “A violência urbana e os jovens”. In: Pinheiro, P. S. [et ali.], 1998, *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*, Rio de Janeiro, Garamond: 133-154.
- Carmo, Daniela do, 2005, *O “lance da cor”: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IFCH.
- Chiozzi, P., 1994, “ Autoritratto del razzismo: le fotografie antropologiche di Lidio Cipriani”. D. Bidussa, et alii, (1994) *La Menzogna della Razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, (Catálogo de exposição iconográfica), Bolonha, Grafis Edizioni: 91-94.
- Cohen, A., 1969, *Custom and politics in urban África: a study of Hausa migrants in Yoruba towns*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Cunha, Maria Manuela Carneiro da, 1986 a, “Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível.” M. M. C. da Cunha, *Antropologia do Brasil* . São Paulo, Brasiliense: 97-108.
- 1986 b. , “Parecer sobre os critérios de identidade étnica”
- 2008, “Entrevista com Manuela Carneiro da Cunha”, por Marta Amoroso e Fernanda Peixoto. In: <http://www.unicamp.br/aba/boletins/b28/06.htm>
- Ferreira, M. C. L. F. , 1998 , “Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação.” In: E. P. Orlandi (org.), *A leitura e os leitores*, Campinas/SP, Pontes: 201-208.
- Goldman, Márcio, 2000, “Resenha: Kirsten Hastrup, *A passage to anthropology: between experience and theory*, London/New York, Routledge, 1995”. *Revista de Antropologia*, vol. 43 n° 2, São Paulo, 2000: 279-294.
- Guattari, Félix e Rolnik, Suely, 1993, *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes.
- James A. & Prout A., 1990, *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke, Falmer Press.
- Kabengele, M., 1996, “ As facetas de um racismo silenciado”. In: L. M. Schwarcz & R. da S. Queiroz (orgs.), *Raça e diversidade*, São Paulo , Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp: 13-229.
- Lévi-Strauss, C. , 1990 (1988), “Raça e política”, in C. Lévi-Strauss & Didier Eribon, *De perto e de longe*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira; 187-210.
- Lima, H. P., 1998, *Histórias da Preta*, São Paulo, C^{ia} das Letrinhas.
- Lopes da Silva, A., 2001, “ Uma ‘Antropologia da Educação’ no Brasil ?. Reflexões a partir da escolarização indígena”, In: A. L. da Silva & M. K. Ferreira, (org.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo, Global: 29-43.
- , A. & Nunes, A. , “Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança.” in A. Lopes da Silva ; A. V. L. da S. Macedo ; A. Nunes (orgs.), *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002: 11-33.
- Niemeyer, Ana Maria de, 1996, “Rimas urbanas: falas sobre multiculturalismo em Bolonha e Paris”. In *Imagens*, Editora da UNICAMP, Campinas/SP, n0 7, maio/agosto: pp.88-97.
- , 1997, Revisitando a prática pedagógica: relações interétnicas na escola pública da cidade

- de São Paulo. Projeto/FAPESP/Ensino Público. Elaborado em conjunto com José Carlos Gomes da Silva.
- & Silva, Maria José Santos, 1999 a, “O que o silêncio revela : um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana.” Acessível em <http://www.desafio.ufba.br/gt1-008.html>
- 1999 b, “Crônicas, desenhos, poesias e escritos de alunos negros, de duas escolas públicas paulistanas.” *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. Vol. 9 n° 2, Jul/Dez: 46-54.
- (2001, 2ª edição) “Um outro retrato: imagens de migrantes favelados.” In B. Feldman-Bianco & M. L. Moreira Leite, *Desafios da imagem*. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, Papirus: 225-265.
- 2002 a, “O silenciamento do ‘negro’ na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas.” *RUA*, Campinas, NUDECRI/UNICAMP, n° 8, março 2002: 43-72 .
- , 2002 b, “Para o estímulo do diálogo entre a prática antropológica e a prática psicanalítica”. *IDE*. (36), dezembro, Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, São Paulo, Brasil: 54-75.
- Orlandi, E. P., 1992, *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- Pinto, R. P., 1996, “Classifying the Brazilian population by color: underlying problems”, In E. S. de Sá Barreto & D. M. L. Zibas, *Brazilian issues on education, gender and race*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas: 189-213.
- Pontes, Eunice, 1990, “O ‘continuum’ língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino.” E. Pontes (org.), *A metáfora*, Campinas, Editora da UNICAMP: 35-40.
- Rezende, Claudia Barcellos, 2000, “Amizade, igualdade e diferença: uma comparação entre discursos no Rio de Janeiro e em Londres.” Comunicação apresentada no GT “The social anthropology of race, class and gender”. Simpósio Internacional: “O desafio da diferença: articulando gênero, raça e classe.” Salvador, Bahia, 9-12 de abril.
- Roure, Glacy Q. de (1996) *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Schmitt, R., 1996 , “Racism and objectification: reflections on themes form Fanon”, in L. R. Gordon et alii, *Fanon: a critical reader*, Cambridge/Massachussetts/USA, Blackwell Publishers: 35-50.
- Silva, J. C. Gomes da, 1998, *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Sociais do IFCH/UNICAMP.
- 2000, “Arte e educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano”, in Elaine Nunes de Andrade (org.), *Rap e educação, rap é educação*, São P., Selo Negro: 23-38.
- Singer, P. I., 1996, “Um mapa da exclusão social no Brasil”, in José J. Queiroz et alii, *Modernidade: globalização e exclusão*. São Paulo, Editora Imaginário: 75-113.
- Stolcke, Verena, s/d, “A New World Engendered: *The coming into being of Mestizo*.” Mimeo.
- Strathern, Marilyn, 1988, *The gender of the gift*. Berkeley, University of California Press.
- , 1995 [1992], *After nature: english kinship in the late twentieth century*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vale de Almeida, M. , 1995, *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa, Fim de Século Edições.
- Vídeos:
- Para além da Ofensa*. 1’, 1999, Edição André Franciulli. São Paulo.

Preconceito e Racismo na Escola . 15'. 2002. Edição: Marina Weis. Financiamento FAEP/ UNICAMP; apoio LISA/USP.
Racismo em Debate na Escola. 19'. 2002. Edição: Marina Weis. Financiamento FAEP/ UNICAMP; apoio LISA/USP.

CALDRON OF INJUSTICE

This paper discusses an anthropological research project that studied prejudice, discrimination and racism in everyday school life. The research involved youth who were attending two public schools located in Vila Andrade in the southern part of São Paulo/Brasil. The population most affected by these issues were the poor, the favela inhabitants, and the blacks. Colloquial language and art were utilized as valuable research tools. Testimonials from both students and educators have confirmed that the research activities contributed towards the transformation of inter-ethnic and gender relationships as well as teaching and learning processes in the two schools. Hence, the project has undeniable relevance for the development of public policy regarding city schools.

Keywords: anthropology, ethnic identity, racism, youth, outskirts of São Paulo, gender