

Universidade Federal de Minas Gerais
Fernanda Vasconcelos Dias

“Sem querer você mostra o seu preconceito!”:
um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes
de uma escola de Ensino Médio

Belo Horizonte
2011

Fernanda Vasconcelos Dias

“Sem querer você mostra o seu preconceito!”:
um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes
de uma escola de Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura,
Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Belo Horizonte
2011

D541s
T

Dias, Fernanda Vasconcelos.
"Sem querer você mostra o seu preconceito!" : um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio / Fernanda Vasconcelos Dias. - UFMG/FaE, 2011.
273 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Juarez Tarcísio Dayrell.
Bibliografia : f. 243-255.
Anexos : f. 256-273.

1. Educação -- Teses. 2. Juventude -- Aspectos Sociais -- Teses. 3. Relações raciais -- Teses. 4. Escolas -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Ensino Médio -- Teses.

CDD- 370.19342

FOLHA DE APROVAÇÃO

DIAS, F.V. “**Sem querer você mostra o seu preconceito!**”: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FaE/UFMG
(Orientador)

Profa. Dra. Rita de Cássia Fazzi – PUC Minas

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes – FaE/UFMG

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FaE/UFMG

Profa. Dra. Licínia Maria Correa – FaE/UFMG
(Suplente)

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2011

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

(Nelson Mandela)

Dedico esse trabalho a meus pais, José Raimundo e Maria, que com sua luta e persistência parecem ter visualizado sua concretização antes mesmo de mim... Eles sempre se pautaram no sonho de ver suas filhas seguirem nos estudos, mesmo quando a realidade mostrou-se adversa. Muito obrigada, pai e mãe!

AGRADECIMENTOS

Sou feliz e grata...

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois Ele é o centro de tudo para mim.

À minha família, meus pais, minhas irmãs Gabriela e Poliana, por todo o apoio e confiança...

Por todo carinho e manifestações de cuidado durante o processo de escrita, que muitas vezes, mostrou-se árduo. Nesse agradecimento, incluo todos os meus familiares, tios e primos, que direta ou indiretamente, me apoiaram nesse processo.

Agradeço de maneira especial ao Miraz, meu grande tesouro, que com todo seu amor mostrou-se presente na distância, me inspirando a ir mais longe e a acreditar que tudo daria certo.

Agradeço emocionada ao Juarez, mais que um orientador... Um amigo! Pelo seu respeito e paciência diante da minha subjetividade e dos meus tempos, pelo carinho e atenção com a qual lidou com minhas tentativas de análise, pela seriedade e exigência, pelo sorriso e pela palavra amiga, que muitas vezes, apaziguaram minhas crises internas. Enfim, por tudo que tem me ensinado, só posso agradecer-lo.

Aos amigos que de maneira mais aproximada acompanharam minha história no mestrado, desde a alegria do ingresso aos passos necessários para sua concretização até as angústias que, inevitavelmente, acompanharam sua conclusão. Tudo ficou mais leve e fácil com a presença de vocês nas relações de amizade por si só e/ou pela força em algumas etapas da pesquisa. Assim manifesto minha gratidão a Helen C. do Carmo, Heloíza Costa, Tatiane dos Reis, Flávia, Cássio, Wilson, Marcelo, Maria Zenaide, Ir. Erasmo, Bruno Márcio, Ane Caroline, Carlos E. Marques, Elias Gomes, Simone de Paula, Luciana Melo, Liliane Palhares, Gilmar Souza, dentre outros, que de maneiras distintas me acompanharam durante todo esse percurso. Aos docentes que me auxiliaram na problematização das minhas hipóteses, na construção e desconstrução de muitos paradigmas, na edificação de novos conhecimentos e pontos de vista. Em especial, sou grata ao Prof. Geraldo Leão, Profa. Nilma Lino Gomes, Prof. Luiz Alberto O. Gonçalves, Prof. André Braz Golgher, Prof. Paulo Henrique Nogueira, Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus.

Agradeço imensamente a oportunidade de ter passado boa parte de minha vida acadêmica inserida no Programa Observatório da Juventude da UFMG, que além dos conhecimentos e experiências educativas me trouxeram grandes amigos. Desta maneira, agradeço a cada um e cada uma dos bolsistas (de todas as gerações), dos colegas pós-graduandos, dos professores coordenadores.

Ao CNPq e a CAPES pela bolsa de mestrado que viabilizou esta pesquisa. Neste sentido, imitarei o meu amigo Elias Gomes Evangelista e mais do que às instituições agradeço a todos os brasileiros que financiaram muito mais do que o meu subsídio acadêmico, mas também as condições “básicas” para minha “sobrevivência” nesta etapa da minha formação.

Agradeço de maneira muito sincera a escola pesquisada e seus profissionais que me receberam tão bem, em especial, à vice-diretora e à supervisora do turno da manhã que me deram todo o suporte necessário para realização deste estudo.

Não poderia de deixar de agradecer aos principais responsáveis pela conclusão esse trabalho que foram os jovens que participaram da pesquisa. Eles foram realmente excepcionais comigo durante todo o tempo que passei na escola. Agradeço demais por todas as manifestações de carinho e por terem viabilizado todo esse processo.

Enfim, sou feliz e grata, porque sei o quanto significa chegar a essa etapa da minha trajetória acadêmica. Sei que não é por falta de esforço, de desejo e/ou de interesse que hoje sou a única em todas as gerações da minha família a ter concluído o Ensino Superior. De modo que dar esse passo na pós-graduação figura-se como algo ainda mais expressivo para mim e para meus familiares. No entanto, não quero parar numa explicação pautada no mérito, mesmo reconhecendo o lugar dessa trajetória no desvendamento das desigualdades históricas de nossa sociedade. Ao contrário, gostaria de não se exceção, vendo os “meus” contando entre os jovens pobres, pretos, partos, brancos, da cidade e do campo, mulheres e homens, dentre outras especificidades, adentrando as universidades. Neste sentido, sou grata por tudo que tenho aprendido no campo da Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
APRESENTAÇÃO	14
OBJETIVOS DA PESQUISA	19
OBJETIVO GERAL	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
PERCURSO METODOLÓGICO	20
APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	32
CAPÍTULO 1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE JUVENTUDE, RELAÇÕES RACIAIS E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	36
1.1. APROXIMAÇÃO DA TEMÁTICA	36
1.1.1. APROXIMAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO EM <i>JUVENTUDE E RELAÇÕES RACIAIS</i> (1999 A 2006)	38
1.1.2. APROXIMAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO EM <i>JUVENTUDE E RELAÇÕES RACIAIS</i> (2007 A 2009)	41
1.1.3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES ANALISADAS (1999 A 2009)	45
1.2. CONCEITOS E CONTEXTOS QUE ATRAVESSAM A PESQUISA	47
1.2.1. JUVENTUDE(S)	47
1.2.2. RAÇA E RELAÇÕES RACIAIS	53
1.2.3. ENSINO MÉDIO, DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E RACIAIS	66
CAPÍTULO 2 – O CAMPO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	74
2.1. A ESCOLA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS	75
2.1.1. O BAIRRO	75
2.1.2. A ESCOLA	78
2.1.3. OS PROFESSORES	85
2.2. A TURMA E SEUS SUJEITOS	87
2.2.1. OS JOVENS PESQUISADOS	88
2.2.2. CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS JOVENS E DE SUAS FAMÍLIAS	90
2.2.3. OS JOVENS E O TRABALHO	95
2.2.4. OS JOVENS E ALGUMAS DIMENSÕES DO PERFIL QUE ATRAVESSAM SUA CONDIÇÃO JUVENIL	100
2.3. O COTIDIANO ESCOLAR DA TURMA PESQUISADA	106
2.3.1. ALGUNS INDÍCIOS SOBRE O PERFIL DISCENTE DOS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM O QUESITO RAÇA/COR	107
2.3.2. O COTIDIANO E ALGUMAS INCURSÕES SOBRE A POSTURA DOS JOVENS DA <i>TURMA 3B</i> E SOBRE SUAS RELAÇÕES COM OS DOCENTES	117
CAPÍTULO 3 – AS RELAÇÕES RACIAIS NA <i>TURMA 3B</i>	122
3.1. AUTODECLARAÇÃO RACIAL NA TURMA PESQUISADA	122
3.1.1. DA FLUIDEZ NA AUTODECLARAÇÃO RACIAL E SUAS CONDICIONANTES	125
3.1.2. DO PESO QUE O TERMO “ <i>PRETO</i> ” CARREGA E SUAS ESPECIFICIDADES	131
3.1.3. DA HEGEMONIA DO BRANCO E SOBRE AS POUCAS POSSIBILIDADES DE DÚVIDA	135
3.1.4. DA FORÇA DO FENÓTIPO E SUAS REPERCUSSÕES NA AUTODECLARAÇÃO RACIAL DOS JOVENS	138
3.2. AS RELAÇÕES RACIAIS NA SALA DE AULA E O PONTO DE VISTA DOS JOVENS	142
3.2.1. OS GRUPOS DE AFINIDADE E A INTERAÇÃO ENTRE JOVENS BRANCOS E NEGROS DA TURMA	143

3.2.2. QUESITO RACIAL NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA SALA DE AULA E A OPINIÃO DOS JOVENS	157
CAPÍTULO 4 – A SUTILEZA DAS RELAÇÕES RACIAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR DA TURMA 3B	163
4.1. A HETEROATRIBUIÇÃO RACIAL ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES E SEUS APONTAMENTOS.....	165
4.2. AS BRINCADEIRAS DE CUNHO RACIAL, SUA INCIDÊNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR	177
4.3. DISCURSOS SOBRE A BELEZA NO PONTO DE VISTA DOS JOVENS E SUAS VINCULAÇÕES COM AS RELAÇÕES RACIAIS	195
4.4. BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE OUTROS DESDOBRAMENTOS RELACIONADOS À QUESTÃO RACIAL PRESENTES NO DISCURSO DOS JOVENS E APONTAMENTOS DE UM AMPLO CAMPO DE ESTUDOS A SER EXPLORADO.....	219
4.5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM DE TEMÁTICAS DE CUNHO RACIAL NA SALA DE AULA E APONTAMENTOS DE UMA AMPLA DEMANDA DE PRÁTICAS A SEREM IMPLEMENTADAS	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
ANEXOS	256

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS POR SEXO E RAÇA/COR	268
TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS POR FAIXA ETÁRIA	268
TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS POR RENDA FAMILIAR PER CAPITA E RAÇA/COR	268
TABELA 4: ESCOLARIDADE DO PAI DISTRIBUÍDA PELO CRITÉRIO RAÇA/COR DO FILHO	269
TABELA 5: ESCOLARIDADE DA MÃE DISTRIBUÍDA PELO CRITÉRIO RAÇA/COR DO FILHO	269
TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DE JOVENS TRABALHADORES POR SEXO.....	270
TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS POR INDICAÇÃO DE PROJETO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	270
TABELA 8: IDAS DOS JOVENS AO CINEMA.....	270
TABELA 9: FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LIVROS.....	270
TABELA 10: RAÇA/COR E REPROVAÇÃO ESCOLAR.....	271
TABELA 11: RAÇA/COR E RECUPERAÇÃO ESCOLAR	271
TABELA 12: RAÇA/COR E INTERRUPÇÃO ESCOLAR.....	271

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Ocorrência de aprovação em progressão parcial por ano/série, raça/cor e sexo entre os jovens da turma 3B	112
QUADRO 2: Autodeclaração raça/cor entre os jovens conforme categorias IBGE ...	124
QUADRO 3: Autodeclaração raça/cor entre os jovens desvinculada das categorias IBGE	125
QUADRO 4: Distribuição dos jovens na sala de aula por agrupamento, raça/cor e sexo	147
QUADRO 5: Levantamento do rendimento escolar dos jovens estudantes na 1ª e 2ª etapas do 3º ano do ensino médio agregados por raça/cor	272

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como se estabelecem as relações raciais entre jovens negros (pardos e pretos) e brancos estudantes do Ensino Médio, observando como estes jovens significam essas relações no interior da sala de aula e elaboram suas concepções a respeito da questão racial. A investigação tem caráter qualitativo e figura-se como um Estudo de Caso. Assim, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio de Belo Horizonte/MG, em uma turma de 3º ano do respectivo nível de ensino. Nesse cenário, foram utilizados, como escopo metodológico, os seguintes instrumentos: a Observação Participante em sala de aula; a aplicação de Questionário de Perfil Socioeconômico direcionado aos jovens e de questionário sobre a opinião docente a respeito da turma investigada; a realização de Grupos de Discussão com jovens dos diferentes grupos raciais e de cor da referida turma; a realização de Entrevistas Semiestruturadas com quatro jovens selecionados; utilização de documentos e dados relacionados à escola e aos jovens estudantes que compunham o arquivo da instituição investigada, o que, em alguma medida, aproximou-se do emprego da Análise Documental. Dentre os apontamentos desta investigação, tem-se a confirmação da possibilidade de tratar das relações entre os jovens pretos, pardos e brancos da turma investigada, visto que a categoria *raça* mostrou-se significativa no processo de percepções de si e do outro na dinâmica das interações sociais experimentadas pelos jovens, internas e externas à escola. Ademais, as relações raciais entre diferentes grupos raciais presentes na sala de aula parecem possíveis por serem tangenciadas por outras dimensões importantes da condição juvenil, como a sociabilidade e as afinidades socioculturais, tal como por perfis socioeconômicos e discentes mais similares. No entanto, essa percepção apresentou-se envolta em um cenário de ambiguidades e sutilezas observadas nas relações raciais em nossa sociedade, de maneira que o cotidiano escolar e os discursos dos jovens revelaram posturas racialistas e racistas, fazendo com que, além do discurso relacionado a não interferência do quesito racial nas interações dos jovens na sala de aula pesquisada, fossem explorados os contrastes, nuances e apontamentos de tais posturas e discursos. Sendo assim, este estudo aponta as sutilezas observadas no estabelecimento das relações raciais entre os jovens pesquisados, contando com uma gama de representações sociais de cunho racial. Outro apontamento refere-se à percepção de que os jovens da turma investigada revelam-se como sujeitos inseridos num processo de naturalização das relações raciais tal como elas se configuram na atualidade. De maneira que naturalização, silenciamento e invisibilização de situações de preconceito racial dentro e fora da escola parecem atingir, de modo mais demarcado, as concepções desses sujeitos acerca do grupo racial negro. Levando em consideração as ambiguidades deste cenário, foram detectados, neste estudo, movimentos de superação aliados aos de manutenção dos preconceitos raciais, a partir do cotidiano e pontos de vista dos jovens, o que, aliás, desafia a escola de Ensino Médio, inclusive revelando a demanda de práticas educativas voltadas para a educação das relações étnicas e raciais, de forma que explorem as potencialidades da condição juvenil. Abordagens as quais, neste estudo específico, não apareceram na agenda da atuação docente e da própria instituição observadas.

ABSTRACT

The aim of this work is to comprehend how race relations among secondary school black (*pardos* and blacks) adolescents is composed. It was analyzed how these adolescents interpret such associations within the classroom and elaborate their own conceptions on race issues. The research is qualitative and is depicted as a Case Study. The field research was made with a senior year class of a public high school in Belo Horizonte/MG. In this scenario, the following instruments were used as methodological scope: contributor observation of the classroom; submission of a socioeconomic profile questionnaire directed to young people and an opinion questionnaire on the teacher, regarding class issues; group discussion performances with students from different race and color; semi-structured interviews with four selected students; and use of documents and data related to the school and the young students who were in the investigation file of the institution, procedure that was similar to document analysis. Among the remarks of this investigation, we had the proof of the possibility of dealing with race relations among young blacks, *pardos* and whites students, since the category of race was significant in the process of perceptions of their own and others, amongst social interactions experienced by them inside and outside the school. Furthermore, race relations between different racial groups within the classroom are possible because they happen in conjunction with other important dimensions of the young condition, such as sociability and socio-cultural affinities, either by socio-economic profiles or students similarity. However, such perception was set up around a scenario of ambiguity and subtleness observed among race relations in our society, and within the everyday discourses of the students. The study of such discourses revealed racist points of view and, besides the related discourse and the non-interference of race issues in the students' interactions, it was possible to analyze the contrasts, nuances and notes of such positions and speeches. In this way, this study aims to highlight the subtleness of race relations among the observed adolescents, taking into account a large number of social and racial representations. Moreover, the studied students are perceived as individuals inserted in a process of naturalization of race relations as how they are constituted nowadays. Such naturalization, silence and invisibility of racial prejudice inside and outside the school seem to reach, in a great deal, these individuals' conceptions about the black racial group. Taking into consideration the ambiguities of this scenario detected in this study, and combined with overcoming racial prejudices movements and maintenance racial prejudices movements, as of daily life and point of views from these young people, which, by the way, challenges the secondary school revealing the demand for educational practices heading for ethnic and race relation education, in order to explore the potential of that youth condition. Approaches which in this particular study neither appeared on the agenda of the teacher nor in the institution's.

INTRODUÇÃO

Apresentação¹

Esta dissertação versa sobre juventude, raça, relações raciais e Ensino Médio. Nesse sentido, procurei compreender como se estabelecem as relações raciais entre jovens negros (pardos e pretos) e brancos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio, a partir do cotidiano escolar de uma turma de 3º ano. Em outros termos, a meta foi verificar como estes jovens significam estas relações no interior da sala de aula e elaboram suas concepções a respeito da questão racial. Dessa maneira, volto meu olhar para como os jovens se relacionam uns com os outros, como eles constroem suas redes de pares e como (e se) a identificação racial destes sujeitos repercute nestas interações, buscando perceber a visão destes sujeitos sobre a questão racial e suas implicações na escola e na sociedade.

É importante ressaltar que esta temática está envolta em uma mais ampla, a vivência da condição juvenil numa sociedade marcada pelas desigualdades e preconceitos de cunho racial. Tendo isso em vista, esclareço que a motivação para a realização desta pesquisa está pautada na minha aproximação da temática étnico-racial negra e na percepção das desigualdades e preconceitos existentes com relação aos negros nessa sociedade, sendo que os jovens negros não são exceções neste contexto. No entanto, ainda que eu compartilhe da compreensão da existência de discriminação contra a população negra confirmada por várias pesquisas, não partirei deste pressuposto neste estudo. Logo, buscarei perceber os desdobramentos relacionais na sala de aula pesquisada, dando voz aos jovens estudantes, a fim de compreender o que tais relações e tais sujeitos têm a nos dizer sobre como se apresenta a questão racial e como se estabelecem as relações raciais em uma escola de Ensino Médio.

Nesse cenário, considero os jovens como sujeitos centrais desta pesquisa por reconhecer que, como sujeitos socioculturais inseridos numa fase de vida que, aqui, chamaremos de juventude, eles podem nos ajudar a compreender questões que interrogam a sociedade e também a escola. Até porque, os jovens fazem leituras do mundo, das relações sociais, dos conflitos e dos consensos que se firmam ao seu redor, de modo que tais

¹ Somente no tópico “*Apresentação*” utilizo o tempo verbal na primeira pessoa do singular, por tratar-se de problematizações e contextualizações marcadas por vivências e experiências subjetivas que marcaram minha trajetória de vida e meus interesses acadêmicos que, a meu ver, demandam também uma narração mais particularizada.

experiências sociais também repercutem na construção de suas leituras individuais sobre este universo social. Não obstante, entendo que jovens e demais sujeitos inseridos numa sociedade como a brasileira, mais cedo ou mais tarde, esbarram em situações nas quais os conceitos socialmente construídos de raça e/ou de cor são percebidos, aprendidos e assimilados. Ao mesmo tempo, sabe-se que a noção de raça vigente em nossa sociedade tem sido desenvolvida num contexto histórico no qual ainda prevalece uma imagem pejorativa do negro, confirmada na manutenção de preconceitos que tem na raça seu fundamento. Aliás, as desigualdades de acesso à renda, à educação, ao emprego, dentre outras, mostram que a leitura classista destas situações não explica sozinha o predomínio da população negra no grupo dos mais atingidos.

Assim sendo, é necessário reconhecer que existem problemas de cunho racial em nossa sociedade, que, por sua vez, parecem repercutir no âmbito das relações raciais entre os sujeitos inseridos neste contexto. De modo mais específico, trata-se de situações relacionadas à raça, que se desdobram na sociedade e acabam se inscrevendo nas suas instituições socializadoras, tal como a escola. Sendo este um ponto importante, considero que, mesmo as questões raciais ultrapassando o espaço de uma sala de aula específica, nesta, pode-se compreender como os dilemas referentes a essas questões repercutem neste microespaço social e na formação dos jovens estudantes ali inseridos. Dessa forma, posso definir que as inquietações presentes nesta pesquisa e os objetivos que a sustentam remetem às minhas “questões pessoais”, mas também as ultrapassam, pois se trata de uma temática que poderia (e/ou deveria) inquietar a sociedade como um todo. Então, ao introduzir a leitura desta dissertação, considero importante apontar alguns caminhos por mim percorridos, os quais me conduziram à pesquisa aqui descrita.

Vale mencionar, também, que meu interesse pelo estudo sobre as juventudes precedeu minhas inquietações sobre as questões étnico-raciais e a escola. Haja vista que, antes de ingressar na Universidade, integrei espaços de atuação comunitária e religiosa ligados à juventude, que marcaram minha experiência, como uma liderança juvenil. Naturalmente, a entrada no curso de Pedagogia em 2004 me aproximou ainda mais de experiências educativas com jovens em contextos escolares e não escolares. Por fim, o ingresso no *Programa Observatório da Juventude da UFMG*² em 2005 foi decisivo para minha escolha pela atuação profissional e acadêmica voltada para os jovens.

² O Observatório da Juventude é um programa de ensino, extensão e pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG. Desenvolve atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na RMBH, além de promover a capacitação de jovens, educadores e estudantes da graduação interessados na problemática juvenil. Orienta-se por quatro eixos centrais: condição juvenil; políticas públicas e

A título de explicação, desenvolvi, neste programa, um senso crítico sobre a condição juvenil, o que me possibilitou uma fundamentação prática e teórica neste campo, sempre tendo como alicerce as atividades de extensão³ e pesquisa das quais participei. Não pode ser esquecido que as atividades como bolsista de Iniciação Científica⁴ e como pesquisadora voluntária⁵ em pesquisas que se debruçaram sobre o estudo dos jovens, da escola e do Ensino Médio, acrescidas das possibilidades formativas do meu curso de graduação, também me aproximaram da escola. Basta notar que, como educadora e pesquisadora, investi no estudo de temáticas até então marginais em minha percepção social, destacando-se aquelas discussões sobre a questão racial no Brasil, por me serem as mais inquietantes.

Nesse percurso, participei de debates, seminários e formações promovidas pelo *Programa Ações Afirmativas na UFMG*⁶, que, ainda hoje, mantém uma estreita parceria com o *Programa Observatório da Juventude*. Convém destacar que, até então, eu não havia ultrapassado as noções sobre meu pertencimento racial aprendidas nos discursos do senso comum, nos quais minha pele “morena” e minha origem miscigenada formavam minha autoimagem racial. Então, a partir dessa aproximação com o *Programa Ações Afirmativas*, minha identidade étnico-racial foi se desenvolvendo, quando tive, de fato, a consciência da minha ancestralidade afro-brasileira.

Por essas circunstâncias, passei a me enxergar como uma jovem negra, pobre, oriunda de um bairro periférico e estudante de uma universidade pública, na qual universitários com perfis parecidos com o meu eram (e ainda são) a minoria, principalmente nos cursos de maior

ações sociais; práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e construção de metodologias de trabalho com jovens. Acessar <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/>.

³ Integrei projetos de extensão voltados para o público juvenil, como o “*Projeto Diálogos da Juventude*”, “*Projeto Inter-Agindo*” e o “*Projeto de Formação de Jovens e Educadores vinculados à Pastoral do Menor – Escola da Cidadania Dom Luciano Mendes – Regional Leste II.*”

⁴ Pesquisa “*Juventude e Escola: uma análise da produção de conhecimento*” (FAPEMIG/UFMG) que realizou um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de Pós-Graduação em torno da temática Juventude e Escola, de 1999 a 2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. A pesquisa deu continuidade ao balanço realizado entre 1980-1998 e integrou a pesquisa nacional intitulada “*O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).*”

⁵ Pesquisa “*Diálogos com o Ensino Médio*” realizada no âmbito de uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e o Observatório da Juventude da UFMG. A proposta desenvolveu ações que buscaram contribuir para favorecer a troca de informações entre os atores envolvidos com o Ensino Médio brasileiro (estudantes, profissionais da escola, pesquisadores e gestores), ampliando o conhecimento sobre os jovens alunos desse nível de ensino.

⁶ O *Programa Ações Afirmativas na UFMG* se estrutura a partir de duas linhas de ação. A primeira envolve atividades para apoiar os estudantes beneficiários do programa, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto material. A segunda volta-se para o desenvolvimento de sua identidade étnico/racial, a partir de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Acessar: <http://www.fae.ufmg.br/acoesaafirmativas/>

prestígio social. As inquietações sobre esta realidade aumentaram à medida que eu me aproximava dos estudos e refletia sobre as políticas de ação afirmativa de acesso ao Ensino Superior. A propósito disso, em 2006, participei da formação de um coletivo chamado MAD (Movimento Afirmando Direitos)⁷, no qual militei pela implementação de cotas raciais e sociais na Universidade Federal de Minas Gerais. Inclusive, lembro-me de que, neste período, um dos meus desassossegos era pensar em como lidar com os jovens pobres negros e os jovens pobres brancos na perspectiva de uma política de acesso ao ensino superior. Certamente, esta foi uma das questões que me chamaram a atenção para a necessidade de um estudo no qual se observassem sujeitos de ambos os grupos raciais.

Após a desarticulação deste movimento, mantive meu envolvimento com a causa do acesso e permanência de jovens pobres e negros na Universidade. Devido a implantação da Política de Bônus⁸ no Vestibular da UFMG, o Conselho Universitário instituiu, em 2008, a CAIS (Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG)⁹, na qual sou membro como representante discente.

Paralelamente, em 2008, destaquei, na monografia de conclusão de curso (DIAS, 2008), as situações de indisciplina na ótica dos jovens estudantes, buscando uma reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no dia a dia destes sujeitos. Assim, na referida monografia, optei por imergir na sala de aula, na tentativa de compreender as dinâmicas deste espaço, sobretudo no que se referia às situações indisciplinadas. Desta oportunidade, tenho em mente, dentre outros registros, que a sala de aula mostrou-se extremamente intrincada e marcada pela diversidade. Portanto, considero que a imersão no cotidiano escolar exercitada nesta primeira pesquisa colaborou para que eu tivesse a escola como lugar de desenvolvimento do estudo atual. Além disso, a escuta dos jovens mostrou-se profícua, tanto

⁷ O MAD foi um movimento que aglomerou estudantes universitários, cursos pré-vestibulares comunitários, movimentos sociais e demais interessados que defendiam a implementação das cotas raciais e sociais nas universidades públicas para estudantes negros (as) oriundos de escolas públicas, como uma das políticas de ações afirmativas para a inclusão racial e social.

⁸ A UFMG realizou, pela primeira vez, no Vestibular 2009, a Política de Bônus instituída no ano de 2008 pelo Conselho Universitário. Tal política consiste em um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tenham cursado os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararem negros (pretos e pardos). O Conselho Universitário, na ocasião, previu uma avaliação mais detalhada, para possível adequação da proposta, em no máximo quatro anos.

⁹ A CAIS conta com a representação docente, discente e de técnico-administrativos e tem como objetivo propor políticas institucionais de inclusão social para que o público que ingressou na UFMG a partir do ano de 2009, via bônus, assim como aqueles que já são estudantes desta Universidade, vivenciem o direito à igualdade de oportunidades no ensino superior. Visa, portanto, as ações voltadas para a democratização do acesso e a garantia de condições de permanência bem sucedida do corpo discente da UFMG. Acessar: <http://www.ufmg.br/cais/>.

que busco repetir esta postura no que se refere às relações raciais com os jovens agora pesquisados.

Em face disso, pode-se constatar que minhas trajetórias acadêmica e política estiveram vinculadas à juventude e à questão racial, sem esquecer que as experiências obtidas no âmbito da escola e das potencialidades analíticas que enxergo nas relações estabelecidas entre jovens estudantes do Ensino Médio também impulsionaram a realização desta pesquisa.

Para intensificar esse desejo de estudo, ao ponto que me aproximava dos estudos sobre a questão racial, percebia que poucos estudos abordavam a condição juvenil nesta perspectiva. Assim, a proposta de abordar as relações raciais entre os jovens figurava-se, cada vez com mais vigor, como minha intenção e desafio.

Não posso negar que os desafios visualizados parecem dizer respeito à própria natureza das relações raciais no país e à maneira como as diferenças raciais foram (e têm sido) assimiladas nesta sociedade. As sutilezas de seus desdobramentos, a eficácia do seu funcionamento, a presença do discurso “politicamente correto”, a evocação do discurso da miscigenação e a negação de quaisquer conflitos de cunho racial, dentre outras nuances, deram o tom destes desafios.

Reconheço que a busca por respostas prontas não compõe o foco de minhas análises. Ao contrário, trago uma série de problematizações, pautadas na realidade observada. Questiono os discursos, as ações, os olhares, os risos. Questiono as ambigüidades e as contradições presentes nas falas dos sujeitos investigados, analisando as pistas que apontam para uma compreensão das relações raciais na sala de aula e das representações raciais expressadas por estes jovens.

Ademais, saliento que, ao focar nas relações raciais, o que me interessa é, justamente, compreender os sentidos das identificações de cunho racial e de cor, especialmente, os sentidos de ser negro para estes jovens e os desdobramentos deste pertencimento étnico-racial, a partir das leituras dos jovens negros e dos não negros. Nessa perspectiva, seria preciso atentar para os dois lados desta relação, momento em que observei, ouvi e conversei com jovens autodeclarados brancos e negros (pretos e pardos). Certamente, esta foi uma atitude necessária, pois, para compreender as relações raciais, seria inconcebível basear minhas reflexões em um recorte unilateral.

Nesta direção, o desenvolvimento de uma compreensão analítica acerca das relações raciais é o desafio central colocado neste estudo. Para tanto, surgem as seguintes questões: Como compreender? Como me aproximar de algo se pode considerar tão ambíguo, como as

“relações raciais”? Ao destrinchar o que seria necessário para este “compreender”, ocorreram-me outras questões que passaram a nortear este estudo. Logo, fazia-se indispensável uma problematização ainda maior, agora acompanhada de outras questões, quais sejam:

- Existe o estabelecimento de relações entre os jovens de diferentes grupos raciais na sala de aula?
- Como as relações raciais, aqui recortadas como aquelas estabelecidas entre jovens negros e jovens brancos, repercutem nas interações existentes entre os jovens da turma pesquisada?
- Em que medida as características discentes dos jovens brancos e negros desta pesquisa se aproximam ou se distanciam?
- Como estas relações se entrecruzam com os pontos de vista que eles constroem a respeito da questão racial no interior da sala de aula e na sociedade?
- Em que medida a realidade observada na turma pesquisada e na ótica dos jovens de diferentes grupos raciais pode fornecer pistas sobre as relações raciais mais amplas presentes na sociedade?
- Como a escola, em especial a de Ensino Médio, lida com as diferenças raciais e com a discussão étnico-racial no seu interior?

Objetivos da pesquisa

Ao considerarmos as inquietações e questionamentos até aqui abordados, cabe-nos explicitar os objetivos deste estudo.

Objetivo Geral

Compreender como se estabelecem as relações raciais entre jovens negros (pardos e pretos) e brancos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio, verificando como estes jovens significam estas relações no interior da sala de aula e elaboram suas concepções a respeito da questão racial.

Objetivos Específicos

1. Descrever e analisar como os jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública se autodeclararam racialmente;
2. Descrever e analisar o perfil socioeconômico dos jovens negros e brancos investigados, salientando suas semelhanças e dissonâncias;
3. Analisar o perfil discente dos jovens negros e brancos investigados, apontando suas semelhanças e dissonâncias;
4. Compreender e interpretar como os diferentes grupos raciais percebem as relações raciais, a questão racial e suas implicações na sala de aula e na escola;
5. Compreender e interpretar em que medida a realidade observada na turma pesquisada e na ótica dos jovens de diferentes grupos raciais pode fornecer pistas sobre as relações raciais mais amplas presentes na sociedade;
6. Descrever como (e se) a escola lida com as questões e relações raciais em seu interior.

Percurso Metodológico

Considerando que os objetivos deste estudo destinaram-se à análise das relações raciais estabelecidas entre os sujeitos pesquisados, teve-se como foco o desenvolvimento desta pesquisa numa perspectiva qualitativa. Justamente por se tratar de uma pesquisa social, chegou-se a esta escolha metodológica, considerando-a como aquela mais adequada à nossa questão de pesquisa e, portanto, como uma das possibilidades de abrangência da prática social (MELUCCI, 2005). Vale destacar que, ao optarmos pelos pontos de vista qualitativos, foi trabalhada a ação social dos jovens estudantes, entendendo-a como “a capacidade dos atores de construir o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significados.” (MELUCCI, 2005, p. 40)

Essa foi a perspectiva com a qual encaramos o desafio metodológico que acompanhou esta proposta de pesquisa. Considerando-se a pesquisa como uma prática de observação que dialoga com a vida cotidiana dos sujeitos. Assim, a ação não será, aqui, compreendida como simples comportamento, mas como “construção intersubjetiva dos significados através das relações.” (MELUCCI, 2005, p.40)

Por essas circunstâncias, o cotidiano escolar dos jovens investigados foi o campo privilegiado desta pesquisa, de modo que, ao considerar a vida cotidiana destes sujeitos, é

instaurado um diálogo com Pais (2002). Este autor auxiliou-nos no entendimento do cotidiano como “uma perspectiva que nos permite ver a sociedade a nível dos indivíduos, tornando-se importante dar atenção aos *contextos dos indivíduos* e ainda, avançar na interpretação científica, compreendendo que o cotidiano nos aponta *contextos analíticos*.” Assim, o referido estudioso nos apresenta estes *contextos* com algo mais estrutural, “como uma espécie de capital indissociável das operações do dia-a-dia dos indivíduos, das suas práticas e das suas condutas” (PAIS, 2002, p.132). Tais condutas, por sua vez, são *textos* que se constroem de maneira mais conjuntural e que estão ligados aos contextos (individuais e sociológicos).

É significativo observar, também, que outras dimensões importantes para a investigação pautada na vida cotidiana dos sujeitos são o espaço e o tempo. Nessa direção, Pais (2002) argumenta que os contextos sociais e as interações cotidianas se inscrevem sempre num espaço que surge como um suporte mediador, através das *significações simbólicas*. O tempo, por sua vez, também aparece como uma variável importante na definição de um contexto, pois, na análise das práticas sociais, é visto que, além dos tempos físico e biológico (quantitativo), tem-se o tempo social (qualitativo). Aliás, esse último se apresenta como *tempos cotidianos* marcados pelo não trivial, pelas alternâncias.

Considerando, agora, o espaço da escola e o tempo da vivência da condição juvenil, houve a escolha por realizar um Estudo de Caso. Isso se explica pelo fato de esse tipo de estudo não se justificar apenas pelo recorte de seu público, mas, primeiramente, pelas questões que o regem, pautadas na compreensão de uma realidade específica que tem suporte no entendimento sobre “*como*” se estabelecem as relações raciais entre os jovens estudantes investigados. Assim sendo, o entendimento obtido a respeito do Estudo de Caso dita que ele se desenvolve em consonância com as proposições de Alves-Mazzotti (2006), as quais se baseiam numa análise sobre as conceituações de Robert Stake (2000) e Robert Yin (1984), que, por sua vez, consideram que questões pautadas no “*como*” e “*porque*” são características do Estudo de Caso. Dessa maneira, a autora esclarece que,

usando um critério mais geral, Yin (1984, p.14) afirma que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.645)

Nessa linha de pensamento, esta pesquisa busca trabalhar de maneira comprometida com as potencialidades analíticas de um Estudo de Caso, buscando afastar-se de alguns problemas apontados por Alves-Mazzotti (2006), os quais, segundo a autora, são observados em diversos estudos desse gênero, como a não explicitação dos critérios de escolha dos locais

e sujeitos de pesquisa. Deixando a entender, conforme a autora, que “a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados.” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639)

No caso desta investigação, o processo de escolha da escola foi pensado de maneira intrinsecamente vinculada às dimensões que consideramos mais importantes e que se encontram presentes no problema proposto. Para tanto, foi realizado um cruzamento de dados estatísticos sobre as escolas estaduais de Ensino Médio regular do município de Belo Horizonte/MG para se chegar à escola investigada¹⁰.

De maneira mais detalhada, nesse caminho, os dados provenientes do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica)¹¹ foram levantados e analisados. Com isso, além de proporcionar dados que concedem ao poder público subsídio para a avaliação das escolas, seus resultados permitiram que fossem acessadas informações quanto ao perfil dos estudantes e sobre a rede estadual de ensino da capital mineira. Naturalmente, sabe-se que essa possibilidade de utilização de outros dados do PROEB já foi mencionada por estudiosos do campo da avaliação educacional, o que reforça a tese de que,

além dos testes que avaliam as competências nessas disciplinas, o processo de avaliação inclui um questionário aplicado aos alunos, com o objetivo de obter dados sobre o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes, e, ainda, informações relevantes sobre o professor e características da turma. (SANTOS, 2005, p.74-75)

Em vista disso, este trabalho constitui-se de uma análise comparativa dos perfis dos estudantes aferidos no PROEB do ano 2007. A partir deles, foi escolhida uma escola que atendesse ao público juvenil, o que explica o recorte pela análise dos dados referentes aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio; que atendesse ao público estudantil proveniente de

¹⁰ Este processo contou com cordial e essencial apoio do Prof. Dr. André Braz Golgher, docente vinculado ao Departamento de Ciências Econômicas da UFMG e membro do Cedeplar (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais).

¹¹ Soares (2005) esclarece que “em 2000, o governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria Estadual de Educação, instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Dentre as atividades que compõem o SIMAVE, está sendo implementado, anualmente, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Até 2002, o PROEB foi coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, e atualmente vem sendo diretamente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação e operacionalizado com apoio do CAEd. O PROEB é um programa de avaliação que tem por objetivo avaliar as escolas da rede estadual. O ciclo de avaliação completa-se a cada dois ou três anos.” (SOARES, 2005, p.74). Conforme a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a avaliação do PROEB refere-se às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas da rede pública de ensino. Não se trata, portanto, de avaliar, individualmente, o aluno, o professor ou o especialista. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. (Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>. Acessado em: 28.01.2011.)

camadas populares, mas que apresentasse uma realidade na qual fosse possível encontrar condições de êxito escolar sem grandes discrepâncias. Ou seja, a ideia foi buscar uma escola que não fosse aquela com melhor desempenho escolar nem a com pior; que não estivesse localizada em um bairro de camadas médias nem em um bairro muito pobre; que os respondentes não indicassem uma posse excessiva de bens de consumo que determinassem o perfil econômico, como o automóvel, mas que esse índice também não fosse tão baixo; que não houvesse mais brancos nem mais negros.

Neste ponto, cabe esclarecer que os questionários de avaliação educacional, como o do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) que proporcionou os dados nos quais esta pesquisa se fundamentou para a escolha da escola pesquisada, diferem-se do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na disposição dos critérios de autodeclaração racial envolvendo o termo/categoria *negro*. A esse respeito, inclusive, no questionário PROEB, os estudantes optam pela autodeclaração de raça/cor a partir das categorias *negro(a)* e *pardo(a)* e os respondentes de questionários formulados pelo IBGE o fazem a partir das categorias de cor *preto* e *pardo*, agregadas, posteriormente, na categoria racial *negro*.

Em termos metodológicos, quando proposta uma questão fechada para aferir a autodeclaração racial dos jovens no questionário utilizado aqui, o foco voltou-se para as categorias de cor e raça propostas pelo IBGE¹². No entanto, para efeitos de escolha da escola pesquisada, foi desconsiderado o conjunto de autoclassificados como *pardo(a)*, ao passo que se comparou, de maneira quantitativa, o conjunto daqueles autoclassificados como *negro(a)* e *branco(a)* presente em cada escola. Nessa conduta, a seleção das escolas foi realizada a partir de índices quantitativos “similares” e/ou “medianos” em todas as variáveis de perfil socioeconômico e discente analisadas, partindo, sempre, do recorte primário, que foi a seleção de um conjunto de escolas que contasse com a presença de um número aproximado de estudantes autodeclarados negros(as) e brancos(as).

Nesse contexto, é relevante esclarecer que a busca por uma escola de Ensino Médio que tivesse índices de autodeclaração racial entre pretos, pardos e brancos similares quantitativamente poderia ser ideal. No entanto, isso já se mostrou impossível logo de início, dada a não utilização da categoria *preto* no questionário PROEB. Então, foi colocado nosso

¹² Oliveira (2004) observa que “para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é a que é tomada como oficial desde 1991. Tal classificação tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca.” (OLIVEIRA, 2004, p. 57-58)

senso crítico em alerta, para lidar com as possibilidades da autodelcação como *negro* não ser sinônimo da autodelcação como *preto* e, assim, colocamo-nos atentos a essa possível ambigüidade.

Ainda assim, outros atravessamentos relacionados aos *pardos* foram enfrentados. Isso, aliás, já era previsto, pelo fato de ser proposta a comparação da composição racial das escolas não incluindo esse grupo, considerando-se a enorme incidência desta autodeclaração em detrimento dos demais grupos de cor e raça observados em Minas Gerais¹³. Neste caso, se a maioria quantitativa dos pardos mostrou-se constante e assim, atentamos prioritariamente à presença dos *brancos* e *negros*, buscando não inflacionar a seleção de escolas que, possivelmente, teriam muitos jovens pardos e, ao mesmo tempo, não apresentariam um número considerável de jovens que pudessem ser heteroclassificados como pretos, conforme critérios de cor do IBGE. Lembrando que, se o interesse, aqui, era ter esses três grupos de raça cor *em relação*, a presença dos jovens pardos estaria, *a priori*, garantida.

O trato dessas escolhas e atravessamentos foi acompanhado de outra demanda que se impôs no momento de escolha da escola e da turma: a ida às escolas pré-selecionadas para confirmação da configuração racial das turmas, a opção por uma turma de 3º ano do Ensino Médio, e por fim, nossa presença física na escola para análise sobre a localização geográfica, o que poderia conceder indícios do perfil socioeconômico de seu público.

Então, foram visitadas cinco escolas potenciais para a realização desta pesquisa, passando em todas as suas turmas de 3º ano diurnas com objetivo de verificar como se constituíam as turmas no que se refere à sua composição racial. É preciso destacar que, nesta etapa de escolha das escolas, foi de grande valia o olhar sob o fenótipo dos estudantes, devido à impossibilidade de aplicação de um instrumento que possibilitasse a autodeclaração racial destes sujeitos estudantes. Até porque, isso fugiria aos objetivos e limites deste estudo.

Em face disso, visitou-se uma escola pública estadual que aqui é chamada de *Escola Abdias Nascimento*¹⁴. Após a entrada em uma de suas turmas, já foi percebido que ali estaria a

¹³ Dados do CENSO - 2000 mostram que Belo Horizonte conta com uma população de 1.199.069 brancos, 833.668 pardos e 180.057 pretos, somando-se estes últimos são 1.013.725 negros na cidade. Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&tax=20040&lang=pt_BR&pg=7742&taxp=0&. Acessado em: 28.01.2011.

¹⁴ Todos os sujeitos que integraram esta pesquisa, estão identificados com nomes fictícios, tal como são fictícios os nomes da escola, da turma e mesmo a numeração da sala de aula investigada. Criamos um sistema de atribuição de nomes fictícios aos jovens que pode auxiliar o leitor na verificação de sua autodeclaração racial. De maneira que, quando o pseudônimo começa com a letra “B” trata-se de jovens brancos/as; quando começa com a letra “P” trata-se de jovens pretos/as; os que começam com a letra “M” referem-se aos jovens pardos/as; e os nomes fictícios que começam com a letra “I” referem-se aos jovens indígenas. No que diz respeito ao nome

possível sala de aula e sujeitos de nossa pesquisa. Mesmo porque, esta turma, que será chamada de *Turma 3B*, foi a que mais se aproximou da proporcionalidade entre pretos, pardos e brancos que desejávamos, considerando a nossa heteroatribuição racial. Portanto, ao término desta visita, a impressão era de que aquele espaço poderia apresentar as “similaridades” buscadas nas comparações efetuadas a partir dos dados do PROEB de 2007, confirmando assim sua seleção. Contudo, até a definição desta turma como objeto da investigação, foi preciso atentar para as demais turmas de 3º ano do turno da manhã da referida escola, para confirmar a percepção inicial.

Tendo isso em vista, é importante registrar que, desde o princípio desse processo de pesquisa, foi mantida a atenção no que se refere à tentativa de respaldar as opções metodológicas definidas aqui a partir do problema de pesquisa proposto. Haja vista que

o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.650)

No contexto dessas observações, pode-se afirmar que a primeira preocupação sobre a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a necessidade de que não se desviasse do campo de pesquisa a partir da observação participante em sala de aula. Com isso em mente, a visita à escola pesquisada aconteceu no início do ano letivo de 2010, mas, devido à greve das escolas estaduais que ocorreu no período da pesquisa, o trabalho em sala de aula deu-se durante cinco meses, abrangendo o final do 1º semestre e a quase totalidade do 2º semestre do referido ano.

Durante esse período, os jovens também foram observados em outros espaços da escola, como os pátios, nos momentos de recreio, e também a quadra, durante as aulas de Educação Física e horários vagos. No entanto, a maior parte do tempo de pesquisa de campo foi realizada na sala de aula, o nosso lugar privilegiado de investigação.

Os apontamentos obtidos ao longo das observações acerca das interações entre tais sujeitos e suas vinculações com *questões* de cunho racial foram relevantes para as definições dos rumos desta pesquisa. Tanto que permitiram uma melhor compreensão sobre o fato de que

os observadores de sala de aula não se dirigem até a escola apenas para entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experienciar com eles os diferentes

fictício da escola, aproveitamos a oportunidade para fazer nossa homenagem a Abdias Nascimento (1914-2011). Ele que partindo durante a escrita deste trabalho, deixou-nos como uma de suas mais memoráveis heranças o forte comprometimento, marcado por paixão pela luta anti-racista e a sua indignação diante do que ele chamou de “injustiças”, que atingem os negros na sociedade brasileira. Disponível em: www.abdias.com.br. Acessado em: 18.06.2011.

espaços e ambientes de ensino e de aprendizagem escolar. (CARDOSO e PENIN, 2009, p.116)

Assim, o tempo de observação de campo mostrou-se frutífero pelas possibilidades de interação com os sujeitos em foco. Mesmo porque, essa dimensão proporcionou diversas facilidades para o processo de pesquisa, ligadas às aberturas dos jovens para o diálogo, incluindo a aceitação de uma pesquisadora no interior da sala de aula. A propósito, isso remete às reflexões de Cardoso e Penin (2009), os quais consideram que “a conquista da ‘solidariedade’ e da ‘camaradagem’ dos atores de campo torna-se necessária porque o pesquisador é um ‘invasor profissional’.” (p.117) Por esse pensamento, também foi dedicado certo tempo para registros na Sala dos Professores, intercalando, assim, a observação dos recreios com conversas com docentes, as quais contribuíram bastante para os trabalhos desenvolvidos aqui.

De modo a verticalizar essa discussão, cabe mencionar que o período de observação em sala de aula possibilitou o registro de situações no âmbito das interações entre os jovens e também desdobramentos que dialogam com a dimensão das relações raciais que merecem ser consideradas. No entanto, para os fins desta pesquisa, a observação participante em sala de aula mostrar-se-ia insuficiente se ela fosse tida como única fonte de dados do estudo, porque, apesar dos cinco meses e toda riqueza de apontamentos, este prazo é escasso para lidar com um tema de pesquisa tão sutil e ambíguo como se mostram as relações raciais. Dessa maneira, outros instrumentos metodológicos foram adotados na busca por essa visão holística do fenômeno estudado, outrora mencionada por Alves-Mazzotti (2006).

A fim de conhecer melhor a realidade dos jovens da *Turma 3B*, foi aplicado um Questionário de Perfil Socioeconômico durante a estadia em sala de aula (Anexo A). Esse instrumento, em sua maioria, era composto por questões de múltipla escolha. Porém, quando considerado necessário, tendo em vista os interesses da pesquisa, foram inseridas questões abertas que possibilitavam respostas subjetivas dos jovens. É relevante informar que o questionário abrangeu informações pessoais e familiares dos jovens, bem como dimensões de sua trajetória e vida escolar; convivência; trabalho e profissionalização; lazer, cultura e acesso a serviços; e expectativas. Ademais, houve outra aplicação de questionário (múltipla escolha) dirigida aos docentes que lecionavam para a *Turma 3B*, com o objetivo de aferir, brevemente, alguns dados acadêmicos e profissionais a respeito desses professores e algumas de suas considerações sobre a turma pesquisada (Anexo B).

A partir disso, buscou-se conhecer o perfil discente dos jovens da *Turma 3B*. Para contribuir nessa tarefa, foram analisados o histórico escolar desses sujeitos no Ensino Médio e o rendimento escolar dos jovens da turma pesquisada nas duas primeiras etapas do ano letivo de 2010. Essa atividade exigiu uma semana na secretaria da *Escola Abdias Nascimento*, realizando levantamentos a partir de uma catalogação das pontuações alcançadas por esses jovens, por disciplina, numa escala de 0 a 25 pontos. Inclusive, nesta oportunidade, a secretaria forneceu um material elaborado por uma docente e alguns alunos no ano de 2009, que continha um levantamento de dados históricos referentes à escola pesquisada. Dada a sua pertinência, esse material também compôs o escopo das fontes de dados deste estudo. Entretanto, deve-se explicar que não foi realizada uma Análise Documental em sua completude. De fato, recorreu-se à análise de alguns documentos, mas de modo que o problema e o tema de pesquisa fossem contemplados e discutidos. Até porque, esta iniciativa, conforme explicado por Pimentel (2001), também pode “se caracterizar como instrumento complementar” (p. 191) de uma investigação.

Diante das ponderações feitas a respeito da observação realizada em sala de aula, assumindo suas limitações de tempo, fez-se mais que necessário recorrer às vozes e aos pontos de vista dos jovens estudantes da *Turma 3B* para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados. Nessa perspectiva, foram utilizados instrumentos metodológicos que possibilitassem a coleta desses dados. A partir de então, aconteceram Grupos de Discussão e Entrevistas Individuais com alguns dos jovens estudantes, sendo que esses primeiros constituíram as fontes de dados mais exploradas nas análises aqui realizadas.

Deve ser ressaltado que, para a realização de Grupos de Discussão com os jovens, utilizaram-se alguns elementos do MDI (Método Documentário de Interpretação), pautados nas discussões metodológicas desenvolvidas por Weller (2005, 2006, 2011), no campo dos estudos em juventude. A título de explicação, o referido método provém de uma combinação entre as contribuições conceituais-metodológicas de Karl Mannheim e da retomada/adaptação de tais contributos por parte de Ralf Bohnsack. Segundo a autora,

o Método Documentário como teoria e prática da interpretação sociológica pode ser visto como um instrumento que auxilia na inserção do(a) pesquisador(a) em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação. (WELLER, 2005, p. 268-269)

Pela sua importância, foram utilizados, neste trabalho, alguns passos da aplicação do MDI, especialmente na realização dos GD's (Grupos de Discussão) e no processo de análise

dos dados provenientes dos mesmos. Isso porque se tornou evidente o fato de que os objetivos elucidados por Weller (2005), quanto à análise documental, poderiam auxiliar na interpretação de uma temática que se tem mostrado complexa em nossa sociedade. Dessa maneira, teve-se atenção para suas características relacionadas à possibilidade de “descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e o *modus operandi*¹⁵ de suas ações práticas.” (WELLER, 2005, p. 269)

De modo mais objetivo, registra-se que os elementos do Método Documentário de Interpretação e alguns de seus pressupostos empregados neste estudo se dividem em três movimentos, por estes serem considerados utilitários diante dos interesses da investigação desenvolvida.

Com relação ao primeiro desses movimentos, referiu-se à forma de construção e à disposição de perguntas no roteiro utilizado (Anexo C – Tópico-Guia para o Grupo de Discussão), atentando para o levantamento do *modus operandi* comentado anteriormente e para a proposição de uma mesma pergunta inicial para todos os Grupos de Discussão. Além disso, teve-se atenção à postura mais receptiva do pesquisador, orientada por Weller (2005), diante das discussões desenvolvidas nos GD`s. Seguindo esses procedimentos, num primeiro exercício de análise, foram ouvidos todos os Grupos de Discussão, através do levantamento dos temas discutidos pelos jovens (Temas-chave). Em seguida, realizou-se a seleção das passagens que seriam transcritas de maneira literal.

É necessário destacar a escolha por expandir, de certa maneira, o leque de “questões iguais” propostas aos jovens participantes dos Grupos de Discussão. Aliás, além dessa pergunta inicial similar, identificou-se como importante a utilização da imagem para propor algumas discussões em comum nos diferentes GD`s. Nesta missão, trechos dos filmes “Preciosa” e “Escritores da Liberdade” (Anexo D – Sinopse e Imagens do Filme “Preciosa” e Anexo E – Sinopse e Imagens do Filme “Escritores da Liberdade”), foram selecionados, porque tocam em dimensões das relações raciais, através de uma premissa básica: a

¹⁵ O *modus operandi* argumentado por Weller (2005) mostrou-se interessante para esta pesquisa e facilitou a utilização de alguns dos pressupostos conceituais e metodológicos do MDI, visto que já se considerava que as questões de pesquisa impunham a esta prática de investigação a atenção sobre “*como*” se estabelecem as relações raciais entre os jovens negros (pretos e pardos) e brancos no interior de uma escola e sala de aula específica. De modo que a autora esclarece que “diferente da compreensão, a interpretação, ou seja, a explicação teórica do *modus operandi* que orienta a ação prática, e através do qual o padrão de orientação é constituído e reproduzido, requer uma linha ou instância específica de análise – uma postura sociogenética – que pergunta pelo *como*.” (WELLER, 2005, p. 270)

existência de personagens negras e brancas em distintos momentos nos quais essa identificação racial era colocada em evidência. Ainda sobre esses trechos de filmes, deve ser entendido que foram utilizados como instrumentos introdutórios para as discussões sobre relações raciais propostas aqui. No entanto, ao utilizá-los, não foi desprezado o que Bohnsack (2007) discute sobre a existência de uma diferença entre desenvolver uma compreensão *sobre* a imagem (análise dos elementos verbais ou textuais a seu respeito) e uma compreensão *através* da imagem. Em linhas gerais, a reflexão final é de que a utilização dos referidos trechos proporcionaram ambos os desdobramentos, de modo que, ao falarem inicialmente *sobre* as imagens, os jovens desenvolveram diversos pontos de vista, que demonstram vivências e representações *através* dessas imagens. Estas, que por sua vez, transcenderam aquelas.

Feitas as devidas explicações, tem-se o segundo movimento de aproximação do referido método, o qual se refere à atenção dada a algumas das dimensões do que Weller (2005) chama de *Interpretação Formulada*, que teria como objetivo compreender o *sentido imanente* das discussões e decodificar o vocabulário coloquial. Sendo assim, no processo de análise dos dados provenientes dos Grupos de Discussão já com todos os trechos selecionados transcritos, esses materiais foram organizados por tópicos discutidos nos GD's, sendo divididos em temas e subtemas com indicação se esses temas haviam sido iniciados pelo grupo ou se partiu de uma pergunta da pesquisadora. Nesta ocasião, utilizaram-se elementos do que Weller chamou de análise detalhada do sentido imanente. Então, as linhas do material transcrito foram numeradas (formação de segmentos); os temas principais que constam nas linhas, separados; foi descrito, com as palavras do pesquisador, o que cada segmento de linha trazia quanto ao conteúdo da fala dos entrevistados, ou seja, fez-se a “decodificação” dos segmentos da linguagem coloquial para a acadêmica.

Sem dúvida, esse processo facilitou, enormemente, o terceiro nível de aproximação do MDI, a partir das orientações dadas por Weller (2005), pois contribuiu para o manuseio dos segmentos (trechos de falas e discussões) ora categorizados. Dessa forma, foram usados alguns elementos da chamada *Interpretação Refletida*, segundo a qual se deve analisar tanto o conteúdo da entrevista como o “quadro de referência”¹⁶ que orienta a fala, as ações do

¹⁶ Weller define este “quadro” (frame) como um “dispositivo cognitivo e prático de organização social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação.” (Joseph, 2000, p. 94 apud WELLER, 2005, p. 276-277) Essa conceituação mostrou-se relevante para nosso processo de análise e manuseio dos discursos dos jovens sobre relações raciais na sala de aula e na sociedade.

indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (Weller, 2005). Segundo a autora, ainda, neste momento da análise, o pesquisador realiza as suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado e ao conhecimento teórico. Sendo assim, este estudo buscou seguir alguns elementos desse processo.

Diante dessas colocações, é correto entender que esse nível da análise remete ao que Weller (2005) chama de *sentido documentário da ação*, no qual se detecta que as possibilidades de interpretação não estão esgotadas. Então, a ação passa a ser um documento para a interpretação teórica, sendo esta a conduta como abordamos os discursos dos jovens nos Grupos de Discussão. Logo, fez-se um trabalho de reconstrução e organização dos discursos a partir da análise da interação entre os participantes, com foco na dramaturgia e na densidade do discurso. Em seguida, foi feita uma comparação entre os grupos na busca por contrastes em casos homólogos.

Não se pode deixar de registrar que foram realizados seis Grupos de Discussão, os quais contaram com a participação de 34 jovens estudantes nessa etapa da pesquisa de campo. Com isso, percebe-se que, apesar de terem sido convidados todos os jovens estudantes da *Turma 3B* para integrarem os Grupos de Discussão, com os seus nomes sendo inseridos num cronograma previamente formulado, alguns não manifestaram interesse nessa participação, o que, naturalmente, foi respeitado.

É feita, ainda, a observação de que, no processo de análise, decidiu-se que o primeiro GD realizado teria caráter de GD-Piloto, visto que algumas mudanças na estrutura do Grupo de Discussão foram feitas após sua realização. O sexto GD realizado contou com alguns imponderáveis que o fizeram ser retido do escopo de análise comparativa deste trabalho. A explicação para essa suspensão deve-se ao fato de que, neste grupo, concentrou-se um conjunto de oito jovens, formado por aqueles previamente convidados e por aqueles que, por motivos diversos haviam faltado do seu GD de origem e solicitaram a oportunidade de participarem. No entanto, essa configuração do referido GD pareceu prejudicial, em função das discussões bastante truncadas e reticentes que gerou, sendo esta, portanto, a razão para o ocorrido. Daí, a diferença entre Grupos de Discussão *realizados* e Grupos de Discussão *analisados*.

Então, diante dessas opções analítico-metodológicas, as análises foram centradas a respeito das relações raciais entre os jovens da *Turma 3B*, nos achados provenientes dos

Grupos de Discussão *analisados*, que somaram um total de quatro GD`s com 26 jovens participantes¹⁷.

É interessante perceber que os Grupos de Discussão analisados formam o que Weller (2005) chama de casos *homólogos*, ou seja, similares. Então, a partir de uma apropriação e adaptação dessa ideia de *casos homólogos*, foram pensados agrupamentos formados por jovens integrantes de uma mesma turma escolar. Essa similaridade, neste estudo, ancora-se no pertencimento dos jovens à *Turma 3B*, considerando-se, ainda, outras evidências desse caráter homólogo, como condição juvenil e a condição discente vivenciada pelos jovens estudantes investigados.

A comparação entre os casos homólogos na pesquisa de Weller (2011) aparece, por exemplo, na análise da práxis estética e experiências discriminatórias de jovens negros em São Paulo e de jovens turcos em Berlim, que, em princípio, tinham como referência comum sua inserção no movimento *Hip Hop*. Na investigação realizada para esta pesquisa, não se verifica o mesmo nível de comparação identificado pela autora, que lidou com jovens de países distintos. Assim, existia similaridade a partir do referencial *hip hop*, mas também tratava-se de casos distintos, dada a especificidade da nacionalidade.

Cabe, agora, salientar que, nesta investigação, construiu-se um critério de diferenciação entre os casos homólogos configurados nos Grupos de Discussão analisados, distribuindo os jovens nos referidos GD`s a partir de sua autodeclaração de raça/cor, conforme categorias do IBGE. Dessa maneira, os grupos de Discussão analisados foram identificados da seguinte maneira¹⁸:

- a) Grupo de Discussão A.D – Branco (GD A.D – Branco)
- b) Grupo de Discussão A.D – Misto (GD A.D – Misto)
- c) Grupo de Discussão A.D – Pardo (GD A.D – Pardo)
- d) Grupo de Discussão A.D – Preto (GD A.D – Preto)

Dada a constituição dos Grupos de Discussão analisados, considerou-se, na análise desenvolvida, um último elemento observado neste movimento de utilizações de contributos

¹⁷ Foram considerados os pontos de vista de alguns dos jovens do Grupo de Discussão-Piloto e do sexto Grupo de Discussão nas discussões desenvolvidas no Capítulo 2 (subitem 2.3), sobre a condição discente e relação dos jovens com os professores e com a escola.

¹⁸ Quando for utilizado depoimento, segmentos (refere-se à localização por linha do trecho utilizado no conjunto material transcrito por GD) ou partes de segmentos (refere-se ao mesmo procedimento relacionado ao segmento, mas com recortes) de discussões desenvolvidas nos Grupos de Discussão, será fornecida a indicação do GD no qual o referido ponto de vista e/ou discussão nativa foi desenvolvida, conforme as nomenclaturas mencionadas.

do Método Documentário de Interpretação. Nesse sentido, emerge o pensamento de Weller (2005), o qual indica que faz parte do processo de *Interpretação Refletida* a reconstrução de aspectos homólogos entre diferentes casos estudados. Por assim ser, foram analisadas, comparativamente, as passagens escolhidas, os temas em comum e a forma como eles foram discutidos por diferentes grupos. Nesse processo, teve-se como meta a descrição dos contrastes (por semelhanças e por diferenças) entre os grupos comparados.

No que se refere à realização das Entrevistas Individuais, é interessante relatar que decorreu das necessidades observadas diante da análise preliminar dos dados provenientes dos Grupos de Discussão realizados e analisados. Percebeu-se que alguns assuntos abordados pelos jovens nos GD's poderiam “esconder” desdobramentos a respeito dos pontos de vista dos jovens sobre as questões e relações raciais na escola e na sociedade, em função de um perceptível desvio desses assuntos durante os Grupos de Discussão. Ao mesmo tempo, alguns jovens expuseram posicionamentos relacionados com as questões raciais e de grande relevância aos objetivos desta pesquisa, fazendo, inclusive, com que fossem ouvidos particularmente.

Ainda sobre as entrevistas, foram realizadas com quatro jovens e também receberam atenção para sua autodeclaração racial, conforme categorias do IBGE, contemplando o seguinte escopo: 1 jovem branca, 1 jovem parda, 1 jovem preta e 1 jovem preto. Dessa forma, foi desenvolvido, para cada um dos jovens, Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas (Anexo F), pautados nos desdobramentos e discursos observados nos Grupos de Discussão dos quais cada um desses sujeitos participou. A propósito, essa opção remete às considerações que Duarte (2002) faz a respeito da Entrevista Semiestruturada.

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (DUARTE, 2002, p.147)

Deve ser ressaltado, ainda, que, ao longo desse caminho de pesquisa, buscamos lidar com a dimensão metodológica tal como o fizeram Lopes e Galvão (2001) em suas discussões metodológicas no campo da História da Educação, quando afirmaram que “é, portanto, o problema e o tema que o pesquisador se coloca que nortearão, em grande medida, a escolha das fontes que utilizará” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 79).

Apresentação dos Capítulos

Bate o sinal para o primeiro horário de aula. Subindo as largas escadas que dão acesso ao segundo andar do prédio escolar, me dirigi para o lado direito do corredor. Algumas meninas se aproximaram para me dar aquele abraço e beijinho no rosto de “Bom Dia”, mas, na maioria das vezes, eu era recepcionada com um leve aceno ou um sorriso ou parecia nem ser notada. Meu olhar sonolento, devido à mudança de rotina imposta pela ida diária à escola, cruzava com os olhares curiosos que partiam dos jovens de outras turmas que não me conheciam e pareciam estranhar minha familiaridade com os alunos da *Turma 3B* e minha cotidiana presença na *Sala 11*. Engraçado que já me perguntaram até se eu era mais uma aluna. Claro que eu sorri. Logo, alguém se apressou em dizer o que eu fazia ali e que a melhor turma havia sido escolhida por mim, por isso eu ia para a aula todos os dias. Em seguida, vinham os risos. Como de costume, parei na frente da sala ampla, com janelas grandes ao fundo e ambiente iluminado. Observei quem estava lá dentro e logo a adentrei. Atravessei a porta e, andando em direção ao fundo, fui escolhendo ao lado de quem me sentaria. A turma estava agitada, situação recorrente naquele cenário. Entrei no clima, puxando conversa com um jovem aluno negro ao lado do qual sentara, enquanto a professora não chegava. Comecei a notar que minha permanência na sala de aula já estava se tornando, digamos, mais comum. Eu já me sentia mais à vontade e acho que os jovens também. Ri por dentro quando uma jovem “puxou minha orelha” pelo leve atraso daquele dia, dizendo aos risos, que tiraria pontos de mim se eu faltasse. Sorri para ela também. Os jovens foram muito legais comigo e até um apelido eu ganhei! Algumas vezes, o corinho puxado por algumas meninas entoava: “Tia Nanda! Tia Nanda!”. Eu ria bastante. Ficava envergonhada, mas tocada pelo carinho. Naquela turma cheia, me aproximar de todos seria um desafio, mas, aos poucos, fui percebendo que o segredo poderia estar em me deixar conhecer para conseguir conhecê-los melhor.

A apresentação dos capítulos desta dissertação é iniciada com uma descrição fenomenológica que acompanhará também os capítulos 2, 3 e 4. É preciso explicar que relatos como este compõem um conjunto de percepções que se deram ao longo do processo de permanência no campo de pesquisa, sendo, assim, junções de diversas situações presenciadas e frutos de anotações feitas no Caderno de Campo. No entanto, eles também dizem respeito à forma como foram acolhidas e elaboradas as experiências no espaço escolar e com os sujeitos investigados.

De certo, houve grande preocupação nesta investigação em estabelecer uma aproximação máxima ao cotidiano escolar dos jovens pesquisados, voltando o *olhar* para as relações sociais e raciais ali estabelecidas. Ao mesmo tempo, teve-se em vista *ouvir*, sempre dispensando muita atenção às falas desses jovens, por mais que elas, em princípio, pudessem parecer deslocadas dos objetivos desta pesquisa. Então, sempre foram construídas e desenvolvidas hipóteses, reafirmando e questionando leituras.

A partir de agora, apresenta-se um pequeno resumo do conteúdo abordado nos capítulos que virão a seguir nesta dissertação. Com isso, a expectativa é de que seja oferecida ao leitor uma prévia daquilo que será apresentado no desenvolvimento do estudo e que faz parte desse processo de produção de conhecimento, enfrentamento e levantamento de questionamentos.

No Capítulo 1, há uma breve contextualização a respeito das discussões que têm sido desenvolvidas no campo acadêmico acerca da juventude, das relações raciais e da escola de Ensino Médio no Brasil. Assim, é feito um primeiro esforço de aproximação de estudos que abordam, de alguma maneira, a temática proposta nesta pesquisa. Além disso, busca-se fazer uma leitura horizontal de alguns estudos produzidos no campo da juventude e das relações raciais no período de 1999 a 2009, verificando, assim, a relevância tanto social quanto acadêmica dessas produções científicas. Apresentam-se, ainda, discussões acerca de conceitos e contextos que atravessam esta pesquisa, focalizando as temáticas da(s) juventude(s); da raça e das relações raciais; e do Ensino Médio, numa breve perspectiva história dessa etapa de ensino articulada com dados sobre as desigualdades educacionais e raciais presentes em nossa sociedade.

No Capítulo 2, será feita, de fato, a aproximação com a realidade pesquisada, sendo instaurada uma discussão sobre o campo de pesquisa e seus sujeitos. Nessa perspectiva, pretende-se um debate sobre a *Escola Abdias Nascimento*, no qual se terá a oportunidade de abordar algumas características do bairro o qual ela está localizada, elementos de sua história, estrutura e organização, bem como uma breve discussão sobre o perfil dos professores que lecionam para a *Turma 3B*. De maneira detalhada, serão tratadas, ainda, questões referentes ao perfil dos jovens pesquisados, para que, ao discutir sobre a turma e seus sujeitos, tenha-se a devida atenção para a condição socioeconômica dos jovens e de suas famílias; a relação desses jovens com o trabalho; e outras dimensões do perfil desses sujeitos que atravessam sua condição juvenil, sempre que possível levantando possíveis elementos relacionados à questão racial e perfil dos referidos jovens. Ainda no Capítulo 2, tem-se como interessante a reflexão sobre algumas dimensões do perfil discente voltadas para o percurso e rendimento escolar dos jovens da *Turma 3B*, atentando para suas relações com o quesito racial. Será abordado, também, o cotidiano escolar dos jovens e seus desdobramentos, destacando dimensões comportamentais, sobretudo a relação professor-aluno.

O Capítulo 3 será o momento de tratar das relações raciais, propriamente ditas, na sala de aula investigada. Assim, é previsto analisar a autodeclaração racial entre os jovens da *Turma 3B*, discutindo questões referentes à fluidez desta autodeclaração de raça/cor; ao peso observado no uso do termo *preto*; às poucas possibilidades de dúvida relacionadas à autodeclaração como branco; e às dimensões relacionadas ao fenótipo na autodeclaração de raça/cor entre os jovens. Em seguida, inicia-se a análise dos pontos de vista dos jovens sobre as relações raciais na sala de aula escolhida. Então, chega-se ao ponto de discutir sobre os

grupos de afinidade e a interação entre jovens brancos e negros da turma, assim como sobre o quesito racial nas relações estabelecidas na sala de aula e a opinião dos jovens.

No Capítulo 4, pretende-se dar continuidade à abordagem das relações raciais entre os jovens estudantes da *Turma 3B*, mas trabalhando na perspectiva da percepção da sutileza dessas relações e de suas repercussões no cotidiano escolar pesquisado. Dessa forma, assume destaque a reflexão sobre a heteroatribuição racial entre os jovens estudantes e seus apontamentos, passando, também, a discutir sobre as brincadeiras de cunho racial, sua incidência e suas repercussões no cotidiano escolar; de maneira que também debatemos alguns discursos sobre a beleza, no ponto de vista dos jovens, e suas vinculações com as relações raciais. Por fim, este capítulo apresentará alguns comentários sobre outros desdobramentos relacionados à questão racial no discurso dos jovens, apontando um amplo campo de estudos a ser explorado, direcionado às percepções dos jovens sobre as questões raciais e a sociedade. E ainda, será problematizado, brevemente, o lugar das discussões sobre as questões raciais na sala de aula investigada.

Sendo realizadas todas essas reflexões e apontamentos, este estudo se encerra com algumas considerações que compõem o conjunto de informações que a realidade observada proporcionou sobre as relações raciais entre os jovens da *Turma 3B*, analisadas a partir das observações em sala de aula e do ponto de vista desses jovens estudantes. Para tanto, não se pode perder a noção e a atenção à sutileza das relações raciais, ao lugar do negro nessas relações e também, a alguns movimentos de manutenção e outros de superação de práticas e representações raciais preconceituosas relacionadas aos negros, tendo em foco o cotidiano escolar e o ponto de vista dos jovens. No final, também será problematizado o lugar da escola de Ensino Médio neste cenário estudado.

CAPÍTULO 1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE JUVENTUDE, RELAÇÕES RACIAIS E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

1.1. Aproximação da Temática

O entendimento quanto à importância de estudos sobre juventude e sobre raça figura-se como o ponto de partida desta pesquisa. Desde os trabalhos pioneiros de FORACCHI (1972), que situava a juventude como categoria social, já se verificava a relativa marginalidade dos jovens diante da estrutura social e dos centros de poder. Seguindo essa tendência, estudos sobre o tema *Juventude* vieram a ganhar mais visibilidade no cenário brasileiro nos últimos quinze anos¹⁹, como resultado da interseção de vários domínios da vida social e da ação de vários atores. Assim, os jovens passaram a ser pauta de políticas públicas como parte da questão social, muitas vezes associados ao crescimento da violência no país. Desde então, a temática juvenil vem ganhando diversas abordagens e espaço no campo das Ciências Humanas. No entanto, os estudos juvenis ainda têm um grande caminho a trilhar na construção deste campo de pesquisa.

Vale destacar que os estudos de SPOSITO (2009)²⁰ sobre o Estado do Conhecimento em juventude no Brasil demonstram que, se considerarmos o que foi produzido nos últimos dez anos, é possível afirmar que a pesquisa sobre juventude não pode ser tratada como um dado apenas emergente. Haja vista que as áreas compreendidas por tal levantamento constituem um número significativo (1.427 pesquisas), deixando, assim, de ser inexpressivo. Contudo, mesmo não sendo mais uma novidade, os estudos em juventude ainda não ocupam grande relevância nas áreas cobertas pelo estudo no aspecto geral. Na área da educação, por exemplo, enxergamos esta realidade. Aliás, dentre as três áreas abrangidas pelo estudo, a educação se destaca, pois concentra a maioria dos trabalhos. Porém, o crescimento dos estudos em juventude na área foi discreto²¹ e a representatividade diante do total de produções em Educação ainda é pequena²².

¹⁹ SPOSITO (2009)

²⁰ Faz-se referência à pesquisa sobre um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre Juventude, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social.

²¹ SPOSITO (2009) destaca que, na área da Educação, foi observado um crescimento discreto, uma vez que, no período anterior (Pesquisa o *Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização*, que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação em Educação no período de 1980 a 1998 e foi publicado pelo INEP em 2002) os estudos representavam pouco mais de 4,5% da produção, enquanto no balanço atual alcançam 6%.

Além da percepção sobre a produção em juventude, no geral, interessou-nos conhecer melhor a interseção entre juventude e raça, pela particularidade dos objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, nos limitamos a uma leitura horizontal das produções sobre “Jovens Negros”²³, apontadas por SPOSITO (2009), que compreendem o período de 1999 a 2006 e que abrangeram o campo da Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Desse modo, atentamos para aqueles trabalhos que tivessem como temáticas: juventude, escola, raça e relações raciais e Ensino Médio.

Ademais, realizamos um esforço de pesquisa junto a três Bancos de Dados de Teses e Dissertações que são referências nacionais²⁴, compreendendo o período de 2007 a 2009, buscando trabalhos que também abrangessem as temáticas: juventude, escola, raça e relações raciais e Ensino Médio²⁵. Como já adiantado, realizamos um esforço de pesquisa de produções, e este teve caráter exploratório. Reconhecemos, assim, que não se trata de um *Estado do Conhecimento* deste período, o que exigiria um rigor e saturação metodológico-analítica, ultrapassando os objetivos deste estudo.

É preciso lembrar que outras Áreas do Conhecimento, como a Psicologia e, em especial, a Psicologia Social, possuem produções relevantes sobre juventude. Tanto que encontramos, nesta área, alguns estudos cujas análises pautam-se nos sujeitos jovens e a questão racial e as relações raciais²⁶ os envolvem. No entanto, assumimos as limitações impostas pelo tempo e possibilidades de aprofundamento de uma pesquisa de mestrado, de modo que recortes foram necessários.

²² SPOSITO (2009) demonstra que, na Pós-graduação em Educação, entre 1999 e 2006, foi produzido um total de 15.984 teses e dissertações. Deste universo, a produção sobre juventude no mestrado foi de 823 trabalhos e, no doutorado, 148 trabalhos, de modo que, nesta área do conhecimento, estudos juvenis somam apenas cerca de 6% da produção total.

²³ O Tema “Jovens Negros” não foi contemplado com a produção de uma análise mais sistematizada dos trabalhos inseridos nesta temática e não entrou na publicação de SPOSITO (2009), aqui mencionada.

²⁴ Pesquisamos os seguintes bancos de dados: Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>); e Domínio Público – Teses e Dissertações (http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=30850&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=57&pagina=618&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_id_ioma=&colunaOrdenar=NU_PAGE_HITS&ordem=des)

²⁵ Nesta pesquisa exploratória, utilizamos os seguintes descritores: Negro/Negros/Relação Racial/Relações raciais/Relações Étnicorraciais/Relações Étnico-Raciais/Branco Negro/Raça Ensino Médio/Negro Ensino Médio/Negro Escola.

²⁶ Citamos, como exemplos, as dissertações de OLIVEIRA (2007), que se dedicou ao estudo intitulado “Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos”; e RIVERA (2009), que pesquisou “As novas formas de racismo e os valores sociais”. Ambos tiveram, como sujeitos, jovens universitários.

1.1.1. Aproximação do Estado do Conhecimento em *Juventude e Relações Raciais* (1999 a 2006)

No Estado do Conhecimento sobre juventude apresentado por SPÓSITO (2009), o tema “Jovens Negros” contou com 64 pesquisas (8 Teses e 56 dissertações), representando 4,48% do total de trabalhos analisados. Este dado já concede indícios da baixa representatividade de estudos sobre a juventude negra na academia brasileira. Em contato com essa informação, pensa-se que, se é possível afirmar que o campo de estudos sobre juventude tem conseguido marcar seu espaço (mesmo que incipiente) nas pesquisas nacionais nas áreas abrangidas pelo estudo, o desenvolvimento da produção sobre os sujeitos jovens e suas especificidades étnicas e raciais não se tem mostrado muito recorrente neste campo. Logo, a interseção jovens/raça ainda é emergente num cenário no qual podemos, também, verificar que os estudos raciais têm obtido crescimento desde a releitura da questão racial no Brasil, alavancada pelo Movimento Negro na década de 1980²⁷.

Na pesquisa coordenada por Marília Spósito, as produções sobre “Jovens Negros” foram divididas em três Subtemas²⁸ a partir do objeto de cada pesquisa. Não entraremos em detalhes analíticos sobre esses subtemas, mas podemos apontar algumas de suas características. O subtema *Pertencimento Étnico-Racial* foi o mais representativo e soma 28 trabalhos, englobando discussões sobre a construção da identidade racial do jovem negro em lugares variados, como a família, a escola, grupos culturais e projetos sociais orientados pela cultura afro-brasileira. Em seguida, aparece o subtema *A questão racial no Ensino Superior* com 25 produções, que dão ênfase às políticas de ação afirmativa, problematizando diversas dimensões da entrada de estudantes negros nas Universidades, como a identidade estudantil e racial; as polêmicas sobre mérito, ética, direito; a igualdade e desigualdade; as representações acerca dos negros; os impactos e resultados de tais políticas. Por último, tem-se o subtema *Trajetórias* com 11 trabalhos, que focaram as trajetórias de vida e/ou educacionais de jovens

²⁷ Sabe-se que a temática racial no Brasil é objeto de estudos desde o final do século XIX, mas isso não significou a constituição de um campo de pesquisa consolidado pelas diferenças no caráter dos estudos e nos seus objetivos acadêmicos e políticos. No entanto, esta característica não significa uma falta de acúmulo de conhecimento nesta área, como veremos posteriormente nas discussões que traremos sobre “*Raça e Relações Raciais*”.

²⁸ Os pesquisadores envolvidos neste estudo realizaram análise e categorização dos trabalhos criando os 3 Subtemas descritos. Os resumos das produções, suas informações bibliográficas e a categorização estão acessíveis na Biblioteca Digital da Ação Educativa, que abriga o acervo da referida pesquisa. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/items-by-subject?subject=JOVENS%20NEGROS>. Acessado em 01.06.2010.

negros em situações/lugares diversos, como na escola, no cursinho pré-vestibular, na universidade, projetos sociais e, até mesmo, na rua.

Este panorama sobre as produções do tema “Jovens negros” serve para situar nosso levantamento referente ao foco desta pesquisa. Seguindo essa linha de estudo, no período de 1999 a 2006, foram 18 os trabalhos que, de alguma maneira, abordaram os sujeitos jovens, numa perspectiva racial em interlocução com a escola de Educação Básica²⁹. Nesta oportunidade, foram atravessados todos os subtemas, concentrando-se na discussão sobre o *Pertencimento Étnico-Racial*³⁰, o que pode ser explicado pela predominância do olhar dos pesquisadores sob os estudantes negros. Ainda, em 12 trabalhos, predominaram categorias situacionais que não problematizaram a condição juvenil dos sujeitos, centrando-se no aluno e no estudante, por exemplo.

Deste conjunto, daremos destaque a 6 trabalhos³¹ que tiveram, como local de pesquisa, a escola, em nível de Ensino Médio, nas seguintes modalidades: regular, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, ainda, Supletivo. Todos estes estudos foram feitos em nível de Mestrado, sendo que 5 pertencem à Área da Educação e 1 à Área da Sociologia. Estes estudos têm como características predominantes a abordagem qualitativa e o foco no estudante negro, de modo que somente o estudo de JESUS (2006) da Sociologia utilizou a metodologia quantitativa e trouxe a problemática dos jovens negros e brancos.

Cabe destacar, também, que, neste período, verificamos que a temática das “Relações Raciais” no Ensino Médio foi pouco abordada. Majoritariamente, a atenção dos pesquisadores se dirigiu à forma como a questão racial se manifestava no interior da escola. Assim, SILVA (2000), DURANS (2002) e JESUS (2005) dedicaram-se à percepção de como o racismo, a discriminação, era visto pelos alunos e/ou à abordagem da temática étnica na instituição. Outros, como ROSA (2001) e SANTOS (2005), se referiram às trajetórias e/ou situação escolar dos alunos negros, em especial, aquelas que apresentavam percalços. JESUS (2006),

²⁹ Fizemos a leitura dos resumos disponibilizados no site supracitado (Nota 17) e dos trabalhos completos, quando disponibilizados no Banco Digital da Ação Educativa (BDAE). Quando necessário, buscamos, virtualmente, as produções que não estavam disponibilizadas no BDAE, a fim de verificar o trabalho completo. Estes estudos tiveram como local de pesquisa escolas de Ensino Fundamental e Médio.

³⁰ Dentro do nosso recorte analítico, verificam-se 15 produções no subtema *Pertencimento Étnico-Racial*; 2 produções no subtema *Trajelórias* e 1 produção no subtema *A questão racial no Ensino Superior*.

³¹ Dentre as 6 produções mencionadas, tivemos acesso a 4 produções na íntegra (ROSA,2001; SANTOS,2005; JESUS,2005; JESUS,2006) e 2 resumos (SILVA,2000; DURANS, 2002). Tivemos acesso, ainda, aos resumos das outras 12 produções deste conjunto, que focaram os sujeitos estudantes das Séries Finais do Ensino Fundamental, sendo elas: NIAMIEN (1999), FRANCO (2000), SOUSA (2001), RODRIGUES (2001), RAMOS (2002), FARINA (2002), AIZA (2003), FERREIRA (2004), SANTOS (2005), CARMO (2005), CHAGAS NETO (2006), NASCIMENTO (2006).

inclusive, utilizou dados estatísticos secundários para verificar as semelhanças e diferenças entre as aspirações ocupacionais de jovens estudantes negros e brancos. Por sua vez, DURANS (2002), com a designação “Relações Sócio-Raciais”, pretendeu incorporar esta discussão na prática pedagogia, focando nos alunos e professores.

Dentre as pesquisas mencionadas, destaca-se o estudo de JESUS (2005), da área da Educação, que, numa abordagem qualitativa, investigou a trajetória de vida e de estudo dos alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah/MT. Nessa direção, a pesquisadora buscou detectar se existiam manifestações de racismo, de discriminação e de preconceito nas vivências dos jovens estudantes negros. Bem como, levantar os fatores que os motivaram a ultrapassar o gargalo escolar, apesar da relação desigual existente, completando o Ensino Médio e se preparando para enfrentar o vestibular. Como prova de sua relevância, este estudo deu voz aos jovens alunos, apropriando-se de suas histórias de vida, através da metodologia da História Oral. Convém explicar que essa investigação da referida autora foi realizada em uma escola de Ensino Médio, com a entrevista de 12 jovens negros (pretos) e a mãe de um deles. Ao final, JESUS (2005) conclui que os jovens negros pesquisados têm uma percepção bem elaborada sobre a forma como acontecem as situações de discriminação que atingem as pessoas negras. Entretanto, estes jovens se fortalecem em sua criatividade para driblar as ações racistas, pois, mesmo que tenham um percurso mais acidentado que os seus colegas brancos, dão continuidade aos seus estudos, querendo concretizar os sonhos idealizados e, muitas vezes, utilizando-se de “redes de apoio”. Estas redes, na verdade, caracterizam-se pela busca do apoio de seus familiares, amigos e demais pessoas com quem convivem, sendo que a família aparece em lugar de destaque neste processo.

Atento a essas considerações, tem-se o entendimento de que, mesmo que JESUS (2005) parta da perspectiva dos jovens negros, considera-se que seu estudo tem um lugar diferenciado entre os estudos de seu período, no que diz respeito ao diálogo com nosso objeto de pesquisa. Basta notar que a autora explora a história pessoal e escolar dos jovens negros, que os levaram a perceber as diferenças em seus percursos com relação aos jovens brancos. Suas conclusões mostram-se relevantes para a percepção sobre as repercussões da questão racial entre os jovens estudantes negros (pretos), de modo que não houve avanços na perspectiva comparativa e/ou relacional, por não compor seus objetivos a percepção das trajetórias de jovens negros (pardos) e brancos.

Novamente, destacamos a pesquisa JESUS (2006) que, no campo da Sociologia, discutiu o processo social de construção das expectativas e aspirações educacionais e

ocupacionais, investigando as semelhanças e diferenças entre as aspirações ocupacionais de jovens estudantes negros e brancos da cidade de Belo Horizonte/MG. Nesta ocasião, o pesquisador utilizou dados estatísticos secundários provenientes da Pesquisa ‘Violência nas Escolas’, realizada em 2003 pelo Centro de Estudos de Criminalidade e segurança Pública da UFMG – CRISP. A partir de um recorte da amostra total desta pesquisa aplicada em alunos matriculados no ensino fundamental (entre a 5ª e a 8ª série) e no ensino médio (entre o 1º e o 3º ano), em escolas estaduais, municipais e particulares de 06 municípios da RMBH (Região Metropolitana de Belo Horizonte), JESUS (2006) trabalhou com 908 casos, os quais preenchiam três requisitos: ter-se autodeclarado negro ou branco, ter idade entre 15 a 28 anos e estar matriculado em uma escola (estadual, municipal ou particular) do município de Belo Horizonte. Os resultados deste trabalho indicaram que a construção das aspirações ocupacionais de jovens estudantes é um processo multidimensional, em que pesa tanto aspectos objetivos e subjetivos. Então, as aspirações ocupacionais de estudantes negros e brancos, medidas através de uma escala com variável entre 0 e 100, apresentaram valores distintos, com índices consideravelmente mais altos entre os estudantes brancos do que entre os estudantes negros.

Nesses termos, percebe-se que a abordagem quantitativa de JESUS (2006) colabora com nossa pesquisa na medida em que ele se dedica à análise comparativa das aspirações de jovens estudantes negros e brancos. Haja vista que o autor mostra que, mesmo as aspirações dos jovens, no geral, sendo positivas, no tocante a como eles se imaginavam aos trinta anos de idade, elas se mantêm tanto nos níveis de escolarização quanto no mercado de trabalho e também nas aspirações ocupacionais, apesar de a distância que separa um grupo racial do outro perpetua e acumula, indefinidamente, as vantagens em favor do grupo branco e as desvantagens do grupo negro. Por essas razões, embora não se dedique às relações raciais, esta análise comparativa demonstra a importância do estudo destas relações e aponta para âmbitos psicológicos, sociais e, por isso, também relacionais, que demarcam a visão de futuro dos jovens estudantes, os quais não se explicam somente pela questão econômica.

1.1.2. Aproximação do Estado do Conhecimento em *Juventude e Relações Raciais* (2007 a 2009)

Este período não foi compreendido pelo estudo de SPOSITO (2009) e, conforme esclarecido anteriormente, buscamos nos Bancos de Dados nacionais de Teses e Dissertações

por trabalhos que abrangessem as temáticas já citadas (juventude, escola, raça, relações raciais e Ensino Médio), de modo que dialogassem com nosso objeto de estudos. Nesta investida exploratória, não tivemos a pretensão de nos aproximar do trabalho realizado na pesquisa de Marília Sposito quanto ao tema Jovens Negros, mas assumimos que a demanda por estudos mais aprofundados e abrangentes neste sentido se impõe às pesquisas futuras do campo da Juventude e dos Estudos Raciais.

Ao considerarmos o período de 2007 a 2009, foi possível perceber um aumento relativo nos estudos que fizeram uma interseção entre as categorias Jovens, Negros e escola de Educação Básica³², se observadas as Áreas da Educação e das Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia). Nesses três anos, encontramos 12 pesquisas nesta área que, comparadas aos 18 estudos registrados nos oito anos anteriores (1999-2006), indicam um processo de crescimento deste objeto de estudo nestas áreas.

Dentre as 12 produções selecionadas, há 1 Tese e 11 Dissertações. Todas as pesquisas deste conjunto tiveram caráter qualitativo, sendo que elas se concentraram na área da Educação e apenas 1 pertence à área da Sociologia. Elas foram realizadas em escolas públicas e apresentaram alguns indícios de mudanças com relação ao período anterior. Sendo assim, percebemos que os estudos realizados com estudantes do Ensino Médio superaram o número daqueles realizados nas séries finais do Ensino Fundamental³³. Talvez pela necessidade de uma abordagem mais relacional ou menos unilateral da questão racial no interior da escola, verificamos que somente 5 estudos focaram, exclusivamente, os estudantes negros. O olhar sobre os estudantes numa perspectiva que ultrapassasse sua condição discente também pareceu apresentar um leve crescimento, de modo que, em 5 trabalhos, os pesquisadores trabalharam com as categorias jovens e/ou adolescentes.

Deste conjunto, o foco será dado a 8 produções³⁴ que tiveram como sujeitos da pesquisa os estudantes do Ensino Médio, concentrando-se em sua modalidade regular. Trata-se de estudos em nível de Mestrado, realizados na Área do conhecimento da Educação. Nestes

³² Na pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (ver Nota 14), percebeu-se que outras categorias, como Ensino Superior e Ações Afirmativas, apresentaram grande representatividade no que podemos chamar de estudos sobre Jovens Negros. Dessa forma, entre 2007 e 2009, nas áreas da Educação, do Serviço Social e das Ciências Sociais, recortada na Sociologia e na Antropologia, levantamos 20 produções deste caráter. Utilizamos os descritores: Negro Ensino Superior. No entanto, não nos coube abordá-los pelo recorte imposto por nosso interesse de pesquisa.

³³ Quatro produções deste conjunto focaram os sujeitos estudantes das Séries Finais do Ensino Fundamental. A atenção foi dada à leitura de seus resumos. São elas: SANTOS (2007), MOURA (2007), SOUZA (2008), MARINHO JUNIOR (2009).

³⁴ Dentre as 8 produções mencionadas, tivemos acesso a 7 produções na íntegra (VEREDA, 2007; VALVERDE, 2008; ZANDONA, 2008; TÚBERO, 2008; JESUS, 2009; RAMOS, 2009) e 1 resumo (MOURA, 2009).

trabalhos, percebemos alguns deslocamentos nas perspectivas dos pesquisadores com relação às produções anteriores, pois se buscou um enfoque maior na percepção dos estudantes quanto às questões raciais na escola e para além dela, a partir do olhar dos jovens estudantes.

Neste período mais recente, registra, também, que a temática das “Relações Raciais” foi pouco mencionada como eixo central das pesquisas. No entanto, 4 trabalhos não focaram somente nos jovens negros e observaram outros sujeitos da escola e suas opiniões, sem delimitar seu recorte no grupo racial negro, buscando o ponto de vista destes sujeitos sobre problemáticas relacionadas às questões raciais. Nessa direção, a produção de VEREDA (2007) estudou a visão do aluno adolescente a respeito do apelido pejorativo na escola, sem limitar-se, somente, à temática racial, mas passando por ela. Em seu turno, RAMOS (2009) teve como objeto as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil em suas possíveis relações com os contextos sócio-econômicos e culturais aos quais pertencem.

As opiniões dos jovens foram o foco de outras duas pesquisas que fizeram uma ligação entre os jovens do Ensino Médio e as Políticas de Ações Afirmativas, no âmbito do Ensino Superior e da implementação da temática racial nos currículos escolares. Assim, VALVERDE (2008) buscou compreender a percepção de jovens estudantes do ensino médio sobre a política de cotas para negros/as implementadas pela UNB (Universidade de Brasília). Por sua vez, SOARES (2009) analisou a recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, divulgadas após a lei 10639/2003, em uma escola de ensino básico no ABC paulista, e seu impacto nas aulas de História, uma das três disciplinas incumbidas de implementar o conteúdo proposto pelas Diretrizes.

Além disso, as trajetórias escolares e histórias de vida de jovens negros foram temáticas de 2 produções deste período, as quais privilegiaram apenas estes sujeitos. Nessa condição, ZANDONA (2008) investigou a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio e suas perspectivas em relação ao Ensino Superior; JESUS (2009) analisou a história de vida de seis jovens negros, estudantes do ensino médio noturno, buscando compreender suas opiniões e as representações da cultura brasileira de matriz africana. Porém, deve-se ressaltar que as investigações voltadas ao pertencimento étnico-racial entre estudantes do Ensino Médio decresceram neste período e somente o trabalho de MOURA (2009) buscou compreender os olhares dos estudantes sobre o ser negro, em interlocução com o Ensino da

Arte, focando na produção de espaços de pertencimento de afro-descendentes entre os estudantes negros.

Numa abordagem mais abrangente dos sujeitos da escola, TÚBERO (2008) procurou compreender como a raça/cor da pele interferia no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência nos bancos escolares até a conclusão do ensino médio, segundo o olhar de professores, gestores e alunos. A tese de TÚBERO (2008) chama nossa atenção por dar voz a diferentes atores presentes na escola e por buscar descrever os sentidos atribuídos pelos participantes de sua pesquisa às relações étnico-raciais vividas por eles na escola. Numa abordagem qualitativa, a autora utilizou procedimentos metodológicos pautados na Fenomenologia, desenvolvendo sua pesquisa com participantes e abordando temas relacionados ao fracasso e evasão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram 9 professores, 1 coordenadora do turno noturno e 26 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, e também alguns alunos, professores e gestores do Ensino Fundamental. Os resultados de TÚBERO (2008) apontaram para a existência de uma visão preconceituosa e estereotipada em relação às famílias e aos alunos negros que foram culpabilizados pelo fracasso e evasão escolar. Para os estudantes, ao contrário do que afirmaram os professores, as relações dentro da escola não estão livres de discriminações e preconceitos; a escola surgiu como um local em que seus problemas, culturas e anseios não são discutidos e isso contribuiria para a evasão escolar no ensino médio.

Verifica-se, com isso, que a maneira como TÚBERO (2008) aborda as relações étnico-raciais se aproxima dos objetivos desta dissertação. Em sua pesquisa, constata-se que os participantes pertenciam a diferentes grupos raciais, o que possibilitou uma riqueza de considerações relacionadas à forma como os estudantes negros são vistos na escola e como as relações étnico-raciais interferem nos quadros de evasão escolar, tal como sobre a forma como as discriminações e preconceitos se expressam no Ensino Médio.

Num esforço de reflexão, mostrou-se interessante, também, o estudo de VEREDA (2007), em função, novamente, de uma interlocução identificada com nossos objetivos de pesquisa. Isto porque a pesquisadora aborda a relação estabelecida entre os estudantes de uma turma de Ensino Médio e, a partir deles, faz inferências sobre os apelidos pejorativos na escola. A pesquisa foi feita na área da Educação, tendo como perspectiva analítica a Psicologia da Educação. Nesse contexto, a autora trabalha com os estudantes a partir do conceito de adolescência e, numa abordagem qualitativa, utiliza, como instrumento de coleta de dados, os “Incidentes Críticos”. A propósito, esta técnica baseia-se em registros de

incidentes que devem ser descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. Ainda sobre a pesquisa, contou com a participação de 29 estudantes de uma turma de 1º ano de Ensino Médio, os quais participaram manifestando suas opiniões quanto aos “Incidentes Críticos” descritos em formulários. Através desse seu trabalho, VEREDA (2007) concluiu que, a partir das visões dos adolescentes, há grande possibilidade de um aluno ser excluído da escola por receber um apelido pejorativo de seus colegas. Por exemplo, os alunos diferentes em seus aspectos físicos ou em sua origem, como o “gordo”, o “magro”, o “alto”, o “japonês”, o “negro”, o “baiano” e outros, sendo estes constantes alvos na escola de perseguições e gozações que humilham e isolam.

Em resumo, mesmo que em VEREDA (2007) não se observe a discussão sobre as relações raciais entre jovens negros e brancos, pois ela não se restringe à temática racial, são inquestionáveis as contribuições do seu estudo, na medida em que ele reforça o fato de, entre estudantes de Ensino Médio, existir a percepção quanto às situações de discriminação, entre elas a racial. Desta maneira, a pesquisadora reforça nosso entendimento sobre a necessidade de ouvir os jovens estudantes para compreender a dinâmica e os desdobramentos das relações estabelecidas entre eles.

1.1.3. Breves considerações sobre as produções analisadas (1999 a 2009)

O panorama da produção de conhecimento sobre juventude e relações raciais que buscamos apresentar até aqui (considerados os seus recortes) figura-se como um esforço em reconhecer a importância dos estudos recentes que fazem tal interseção. Ao mesmo tempo, mostra-se como um apontamento da necessidade de mais estudos que façam tal discussão. Tendo isso em vista, consideramos que a pesquisa em andamento representa mais uma tentativa de colaborar, de alguma forma, com o campo de estudos em *juventude(s)* e *relações raciais* no Brasil.

É fato que os estudos acima mencionados apontaram lacunas e avanços que mereceriam um aprofundamento analítico. Entretanto, esta tarefa não cabe aos limites desta pesquisa. Mesmo considerando tais limites, podemos salientar que, a partir destes trabalhos, conseguimos nos situar em um campo de estudos que ultrapassa esta pesquisa e que, por isso, concede a ela outro sentido, no bojo de uma demanda ainda latente: o conhecimento sobre o estabelecimento das relações raciais entre os jovens de diferentes grupos raciais. De modo que, como foi visto neste breve panorama, a percepção sobre tais relações no interior da

escola mostra-se relevante para o entendimento do papel desta instituição numa sociedade na qual as relações raciais são operantes e, em decorrência disso, não deveriam ser desconsideradas pela escola.

Em linhas gerais, pode-se apontar que, entre os avanços verificados nesses trabalhos citados, foi observado um comprometimento com a compreensão da realidade dos seus estudantes tangenciada pela questão racial. O olhar sob os jovens negros, como aconteceu com a maioria destes trabalhos, configurou-se como um avanço no campo de estudos educacionais, visto que esta especificidade mostrou-se influente na vivência da condição discente destes sujeitos. Em muitos estudos, inclusive, percebeu-se que a dimensão racial não passa despercebida no interior da escola de Ensino Médio, seja com relação aos estereótipos, rendimento escolar ou outras dimensões que dialogam com o pertencimento étnico-racial.

No que se refere aos estudos destinados aos jovens negros, verificamos uma perspectiva valorizadora da presença, da história e das vivências destes sujeitos nos ambientes escolares pesquisados. Assim, não se pode considerar que estes estudos não tocaram no âmbito das relações raciais, pois, quando se prostra o olhar sobre os jovens negros na escola, consolida-se a ideia de que estes sujeitos estão em constante relação com os demais colegas do mesmo grupo racial e de grupos raciais distintos, e ainda com os professores e demais profissionais da escola, com os quais também possuem um pertencimento racial. Dessa maneira, é inegável a tese de que os estudos com foco nos sujeitos negros cumpriram e têm cumprido um papel importante para o entendimento da situação dos negros na sociedade brasileira e, ainda, alcançam, em alguma medida, as relações raciais.

Ainda assim, resgatando a abordagem sobre as lacunas observadas, podemos apontar a necessidade de estudos educacionais, com recorte para as dimensões raciais que atentem para os diferentes grupos raciais *em relação*. Parece que esta lacuna é, na verdade, uma nova perspectiva de estudos que só se fazem necessários nos dias atuais, devido ao trajeto que os estudiosos da situação dos negros no país percorreram até aqui. De maneira que falamos em especial, dos intelectuais negros, que a partir do movimento negro da década de 1970, passaram a tomar o seu próprio lugar de *negros*, fazendo com que a situação racial no país fosse tratada na 1ª pessoa em suas pesquisas. No caso do nosso recorte, verificou-se que estudos sobre jovens e raça mostram-se ainda incipientes, o que reluz a necessidade de reflexões sobre as relações raciais entre jovens brancos e negros e/ou de outras raças/etnias. Entretanto, isso não anula a relevância e a necessidade de estudos que continuem a focar a situação da juventude negra nas escolas e também em outros espaços sociais.

Apesar de reconhecermos a importância deste foco, salientamos que a investigação das relações estabelecidas entre estes estudantes negros e estudantes de outros grupos raciais, como os brancos, ou mesmo com profissionais da educação, dando ênfase para a sua dimensão racial, também tem sua importância para o entendimento da dinâmica social brasileira na atualidade, especialmente para a compreensão das desigualdades e preconceitos sociais (e, por que não, raciais) que se perpetuam em nossa sociedade. Porém, esta interseção não se mostrou um objeto de pesquisa muito explorado no período verificado.

A fim de amarrar as atuais considerações, entende-se que a leitura destes trabalhos possibilitou a percepção e/ou confirmação de algumas dimensões que precisam ser abordadas neste estudo, como a imprescindível aproximação conceitual da categoria juventude, raça e relações raciais. Para tanto, faz-se necessária uma contextualização sobre quadros histórico-sociais específicos que interessam a este tipo de estudo, como a situação do Ensino Médio no Brasil articulada com as desigualdades educacionais e raciais presentes e ainda atuantes neste país, que se manifestam junto à população negra em geral e à juventude que a integra.

1.2. Conceitos e Contextos que atravessam a pesquisa

No decorrer deste trabalho, tem-se em vista articular a discussão teórica à análise dos dados provenientes do campo de pesquisa. De modo que os conceitos e alguns apontamentos contextuais, no que diz respeito às desigualdades, trazidos para este campo de discussão sirvam como uma tentativa de “colocar as cartas na mesa”, mostrando as abordagens conceituais nas quais nos amparamos para trabalhar com as categorias principais deste estudo.

Nesse sentido, esclarecemos que muitos desdobramentos conceituais sobre estas categorias e outras evocadas pelos achados do campo serão vistas no decorrer desta análise. Então, não nos comprometemos, neste primeiro momento, com o aprofundamento sobre as discussões conceituais aqui abordadas, sendo esta uma atividade a ser realizada na medida em que os dados do campo apontarem esta necessidade.

1.2.1. Juventude(s)

Em uma pesquisa que tem os sujeitos jovens como o foco de sua atenção, é indispensável esclarecer o que estamos chamando de juventude. Assim sendo, de imediato, já

se deve considerar que esta explicação não é um exercício fácil, pois o conceito de juventude não dispõe de uma definição fixa e/ou consensual. No entanto, existem contribuições de teóricos e pesquisadores que trabalham com os jovens como sujeitos de suas reflexões e que podem nos dar pistas sobre uma aproximação mais assertiva do significado desta fase da vida.

Primeiramente, é correta a percepção de que grande parte das controvérsias que se mostram ao discutirmos o tema da juventude manifesta-se pelas imprecisões que delimitam esta fase da vida, as quais se mostram desde a questão basilar: quando começa e quando termina a juventude? A busca por respostas neste sentido acaba por nos levar ao reconhecimento do caráter *contingente* dessa categoria (Spósito, 2009). Isto porque as respostas possíveis de serem alcançadas sobre essa fase da vida “não se separam dos processos estruturantes da vida social, fundados nas desigualdades sociais, nas relações de gênero e nas relações étnico-raciais, entre outras.” (SPÓSITO, 2009, p. 18)

A partir da compreensão da juventude por este ponto de vista, há a aproximação de um dos pontos de partida da abordagem sociológica deste tema, na qual a juventude é tida como uma categoria social (Abramo, 1994). Sendo ela uma noção socialmente variável, os modos de ser jovem têm estreita ligação com o meio social, com seu tempo histórico, com suas condições estruturantes e a com a forma com a qual os sujeitos se inserem num determinado meio.

Nesse contexto, sabe-se que a ideia de juventude, tal como a infância, não é algo natural e vigente em todos os tempos e sociedades³⁵. Assim, a noção de juventude aparece como um problema da sociedade moderna, e diversas temáticas chamaram a atenção dos acadêmicos para os jovens. Enquanto a abordagem da Psicologia sobre adolescência e a

³⁵ Abramo (1994) faz uma leitura dos estudos de Phillippe Aires e de outros autores que se dedicaram à temática e remonta o caráter histórico na constituição da noção de juventude. Desse modo, a autora afirma que “o destaque da juventude como uma fase socialmente distinta foi se processando no desenvolvimento da sociedade moderna ocidental, mediante a progressiva instituição de um espaço separado de preparação para a vida adulta” (p.5). Esta mudança ocorreu a partir do século XVII com os fenômenos da transformação das famílias, retraindo-se para a esfera privada e se reorganizando em torno da criança. E, ainda, com a mudança e extensão da instituição escolar, de maneira que a escola passa a substituir a aprendizagem informal e a criança é separada dos adultos. Com a extensão do período de aprendizado, começou a configurar-se uma etapa intermediária entre a infância e a vida adulta. Neste processo, a juventude mostrava-se uma condição variável dentro de uma sociedade e restrita a determinados grupos. Assim, ela se associava a uma moratória social incorporada pela burguesia e por setores da aristocracia, que mantinham seus filhos longe da vida produtiva para prepará-los para as funções futuras. A condição juvenil mostrou-se, então, diretamente ligada à separação social imposta pela escola que manteve sua vinculação às elites entre os séculos XVII e XIX. E, principalmente, no século XX, “há uma crescente ampliação da condição juvenil, que passa a abarcar outros setores sociais, e vai, cada vez mais, se diversificando, transformando seus significados e formas de aparição, seus referenciais e limites etários” (ABRAMO, 1994, p.8).

juventude, por tradição, debruçou-se sobre a temática numa perspectiva mais biológica e psicológica, vimos que a Sociologia passou a se interessar pela juventude na medida em que os jovens passaram a problematizar os processos de transmissão das normas sociais (Abramo, 1994)³⁶. Aliás, neste período histórico, o consenso sobre o conceito de juventude não se tem mostrado uma tarefa fácil. Mais do que isso, não teria aplicabilidade prática e analítica, pela própria vinculação desta fase da vida às especificidades socioculturais nas quais ela é construída.

No bojo dessas considerações, é preciso notar que o processo reflexivo sobre a juventude tem buscado superar algumas representações correntes, principalmente na vida social, onde a juventude é vista como um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a uma determinada faixa etária (Dayrell, 2005). Nessa direção, mesmo que reconheçamos a existência de uma série de transformações do indivíduo numa dada faixa etária, na qual o seu desenvolvimento físico e psicológico se intensifica, sabemos que tais transformações são lidas nos âmbitos individual e coletivo de formas distintas em sociedades também distintas. Em decorrência disso, a Sociologia da Juventude tem-se dedicado a esta temática num esforço de ‘desnaturalizar’ uma noção juventude, que desconsidera a diversidade das condições sociais e culturais nas quais os indivíduos jovens estão inseridos, enxergando-a, por vezes, como universal e homogênea.

Entretanto, Dayrell (2005) aponta que mesmo a Sociologia da Juventude tem apresentado oscilações entre duas vertentes. A primeira delas é chamada de *Geracional*, na qual a juventude é uma fase da vida em que se buscam traços comuns e mais homogêneos, os quais constituiriam uma cultura juvenil definida em termos etários. A segunda vertente, chamada de *Classista*, trata a juventude como um conjunto necessariamente diversificado, marcado pelas diferenças de classe social, de modo que as culturas juvenis seriam culturas de classe. Na realidade, ao trazer esta explanação, o autor demonstrou sua opção por fugir de tal polarização, apresentando uma noção de juventude na ótica da *Diversidade*, que também consideramos mais adequada diante dos objetivos do nosso estudo.

Então, concordamos com Dayrell (2005) quando este nos fala que “na ótica da diversidade existem diferentes modos de ser jovem, resultado, em parte, das próprias

³⁶ Todo o processo que caracterizou os estudos sobre a juventude é descrito por Abramo (1994) e não nos deteremos nestes detalhes históricos. No entanto, cabe-nos ressaltar que, nos anos 20 a 30 do século passado, emergiram as primeiras e mais importantes pesquisas sociológicas sobre juventude implementadas pelos estudiosos da Escola de Chicago naquele período, que se dedicaram à investigação dos grupos delinquentes e vinculados à criminalidade, compostos por jovens de baixa renda.

condições sociais nas quais esses sujeitos constroem sua experiência” (p. 26). Logo, podemos, sem hesitar, mencionar ‘juventudes’, no plural, devido ao reconhecimento de que existe uma grande diversidade social e cultural. Até porque, a *juventude* configura uma categoria socialmente construída e marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos.

De forma a enriquecer esta reflexão, Gomes e Dayrell (2004) reforçam que a juventude caracteriza-se pelas transformações físicas, psicológicas e biológicas, as quais ocorrem a partir de uma determinada faixa etária, mas não se resume nestes sinais corporais e psicológicos. É, também, uma construção social que está inserida em contextos culturais diferenciados e que, por isto, constitui-se de maneiras distintas, conforme as relações estabelecidas no grupo social com esta etapa da vida dos sujeitos. Por este motivo, não podemos pensar a juventude de uma maneira rígida e com duração pré-determinada. Conforme Dayrell, é necessário

considerar a noção de juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. (2005, p. 33)

Nesta direção, Margullis e Urresti (1996) reconhecem a existência da categoria juventude como algo significativo, mas que apresenta limitações quando vinculada a um marco classificatório preciso. Aliás, segundo os autores, esta “precisão” faz com que “os mesmos” pareçam uma variedade incontestável de sujeitos. Ao mesmo tempo, lembramos que existem momentos nos quais a utilização de recortes etários mostra-se necessária, como na elaboração de políticas públicas para segmentos específicos, como os jovens. Neste sentido, não se trata de nos apoiarmos numa perspectiva rígida e determinista a partir das faixas etárias, mas de reconhecer, como nos lembra Carrano (2000) que socialmente as “idades” figuram como recurso usado com frequência na execução de estudos estatísticos, definição de idades de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idade mínima para a responsabilização penal, na classificação de programas televisivos, etc.

Na busca por avanços, Dayrell (2007) recorre à ideia de *condição juvenil*, que nos parece apropriada para lidar com os jovens na perspectiva desta diversidade. Esta condição se refere à maneira de ser de alguém perante a uma determinada sociedade. Além disso, refere-se

às circunstâncias necessárias para que se verifique esta maneira de ser. Ou seja, existe uma dupla dimensão a ser observada durante a abordagem da condição juvenil que, nas palavras do próprio autor,

refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve. (DAYRELL, 2007, p.1108)

Como lidamos com jovens de camadas populares, partilhamos da constatação de Dayrell sobre a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. Mesmo porque, os dados do IPEA (2008b) mostram que o país possui, atualmente, cerca de 50,2 milhões de jovens (26,4% da população) na faixa etária de 15 a 29 anos³⁷. Destes, 14 milhões podem ser considerados pobres, vivendo em famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo. Apenas a metade daqueles pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos frequentava o Ensino Médio. Se pensarmos nestes dados, podemos inferir que “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”. (DAYRELL, 2007, p. 1107)

A partir deste entendimento sobre a condição juvenil, é certo pensar que os jovens podem nos explicar muito sobre os processos sociais em curso na sociedade na qual eles se encontram inseridos. Haja vista que, além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mutações sociais ocorridas ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem de acordo com o contexto sociocultural onde se inserem.

Assim, percebe-se que os jovens, enquanto sujeitos que experimentam os dilemas da condição juvenil, relacionados às novas experiências na sua constituição social, psicológica e relacional podem contribuir na compreensão sobre o seu entorno. Em especial, no entendimento que aqui nos interessa, relacionando este entorno às desigualdades e às relações sociais, especificamente aquelas de cunho racial.

No escopo dessas apreciações, é cabível a compreensão de que, ao passo que se concede voz aos jovens, há uma constante motivação para os seguintes questionamentos:

³⁷ Nos últimos anos, o IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) tem trabalhado com o mesmo recorte etário e categorizações adotados na proposta do Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados, e também incorporado pela Secretaria e Conselho Nacional de Juventude (IPEA, 2008b).

como os jovens significam as questões e discussões em torno da raça/cor e das relações raciais? Em que medida os jovens podem colaborar para a nossa compreensão quanto à configuração das relações raciais, considerando suas especificidades contextuais e os recortes desta pesquisa? A interpretação das relações raciais entre jovens mostra-se relevante para os estudos sobre juventude, raça e relações raciais, de maneira mais geral? Afinal, por que ouvir o que os jovens estudantes têm a nos dizer sobre as relações raciais? E por que é relevante observar as relações raciais entre jovens?

Para a busca dessas respostas, deve-se, antes, reconhecer que a temática da juventude no Brasil mostra-se um terreno em construção, sendo vários os campos que ainda demandam mais investigação. Contribuindo para esse preenchimento, Gomes (2004) destaca, como exemplo destes campos, as particularidades vivenciadas pelos jovens com as relações raciais e de gênero. Conforme a autora,

estudos sobre a juventude no Brasil precisam dar conta da presença da diversidade étnico/racial na trajetória de vida dos/as jovens do nosso país. Mesmo quando trabalham com o conceito de “juventudes” os poucos estudos dessa área que realizam uma análise mais profunda sobre a temática, tendem a omitir ou excluir as implicações étnicas e raciais nas trajetórias de vida dos/as jovens, principalmente, daqueles que pertencem às camadas populares. (GOMES, 2004, p.10)

Sendo assim, ouvir os jovens sobre as relações raciais e buscar a compreensão de tais relações a partir de um grupo de jovens específico, considerando o ponto de vista dos mesmos, mostra-se relevante tanto no âmbito social quanto no acadêmico, pela especificidade da fase da vida na qual estes estudantes se encontram. Até porque, sabe-se que os jovens elaboram suas posições subjetivas e coletivas no tempo presente, marcados por dimensões temporais, de lugar, culturais, estruturais, dentre outras. Ao mesmo tempo, estes sujeitos já podem experimentar sua construção identitária com certa autonomia com relação à sua família, através dos seus laços de sociabilidade com seus pares e, assim, vivenciam novos desdobramentos das relações sociais. Nesse processo, os jovens, geralmente, são marcados pelas experiências acumuladas em sua trajetória de vida, intercalando esses acúmulos com as expectativas que têm com relação ao seu futuro, sem, com isso, limitarem sua existência a um “vir a ser”.

É significativo, ainda, observar que os jovens vistos como sujeitos do presente com uma *moratória vital*³⁸ apresentam uma potencialidade no que diz respeito à sua ação no

³⁸ Remetemo-nos às discussões trazidas por MARGULLIS e URRESTI (1996) referindo-se à matéria da juventude, ou seja, sua cronologia. Nessa perspectiva, além de toda a significação sociocultural da juventude, deve-se considerar o que eles chamam de “faceta dura” vinculada ao aspecto energético do corpo. Os jovens têm

tempo. Com este *capital temporal*, eles têm a cronologia em seu favor, podendo atuar, vigorosamente, no tempo presente, na interpretação, na mudança e/ou na manutenção das realidades sociais. Por esta circunstância, estes sujeitos precisam ser ouvidos, conhecidos e reconhecidos em seus direitos e potencialidades. Certamente, suas opiniões podem nos ajudar a compreender as relações sociais e, em especial, as raciais.

Deve-se atentar, também, para o fato de que, numa sociedade cada vez mais labiríntica, a insegurança com relação ao futuro marca a condição juvenil. Como afirma Pais (2003), o destino é cada vez mais produzido cotidianamente, num campo de oportunidades, reivindicações e utopias, no qual os jovens acabam por trilhar o que o autor chama de *trajetórias iô iô*³⁹. Dentre as dimensões destas trajetórias, destacamos as reversibilidades. Então, pergunta-se: seria correto pensar que, numa sociedade racista como a brasileira, poderiam existir movimentações, flutuações e uma reconstrução social por parte dos jovens, no que diz respeito às concepções raciais destes sujeitos? O que se sabe, de fato, é que o pensar destes jovens, a forma como agem, as concepções que regem suas atitudes e posições diante da sua realidade constituem fontes de compreensão da dinâmica social – que não se inicia nem se finda nos jovens, mas que também é construída e desconstruída com/por eles.

1.2.2. Raça e Relações Raciais

Ao propormos uma pesquisa vinculada às relações raciais no cotidiano escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio, remetemo-nos a um entendimento que confirma a existência de diferentes grupos raciais neste cenário. Este ponto de partida requer um esclarecimento sobre o que temos chamado de *raça* e sobre quais pressupostos teóricos temos nos pautado. Além disso, faz-se oportuna uma discussão sobre como temos lidado com a ideia de *relações raciais*, considerando sua historicidade e aplicabilidade no cenário brasileiro.

o que os autores denominam de “capital temporal” e esta cronologia mostra-se um suporte concreto, no qual se articulam seus signos e sua expressão social. Dessa forma, os jovens têm uma “moratória vital”, a partir da qual “La juventud puede pensarse como un período de La vida em que se está em posesión de um excedente temporal, de um crédito o de um plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y Del que puede disponerse, que em los no jóvenes es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuzeros que se haga para evitarlo” (MARGULLIS e URRESTI, 1996, p. 20)

³⁹ PAIS (2003) indica que, nas estruturas sociais crescentemente labirínticas, os jovens se envolvem em “trajetórias iô iô” nas quais “perante estruturas sociais cada vez mais fluídas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém.” (PAIS, 2003, p. 58)

Primeiramente, é interessante verificar que os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD referentes a 2009 mostram que, sobre cor ou raça, a população residente do Brasil era composta por 48,2% (92,5 milhões) de pessoas que se declararam brancas; 6,9% (13,3 milhões), pretas; 44,2% (84,7 milhões), pardas; e 0,7% (1,3 milhão), amarelas e indígenas. Desse modo, a síntese de indicadores baseada nos dados de 2009 afirma que

em relação a 2004, observou-se crescimento de 2,0 pontos percentuais na proporção das pessoas que se declararam pardas, enquanto entre aquelas que se declararam brancas houve redução de 3,1 pontos percentuais. Regionalmente, as características conhecidas se mantiveram: na Região Sul, as pessoas brancas correspondiam a 78,5% da população residente e, nas Regiões Norte e Nordeste, as pessoas pardas atingiram 71,2% e 62,7% das respectivas populações residentes. (IBGE, 2010, p.51)

Estes dados nos mostram um cenário importante na configuração da população brasileira. Percebe-se que, no início do século XXI, a população brasileira declarava-se majoritariamente negra, somando os grupos *pretos* e *pardos*, de modo que este grupo racial alcançou um percentual de 51,1% em 2009⁴⁰. Diante deste registro, verifica-se, de maneira mais contundente, a pertinência dos estudos raciais, por se tratar de um tema atual e com forte aplicabilidade social. Dessa maneira, ao iniciarmos este debate, não podemos desconsiderar que um dos grandes pontos que envolvem a discussão sobre as questões raciais reside nas controvérsias históricas que o próprio conceito de raça carrega. Com atenção nisso, sustentaremos nosso entendimento na leitura de Guimarães (2005) e Munanga (2004), lembrando que o primeiro faz a seguinte afirmação:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 2005, p.11)

Então, o referido autor argumenta que este conceito tem uma realidade social plena, sendo que o combate ao comportamento social ensejado, a dizer os preconceitos, discriminações e racismo, carece do reconhecimento de sua própria realidade e somente o ato

⁴⁰ Na análise do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (2008a), esclareceu-se que “em 1976, o primeiro ano no qual a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) faz uma cobertura mais ou menos nacional, a população brasileira era constituída por 57,2% de brancos e 40,1% de negros. Esta divisão foi mudando com pretos e pardos aumentando gradualmente seu peso populacional para 43,0% em 1987, 44,2%, em 1996 e 49,5% em 2006”. (IPEA, 2008a, p.5)

de nomear permite isso (GUIMARÃES, 2005). Portanto, é a partir deste entendimento que utilizamos o conceito de raça na sala de aula pesquisada, compreendendo seu funcionamento na vida social brasileira e, não obstante, buscando suas repercussões no contexto escolar específico, que não está alheio à realidade social.

Nesse campo de observação, é válido comentar que diversos autores, entre eles TELLES (2003), GUIMARÃES (2005), MUNANGA (2004), IANNI (2004) e outros, demonstraram que as teorias científicas do século XIX estabeleceram a ideia de que os seres humanos poderiam ser divididos em tipos raciais distintos e organizados hierarquicamente⁴¹. De certo, tratava-se de uma ideologia que estava correlacionada aos traços físicos, à herança genética dos indivíduos destes grupos e às características intelectuais e comportamentais de cada pessoa.

Sobre o estudo de Munanga (2004), há a explicação de que, no século XX, com os progressos da Genética Humana (Biologia Molecular e Bioquímica), chegou-se à conclusão de que raça não é uma realidade biológica e sim um conceito inoperante para explicar a diversidade humana. Desta maneira, biológica e cientificamente as raças não existem.

Entretanto, todo o processo de *racionalismo*⁴² que se constituiu no decorrer da história não foi superado com a constatação da inexistência das raças. Aliás, esta situação trouxe

⁴¹ Uma visão histórica da noção de raça é encontrada em MUNANGA (2004). No que diz respeito à abordagem conceitual da noção de raça, o autor nos informa que, etimologicamente, o conceito de raça é proveniente do italiano *razza*, que, por sua vez, origina-se do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie, utilizado na Zoologia e na Botânica. Segundo o autor, foi nos séculos XVI – XVII que o conceito de raça começou a atuar nas relações entre as classes sociais, com a ideia de “raça pura”, da qual os franceses se utilizaram para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre as classes sociais (nobreza e plebe). Munanga ressalta que este processo ocorreu “sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.” (2004, p.1) As mudanças históricas marcadas pelas grandes navegações e a descoberta dos “outros” até então desconhecidos pela sociedade ocidental começaram a colocar em dúvida o conceito de humanidade. De modo que a racionalidade que marcou o século XVIII favoreceu para o entendimento de que os “recém-descobertos” fossem vistos como integrantes da antiga humanidade, ou seja, raças diferentes (MUNANGA, 2004). Neste momento, o processo de elaboração de conceitos e classificações, de fato, mostrou-se útil para operacionalizar tal pensamento. Contudo, como salienta Munanga, o conceito de raça e a classificação da diversidade humana “infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do *racionalismo*.” (2004, p. 2)

Assim, no século XVIII, a cor da pele foi o critério fundamental para a operação de classificação das raças, de forma que a espécie humana foi dividida em: raça branca, raça negra e raça amarela. Munanga (2004) esclarece que, no século XIX, acrescentaram-se outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação. Todo este processo colaborou fortemente com a colonização realizada pelos países europeus, que atingiram, dentre outros povos, o povo negro oriundo do continente africano. Na lógica da classificação racial, na qual o diferente do modelo eurocêntrico e branco era considerado inferior, podemos inferir que a raça negra estava no extremo desta inferioridade.

⁴² Compartilhamos a compreensão de GUIMARÃES (2005), quando este argumenta que, para se entender as relações raciais e o racismo é necessário definir seu campo ideológico no qual o conceito de raça tem vigência.

consequências catastróficas para os sujeitos negros (sem nos esquecer dos indígenas), dentre elas o extermínio, a apropriação das riquezas e um processo cruel de escravidão, no qual o Brasil destaca-se como um dos países que mais recebeu negros escravos e como o último país na história a “abolir” a escravidão.

Munanga (2004) lembra, também, que esta situação não se encontra somente nos domínios da história. Ao contrário, muitos preconceitos pautados nas diferenças raciais, fenotípicas, de cor, de cabelo, de largura do nariz, etc., ainda são evocados nos mais diversos discursos que, veladamente, reafirmam a ideia de uma superioridade branca arraigada em nossa sociedade. Desse modo, é preciso entender que o conceito de raça, como empregado atualmente, nada possui de biológico. Porém, as “raças fictícias” ainda estão presentes no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas. Em outros termos,

o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das Ciências Sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. (MUNANGA, 2004, p.6)

Com relação ao uso do conceito de “raça” por Guimarães (2005), este parece como algo propriamente sociológico, prescindindo qualquer fundamentação natural, objetiva e biológica. A aplicação do termo aparece assim, como exercício crítico e científico de se justificar (tal como interpretar e compreender) uma ordem acrítica e ideológica. Numa outra oportunidade, o mesmo autor concebe a ideia de “raça” como um conceito nativo no Brasil, “porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano.” (GUIMARÃES, 2003, p.94).

Partimos deste aporte conceitual sobre raça para nos perguntamos sobre as relações estabelecidas pelos jovens estudantes em uma sala de aula de Ensino Médio. Nesta perspectiva, interessa-nos compreender como estes jovens elaboram suas interações nesse

Para essa visão, o autor se ancora na leitura de APPIAH (1992) que utiliza o termo “racialismo” para tratar da doutrina segundo a qual “há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, nos permitem dividi-la num pequeno número de raças, de tal modo que todos os membros de uma raça partilhem entre si certos traços e tendências que não são partilhados com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, na perspectiva racialista, uma espécie de essência racial; [essa essência] ultrapassa as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais – com base nas quais fazemos nossas classificações formais.” (APPIAH, 1992, p. 4-5 *apud* GUIMARÃES, 2005, P. 29-30)

contexto específico, clivando nossa atenção para as repercussões das relações entre sujeitos de diferentes grupos raciais, com foco nos jovens negros (pretos e pardos) e brancos, além de uma atenção à ótica destes sujeitos. Apesar de concordarmos com Telles (2003), quando aponta que, em sociedades que vivenciaram as ideologias raciais, como é o caso do Brasil (mesmo estando estas cientificamente desacreditadas), seu funcionamento nas práticas sociais demonstra o poder do conceito de raça na organização social, acreditamos que o campo de pesquisa é que irá nos falar sobre tal funcionamento, seja na direção de sua confirmação ou não.

Dessa maneira, adentra-se na temática das relações raciais⁴³, trazendo uma discussão histórica dos estudos a esse respeito e, ainda, demonstrando como elas têm sido abordadas neste estudo. Para tanto, recorremos a TELLES (2003), GUIMARÃES (2005), MOTTA (2000) e MARINHO JUNIOR (2009). Nestes autores, encontramos abordagens e considerações relevantes que nos auxiliam a compreender melhor o campo de estudos das relações raciais no Brasil.

Inicialmente, deve-se ressaltar que não foram encontradas, em todos estes autores, conceituações explícitas para a expressão ‘relações raciais’. Além disso, tal como visto nos estudos sobre a temática entre o ano de 1999 e 2009, verificou-se, de modo recorrente, o uso desta expressão sem a devida explicação teórica para sua utilização; como se o sentido já estivesse explicitado pela sua aplicação e se referisse, particularmente, à relação entre negros e brancos, em sua maioria. A partir desta constatação, buscamos por uma explicação para essa expressão, o que foi obtido em Telles (2003) e Guimarães (2005).

O primeiro autor define relações raciais conforme a conceituação de Park (2000), escrita nos anos 30, sendo elas “relações que existem entre indivíduos conscientes de diferenças raciais” (TELLES, 2003, p. 38). Como este autor realizou um estudo comparativo sobre as relações raciais e o racismo no Brasil e nos Estados Unidos, justificou esta definição como uma tentativa de evitar a ideia de “grupismo” que, apesar de comum entre os norte-americanos, é inadequada para o caso brasileiro, conforme suas observações.

Neste estudo, consideramos legítima a preocupação de Telles (2003), em especial, por compreendermos que a comparação com os Estados Unidos remete a um cuidado relacionado à experiência das relações raciais segregadas entre negros e brancos, que compõem a história,

⁴³ Ao falarmos em relações raciais, reconhecemos, ainda, as contribuições e a legitimidade do uso dos termos etnia e relações étnico-raciais, presentes em diversos estudos do campo. Entretanto, por optarmos pelo uso do conceito de raça (e não de etnia) e por situarmos nosso trabalho num conjunto mais amplo de estudos sobre as Relações Raciais no Brasil, mantivemos esta terminologia.

e ainda têm reflexos na realidade do referido país. No entanto, não reservamos o emprego da expressão ‘relações raciais’ para situações nas quais os sujeitos mostram-se conscientes das diferenças raciais existentes entre eles. Visto que, num país como o Brasil, no qual, há bem pouco tempo, o fato de se mencionar a palavra *raça* já era tido como um ato racista. Assim, dada a ideologia racial que predominou (ou predomina) em nossa sociedade, não podemos deduzir que os sujeitos expressarão com facilidade sua percepção quando se relacionam com pessoas de outros grupos raciais. E mais, as fronteiras do pertencimento racial brasileiras são bastante fluidas e/ou subjetivas, no sentido da autodeclaração e das nuances da “cor da pele”. A propósito, estas características podem afetar o “processo de conscientização” quanto às diferenças raciais, mesmo que sujeitos de diferentes grupos raciais ajam e reajam nas interações sociais, conforme estas diferenciações. Mais adiante, serão discutidos, com mais detalhes, aspectos referentes à “cor”, especialmente quando a abordagem se voltar para a autodeclaração racial dos jovens pesquisados.

No contexto desses apontamentos, entendemos que o uso feito por Guimarães (2004) da expressão ‘relações raciais’, seguindo o sentido que ela adquiriu na Escola de Chicago no começo do século XX, enquadra-se melhor à investigação proposta aqui, já que abre um leque mais abrangente de interpretação dos fenômenos sociais que possam envolver tais relações. Mesmo porque, na perspectiva deste autor, o estudo das relações raciais está vinculado aos sujeitos negros e brancos, sem determinar as condições de consciência colocadas por Telles (2003). Em face disso, consideramos que o conceito de *raça* é sociológico e nativo, tendo sua aplicabilidade na realidade social brasileira. Dessa maneira, mesmo que os sujeitos não demonstrem verbalmente e/ou explicitamente que percebem as diferenças raciais, estas podem estar regendo, de modo marcante ou não, as leituras que os mesmos fazem da sua realidade e daqueles que se encontram no mesmo contexto.

À luz dessas apreciações, podemos delimitar, como um entendimento básico das relações raciais neste estudo, a referência às relações estabelecidas entre *negros* (pretos e pardos) e *brancos*⁴⁴. Este recorte para compreensão não significa que estamos tendo-os como

⁴⁴Isto não quer dizer que desconsideremos a importância de outras raças/etnias que compõem a sociedade brasileira, mas explicita o recorte desta investigação. Neste estudo não utilizamos as terminologias *negro/não-negro* e *branco/não-branco*, mas sim *negros* (uma junção de *pardos* e *pretos*) e *brancos*, em consonância com as categorias que designam *raça/cor* do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Telles (2003) mesmo argumenta que o uso dos termos em geral se mostra problemático e que as escolhas se fazem necessárias. Em especial, quando se refere ao termo *não-branco* o autor lembra que “a rigor, o termo não-branco deveria incluir as populações pequenas e regionalmente localizadas de asiáticos e grupos indígenas, as duas outras categorias do censo.” (TELLES, 2003, p. 39) Tal como este autor nos não trabalharemos com tais categorias.

uma conceituação definida. Pelo contrário, buscamos nos aproximar, em alguma medida, de tal conceituação a partir da pesquisa realizada, visto que a complexidade das relações raciais no Brasil, a força da dimensão socioeconômica cruzando com as questões raciais, a mestiçagem, a miscigenação, o histórico brasileiro relacionado à população negra desde a escravidão até a diáspora, a forma brasileira de lidar com o racismo, dentre outros fatores, fazem com que esta não seja uma conceituação simples, pois a investigação também não o é.

Assim, diversas interrogações acompanham esta discussão. Por exemplo, podemos falar em relações raciais somente quando os sujeitos investigados assumem um pertencimento racial, através da autodeclaração? Seria possível falar em relações raciais somente pelo fato de os sujeitos de diferentes grupos raciais dividirem o mesmo espaço físico e/ou social? Estariam estes sujeitos *em relação* simplesmente pelo fato de estarem numa mesma sala de aula, como é o caso da nossa pesquisa? Existiriam pistas indicativas de relações de sociabilidade, de aproximação ou de distanciamento, de conflito ou entendimento entre os jovens de diferentes grupos raciais (ou entre sujeitos de outros conjuntos geracionais) que indicariam que estes sujeitos estabelecem relações entre si? Como perceber, dentro das múltiplas possibilidades de relações sociais entre sujeitos que dividem um mesmo espaço social (nos âmbitos micro e macro social), que a questão racial está em funcionamento, configurando, assim, relações raciais? Dessa maneira, voltamos, ciclicamente, ao primeiro questionamento, sendo que muitos outros ainda poderiam ser elencados aqui.

A discussão sobre as relações raciais figura-se, então, como um campo fértil de investigação, pois, mais do que uma questão de consciência ou não, de autodeclaração racial ou não, remete-nos à compreensão das dinâmicas sociais específicas nas quais podemos prostrar um olhar investigativo, a fim de interpretar como funcionam as relações sociais e, especificamente, as relações raciais, vistas como um dos desdobramentos possíveis dessas primeiras. Em vista disso, é preciso identificar que a forma como a temática se coloca no contexto brasileiro, marcada por ambiguidades e polêmicas, faz com que se inicie pelos achados do campo e não por uma teoria rigidamente pré-estabelecida para utilização da ideia de *Relações Raciais*. Dessa forma, tem-se uma construção com diversos desafios empíricos, teóricos e, possivelmente, também políticos e ideológicos.

Mesmo assim, reafirmamos o apreço pelo emprego da expressão realizado por Guimarães (2004) por se apresentar como o mais adequado ao nosso estudo. Ademais, outras

contribuições importantes são encontradas nas análises de Telles (2003) e de outros autores⁴⁵. Por isso, faremos uma articulação das abordagens analíticas dos autores que mencionamos, entrelaçando suas compreensões sobre o campo das relações raciais.

Com relação aos estudos de Telles (2003), verifica-se que, para uma melhor compreensão sobre as relações raciais no Brasil, é preciso considerar os contextos social, cultural e intelectual nos quais as ideias brasileiras sobre raça se formaram. Nesse sentido, vale lembrar que as relações raciais estabelecidas entre brancos, negros e indígenas integraram o processo de funcionamento da sociedade colonial, marcado pelo regime escravocrata⁴⁶.

Como esclarecido sobre o uso do conceito de raça, o século XIX, caracterizado pelo processo de abolição da escravidão no continente americano, também conheceu o surgimento de teorias científicas que validavam uma ordem hierárquica entre as diversas raças humanas. A respeito disso, Telles informa que “a ciência veio para validar a dominação racial ao propor que caucasóides eram superiores às pessoas não brancas, em especial aos africanos.” (2003, p. 43). Assim, este autor explica que o estudo sobre raças no Brasil teve início no final do século XIX, enquanto se dava o processo de abolição da escravatura, havendo uma preocupação crescente quanto ao efeito da raça no desenvolvimento futuro do país. Vale lembrar que este estudo teve início nas ciências biológica e criminal, sobre aportes teóricos *eugenistas*⁴⁷.

Nesse cenário histórico, o Brasil apresentava especificidades com relação à mistura de raças. Conforme Telles (2003), a mescla de raças chegara a todos os níveis da sociedade

⁴⁵ Lembramos, por exemplo, das reflexões de SANTOS, SANTOS e BORGES (2005) que também colaboraram com nosso entendimento ao utilizarem a expressão *Relações Sociorraciais* como “um pressuposto analítico para significar o cotidiano da juventude negra na sociedade brasileira que é marcado por grande desigualdade social combinada com a discriminação racial.” (p.291)

⁴⁶ O pesquisador norte-americano Edward Telles (2003) trouxe um histórico pormenorizado sobre a história das relações raciais no Brasil, comparando-o com o processo dos Estados Unidos. Nesse trabalho, o autor informa que a colonização portuguesa em 1.500 foi acompanhada pela imediata escravização da população indígena que habitava o território brasileiro. Diante da não adaptação dos ameríndios, os colonizadores portugueses voltaram-se para a África como fonte alternativa de mão de obra em meados do século XVI. Os africanos foram trazidos para o Brasil como mão de obra escrava e, mais de trezentos anos mais tarde, o país foi o último do hemisfério ocidental a abolir a escravatura, em 1888. O autor relata, ainda, que, desde 1755, a coroa portuguesa encorajava seus súditos a povoar o Brasil, juntando-se aos nativos. Este processo não se deu com o reconhecimento da Igreja nem havia um encorajamento para o matrimônio entre os colonos brancos, pretos e mulatos. Proibições acerca da miscigenação eram facilmente ignoradas e Telles argumenta que “a tradição da mistura racial no Brasil deu-se tanto através de relações sexuais violentas quanto por uniões informais e formais.” (TELLES, 2003, p. 43)

⁴⁷ Telles (2003) esclarece que “a eugenia incluía idéias científicas sobre raça que na época consideravam os negros inferiores e os mulatos, degenerados. Afirmava, também, que climas tropicais, como o do Brasil, enfraqueciam a integridade biológica e mental dos seres humanos. Assim sendo, os eugenistas do século XIX estavam convictos de que a população brasileira exemplificava a degeneração biológica.” (TELLES, 2003, p. 43)

brasileira e, ainda no século XIX, mulatos ocupavam posições sociais, políticas e intelectuais importantes em nossa sociedade. Desse modo, o eugenismo desenvolvido no Brasil entre final do século XIX e início do século XX tinha características *neo-lamarckianas*⁴⁸, que vigorava entre os teóricos franceses. Sob esta ótica, tinha-se que “as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração.” (TELLES, 2003, p. 45)

A consideração desse tipo de pensamento eugenista adotado por um curto período no Brasil é relevante para o entendimento das relações raciais no Brasil, pois suas consequências se fizeram sentir nas décadas seguintes à sua vigência. Porém, diante das previsões racistas de inferioridade do negro e do mulato, Telles (2003) aponta que os acadêmicos viam uma possibilidade de suplantá-las através da miscigenação. O branqueamento como solução foi proposto pelos acadêmicos brasileiros, a partir da mescla entre brancos e não brancos. Este processo foi acelerado pelas elites e elaboradores de políticas, que se voltaram para a Europa e para seu excedente de mão de obra no início do século passado, incentivando a imigração dos contingentes de trabalhadores europeus para o Brasil⁴⁹.

Com o fim da imigração europeia para o Brasil nos anos de 1920, a preocupação com a miscigenação e o futuro do país reapareceu. No entanto, a elite e autores eugenistas já haviam começado a exaltar as virtudes da miscigenação brasileira e, nesta direção, um livro

⁴⁸ SOUZA et al.(2009) ao analisar fontes documentais para a pesquisa acerca da eugenia no Brasil esclarece que “ao contrário do modelo de eugenia desenvolvido sobretudo nos Estados Unidos e na Alemanha, onde o racismo científico grassou fortemente, a eugenia brasileira se caracterizou por um discurso mais ‘suave’, informado por concepções neolamarckistas e pela crença na herança dos caracteres adquiridos (Stepan, 2004, 2005). Embora medidas mais radicais, ligadas à ‘eugenia negativa’, tenham feito parte do ideário defendido por alguns dos integrantes do movimento eugênico, a preocupação da maioria dos eugenistas consistia em regenerar a população a partir de reformas no ambiente social, fosse pelo saneamento das áreas urbanas e rurais, combatendo às principais doenças que assolavam o país, ou pela ampliação do cuidado materno-infantil e difusão da educação higiênica e sexual (Marques, 1994; Stepan, 2004; Souza, 2006). [...] As ideias eugênicas foram moldadas também pela realidade racial do país, uma vez que a grande parcela da população de origem africana, indígena e mestiça era vista como um problema a ser enfrentado pelas autoridades locais. (SOUZA et al., 2009, p. 766)

⁴⁹ O branqueamento não foi somente uma ideologia, mas, neste período, tratava-se de um projeto de nação colocado em prática a partir da chegada dos imigrantes europeus. Telles afirma que estes substituíram a mão de obra de ex-escravos africanos e, ao mesmo tempo, agiam como “‘agente civilizador’ embranquecendo o pool genético brasileiro. Esperava-se, com isso, que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra.” (TELLES, 2003, p. 46) Acadêmicos do período, como João Batista Lacerda, em 1912, acreditavam no sucesso do embranquecimento da população. Aliás, conforme Telles, Lacerda “previu que em 2012 a população brasileira seria composta por 80% de brancos, 3% de mestiços, 17% de índios e nenhum negro.” (TELLES, 2003, p. 46) Ressaltamos que a investida pela “limpeza” dos negros da população brasileira não se mostrou algo moderado, mas indicou a radicalidade da aversão aos negros e a sua posição na sociedade brasileira. Consideramos relevante observar que tais ideias vigoraram em um período historicamente recente, pois ainda não alcançamos nem mesmo o ano para o qual se voltaram as previsões de Lacerda.

de Freyre (1933) teve grande repercussão por fechar as portas às ideias de eugenia mais radicais⁵⁰.

Sem perder esse fio de reflexão, é necessário esclarecer que, até aqui, buscamos mostrar que a atenção para a questão racial no Brasil não se mostra um fenômeno recente. Nos momentos históricos apontados, percebe-se que a noção de segregação racial, tal como vista em países como Estados Unidos e África do Sul, não marcou as relações raciais brasileiras. Ao contrário, a mistura racial foi utilizada até mesmo com os ideários mais racialistas, no sentido da desqualificação do não branco, especialmente do negro. Vale explicar, ainda, que, quando este histórico foi mencionado, teve-se a intenção de construir um suporte para nosso entendimento sobre as relações raciais, as quais só podem ser compreendidas tal como se figuraram entre os jovens estudantes investigados neste estudo se atentarmos para sua historicidade.

Com vistas a prosseguir com a sustentação argumentativa em curso, deve ser esclarecido que são diversas as interpretações e distintas as considerações sobre os paradigmas (MOTTA, 2000), as tendências teóricas (GUIMARÃES, 2005), as gerações (TELLES, 2003) ou os momentos (MARINHO JUNIOR, 2009) que compõem os estudos das relações raciais no país. Num esforço de análise, tem-se que, independentemente de como os autores nomearam este apanhado histórico, existem alguns consensos, tal como algumas críticas, que podem auxiliar na compreensão do campo das relações raciais brasileiras.

Na tentativa de compreender esses posicionamentos, começamos por Telles (2003) e a sua teoria de que a mescla de raças veio a se tornar um dos pontos centrais na identidade nacional do Brasil e, a partir da obra de Gilberto Freyre (1933)⁵¹, transformou-se no conceito de miscigenação, que deixou de ter um sentido pejorativo e se tornou uma característica nacional positiva, simbolizando, marcadamente, a cultura brasileira. Inclusive, na perspectiva de Freyre, “a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo.” (TELLES, 2003, p. 50)

Em seu turno, Motta (2000) trata do *paradigma da morenidade*, o mesmo defendido por Freyre, de maneira que “as identidades raciais teriam importância limitada na atribuição de papéis e de status, e tenderiam a ser englobadas e confundidas em termos como moreno ou nem preto, nem branco” (MOTTA, 2000, p. 119). Logo, a ideia da existência de uma “democracia racial” no Brasil cunhou-se a partir do seu emprego e defesa por parte de

⁵⁰ Sobre esta segunda corrente de pensamento eugenista, ver Telles (2003, p. 49-50).

⁵¹ FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

Freyre⁵². Já Guimarães (2005), aponta que a primeira geração dos estudos raciais marcada pelo pensamento de Freyre (1933, 1936) foi composta por Pierson ([1971]1942), Wagley (1952), Batisde (1965). Os estudos destes autores caracterizam-se pela sua regionalidade, centrando-se na Bahia, outros estados do nordeste e norte do país. Como exemplo, pode ser citado Pierson ([1971]1942) que, após seus estudos na Bahia, conclui que “no Brasil não poderia haver discriminação de raça, mas apenas discriminação de classe.” (GUIMARÃES, 2005, p. 81)

Nesse cenário, Telles (2003) argumenta que, por volta dos anos 1950, o Brasil já gozava de uma reputação internacional pela sua democracia racial. Por este motivo, junto à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), encomendou uma série de estudos para compreender o “segredo brasileiro” num período em que o mundo vivenciava horrores do racismo e do genocídio. Tais pesquisas, coordenadas por Florestan Fernandes (1955, 1965, 1972), surpreenderam seus patrocinadores, pois este pesquisador desenvolveu as primeiras conclusões que rompiam com a tese de Gilberto Freyre e discordavam de parceiros de projeto que se basearam no entendimento deste autor, como Harris (1956).⁵³ Fernandes, por sua vez, constatando a imagem de democracia racial do Brasil, argumentou que “o racismo era muito difundido na sociedade brasileira”⁵⁴ (TELLES, 2003, p.59). A partir desta releitura das relações raciais no Brasil, diversas análises sobre a sociedade brasileira que problematizaram a mestiçagem, a miscigenação (que fazem parte da

⁵² Motta (2000) esclarece que Freyre usou a expressão “democracia étnica” quando discursou: “O segredo do sucesso do Brasil em construir uma civilização humana, predominantemente cristã e crescentemente moderna, na América tropical, vem da capacidade brasileira em transigir.[...] Daí sua *relativa democracia étnica*: a ampla, embora não perfeita, oportunidade dada no Brasil a todos os homens, independente de raça e cor, para se afirmarem brasileiros plenos.” (Freyre 1971: 4-5; tradução de Freyre 1959: 7-8 *apud* MOTTA, 2000, p. 117, grifo nosso)

⁵³ Lembramos que esta “novidade da denúncia” dos estudos de Florestan Fernandes figura-se como novidade ao considerarmos o cenário acadêmico, pois como sabemos movimentos negros já vinham questionando o lugar da população negra na sociedade brasileira neste período. Remetemo-nos, como exemplo, ao TEN, que conforme seu fundador Abdias do Nascimento, “surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.” (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

⁵⁴ Telles (2003), Motta (2000) e Guimarães (2005) concordam a respeito da interpretação pautada no conceito de classes, apropriada por Florestan Fernandes. Telles (2003) aponta, neste conceito, uma culpabilização dos “próprios negros pelos efeitos sociais e psicológicos da escravidão, dada a sua inabilidade em competir com os brancos no recém-industrializado mercado de trabalho. [...] Para Fernandes, o racismo desapareceria com o desenvolvimento do capitalismo, ainda que os brancos tentassem manter seus privilégios o quanto possível.” (TELLES, 2003, p. 59)

ideologia nacional brasileira) e mostraram a desigualdade de cunho racial, em especial entre brancos e negros, foram se desdobrando no país.

Em sequência, Guimarães (2005) mostra que outros pesquisadores compunham a segunda geração, na qual se destacou Florestan Fernandes e pesquisadores como Luiz de Aguiar Costa Pinto (1953), Thales de Azevedo (1953, 1956), Oracy Nogueira (1954, 1955), René Ribeiro (1956), Alberto Guerreiro Ramos (1954, 1957). É importante mencionar que os estudos deste período também tinham caráter regional, concentrando-se no sudeste e sul do país. Nesse sentido, destacou-se a chamada “escola paulista de sociologia”. Aliás, Motta (2000) remete a este período o *paradigma que destaca o caráter puramente residual do preconceito de raça e da desigualdade no Brasil*, sob o qual “não existem relações propriamente de raça, mas de classe, as quais, em determinadas circunstâncias, assumem a forma de relações de raça.” (MOTTA, 2000, p. 121). Então, nota-se, neste período, uma discussão que verifica, no discurso da identidade nacional, um *mito* (o mito da democracia racial), tal como colocado por Florestan Fernandes (1965) e rediscutido por autores como Guimarães (2003, 2005).

Dando continuidade à leitura de Motta (2000), detectamos um terceiro paradigma dos estudos sobre as relações raciais o Brasil: *discriminação racial persistente é a causa da desigualdade entre brancos e não brancos no plano da economia, da educação e de outros indicadores*. Este autor, inclusive, separa a análise de Carlos Hasenbalg (1979)⁵⁵ da análise construída pela segunda geração apontada por Guimarães (2005). É verdade, também, que Motta (2000) diferencia este autor de Florestan Fernandes, por aquele ser consistente na recusa do racismo como “resíduo”. No entanto, quando Motta analisa os estudos de Hasenbalg, afirma seu caráter volátil e reversível: “ênfase à desigualdade sem explicitar quais seriam os mecanismos da discriminação” (MOTTA, 2000, p. 126). No escopo dessas opiniões, reconhecemos, juntamente com Guimarães, (2003) que Carlos Hasenbalg, em conformidade com Silva (1980), coloca, em cena, uma nova e importante perspectiva das desigualdades raciais no Brasil; e, ainda, inaugura o agregamento do *preto* e do *pardo* como negro.

⁵⁵ Motta (2000) indica o argumento de Hasenbalg no seguinte trecho: "Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos da mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos." (HASENBALG, 1979, p. 221 *apud* MOTTA, 2000, p. 124).

Já nas décadas de 1980 e 1990, podemos afirmar que estudos como os de Hasenbalg (1979) influenciaram muito no debate sobre relações raciais e educação. Conforme Marinho Junior (2009), o momento no qual estas temáticas passaram a compor um campo de estudos também figura-se como um período específico da produção acadêmica sobre relações raciais, com fortes influências das reivindicações e lutas do Movimento Negro brasileiro.

Marinho Junior (2009) mostra, também, que vários estudiosos em educação voltaram suas atenções para as conclusões de Hasenbalg e seus parceiros, de modo que, no decorrer da década de 80, eventos e textos acadêmicos da área pautaram discussões em torno das relações raciais. Este cenário, aliado às históricas reivindicações do Movimento Negro que teve, na educação, um de seus focos de atuação, intensificou-se nos anos 90.

Percebemos o desenvolvimento significativo de políticas de ações afirmativas que buscam reparar situações de discriminação.[...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, previam como tema transversal a Pluralidade Cultural. Mas somente em 2003 que, por força de lei, as escolas foram obrigadas a ministrarem conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, em todos os níveis de ensino. (MARINHO JUNIOR, 2009, p.50)

Na atualidade, trabalhamos com as discussões sobre as relações raciais em um cenário no qual ainda vigoram resistências quanto ao uso do conceito de raça, sendo, por conseguinte, ainda delicado se discutir tais relações. Nesta circunstância, confirma-se a necessidade de se abordar esta temática, visto que o campo do conhecimento sobre a situação díspar dos negros e dos brancos no Brasil, dentre outras vertentes de análise, mostra-se em crescimento a ponto de, nos dias atuais, já conseguirmos visualizar um campo de estudos das relações raciais a partir da realidade brasileira.

Sendo assim, o histórico exposto aqui nos mostra que as relações raciais no Brasil estão longe de ser uma categoria em desuso. Nesse sentido, as desigualdades sociais com acentuadas variáveis raciais são bons exemplos de motivos para a continuidade da problematização neste campo. No entanto, os dados estatísticos e suas análises comparativas nos dizem pouco (ou quase nada) sobre as relações raciais estabelecidas entre os sujeitos inseridos numa dinâmica racial tão peculiar como a brasileira.

Em face disso, relembramos o que Guimarães apontou como um descontentamento demonstrado por Hasenbalg e Silva (1992) quanto “a ausência de estudos microssociais que possam revelar os mecanismos pelos quais o sistema mantinha-se polarizado, apesar da aparente fluidez das relações raciais” (GUIMARÃES, 2005, p. 69). Portanto, um estudo deste caráter é o que nos interessa, pois, num contexto social no qual algumas desigualdades entre brancos e negros têm-se mostrado contínuas em muitas dimensões, não se pode menosprezar

a potencialidade dos conhecimentos e das leituras construídas no cotidiano dos sujeitos inseridos nesta realidade social.

Para uma melhor compreensão deste cenário, será realizada, a partir de agora, mais uma contextualização que contribua para o entendimento da *micro realidade social* presente na turma pesquisada. Para isso, partiremos da realidade mais ampla, na qual eles estão inseridos, discutindo sobre o Ensino Médio e recortando a dimensão das desigualdades educacionais e raciais observadas na sociedade brasileira. Essa conduta se explica por entendermos que a escola e os sujeitos que ela abarca não estão alheios à sociedade e aos processos sociais. Sendo a instituição escolar um lugar de produção e reprodução, releitura e manutenção das realidades sociais e que compreende seus sujeitos como socioculturais, esta pesquisa os concebe como inseridos e alcançados por tais realidades.

1.2.3. Ensino Médio, Desigualdades Educacionais e Raciais

Inicia-se, aqui, uma breve contextualização sobre Ensino Médio da Educação Básica a fim de ressaltar a importância histórica que esta etapa da escolarização representa no cenário brasileiro. Entendemos que refletir sobre o Ensino Médio e sobre a forma como este se configura na atualidade, com seus conflitos e contradições, requer a indicação de alguns momentos que colaboraram na pressão sobre o poder público para o atendimento ao direito à Educação Básica para todos, sendo este, então, o procedimento a ser seguido.

Com base nas reflexões de Zibas (2005), constatamos a existência de uma reviravolta nas concepções sobre o Ensino Médio ocorrida no final dos anos 60 e início dos anos 70, com a chegada de novos contingentes populacionais ao ensino secundário, como os setores médios. A lei 5.692/71 também foi um marco, pois tratava da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau e abriu duas vertentes de enfrentamento: as camadas médias resistindo à profissionalização da escola secundária; e as camadas populares ressentindo o enfraquecimento da potencialidade propedêutica do Ensino Médio, devido às restrições materiais e técnicas que impossibilitavam a qualidade pretendida na profissionalização.

Zibas (2005) esclarece que as questões emergidas nos anos 80 e 90, como o novo formato institucional democrático, o acelerado processo de urbanização do Brasil e, conseqüentemente, a necessidade de maior escolaridade para atender ao mercado de trabalho, além da pressão dos movimentos sociais pela educação, indicaram a nova intensidade no

embate político-ideológico que atingiu a educação. Aliás, este embate foi contemplado na Constituição Federal de 1988, no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990, e na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. A autora considerou, ainda, o processo de universalização do Ensino Fundamental (07 a 14 anos) e a implementação de propostas educacionais que previam o fim do sistema de reprovação nas escolas como fatores que colaboraram para a ampliação de vagas no Ensino Médio e, como consequência, para a sua abertura às camadas mais pobres da sociedade, atingindo, assim, a população negra. Além disso, Zibas (2005) aponta, como repercussão dessa ampliação, a Resolução n. 3/98 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que objetivou “refundar” o Ensino Médio e que, mesmo acenando para alguns princípios progressistas de educação, contraditoriamente, reforçou a pedagogia das competências⁵⁶, deixando sob responsabilidade dos jovens a tarefa de superar o desemprego e as desigualdades sociais.

É importante frisar que essas mudanças não suprimiram o que podemos chamar de legado histórico do Ensino Médio. A título de explicação, esse legado versa sobre uma ideia que ainda atribui a esta etapa uma lógica preparatória para o vestibular, o que torna mais difícil a construção de significados por parte dos jovens para esta fase da escolarização, de modo que ultrapasse a aquisição de um diploma. Sabe-se que vários fatores interferiram neste processo. Um deles é o contexto sócio-econômico que vivenciamos, o qual tende a reduzir as possibilidades de mobilidade social através da escola. O outro refere-se ao distanciamento que muitos dos alunos pobres têm da realidade universitária, visto como uma realidade, por vezes, inatingível. Ao mesmo tempo, temos de considerar, também, a disparidade de acesso ao ensino de qualidade que há entre os que frequentam a escola pública e os que, comumente, chegam ao Ensino Superior.

Em seu tempo, Dayrell (1996) lembra que a escola tende a ser vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. No entanto, conforme o autor adverte, a juventude que adentrou a escola tem feito leituras distintas deste espaço e movimentos diferenciados na instituição escolar. Assim, estes jovens vivenciam a escola para além da aquisição de conteúdos e colocam em questão o modelo escolar vigente,

⁵⁶ Conforme o entendimento de Zibas, “a *pedagogia das competências* prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal.” (ZIBAS, 2005, p.1.073)

as formas hierárquicas das relações estabelecidas no seu interior e o discurso que titula a escola como a via de maior garantia de mobilidade social.

Nestas circunstâncias atuais, verifica-se que o público juvenil e pobre que frequenta o Ensino Médio vivencia os problemas provenientes da sua inadequação a um modelo de aluno que se mostra incompatível à realidade escolar contemporânea. Então, envolto a essas mudanças, aloja-se outra dificuldade: a compreensão de muitos professores quanto à distinção entre a experiência escolar por eles vivenciada e as possibilidades desta experiência juvenil hoje. Trata-se, aqui, de um fator que afeta, diretamente, as relações estabelecidas entre professores e alunos. Isto faz com que os profissionais ora olhem para o Ensino Médio de antigamente com saudosismo, ora atribuam aos jovens estudantes os rótulos de descomprometidos ou desinteressados. Tendo isso em vista, reluz o pensamento de Fanfani, quando este disserta sobre a referida situação, por ele chamada de crise: “todas estas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar” (FANFANI, 2000, p.2).

A fim de enriquecer a discussão em trânsito, é prudente reconhecer os avanços do sistema educacional no Brasil, que conseguiu melhorar seu atendimento e abrangência, em especial no que se refere ao Ensino Fundamental.

Para a população de 7 a 14 anos (público potencial do ensino fundamental), a universalização do acesso à escola é um dos grandes avanços sociais que vieram com a Constituição Federal de 1988. [...] A taxa de frequência bruta que era de 86,6%, em 1992, passou a 98,0%, em 2009. (IPEA, 2010, p.17-18)

Este reconhecimento é imprescindível, mas não anula a necessidade de se refletir sobre o caminho que o país ainda tem pela frente no que diz respeito ao direito de todos à educação e, sobretudo, ao ensino de qualidade. Com relação ao Ensino Médio, os dados da PNAD 2009 demonstram que o país ainda não universalizou esta etapa da Educação Básica. Além disso, desafios relacionados à infraestrutura das escolas e ao investimento público nesta etapa de ensino demonstram que há um trajeto longo a ser percorrido no sentido desta universalização.

A capacidade instalada atual para oferta de ensino médio pode ser insuficiente para incorporar, imediatamente, o contingente de jovens de 15 e 17 anos que deveriam frequentar esse nível de ensino, se houver a correção de fluxo do ensino fundamental. É necessário que haja, portanto, melhorias e expansão de capacidade física instalada para garantir acesso e permanência. (IPEA, 2010, p.24)

Percebe-se, ainda, que a ampliação do Ensino Médio não trouxe consigo medidas necessárias que possibilitassem melhores condições de permanência dos jovens estudantes na

escola. Como podemos notar nos estudos de Dayrell, *et al.* (2010) que, ao se referir à situação dos jovens estudantes do Ensino Médio da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH, indica

um aumento do número de escolas de ensino médio no nível estadual o que não significa necessariamente uma expansão uma vez que, proporcionalmente ocorreu uma redução no investimento do estado no ensino médio ao compararmos o percentual de 2002 (58,1%) para 2007 (52,8%). (DAYRELL, *et al.*, 2010, p. 86)

Sobre os jovens na faixa etária de 15 a 17 (público potencial para o Ensino Médio), a taxa de escolarização tem apresentado crescimento, chegando a 85,2% em 2009 (IPEA, 2010). No entanto, os dados apresentados evidenciam alguns problemas educacionais que atingem esta população no país, na medida em que

mostram que a frequência líquida ao ensino médio é de apenas 50,9%, ou seja, apenas metade da população dessa faixa etária está no nível de ensino adequado. Esse fato se deve aos entraves observados no fluxo escolar do ensino compulsório (ensino fundamental) que tem elevada taxa de evasão e baixa taxa esperada de conclusão, o que compromete o acesso ao ensino médio. (IPEA, 2010, p.19)

De fato, na atualidade, os jovens estudantes e os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar vivenciam uma realidade complexa cujo entendimento não se dará a partir de explicações lineares. Com esta certeza, uma das possibilidades de compreendermos melhor este contexto é atentarmos para os cenários de desigualdades educacionais que ainda incidem sobre a educação brasileira. Porém, quando tocamos nesta questão, faz-se necessário atentar para a situação da população negra, que, historicamente, tem-se mostrado a parcela da população mais atingida por tais desigualdades.

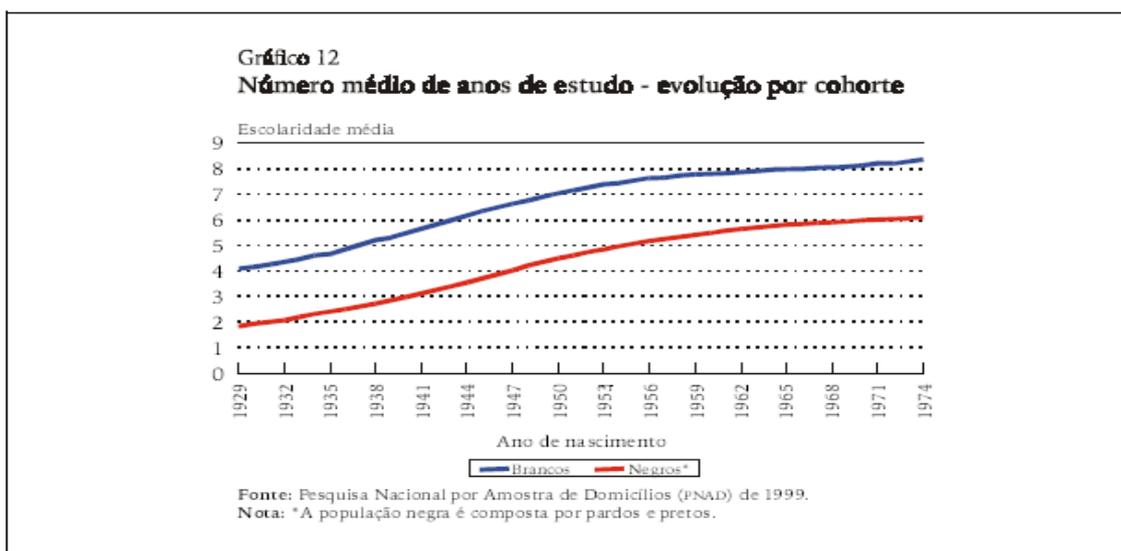
No que se refere ao analfabetismo no Brasil, reitera-se a situação de desigualdade educacional e seu agravamento no que diz respeito aos negros. Aliás, nos dados da PNAD 2007, “temos que a concentração de analfabetos na população negra (14,1%) é mais que o dobro da concentração na população branca (6,1%)” (DAYRELL, *et al.*, 2010, p.30). Tal situação manteve-se nas análises da PNAD 2009, a partir da qual se mostrou que o analfabetismo é bem mais acentuado na população negra, nas regiões menos desenvolvidas e nas zonas rurais. Os dados mais atuais mostram decréscimos nos percentuais de analfabetismo entre negros e brancos, mas ainda se verifica que “a população negra tem mais analfabetos (13,4%) que a população branca (5,9%)” (IPEA, 2010, p.10).

Ainda em Dayrell, *et al.* (2010), encontramos uma análise relacionada ao abandono escolar correlacionado com o critério raça/cor, a partir da PNAD 2007. Então, constatou-se que, entre os jovens que abandonaram o processo de escolarização no Ensino Fundamental,

também se tem uma maioria de jovens negros. Assim, é correto entender que “em todas as faixas etárias, em média, 30% dos brancos cursaram pelo menos uma série do Ensino Fundamental, enquanto, entre os negros, esta média é superior a 60%, revelando que esta população abandona a escola deste nível de ensino.” (DAYRELL, *et al.*, 2010, p.31)

Para o entendimento das desigualdades educacionais no país, é necessário atentar para as diferenças regionais que se mostram acentuadas, sobretudo quando comparamos a situação do Norte/Nordeste e do Sul/Sudeste. Além deste fator, a frequência de jovens nesta etapa da escolarização é atravessada pelas variáveis urbano/rural e, principalmente, pelas questões de renda das famílias dos alunos (IPEA, 2010). O mesmo ocorre com a realidade do Ensino Médio, de maneira que ainda se deve considerar que “há também desigualdade, embora em um grau muito menor, no acesso ao ensino médio entre brancos e negros: 60,3% dos brancos freqüentam escola na faixa etária analisada, taxa que na população negra é de 43,5%.” (IPEA, 2010, p.21)

Diante dessas observações, compreende-se que os estudos sobre as desigualdades sociais no Brasil apontam a importância da educação nos quadros de desigualdades de renda entre a população adulta brasileira. Em Henriques (2001), por exemplo, identifica-se que a desigualdade racial no interior do mercado de trabalho também tem na educação um fator significativo na explicação dessa realidade no país. O quadro que apresentamos abaixo mostra o número médio de anos de estudos das populações negra e branca no Brasil num intervalo de 45 anos. É importante salientar que se tratou de um período de implementação crescente de políticas educacionais universalistas e, mesmo diante desta característica, as diferenças entre negros e brancos mostraram-se significativas.



Atentos a essas informações, tem-se que as dimensões socioeconômicas, de classe e renda são fortes na manutenção da desigualdade na sociedade brasileira e uma análise comprometida com o entendimento da realidade do país não pode desconsiderar a força destas variáveis. No entanto, existem fatores inquietantes que também interferem neste cenário, que não se explicam somente pela dimensão social. Assim, Ricardo Henriques nos mostra que a variável 'raça' figura-se como um desses fatores, visto que

a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós. (HENRIQUES, 2001, p. 27)

Nesse escopo, podemos levantar questionamentos quanto à manutenção destas desigualdades educacionais e raciais, argumentando que, de 1974 até os dias atuais, muitas mudanças no sistema educacional brasileiro já foram implementadas. De fato, as análises do IPEA (2010) sobre o acúmulo de escolarização revelaram ampliação do número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais. Entretanto, mesmo reconhecendo estes avanços, tais análises concluem que, no que diz respeito a esse acúmulo, “persistem os fortes diferenciais regionais, que também são expressivos quando se observa esse indicador levando em consideração os quesitos renda, localização e raça/cor.” (IPEA, 2010, p.23)

Tendo como base os anos de estudo da população brasileira – a mesma análise feita por Henriques (2001), baseada nos dados divulgados pelo PNAD de 1999 referindo-se a jovens na faixa etária de 25 anos de idade – veremos que, segundo os dados da PNAD de 2009, no “quesito cor/raça observa-se que os negros tem menos 1,7 ano de estudo, em média, que os brancos.” (IPEA, 2010, p.5). Duas dimensões podem ser ressaltadas ao refletirmos sobre este dado, relacionando-o com a desigualdade racial no campo educacional, que tem persistido com o decorrer do tempo no Brasil.

Primeiramente, como primeira dimensão, constata-se, nos dados da PNAD de 2009, que as desigualdades que atingem os jovens entre 18 e 24 anos (faixa etária próxima daquela mencionada por Henriques, 2001) são mais marcantes quando se observam as regiões e a localização de seus domicílios. No entanto, se pensarmos que esta fase remeteria à etapa na qual estes estudantes deveriam estar na Universidade, verifica-se que “há também desigualdade no acesso ao ensino superior entre brancos e negros: 21,3% dos jovens brancos freqüentam a escola, enquanto a taxa para a população negra é de 8,3%.” (IPEA, 2010, p.23). Outra dimensão observada refere-se à lenta mudança na distância entre os anos de estudos de

brancos e negros inseridos no sistema educacional brasileiro, em tempos de políticas de educação para todos. Se considerarmos que, conforme Henriques (2001), até 1974 os jovens brancos tinham, em média, 2,3 anos de estudo a mais que os negros e que, em 2009, esta vantagem era de cerca de 1,7 anos, percebemos que, num intervalo de 35 anos, esta situação de desigualdade decresceu apenas 0,6 décimos.

Reforça-se, assim, que as desigualdades educacionais atingem a Educação Superior de maneira marcante, fazendo com que os desafios para esta etapa da escolarização sejam maiores. Dentre estes desafios, encontra-se a desigualdade racial persistente, mesmo que na atualidade se verifiquem os efeitos positivos de políticas de ampliação de acesso ao Ensino Superior, atingindo de maneira mais acentuada a população de 18 a 24 anos (IPEA, 2010).

Aproveitando a oportunidade, interessa saber que o Ensino Superior figura-se, ainda, como algo distante de grande parte da população negra. Isto pode estar relacionado ao acúmulo de desvantagens que esta parcela da população carrega com relação ao seu acesso e permanência na Educação Básica; à intrínseca relação entre a baixa renda e pertencimento à população negra; e, ainda, à lógica racista presente na sociedade. Essa última, inclusive, pode impactar nas oportunidades dadas aos negros, levando-se em consideração, também, todas as repercussões subjetivas que as vivências de situações de preconceito podem trazer para suas vítimas.

Nessa perspectiva, as análises quantitativas tão importantes para o desvendamento dos quadros de desigualdades raciais cedem lugar à relevância da análise qualitativa, que precisa investigar como tais desigualdades operam no âmbito das relações sociais e raciais, e como impactam na construção e/ou desconstrução de tais disparidades. Os dados acima demonstram que a desigualdade racial e a discriminação ainda parecem arraigadas na nossa sociedade, por meio de processos complexos e que demandam estudos que busquem perceber como essas desigualdades repercutem na vida dos sujeitos inseridos nesta realidade social.

Na tentativa de reunir algumas das informações debatidas e seus possíveis apontamentos, entendemos que as desigualdades raciais comprovadas estatisticamente são construídas socialmente no bojo de dimensões históricas, culturais, econômicas e estruturais, dentre outras. A ênfase no campo relacional pode ajudar-nos a avançar na compreensão das desigualdades de maneira mais ampla, qualificando o nosso conhecimento quanto às relações raciais e dando pistas para a construção de uma convivência escolar e social que considere e reconheça os sujeitos na perspectiva da alteridade.

De maneira que buscamos com as reflexões até então desenvolvidas adentrar o campo de pesquisa de maneira mais contextualizada e amparada conceitualmente. Passamos assim para outro passo importante de nossas análises sobre o estabelecimento das relações raciais entre os jovens estudantes da *Turma 3B*, que refere-se ao conhecimento da escola, da turma e do cotidiano escolar investigado. Então cabe um questionamento inicial: afinal, quem são os jovens estudantes da *Turma 3B*?

CAPÍTULO 2 – O CAMPO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Virei a esquina e entrei em uma rua calçada, bem tranquila, e pela movimentação de estudantes, a rua levemente inclinada, percebi que estava me aproximando da escola. No portão da escola, havia uma profissional que logo me recebeu. Fiquei por ali, observando a movimentação. A supervisora se manteve no portão cumprimentando os alunos que iam chegando aos poucos. Ela chamava a atenção, ora sorria ora esbravejava remetendo-se aos estudantes como se conhecesse a todos muito bem. Notei jovens andando apressados, mais tarde descobri que muitos deles vinham de longe. Este fato poderia indicar a existência de jovens mais pobres na escola. Entre esses, grande parte era negra. Outros jovens chegavam em carros populares e carros mais caros também. Isso poderia apontar para a existência de jovens menos pobres e até com condições financeiras melhores na escola. Entre esses, vimos um jovem negro. Olhares curiosos passavam por mim, jovens que, com certeza, percebiam que eu era “figura” nova por ali. Me senti um pouco deslocada e, desviando o meu olhar, percebi o muro grafitado da escola. Dentre as poucas palavras trocadas com a supervisora ali mesmo no portão descobri que ela me acompanharia e auxiliaria no que eu precisasse na pesquisa. A vice-diretora havia informado sobre meu trabalho na escola. O 2º sinal para a entrada dos estudantes bateu há alguns minutos e cresceram as ameaças do fechamento do portão. Em seguida, atravessei o grande portão cinza e entrei na escola. Permaneci ao lado da supervisora e dei uma parada na Sala dos professores, ainda sem muitas apresentações. Segui para a sala da direção e da supervisão, minha pesquisa de campo na escola escolhida acabava de começar.

Um processo de pesquisa é, sempre, desafiante e esse desafio, às vezes, parece mais evidente nos primeiros momentos, nos primeiros passos do pesquisador em direção ao enfrentamento de suas questões no seu universo de pesquisa. Quando o problema e o tema de investigação propostos requerem o trabalho de campo, a ida ao local onde se desenvolve a “vida como ela é” em contexto, tempo, lugar e com sujeitos sociais específicos, esse desafio ganha outros contornos. Ponderamos que, nessa perspectiva, uma das demandas que se impõem para o bom êxito desse processo refere-se à necessidade de atentarmos para esse contexto, de conhecermos esse lugar, de entendermos esse tempo e de olharmos para os sujeitos com uma visão que ultrapasse os limites de apenas compreendê-los como informantes.

Para isso, consideramos importante um investimento no sentido de estabelecer uma aproximação com aqueles que integram a pesquisa, atentando para as múltiplas dimensões que o cotidiano da pesquisa vai apontando como relevantes e até para aquelas que, em princípio, não o são no julgamento do pesquisador. Ao mesmo tempo, impõe-se a necessidade de lidar com os contextos social e histórico, nos quais os sujeitos estão inseridos, considerando suas especificidades que podem se tornar imprescindíveis para o entendimento da temática pesquisada.

Nesses termos, é registrada a demanda deste capítulo, no qual serão abordadas questões relacionadas à escola pesquisada e algumas de suas especificidades; discutimos sobre os sujeitos jovens negros e brancos que integram essa pesquisa, na dimensão de seu perfil socioeconômico, atentando para algumas dimensões que são consideradas constituintes da vivência da condição juvenil; e também lidamos com questões relacionadas ao contexto escolar da turma pesquisada, abordando questões referentes ao perfil discente dos jovens, de seus comportamentos e relações com professores em sala de aula, com o olhar sobre como o quesito e as questões raciais figuram neste cenário.

2.1. A escola e algumas considerações contextuais

Esta pesquisa de mestrado foi realizada na *Escola Abdias Nascimento*, situada no Bairro Cachoeirinha, Belo Horizonte – Minas Gerais. Para o início dos trabalhos, buscamos conhecer melhor o entorno da escola para compreender o que se passa em seu interior. Esta contextualização justifica-se pela opção que fizemos por uma escola que atendesse estudantes das camadas populares e, ao mesmo tempo, alcançasse um público sem grandes discrepâncias de renda. Como foi explicado no capítulo anterior, o desejo era pesquisar jovens negros (pretos e pardos) e jovens brancos para os quais as condições de vida não se mostrassem tão distintas. Então, trazemos este item visando a conhecer mais sobre o bairro, a escola, os professores e, assim, compreender o contexto no qual os jovens estão inseridos.

2.1.1. O bairro

Antes de adentrar os muros da escola, falaremos sobre o bairro Cachoeirinha. Quando fomos, pela primeira vez, à escola pesquisada, ainda no período de visita às escolas potenciais para nossa pesquisa, atentamos para esse bairro. De imediato, sua infraestrutura nos pareceu boa, com asfalto, calçamento, rede de esgoto, ruas limpas. Parecia que estávamos em uma região antiga e, observando as ruas mais próximas da escola, não vimos favelas ou mansões. No entanto, as casas pareciam abrigar moradores das camadas populares com condições de vida mais estáveis. Rodeando a vizinhança, percebemos um número considerável de casas antigas, quase todas muradas. Subindo a rua da escola, vimos mais apartamentos e parecia que

a vizinhança começava a receber novos moradores, pois existiam novas construções verticais em andamento. Descendo a rua da escola, as casas eram mais escassas, devido aos grandes muros de estabelecimentos privados. Uma avenida movimentada e uma fábrica também integravam a vizinhança da escola.

O bairro Cachoeirinha⁵⁷, cujo nome faz referência a um pequeno córrego localizado numa das ruas da região, integra a Regional Administrativa Nordeste. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, esta Região Administrativa possui uma população de 274.060 habitantes, sendo 144.023 mulheres e 130.037 homens; é composta por 68 bairros, estando subdividida em 7 Unidades de Planejamento (UP).

A capital mineira foi fundada em 1897 e, conforme os dados históricos divulgados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a Região Nordeste teve participação fundamental na industrialização do município, com as fábricas têxteis nos bairros Cachoeirinha e Renascença nos anos 1930. A origem do próprio bairro Cachoeirinha converge com a instalação da Companhia Mineira de Fiação e Tecelagem, a famosa Fábrica do Cachoeirinha, que ainda encontra-se em funcionamento e figura-se como o ponto de referência do bairro. Vale mencionar, também, que o referido bairro surgiu de uma vila operária implantada em função desta fábrica, de modo que foi aprovado em 16/01/1930 pelo prefeito da época.

Além disso, é importante frisar que o bairro em questão encontra-se na UP (Unidade de Planejamento) Cachoeirinha, que conta com, aproximadamente, 32.885 habitantes, sendo formada pelos bairros: Santa Cruz, São João Batista, Cachoeirinha, Vila da Paz, Nova Cachoeirinha, Vila Humaitá, Vila São Sebastião. Conforme o Censo 2000, sua população jovem somava cerca de 9 mil habitantes com faixa etária entre 15 e 29 anos.

As informações da Prefeitura ressaltam, ainda, que a Regional Nordeste é caracterizada por diferenças de poder aquisitivo. A existência de disparidades sociais nessa Regional é refletida nos distintos padrões de ocupação desta região. Assim, a prefeitura informa que “existem desde áreas bastante antigas e consolidadas até outras que estão se abrindo à ocupação. Por outro lado, bairros que abrigam segmentos de classes médias de alto

⁵⁷ Esclarecemos que todos os dados estatísticos, sociais e históricos referentes à cidade de Belo Horizonte, à Regional Nordeste, à Unidade de Planejamento Cachoeirinha e ao bairro Cachoeirinha foram acessados no Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br>. Acessado em: 28.01.2011.

poder aquisitivo convivem com vilas e favelas, algumas com padrões de vida bastante precários.”⁵⁸

A extensa área na qual os bairros da região se distribuem faz com que ela tangencie duas avenidas de grande importância na cidade. Passando por uma delas, é possível perceber distintos padrões de ocupação e de condições de vida entre seus habitantes. Existem vilas e favelas, que não escondem as péssimas condições de vida dos seus moradores. Em contrapartida, também há bairros nos quais predominam os apartamentos e grandes empreendimentos imobiliários, que indicam as desigualdades socioeconômicas existente na Regional Nordeste. Ademais, alguns bairros fazem divisa com outros municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, situação que pode indicar uma menor condição socioeconômica dos seus moradores. Por fim, a regional abriga, ainda, bairros mais antigos que não apresentam grandes indícios de expansão e, ao mesmo tempo, apresentam melhor indicadores de infraestrutura, como o bairro Cachoeirinha.

Nesse sentido, os dados oficiais por Regional Administrativa atestam que as características socioeconômicas da Regional Nordeste apresentam certas disparidades. Mesmo porque, os indicadores de Desigualdade de Renda dessa região chegaram a 0,56⁵⁹ no ano 2000. Isso confirma, então, a existência de desigualdades de renda na Regional, de modo que este quadro aproxima-se daquele observado em outras Regionais Administrativas consideradas mais nobres, como a Centro-Sul (0,57) e Pampulha (0,56).

Com relação à renda familiar *per capita* observada na Regional Nordeste, há o registro de que grande parte dos seus habitantes integra as camadas populares. A propósito, observou-se, em 2000, um índice de R\$557,44⁶⁰ na renda familiar *per capita* de Belo Horizonte, enquanto o desta regional mostrou-se inferior, resultando em R\$429,02. Nesta perspectiva, a Regional Nordeste se aproxima de outras Regionais marcadas pela existência de bairros

⁵⁸ Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Regional Nordeste. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalnordeste&tax=9285&lang=pt_BR&pg=5481&taxp=0&. Acessado em: 28.01.2011.

⁵⁹ Considerou-se, nestes resultados, o *Índice de Gini* que “mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar *per capita*. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda). Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Estatísticas e Indicadores. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=estatisticaseindicadores>. Acessado em: 28.01.2011.

⁶⁰ Renda Familiar *Per capita*, em R\$, de agosto de 2000. Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Estatísticas e Indicadores. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=estatisticaseindicadores>. Acessado em: 28.01.2011.

tradicionais e pela proximidade de vilas e favelas, como a Leste e a Noroeste, para as quais a renda *per capita* familiar não supera a casa dos de R\$ 490,00. Este índice demonstra que, além de apresentar desigualdades socioeconômicas, a Regional Nordeste possui uma população majoritariamente pobre, mas não excluída. Seus habitantes parecem se encontrar em situação socioeconômica mediana tendendo para baixa, se considerarmos que os maiores índices da cidade variaram entre R\$600,00 e R\$ 1.100,00 e os piores não superaram a casa dos R\$260,00.

De todo modo, mesmo que os dados oficiais não disponibilizassem um recorte mais detalhado por bairro, traços da situação da Regional pareciam estar presentes no bairro Cachoeirinha. Até porque, vimos que ele tem uma ocupação antiga, proporcionada pela expansão da industrialização em Belo Horizonte ainda no início no século XX, e, talvez por isso, o bairro tenha uma boa infraestrutura.

Contudo, em nossas conversas com os jovens investigados, percebemos a existência de estudantes provenientes de famílias mais pobres, os quais residiam nas localidades mais empobrecidas da região. Apesar de não termos conseguido visualizar favelas no entorno da escola, ouvimos alguns jovens da turma pesquisada relatarem que moravam próximos a estes locais, sendo que duas jovens disseram morar em uma favela no bairro Cachoeirinha, localizada a certa distância da escola. A respeito disso, certa vez, a vice-diretora nos informou que os alunos provenientes de favelas que existiam no bairro ou na redondeza não conseguiam permanecer na escola devido às cobranças, ao estilo de avaliação e à eminência da reprovação naquele estabelecimento.

Sendo assim, as diferenças de poder aquisitivo na região pareciam chegar à escola e os profissionais notavam isso. Inclusive, na sala dos professores, ouvimos um docente comentar que *os alunos saem da favela, mas que a favela não sai deles*. Mesmo não tendo certeza sobre quais eram os alunos ou a turma para a qual se dirigiu este comentário, podemos observar que a escola era tida como um estabelecimento de bairro. Embora atendesse jovens de camadas populares ela tinha uma colocação diferenciada naquela vizinhança. A fim de entender melhor esse ambiente de ensino, passemos ao tópico seguinte.

2.1.2. A escola

Todas as considerações referentes ao bairro Cachoeirinha objetivaram uma melhor contextualização do lugar no qual a escola pesquisada está localizada. A partir de agora, apresentamos, de modo mais concentrado, a *Escola Abdias Nascimento*, tendo como ponto de partida uma análise documental proveniente de dados recolhidos no interior dessa escola⁶¹.

Começando pelo prédio da escola, soube-se que era propriedade privada e nele funcionava um colégio da rede de ensino particular. Não se tem ao certo quando este colégio foi fundado, mas relatos informais atestam que isso ocorreu na década de 1960. Além disso, existe a informação de que o colégio foi alugando, gradativamente, seus turnos para a Secretária Estadual de Educação.

A criação da *Escola Abdias Nascimento* aconteceu através do Decreto nº 25.613, de 13 de Fevereiro de 1986, autorizando seu funcionamento como escola estadual de 2º grau. Em seguida, foi aprovada a oferta dos cursos de Contabilidade e Magistério, sendo que esse último não foi implantado. Em 1992, a escola pública estadual funcionava nos 3 turnos e, neste período, o prédio já havia sido adquirido pelo Estado.

Consideramos que a boa fama da escola na região onde está localizada pode estar relacionada com o seu histórico. Haja vista que, por ter sido uma escola particular, pode servir, agora, de referência para os pais dos jovens que, ao final do Ensino Fundamental, precisam e/ou podem buscar uma nova escola para seus filhos. Em conversas informais e nos Grupos de Discussão que realizamos com estes jovens, percebemos que muitos deles já ouviram dizer (mesmo que alguns não concordem) que a *Escola Abdias Nascimento é mais puxada que as outras da região*, remetendo à fama de melhor qualidade de ensino.

De 1993 a 1999, a escola atendeu turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir de 2000, passou a ofertar somente o Ensino Médio. Em 2010, a escola contava com 30 turmas, distribuídas nos 3 turnos (10 turmas em cada turno), totalizando 1.068 alunos matriculados. As turmas de 1º ano do Ensino Médio concentram-se no turno da tarde, as turmas de 2º e 3º ano ocupam o período matutino. A escola noturna oferece os três anos do Ensino Médio.

Com relação ao corpo docente da escola, é composto por 47 professores. A administração conta com 1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 supervisora pedagógica, 2

⁶¹ Tivemos acesso ao relatório de pesquisa feito pela Professora de História da turma pesquisada, em 2009. Esse material serviu de subsídio para um trabalho que os seus alunos daquele ano fizeram sobre a história da escola. Quando pedimos informações a este respeito na secretaria escolar, nos foi dado este relatório, que figura como o material histórico mais atualizado sobre o assunto. A referida professora autorizou a utilização deste material e ele se figurou como fonte para esta descrição histórica.

orientadores educacionais, 1 secretária, 10 auxiliares de secretaria (dentre eles professores com realocação de função) e 14 profissionais de serviços gerais.

Além disso, foi percebido que a escola não possui uma estrutura arquitetônica convencional. Por ter sido uma escola particular no passado, o prédio não foi projetado pelo governo na linha usual de construção das escolas estaduais. Ao contrário, a escola pesquisada contava com um único prédio de dois andares, pisos em mármore, paredes bege, acabamentos de cerâmica branca, um portão de entrada que dava acesso a uma pequena rampa e a um corredor que levava aos demais espaços da escola; os banheiros eram amplos, com divisórias e pias em pedra ardósia e grandes espelhos.

Tendo isso em vista, consideramos que não se trata de uma escola de grande porte. No primeiro andar, há 5 salas de aula, diretoria, sala dos professores, cozinha, secretaria, banheiro dos professores, banheiro feminino e área da quadra esportiva. O segundo andar é composto por 5 salas de aula, uma pequena biblioteca, depósito de materiais, sala de xerox, sala de informática e banheiro masculino. Os corredores de ambos os andares não são largos, mas possuem um comprimento considerável.

Existe, ainda, um terreno anexo ao prédio da escola, no qual há uma piscina e um vestiário. No período da pesquisa, este espaço não era utilizado; a piscina havia sido destruída em 2008 para a construção de um novo prédio escolar, sendo que, até então, ela era usada nas aulas de Educação Física. Quando encerramos nosso trabalho de campo, o governo do Estado havia autorizado a liberação dos recursos para essa construção e a obra no terreno encontrava-se em andamento.

No que se refere ao recreio, os alunos se aglomeram nas arquibancadas da quadra, sentam-se nas escadas de acesso ao 2º andar e alguns grupos de amigos se sentam no chão, geralmente nas extremidades dos corredores do 1º e 2º andares. Contudo, a grande aglomeração de estudantes acontece nas grades da vendinha que funciona na cozinha da escola. As cantineiras vendem salgados, sucos, pão de queijo e outros lanches. Esse é um momento agitado, pois, muitas vezes, vimos alunos dispararem em direção à vendinha, em função da demora que comprometeria o tempo com os amigos.

Considerando a escola como um todo, observamos que a maioria dos jovens ia bem arrumada para a aula. Assim, percebemos muitas meninas maquiadas; uma adesão quase maciça das alunas pardas ou pretas aos alisamentos e escovas, bem como a manutenção dos cabelos lisos e longos por parte de várias alunas brancas. Muitos meninos com cabelos estilosos, espetados para cima ou usando bonés, que não eram proibidos na escola. Todos

trajavam a camisa de uniforme, mas era possível variar entre bermudas/calças jeans ou calça *tactel* do uniforme escolar. Os tênis eram variados e, no comentário de algumas jovens da turma pesquisada, notamos que eles não passavam despercebidos, compondo o *look* de muitos jovens que combinavam marcas famosas e modelos bem coloridos.

Cabe ressaltar, ainda, que, quando chegamos à escola, percebemos que a organização curricular do Ensino Médio seguia Ênfases Curriculares por Área do Conhecimento. Esta organização foi implantada nas escolas da rede estadual de Educação de Minas Gerais através da Resolução SEE Nº 1025, de 26 de Dezembro de 2007. No artigo 3º desta resolução, o Estado apresentou a estrutura para os cursos de Ensino Médio. Essa nova estrutura curricular da rede pública estadual garantiu conteúdos comuns a todos os alunos que cursam o 1º ano e a manutenção das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em todas as séries do Ensino Médio, independente da ênfase. Nos três anos de Ensino Médio, deve-se assegurar que os estudantes cumpram uma Carga Horária de 25 Módulos-aulas Semanais. Além disso, foram instituídas 3 ênfases por Áreas de Conhecimento, nas quais os jovens se enquadrariam no 2º e no 3º ano desta etapa de ensino:

- 1ª) Ênfase em Ciências Humanas, que conta com as seguintes disciplinas: Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Outros (Opção Semestral)⁶²
- 2ª) Ênfase em Ciências da Natureza/Exatas, que conta com as seguintes disciplinas: Biologia, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Outros (opção semestral)
- 3ª) Ênfase em Ciências Biológicas, que conta com as seguintes disciplinas: Biologia, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Outros (opção semestral)

Como podemos verificar acima, as Ênfases em Ciências da Natureza/Exatas (CN) e em Ciências Biológicas (CB) têm a mesma base curricular. Entretanto, elas diferem quanto ao *Número Semanal de Módulos-aula* nas disciplinas de Física (4 aulas semanais nas turmas de CN e 2 aulas semanais nas turmas de CB) e de Biologia (4 aulas semanais nas turmas de CB e 2 aulas semanais nas turmas de CN). Nestas ênfases, ainda, há 3 aulas semanais de Língua Portuguesa e 4 aulas semanais de Matemática. Já na Ênfase em Ciências Humanas, todas as disciplinas possuem 4 aulas semanais, exceto Matemática que conta com 3 aulas semanais para essa disciplina. Sobre a proposta curricular desta ênfase, são destinados 8 módulos-aulas semanais voltados para conteúdos de livre escolha da escola, chamados na *Outros (opção semestral)*, que, conforme o artigo 6º da Resolução 1025/2007, poderiam “ser utilizados para

⁶² Este item refere-se à FIT (Formação Inicial para o Trabalho) opcional e extraturno, lançada no Histórico Escolar do estudante, conforme o artigo 12 da mesma resolução: “A partir de 2009, a Proposta Curricular da escola deverá incluir a oferta de, no mínimo, dois cursos de formação inicial para o trabalho.”

aumentar a carga horária dos componentes curriculares do Currículo Básico Comum ou para introduzir novos componentes curriculares.”

Nesse contexto em que nos encontramos, é oportuno mencionar, também, que, na escola, os jovens pesquisados informaram que, no início do 2º ano, eles puderam optar pela Área de Conhecimento que desejariam cursar nos próximos dois anos do Ensino Médio. Entretanto, a Ênfase em Ciências Biológicas não foi ofertada pela escola. Com relação a esta oportunidade de escolha, era reservada, primeiramente, àqueles estudantes que tinham alcançado mais de 70% de desempenho escolar no 1º ano. Ademais, ficou a critério da escola a indicação da Área de Conhecimento ao aluno com desempenho inferior ao estipulado. A saber, esta regra seguiu a orientação da Secretaria Estadual de Educação, conforme a Resolução já mencionada, em seu Artigo 11º.

Algumas mudanças foram feitas nesta organização curricular e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) expediu a Resolução SEE Nº 1255, de 19 de Dezembro de 2008. As alterações desta nova regulamentação versam sobre: a obrigatoriedade de inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todos os anos do Ensino Médio; não mais se observa o uso da nomenclatura *Ciências da Natureza e Ciências Exatas* para designar a mesma ênfase, menciona-se somente *Ciências Exatas*; a disciplina de Educação Física passa a integrar a grade curricular de todas as séries; altera-se o Número Semanal de Módulos-aula em todas as ênfases.

Além disso, o Ofício SB/SEM Nº 30/2009 de 17 de fevereiro de 2009 expedido pela SEE trouxe orientações importantes sobre a autonomia das escolas na estruturação da organização curricular, esclarecendo que a instituição de ensino poderia formar turmas com conteúdos diversos dentro das Áreas de Conhecimento, conforme a demanda ou necessidade dos estudantes. Estabeleceu, ainda, algumas obrigatoriedades que os estabelecimentos deveriam seguir, destacando que as escolas tinham de ofertar as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Física nos três anos do Ensino Médio. Reforçou, também, o dever das escolas ofertarem os cursos de Formação Inicial para o Trabalho - FIT em horário extraturno para todos os alunos interessados. Estes cursos seriam ofertados por professores de cada estabelecimento, conforme capacitação recebida pelos mesmos. Apesar disso, em 2010, não vimos a FIT funcionar na escola pesquisada, pelo menos no período diurno.

Sobre a turma pesquisada, já se pode adiantar que pertencia à Ênfase em Ciências Humanas. Para entendermos melhor, no turno da manhã, as salas de 3º ano de Ensino Médio eram divididas em 2 turmas com Ênfase em Ciências Humanas e 3 turmas com Ênfase em

Ciência da Natureza. A grade curricular adotada pela escola nas turmas de Ciências Humanas do diurno demonstrou que a direção fazia uso da autonomia previstas nas resoluções e no ofício mencionados.

Dessa maneira, é preciso salientar que, na Ênfase em Ciências Humanas, na qual se insere a turma pesquisada houve a diminuição do número de aulas semanais de Língua Estrangeira e História; o cumprimento da inclusão das aulas de Educação Física, Sociologia e Filosofia; a inserção da disciplina de Química; o aumento de aulas semanais das disciplinas de Educação Física e Matemática, por iniciativa da escola. Os jovens estudantes informaram, também, que tiveram aulas de Biologia a partir do 2º semestre de 2009, quando cursaram o 2º ano. Isso indica um possível entendimento da escola sobre a necessidade de adequação da nova proposta curricular à sua realidade específica, já no primeiro ano de implementação da divisão de turmas por Área de Conhecimento.

Além disso, ouvimos nos relatos dos jovens da *Turma 3B* e também da administração da escola que, em 2009, os alunos do diurno concentraram suas escolhas na Ênfase em Ciências Humanas, considerando que esta seria mais fácil, por causa das disciplinas que compõem sua grade curricular. Tal situação fez com que a escola utilizasse sua autonomia para realocar os alunos nas turmas de “Natureza”, devido à superlotação na outra ênfase.

Em 2010, as turmas de Ciências Humanas já não estavam superlotadas: muitos alunos mudaram para o turno da noite, outros optaram pela mudança para a Ênfase em Ciências da Natureza. Em função disso, parecia que as turmas de “Humanas” tinham um menor prestígio na escola. Aliás, em conversas informais, ouvimos alguns professores falando que se tratava das turmas mais difíceis e com as notas mais baixas. Com o passar do tempo, vários estudantes da turma pesquisada demonstraram sua insatisfação com esta divisão curricular, pois consideravam que seriam prejudicados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos Vestibulares, os quais, por sua vez, cobrariam os conteúdos que não integraram sua ênfase.

Mesmo neste cenário ainda confuso de implantação de uma nova organização curricular, a *Escola Abdias Nascimento* contava com uma especificidade que fazia a diferença no cotidiano do estabelecimento: o Projeto Jovem de Futuro.⁶³ Trata-se de uma ação concebida pelo Instituto Unibanco e desenvolvida em parceria com governos, para escolas

⁶³Informações sobre o Projeto Jovem de Futuro – Instituto Unibanco foram acessadas no site do projeto. Disponível em: <http://www.jovemdefuturo.caedufjf.net/jovemdefuturo-inst/login.faces>. Acessado em: 29.01.2011.

públicas de Ensino Médio, com o objetivo de aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão. Conforme o Instituto Unibanco, para atingir esses objetivos, as escolas participantes recebem apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um Plano de Melhoria de Qualidade, com duração de três anos, ou seja, o ciclo das três séries do Ensino Médio.

De modo mais específico, o Instituto informa que as escolas públicas participantes recebem apoio técnico para a elaboração de um plano estratégico, utilizando a metodologia do Marco Lógico, assistência técnica para uma “gestão para resultados” e R\$100,00 (cem reais) por aluno do Ensino Médio/ano, para a implantação desse plano. Em contrapartida, comprometem-se a melhorar, substancialmente, o desempenho de seus alunos no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) na 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e em Matemática, bem como a diminuir seus índices de evasão.

Em Minas Gerais, o projeto é desenvolvido em 20 escolas de Belo Horizonte e da Região Metropolitana. Na escola pesquisada, ele ficaria vigente no período de 2008 a 2010, tendo os jovens estudantes da *Turma 3B* a oportunidade de usufruírem dele durante todo este período. Mesmo que na fala de alguns jovens da turma houvesse informações quanto a não interferência do referido projeto em sua vida escolar, cabe reconhecer que, de fato, foram percebidas algumas ações relacionadas ao mesmo na escola. Em linhas gerais, pareceu-nos que o subsídio do Projeto Jovem do Futuro foi utilizado na organização e premiações da Mini-Copa (competição esportiva); nas excursões para Parque das Mangabeiras (atividade de Geografia); nas monitorias de Língua Portuguesa e Matemática com estagiários contratados (Reforço Escolar no período letivo, para o qual alguns professores cediam suas aulas); no Concurso de Redação (atividade de Língua Portuguesa); na Festa de Formatura 2010 (premiações pelos resultados da avaliação de Língua Portuguesa e Matemática do projeto). Outras atividades aconteciam nos demais turnos de funcionamento da escola e algumas das mencionadas destinaram-se a todos os alunos do Ensino Médio.

Pelo fato de o foco estar na *Turma 3B*, como detalhado no relato metodológica, não possuímos condições de avançar mais na descrição da escola como um todo. Haja vista que passamos grande parte do tempo imersos na sala de aula investigada e na companhia dos jovens pesquisados nos recreios. No entanto, transitamos pela Sala dos Professores para “quebrar o gelo” com os docentes e apreender as possíveis representações que surgiriam sobre a turma investigada. Nesta oportunidade, foi possível reunir informações mais precisas sobre esses profissionais, as quais serão apresentadas a seguir.

2.1.3. Os professores

De antemão, é fundamental registrar que o período passado na escola pesquisada foi marcado por um clima de receptividade por parte dos docentes. Naturalmente, tivemos mais contato com aqueles que lecionavam para a *Turma 3B*. Contudo nossas idas à sala dos professores nos recreios possibilitaram uma aproximação com outros docentes. Lá, diversas vezes, percebemos, entre a maioria dos professores, certa saturação e desânimo com a atividade docente.

Destaca-se, também, que uma das cenas mais comuns eram os atrasos dos professores para se dirigirem às salas e iniciarem as aulas, e, principalmente, para retornarem às salas de aula após o recreio que, geralmente, durava trinta minutos. Atrasos envoltos em comentários brincalhões de alguns que, sem explicação, começavam uma pauta de reunião logo que o sinal para o fim do recreio soava. De modo a sermos justos, esses atrasos eram retrucados pela supervisão, que começava a distribuir as listas de presença das turmas, orientando que estava na hora de subir para a sala.

Sobre a relação dos professores com a direção da escola, não se mostrou conflituosa. Ouvimos algumas discordâncias quanto às decisões, olhares de desaprovação e cochichos em desaprovação a algo que era colocado. Contudo, nos pareceu que a direção tinha certa força política na escola e realizava a maioria de suas ações, sem muitos conflitos no período da manhã. Por outro lado, percebemos desentendimentos entre direção e vice-direção, que apresentavam divergências nos estilos de gestão.

Entre os professores, transparecia que as regras de convivência apontavam para a individualidade, cada um cuidando das suas questões profissionais e relacionais com os alunos. Além disso, percebemos que a supervisão pedagógica procurava se fazer presente, intervindo nas situações problemáticas com os alunos. Nesse sentido, os professores costumavam cobrar ações da supervisão, levando suas questões à mesma.

A partir das observações gerais realizadas, pode-se considerar que a *Escola Abdias Nascimento* era uma das referências de sua região, tendo fama de ser mais exigente em seus conteúdos e, até mesmo, de ser uma escola que reprova, conforme dito pela vice-diretora. Essa reputação parece estar diretamente relacionada com o estilo de cobrança dos professores com relação às atividades avaliativas e à postura discente. Porém, os educadores não foram o foco de nossa atenção e, mesmo que consideremos importante investigá-los, apontamos isto

como uma demanda para as próximas análises neste contexto escolar. Limitamo-nos, agora, a trazer um breve perfil dos docentes que lecionam para a *Turma 3B*.

Assim sendo, a turma pesquisada contava com 9 professores, distribuídos entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Língua Estrangeira/Inglês, Química, Sociologia, Filosofia e Educação Física. Como mencionado na metodologia, aplicamos um Questionário voltado aos professores, num período no qual o quadro de docentes da turma já havia sofrido três mudanças, nas disciplinas de Química, Geografia e Sociologia. No entanto, todos os professores que lecionavam para a turma pesquisada no período da aplicação responderam ao questionário.

Entre estes professores, havia 1 homem e 8 mulheres, com idades entre 30 e 59 anos. Dentre eles, 8 residiam em Belo Horizonte e 1 em Sabará, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Soubemos, ainda, de que 5 eram casados, 3 solteiros e 1 divorciado. No que diz respeito à autodeclaração de raça/cor, 6 professores se declararam brancos e outros 3 se manifestaram como pardos.

Vale observar que, quando chegamos à escola, percebemos que alguns professores tinham trajetórias acadêmicas diferenciadas. Dentre aqueles que não deram continuidade à sua atuação na escola, verificamos que os professores de Geografia e de Sociologia tinham o título de mestre em suas respectivas áreas, sendo que esse último cursava o doutorado e conseguiu a licença de trabalho por este motivo. O professor de Filosofia, por sua vez, informou ter duas graduações e, frequentemente, referia-se às suas pretensões relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, algumas professoras comentaram ter cursado especializações *lato sensu*, mas não deram detalhes sobre as mesmas no questionário.

Quanto aos turnos de trabalho dos docentes, constatamos que 4 professores trabalhavam somente no turno da manhã, sendo que 3 dedicavam-se à escola pesquisada e 1 lecionava em outra escola pública estadual em dias alternados. Outras 3 docentes exerciam suas funções em 2 turnos, de modo que 2 delas permaneciam na escola em questão à tarde ou à noite e 1 lecionava em outra escola pública estadual à tarde. Por fim, 3 professoras informaram que trabalhavam em 3 turnos, contudo todas lecionavam somente na escola pesquisada.

É posto, ainda, que convivemos com estes professores na sala de aula, buscando perceber sua interação com a turma investigada. Mesmo que a condição docente ou a relação entre professores e alunos não fossem o foco do nosso olhar, não pudemos ser indiferentes às situações que envolviam os professores. Nesse sentido, eles, muitas vezes, nos procuraram

para conversar sobre algum acontecimento vivenciado na sua aula; interrogavam-nos sobre nossas interpretações quanto ao cotidiano da turma em questão; compartilhavam suas queixas, elogios e preocupações com relação. De maneira geral, colocamo-nos abertos para ouvir os professores e nenhum deles se mostrou indisposto a nos auxiliar no que fosse preciso.

Por essas circunstâncias, o ambiente escolar se mostrou um espaço aberto para nossa investigação. A busca pelo conhecimento sobre o bairro, a escola, os professores fluiu em função da importância que atribuímos à compreensão dos jovens a partir de uma leitura mais ampla de sua realidade, recortada por diversas dimensões, entre elas o lugar, o tempo, o outro. Até porque, as relações raciais estabelecidas entre os jovens estudantes no interior da sala de aula correriam o risco de serem vistas de maneira equivocada, caso não buscássemos conhecer de maneira mais aprofundada quem são estes sujeitos. Então, perguntamo-nos: quem são os jovens pesquisados? Existem especificidades que podem nos aproximar de uma compreensão mais assertiva quanto ao perfil socioeconômico destes sujeitos? A esse respeito, o que há em comum entre os jovens da *Turma 3B*? E quais são as diferenças existentes entre eles? Em que medida o perfil dos jovens colabora para o entendimento das relações raciais na turma pesquisada?

Tendo essas diretrizes investigativas em vista, seguimos no esforço de conhecer os sujeitos desta pesquisa, buscando, em suas vozes, as pistas para nossas reflexões. Desse modo, a seguir, conheceremos mais sobre o perfil dos jovens investigados.

2.2. A turma e seus sujeitos

Os jovens da *Turma 3B* são os sujeitos centrais de nossas análises e reflexões. Então, é importante fazer uma descrição detalhada sobre o perfil da turma pesquisada, pois entendemos que este esforço colabora para a melhor compreensão sobre quem são estes jovens, quais são seus dilemas, como estes dilemas estão relacionados às suas condições socioeconômicas, ao trabalho, à renda, ao lazer, ao percurso escolar, dentre outras dimensões, que possibilitam uma aproximação mais assertiva quanto à realidade dos sujeitos em questão. Com essa iniciativa, buscamos mostrar, sobretudo, quem são estes alunos enquanto jovens, pois a condição juvenil por eles vivenciada parece constituir-se na constante relação com os acontecimentos e contextos que os envolvem. Assim, sempre que se mostrou relevante, trouxemos dados desagregados por raça/cor, sexo, idade.

No período da aplicação do Questionário sobre o Perfil dos jovens, a turma contava com 40 estudantes frequentes, de maneira que todos estes responderam ao mesmo. Já os dados da referida turma na secretaria da escola, mostravam que a mesma turma possuía 47 estudantes matriculados. Então, percebe-se uma variação no decorrer do ano, por situações de remanejamento de turno dentro da mesma escola, casos de transferências para outras escolas e ocorrências que pareciam se configurar como evasão escolar.

2.2.1. Os jovens pesquisados

No levantamento de dados proporcionado por esse questionário, verificamos que a *Turma 3B* é composta por 28 mulheres e 12 homens. Para a questão referente à raça/cor⁶⁴, a maioria dos jovens da *Turma 3B* se autodeclara negra, contando com 16 jovens pardos e 12 jovens pretos, seguidos por 10 jovens brancos e 2 jovens indígenas⁶⁵. Conseqüentemente, as mulheres negras estão em maior quantidade na turma pesquisada (Anexo G – Tabela 1). Estes dados e outros pormenores referentes à raça/cor são muito caros neste estudo e nos debruçaremos sobre eles nos capítulos seguintes. Estes dados e outros pormenores referentes à raça/cor são muito caros neste estudo e nos debruçaremos sobre eles nos capítulos seguintes.

É relevante considerar que as idades destes estudantes sinalizam a existência da inadequação série-idade na turma e somente 15 jovens tinham 17 anos idade, faixa etária regular para a conclusão do 3º ano do Ensino Médio (Anexo G – Tabela 2). No entanto, salientamos que nem todos os jovens com 18 anos de idade encontravam-se em situação de inadequação série idade. Dentre os 18 jovens nesta faixa etária, 7 completaram (ou completariam) a maior idade no período da pesquisa (tendo como referência o ano de 2010) e nunca haviam sido reprovados ou evadido da escola. Assim, consideramos que, mesmo que a maioria destes estudantes estivesse frequentando a série adequada à sua idade, o índice de inadequação série-idade naquela turma chamava a atenção. Tal realidade dialoga com as

⁶⁴ O questionário aplicado seguiu como modelo as categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

⁶⁵ Aprofundaremos nossas discussões sobre a autodeclaração racial dos jovens no Capítulo 3. Lembramos que, ao discutir as relações raciais, o enfoque está nos sujeitos negros (pardos e pretos) e brancos. No entanto, pela centralidade da questão racial nesta pesquisa, não podemos desconsiderar aqueles que se autodeclararam indígenas. Por este motivo, estes sujeitos integrarão nossas análises quando estas não se referirem, especificamente, às relações raciais entre brancos e negros.

constatações de Dayrell *et al.* (2010)⁶⁶, que afirma estarmos longe de alcançar a meta de universalização do Ensino Médio. Isto porque, mesmo estando o país com 46,08% dos jovens cursando este nível de ensino, a grande maioria não o frequenta, e quando o faz passa por ele com uma distorção entre série e idade.

De maneira a verticalizar nossas análises, tem-se que a inadequação série-idade de 18 jovens da turma pesquisada remete à situação educacional de outros jovens da RMBH. A propósito, Dayrell *et al.*(2010) informa que 34,96% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 ainda frequentavam o Ensino Fundamental. Por outro lado, quase a metade dos jovens entre 18 e 20 anos ainda se encontrava no Ensino Médio Regular (45,87%). Nesse sentido, as pesquisas educacionais apontam que a inadequação série-idade é um dos fatores que geram a evasão escolar. Assim, podemos constatar que os jovens pesquisados compõem o conjunto daqueles que ficaram na escola, mesmo tendo seu percurso escolar atravessado por reprovações e/ou evasões⁶⁷. Com relação à composição da turma, verifica-se um perfil marcado por uma incidência considerável de inadequação série-idade, independente de raça/cor⁶⁸. Os negros são maioria na turma e, talvez por isso, eles alcancem um número maior de sujeitos nesta situação.

Deve-se relacionar, ainda, que todos os jovens respondentes residem na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais e concentram-se em bairros próximos à escola, de maneira que predominam os residentes dos bairros Cachoeirinha, Santa Cruz e Aparecida, com a soma de 26 alunos. No que diz respeito à situação de moradia, detectamos que a grande maioria mora em casa própria quitada. Estes jovens responderam, predominantemente, que têm entre 1 e 2 irmãos que moram na mesma casa, somando um total de 32 estudantes que se encaixam nesta situação. Vale destacar que 6 jovens responderam não ter irmão(s) morando na mesma residência.

Esta informação condiz com os dados divulgados pelo IBGE (2010), os quais têm confirmado a tendência de diminuição de número de filhos no Brasil até mesmo nas camadas populares. Dessa forma, mesmo ressaltando que a escolaridade figura como um forte

⁶⁶ Nesta pesquisa, os autores analisaram o perfil dos jovens de 15 a 29 anos da RMBH (Região Metropolitana de Belo Horizonte) a partir dos dados da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio) de 2002 e 2007.

⁶⁷ Não trataremos os dados sobre a trajetória escolar dos jovens neste momento. Os índices da turma sobre reprovação, evasão, recuperação, rendimento escolar serão apresentados no subitem posterior, integrando a discussão sobre o perfil discente da turma específica, atravessado pelo quesito raça/cor.

⁶⁸ Na turma pesquisada o quadro de faixa etária por raça/cor indica que: a) Os 15 jovens com 17 anos de idade dividem-se em 3 brancos, 7 pardos e 5 pretos. Os 18 jovens com 18 anos de idade dividem-se em 5 brancos, 6 pardos, 6 pretos e 1 auto-declarado indígena. Dentre os 5 jovens com 19 anos de idade temos 1 branco, 2 pardos, 1 preto e 1 indígena. Por fim, 2 jovens tem 20 anos de idade sendo 1 branco e 1 pardo.

condicionante no comportamento da fecundidade feminina, o estudo apresentou que os estados do

Rio de Janeiro (1,63) e Minas Gerais (1,67) tinham em 2009 as menores taxas [...]. Este declínio da fecundidade vem ocorrendo nas últimas décadas em todas as regiões e em todos os grupos sociais, independentemente da renda, cor e nível. (IBGE, 2010, p.2)

Nesse contexto, acrescentamos que todos os jovens da turma pesquisada informaram ser solteiros e não ter filho(s) e, quanto à indicação do principal responsável por sua família, sem que a questão possibilitasse múltipla escolha, houve um empate entre pai/padrasto e mãe/madrasta, com ambos os itens recebendo 17 respondentes cada. Outros estudantes indicaram tios/tias e avós, com 3 respondentes cada.

Percebeu-se, também, que os jovens da *Turma 3B* confirmam a tendência apresentada pela PNAD 2007 com relação à composição da família de origem e à formação de novo núcleo familiar. Aliás, Dayrell *et al.* (2010) informa que, dentre os jovens da RMBH, os mais novos (15 a 17 anos), em sua grande maioria, “residem no núcleo familiar na condição de filhos dependentes, em torno de 85%. Essa condição declina à proporção que a idade aumenta, passando a representar menos de 35% para jovens com idade de 29 anos”. (p.17)

A turma pesquisada não demonstrou mudanças quanto à situação de dependência e situação conjugal relacionadas à faixa etária. Mesmo dentre os mais velhos, nenhum tinha filhos ou eram casados. Apesar da pouca incidência, situações distintas também puderam ser verificadas em outras turmas de 3º ano no turno da manhã. Observamos, por exemplo, uma jovem que estava grávida em uma das turmas, enquanto outra jovem já era mãe.

2.2.2. Condição socioeconômica dos jovens e de suas famílias

Levantamos alguns dados referentes à renda familiar, à escolaridade e profissão dos pais. Com isso, buscamos uma melhor aproximação sobre a condição de vida dos jovens. Afinal, podemos afirmar que se trata de estudantes pobres? Acrescentamos dados sobre a condição de trabalho dos sujeitos investigados. Até porque, este indicador colabora com nosso entendimento da realidade dos jovens, envolvendo os dilemas relacionados à sua origem familiar e também àqueles relacionados à dupla responsabilidade de serem estudantes e trabalhadores. Esse último dilema nos coloca, aliás, a necessidade de discutir o perfil dos estudantes do Ensino Médio diurno, o que se pretende fazer no decorrer desta pesquisa.

Quando se referiam à renda mensal aproximada de sua família, incluindo todos os rendimentos dos membros residentes no mesmo domicílio, 2 jovens indicaram sobreviver com uma renda familiar de até 1 salário mínimo; 21 jovens indicaram que as suas famílias recebem até 3 salários mínimos⁶⁹. Em termos específicos, temos: 11 jovens com renda familiar de até 5 salários mínimos; 5 jovens cuja renda chega a 7 salários mínimos; e 1 jovem com renda familiar que ultrapassa 7 salários mínimos. Mesmo ressaltando que a resposta dos jovens a esta questão mostra-se relativa, pois conta com o conhecimento dos estudantes sobre os salários dos seus familiares, é uma referência que merece nossa atenção para a definição da situação socioeconômica dos jovens e suas famílias.

Nesse cenário, devem-se considerar os dados da RMBH, os quais revelam que a população jovem mineira está desproporcionalmente concentrada nas classes sem rendimentos ou com, no máximo, 2 salários mínimos. Conforme Dayrell *et al.*,

essa situação é a mesma observada para os jovens brasileiros (SPÓSITO, 2003). A faixa de rendimentos domiciliar per capita de até 2 salários mínimos corresponde a grande maioria das famílias (85,64%) dos jovens em idade de 15 a 29 anos. Somente 2,44% das famílias tem renda per capita acima de 5 salários mínimos. (DAYRELL, 2010, p.19)

Os jovens investigados podem estar confirmando tais estatísticas regionais e nacionais, pois a grande maioria informou uma renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos. Entretanto, colabora para nossa percepção quanto ao perfil da escola e dos próprios estudantes o fato de 16 jovens informarem que têm renda familiar de 4 a 7 salários mínimos. Se muitos podem experimentar dificuldades decorrentes de sua condição econômica, inferimos que estes jovens também sofrem com as desigualdades socioeconômicas tão presentes na sociedade brasileira, as quais se expressam, inclusive, no interior da sala de aula.

Nessa linha de estudo, é perceptível, na turma, a presença de jovens pobres, independente da raça/cor, pois jovens brancos, pardos e pretos se distribuem quase que na mesma proporção no grupo de renda *per capita* de até 3 salários mínimos. Entretanto, os dados também nos mostram que quanto maior a renda menor a participação de jovens pretos. Esta situação se inverte quando tratamos dos jovens com renda mais baixa. Os dados agregados por renda familiar e raça/cor, independente do sexo, demonstram este quadro. (Anexo G – Tabela 3)

⁶⁹ Utilizamos, como base de cálculo para esta informação de renda familiar, o salário mínimo vigente no período de Agosto de 2010, que correspondia ao valor, em moeda nacional, de R\$ 510,00 (Quinhentos e dez reais).

Para completar o perfil socioeconômico das famílias, inquiremos sobre a ocupação dos pais. Nesse sentido, observamos que 32 jovens têm pais que estão trabalhando, dos quais 23 exercem atividade remunerada com carteira assinada. Somam 4 os aposentados, 1 desempregado e 3 jovens não responderam, sendo que 2 não convivem com pai, tendo a mãe como chefe de família. Certa aluna informou que o pai é falecido e que vivia com uma tia. Ainda, soube-se que 6 pais são prestadores de serviços relacionados à construção civil, como pedreiros, serralheiros, montador de forros, reformador de piscina; e outros 6 trabalham na área de transportes, como caminhoneiro, motorista e cobrador de ônibus, taxista e motoboy. Surgiram poucos prestadores de serviços públicos, como funcionário público, professor e policial militar. Foram 5 aqueles com especialização laboral (cozinheiro e jardineiro). Outros 6 pais são profissionais que visam à obtenção de nível técnico, como torneiros, mecânico de máquinas, técnico em eletrônica, bombeiro hidráulico. Verificamos, também, situações de trabalho relacionadas ao comércio, como vendedor e chefe de cobrança; e ainda aqueles autônomos, nos quais os pais têm um pequeno negócio, como comerciante, proprietário de serralharia e proprietário de autoescola.

Ao falarem sobre as atividades exercidas pelas mães, 24 jovens informam que elas estão trabalhando, sendo que 16 exercem atividade remunerada com carteira assinada e outras 12 mães são “do lar”. No que diz respeito às profissões, percebemos que 12 jovens não responderam a esta questão e 2 indicaram as mães como “donas de casa”. Além disso, foi constatado que as atividades autônomas de prestação de serviços apareceram mais entre as mães, como doceira, manicure, pedicure, fabricante de bijuterias. Outras 6 mães estavam ligadas às atividades de prestação de serviços gerais, como diaristas, empregadas domésticas e babá. Surgiram outras atividades de prestação de serviços que demandam especialização profissional, como secretária e costureira. E ainda, aquelas que exigem formação acadêmica e/ou técnica, como professora e auxiliar de enfermagem.

Tais dados reforçam a constatação de que a *Turma 3B* é composta por jovens das camadas populares. Assim, lembramos as discussões de Martins (1997) sobre a nova desigualdade que tem funcionado na sociedade moderna, desenvolvidas pelo autor nos anos 90. Ao mesmo tempo, construímos um arcabouço teórico para a discussão sobre a exclusão e a pobreza na atualidade, pois os jovens do século XXI experimentam as desigualdades de maneira distinta daquelas vivenciadas na década passada. Portanto, podemos aproveitar algumas dimensões dos argumentos deste autor.

É certo que estamos lidando com uma maioria de pais e mães integrados economicamente, o que não nos possibilita chamá-los de excluídos. Contudo, trata-se, de fato, de sujeitos pobres, pois esta inserção não significa que estas famílias estejam vivendo em condições sociais dignas. Por exemplo, foi possível verificar que, entre os pais, a maioria tem exercido atividades que lhes exige certa especialização laboral e isto não tem garantido a incidência de uma alta renda *per capita* familiar. Entre as mães, percebemos uma forte informalidade laboral, situação que remete a não garantia dos seus direitos trabalhistas. Isso mostra, ainda, que elas, mais do que seus maridos, vivenciam uma situação de instabilidade no que se refere ao trabalho. Ao mesmo tempo, os jovens e suas famílias estão inseridos numa nova situação socioeconômica no Brasil, que apresenta, por exemplo, nuances nas possibilidades de apropriação de espaços e consumo de alguns bens outrora estranhos àqueles das camadas populares. Basta notar que os jovens pobres do século XXI podem acessar a internet, mesmo que na *lan house*; vestem a roupa da moda, ainda que seja falsificada; frequentam *shoppings*, mesmo que suas condições financeiras figurem com uma barreira entre as vitrines e os caixas de pagamento.

Sobre a escolaridade dos pais, apresenta-se como uma variável importante para conhecermos mais sobre as condições de vida e também sobre o lugar destes jovens em suas famílias. Nesse sentido, constatou-se que a maioria dos pais frequentou a escola até o Ensino Fundamental, somando 23 ocorrências desta situação que varia entre estudos até a 4ª série, estudos incompletos a partir da 5ª série e conclusão desta etapa de ensino. A escolaridade das mães acompanha a mesma tendência, com frequência escolar até o Ensino Fundamental, sendo que 20 delas distribuíram-se entre estudos até a 4ª série, estudos incompletos a partir da 5ª série e conclusão da 8ª série.

Observando a escolaridade dos pais distribuídos por raça/cor, tem-se que 14 jovens negros (pardos e pretos) informaram que seu pai tem até 4ª série e/ou Ensino Fundamental incompleto e 14 mães encontram-se na mesma situação, compondo este grupo uma mãe que nunca estudou. Para os jovens brancos, a proporção é menor, sendo que 2 pais e 3 mães não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. No entanto, isto pode estar relacionado com o menor número de jovens brancos em detrimento dos pardos e pretos. De maneira que, ao visualizar estes dados, é possível apontar que o acesso dos pais à escola mostrou-se limitado. Numa perspectiva ampla, entende-se que chegar ao Ensino Médio e ao Ensino Superior se mostrou mais difícil para todos os grupos raciais, situação mais agravada nesta última etapa. (Anexo G –Tabela 4 e Tabela 5)

Nesse cenário, diversas são as pesquisas que apontam as desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil, como afirmam alguns estudos de órgãos oficiais (IPEA, IBGE).

O Brasil é um país que apresenta uma extrema desigualdade no que diz respeito a brancos e negros. A baixa escolaridade da população como um todo é uma realidade, uma vez que a média de anos de estudo dos brasileiros é de apenas 7,3 anos. De acordo com os dados da PNAD de 2007, a população branca (8,2 anos) possui, em média, dois anos a mais de estudo que os negros (6,4 anos) no Brasil. Alguns estudos (BARCELOS, 1992; HASENBALG E SILVA, 1992; HENRIQUES, 2001; QUEIROZ, 2002; TEIXEIRA, 2003; GOMES E MARTINS, 2004) ao analisarem a educação no Brasil, vêm aprofundando a discussão sobre a dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre os diferentes grupos da população. (DAYRELL, *et al.*, 2010, p.29)

Obviamente, nossos dados específicos não pretendem contestar tais análises, no entanto eles dão pistas quanto ao perfil dos jovens que passaram pelo funil do Ensino Fundamental e que se mantiveram na escola até o 3º ano do Ensino Médio. Como visto anteriormente, esse perfil não representam uma maioria na sociedade brasileira e, talvez, o fato de boa parte dos seus pais terem frequentado a escola, mesmo que por pouco tempo, interfira na situação de permanência escolar dos jovens pesquisados.

De modo geral, a situação escolar dos pais da maioria dos jovens mostra que eles e/ou seus irmãos mais velhos – aludindo que os pais podem ter assegurado as mesmas condições escolares para todos os filhos – são a primeira geração de membros de seus núcleos familiares que chegaram ao Ensino Médio da Educação Básica. Este dado retrata a expansão escolar do Ensino Médio que se intensificou a partir da década de 1990.

Tendo esse reconhecimento, é oportuno refletir acerca de que diversas razões levaram a essa expansão do Ensino Médio no Brasil e a história nos mostra que, até bem pouco tempo atrás, as escolas públicas voltadas para este nível não profissionalizante atendiam a um número restrito de jovens, composto por aqueles que pertenciam às elites brasileiras ou à classe média que ascendiam. Como informam Spósito e Galvão (2004), o cenário anterior à ampliação era de

escolas altamente seletivas, os alunos deviam passar por exigentes exames de ingresso, o que garantia uma certa homogeneidade do ponto de vista de suas habilidades, conhecimentos e repertórios culturais, bem como de projetos, já que a maioria seguia seus estudos no Ensino Superior. (SPÓSITO E GALVÃO, 2004, p.345)

Em seu turno, Zibas (2005) esclarece que as questões que emergiram nos anos 80 e 90, como o novo formato institucional democrático, o acelerado processo de urbanização do Brasil e, conseqüentemente, a necessidade de maior escolaridade para atender ao mercado de

trabalho, além da pressão dos movimentos sociais pela educação, indicaram uma nova intensidade no embate político-ideológico que atingiu a educação. A propósito, este foi demonstrado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. A referida autora considerou, ainda, o processo de universalização do Ensino Fundamental (07 a 14 anos) e a implementação de propostas educacionais que previam o fim do sistema de reprovação nas escolas como fatores que colaboraram para a ampliação de vagas no Ensino Médio e, em consequência, para a sua abertura às camadas mais pobres da sociedade.

Diante dessas transformações, na atualidade, verifica-se que o público juvenil e pobre que frequenta o Ensino Médio expressa uma chegada recente das camadas populares às series finais da Educação Básica e não são poucos os desafios que este novo público vivencia e que também impõe à instituição escolar. Contudo, é fato que as possibilidades para os pais dos jovens investigados de chegar a esta etapa de ensino foram muito mais precárias do que as possibilidades que se observam nos dias atuais. Mesmo que o Ensino Médio ainda não seja uma fase de cobertura total da escolarização obrigatória, conforme acontece com o Ensino Fundamental, estes jovens representam e já presenciam um cenário de mudança no acesso à escolarização.

Em suma, até o momento, abordamos a condição econômica dos jovens e alguns fatores que a atravessam, acrescidos do recorte racial. Sem dúvida, essas reflexões podem fornecer pistas para um cenário que não esperávamos: a inserção de um grande número de jovens estudantes do Ensino Médio diurno no mercado de trabalho. Este, portanto, é o fio condutor do tópico que se segue.

2.2.3. Os jovens e o trabalho

Tendo como referência o mês de aplicação do questionário, verificamos que 16 jovens trabalhavam e outros 3 disseram já ter trabalhado antes. Dentre os 16 jovens que estão trabalhando, 13 afirmaram que contribuem com o sustento da família e 3 jovens apontaram que trabalham, mas ainda recebem ajuda dos pais. Os 24 jovens que não estão trabalhando disseram que os seus gastos são financiados pelas suas famílias, dentre os quais 11 responderam ter procurado trabalho no último mês. Isto reforça a importância da dimensão do trabalho para a maioria dos jovens da *Turma 3B*.

Os jovens-trabalhadores ativos são 5 homens e 11 mulheres; destes somente 3 jovens encontravam-se em atividade remunerada com carteira assinada (Anexo G – Tabela 6), mas existiam contratações formais em regime de estágio. Constatamos, deste modo, que 5 jovens trabalham como estagiários e/ou aprendizes em empresas privadas ou instituições públicas, em áreas administrativas. Outros 3 atuam no comércio, no setor de vendas e reposição de mercadorias. Somam 5 os jovens que trabalham em empresas privadas variadas, em áreas como recepção, *telemarketing*, almoxarifado e *Office-boy*. Outras 2 jovens trabalham em salões de beleza como cabeleireiras e outra é manicure autônoma. Dos que informaram estar trabalhando no período, 2 eram brancas, 8 pardos, 5 pretos e 1 indígena. Os jovens brancos da turma estão menos inseridos no mercado de trabalho, contudo não percebemos discrepâncias nas atividades exercidas pelos diferentes grupos raciais. Isso pode ter ocorrido pelo fato de todos estarem ingressando no mundo do trabalho e terem o mesmo nível de escolaridade.

Embora as pesquisas sobre jovens estudantes diurnos não sejam muito recorrentes, tal como acontece com os estudantes do noturno, o cenário da turma pesquisada condiz com a realidade brasileira. Nesse sentido, Corrochano et al. (2008) aponta que, mesmo em condições mais precárias que a dos adultos, a maior parte dos jovens entre 14 e 29 anos trabalha. Sendo que

são 30,6 milhões de trabalhadores, cerca de 57% da população jovem. Apenas um pequeno grupo desse contingente – de 8,4 milhões (15,4%) – concilia o trabalho com os estudos; a grande maioria apenas trabalha: 22,3 milhões, ou seja, 41,3% da população jovem. (CORROCHANO et al., 2008, p.20)

Dessa forma, o trabalho, por vezes, é mais que uma opção, configurando-se como uma necessidade na vida dos jovens e de suas famílias. Não obstante, ele pode trazer prejuízos no desempenho escolar dos estudantes e na turma. Vimos assim, que 13 jovens concordaram que o trabalho traz prejuízos, mas não em absoluto. Outros 2 disseram que o trabalho realmente os prejudica e outros 5 jovens afirmaram que o fato de estarem trabalhando não causa prejuízos para suas vidas escolares⁷⁰. Então, na turma, pareceu-nos existir uma supervalorização do ingresso no mercado de trabalho por parte dos jovens, no entanto eles reconhecem que o trabalho atrapalha em parte. Ao mesmo tempo, tais prejuízos não foram fortes o suficiente para excluí-los.

⁷⁰ Este dado supera o número total de 16 jovens que estão trabalhando, pois parece que mais 4 alunos, mesmo que não trabalhassem no período, quiseram responder a esta questão.

Tendo isso em vista, concordamos com Corrochano et al. (2008) que afirma que outros fatores também colaboram para o desinteresse e/ou abandono escolar, figurando o trabalho como uma das possibilidades de obstáculo, mas não a crucial.

O movimento de entrada dos jovens no mercado de trabalho ocorre mais cedo que o de abandono dos estudos, o que reforça a tese de que nem sempre é o trabalho que expulsa o jovem da escola, como já apontado por várias pesquisas (Madeira, 1986; Sposito, 2005, dentre outros). (CORROCHANO et al., 2008, p.19)

O cenário que encontramos nesta turma corrobora com ideia colocada por Spósito (2005), a qual reconhece que, no Brasil, o trabalho também faz a juventude. Aliás, vale ressaltar que este lugar do trabalho na vida dos jovens da *Turma 3B*, por vezes, mostrou-se mais empolgante e atrativo nas falas daqueles que trabalham; outras vezes, apareceu como uma justificativa para a falta de tempo para as atividades escolares, demonstrando seu peso na rotina dos jovens. Como afirma Spósito, esta realidade mostra que “[...] para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.” (2005, p. 106)

Em tempo, Dayrell *et al.* (2010) constataram que grande parte dos jovens da RMBH vivem com renda média familiar em torno de até 2 salários mínimos e ressaltam que “essa situação de pobreza pode fazer com que os jovens façam opção pelo trabalho, tendo dificuldades para prosseguirem os estudos ou conciliar as duas atividades o que pode gerar conflitos e o abandono escolar.” (p.49-50)

As informações descritas acima mostram que estamos tratando de estudantes do Ensino Médio diurno que ingressaram no mundo do trabalho. Porém, deve-se registrar que boa parte dos que não o fizeram tem demonstrado interesse com relação à sua entrada no mercado. Esse cenário traz novos dilemas para a escola de Ensino Médio, pois esta problemática da relação aluno-trabalhador se mostra desafiante à escola noturna há muito tempo e ela parece estar indagando o Ensino médio Diurno com questões distintas, mas não menos sérias.

A propósito, diversos estudos indagam o Ensino Médio noturno, como o de DIAS, 2000; SILVA, 2000; GONÇALVES, PASSOS & PASSOS, 2005; TOGNI E SOAREZ, 2007; SOUSA E OLIVEIRA, 2008. Estes trabalhos apontam a existência de uma idealização com relação ao estudante noturno baseada naquele que frequenta a escola no diurno. Dessa maneira, com razão, reivindicam uma prática pedagógica diferenciada para os alunos trabalhadores que são forçados ou não a se matricularem na escola noturna. No entanto, os

jovens de camadas populares que são estudantes do diurno têm mostrado que sua entrada no mercado de trabalho também carece atenção, visto que há mudanças no perfil da escola diurna, o que repercute no interior da sala de aula, nas relações e nas aprendizagens.

É significativo comentar, também, que os jovens trabalhadores e estudantes do Ensino Médio diurno, em sua maioria⁷¹, ainda não se viram obrigados a migrarem para o período da noite, cujo diferencial pode ter alguma relação com a atuação familiar. Inclusive, alguns deles nos disseram que os pais não gostariam de que eles estudassem à noite e os próprios jovens consideravam o período noturno *mais bagunçado*⁷² e com o *ensino mais fraco*. Em seus estudos, Sousa e Oliveira (2008) consideram que esses estereótipos sobre a baixa qualidade do ensino noturno compõem o leque de consequências de uma das práticas usuais de profissionais da escola com relação aos estudantes-trabalhadores do noturno. Trata-se, então, da “menor exigência”, a qual tende a gerar, “por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola.” (SOUSA E OLIVEIRA, 2008, p.55)

É verdade que a realidade trabalhista dos jovens pesquisados quase não foi tematizada na sala de aula. No período que permanecemos neste ambiente, observamos conversas entre os jovens sobre algumas situações relacionadas ao trabalho, mas não vimos isso chegar aos professores. Assim, não foi possível verificar se os docentes tinham conhecimento da realidade laboral dos seus estudantes e, ao contrário da “menor exigência”, eles cobravam um envolvimento escolar de todos os seus alunos. Com o passar do tempo, tal cobrança sofreu mudanças referentes às relações estabelecidas no cotidiano escolar, mas não pareceram vinculadas à ideia de que os jovens estariam sobrecarregados por causa do trabalho. No próximo subitem, discutiremos, de maneira mais detida, sobre a condição discente, os jovens e o *cotidiano escolar*.

Ademais, notamos que a maior parte daqueles estudantes do diurno, em particular, experimentava uma jornada inferior às 8 horas diárias de trabalho, sendo, de modo mais preciso, concentrada em 6 horas por dia. Isto pode figurar-se como uma vantagem que conta

⁷¹ Desde que começamos a observação participante, percebemos 3 casos de possível evasão escolar na turma, sendo que todos se concretizaram ao final do ano letivo de 2010. Um destes casos foi de um jovem que, ao fazer 18 anos, recebeu uma promoção em seu estágio e seria contratado com carteira assinada. Esta situação fez com que ele se transferisse para o turno da noite, contudo ele não conseguiu permanecer na escola e evadiu. Em conversa com este jovem, ele explicou que isso se deu devido à sua jornada de trabalho e à impossibilidade de conciliá-la com as demandas escolares.

⁷² No decorrer deste estudo, traremos algumas falas nativas inseridas no texto com objetivo de aproximar nossa leitura analítica das categorias nativas trazidas pelos sujeitos pesquisados. Nestes casos, estes trechos aparecerão em *itálico*.

no rendimento escolar dos estudantes, pois acreditamos que, assim, é possível a existência de uma diferença qualitativa na rotina do sujeito que cumpre uma carga horária menor de trabalho diária.

Talvez pelas especificidades das jornadas de trabalho, não percebemos muitas reclamações sobre o cansaço entre os alunos. Quando surgiu, nas conversas dos jovens, esse tema, o entendimento foi de apatia, monotonia das aulas. Nessa direção, os jovens da *Turma 3B* confirmaram o que Sousa e Oliveira (2008) constataram sobre os estudantes noturnos.

Esses jovens, por sua vez, expressam o desejo de não serem vistos como alunos trabalhadores cansados, mas gostariam de regras e exigências claras. O cansaço é atribuído, pelos alunos, mais à monotonia das aulas e à falta de espaço para participação do que à fadiga decorrente do trabalho. (SOUSA E OLIVEIRA, 2008, p.58)

É certo que uma das aproximações dos jovens trabalhadores do diurno com aqueles da escola noturna é a emergência de uma nova visão sobre sua condição juvenil e discente, bem como o anseio por aulas de qualidade. Talvez, tão dramática quanto à réplica do conteúdo e das práticas diurnas para os alunos noturnos, seja a invisibilidade dos jovens-trabalhadores do turno da manhã. Haja vista que para eles também se colocam os dilemas da falta de tempo para fazer as atividades escolares, de suas responsabilidades fora da escola, dentre outras questões que poderiam comprometer seu aprendizado e rendimento escolar. Até mesmo dentre aqueles que não trabalhavam, percebemos que certa parte encontrava-se preocupada com esta situação, tornando-se claro que, para a maioria dos jovens, o trabalho era uma realidade que se impunha, fosse pela necessidade ou pelo desejo de ter suas próprias coisas, de emancipar-se.

Entretanto, o trabalho não era somente uma realidade para muitos, mas uma projeção para quase todos os jovens pesquisados, independente de sua raça/cor. Não faremos, aqui, uma discussão sobre projeto de vida, pois isso será realizado no próximo capítulo, quando forem abordadas às relações raciais vinculadas à relação que os jovens estabelecem com o conhecimento. No entanto, vale salientar, agora, a importância do trabalho nesta dimensão da condição juvenil. Quando perguntados sobre o que pretendiam fazer ao terminarem o Ensino Médio, vimos que 35 jovens assinalaram respostas que envolviam a inserção laboral. De modo que 24 jovens mostraram que desejavam, de imediato, continuar articulando os estudos e o trabalho, seja em nível superior ou profissionalizante. Então, pode-se considerar que a necessidade de trabalhar mostra-se diretamente relacionada à possibilidade de prosseguirem em seu percurso acadêmico. (Anexo G – Tabela 7)

Dessa maneira, os projetos relacionados ao trabalho e estudo dos jovens da *Turma 3B* confirmam os dados nacionais apresentados por Corrochano et al. (2008). Segundo a autora, existe uma tendência de quase duplicação do número de jovens trabalhadores com o passar dos anos; e a chegada aos 18 anos de idade mostra-se como um marco para o distanciamento dos jovens da escola. Em termos estatísticos, “a porcentagem de jovens que já estão na atividade (empregados ou desempregados) salta de 45,4% (16 a 17 anos) para 71% (18 a 21 anos).” (CORROCHANO et al., 2008, p.35)

Nesse movimento, os jovens estudantes com os quais lidamos – cuja faixa etária varia entre 17 e 20 anos de idade – têm experimentado esta realidade e o possível afastamento da escola após a conclusão do Ensino Médio parece ser estratégico para que vários consigam garantir a continuidade dos seus estudos no futuro ou não, pois se sabe que o acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda é um campo marcado por desigualdades. De todo modo, concordamos com CORROCHANO et al. (2008) ao enxergar que a situação destes jovens está diretamente relacionada com sua condição socioeconômica, visto que

as diferenças de renda entre as famílias dos jovens impactam sua escolaridade, como se pode perceber pela comparação entre os 20% com os maiores rendimentos familiares per capita e os 40% com os menores rendimentos familiares per capita. Enquanto entre os jovens de menores rendimentos, com idade entre 18 e 21 anos, apenas 8,9% estão no ensino superior, entre os jovens com maiores rendimentos, da mesma faixa etária, esse índice atinge 79,2%. (CORROCHANO et al., 2008, p.37)

Outro aspecto que fazia com que o mundo do trabalho fosse tão atrativo era o fato de a escola não apresentar garantias que possibilitassem aos jovens a elaboração de seus projetos para o futuro, dispondo como ponto de partida somente a continuidade da vida escolar. Esta descrença estava, predominantemente, alicerçada no argumento da falta de qualidade da escola pública, mesmo que alguns reconhecessem que a sua escola tinha um diferencial no nível de cobrança dos alunos, o que não parecia suficiente para garantir o êxito no ingresso ao Ensino Superior, por exemplo. Assim, muitos enxergavam no trabalho uma possibilidade de garantir seus estudos em cursos preparatórios, colocando, assim, o trabalho como um projeto mais concreto para a maioria dos jovens.

2.2.4. Os jovens e algumas dimensões do perfil que atravessam sua condição juvenil

Para ampliar a compreensão sobre a condição juvenil dos jovens alunos, trouxemos outros aspectos sobre o perfil destes jovens neste subitem, atentando para aspectos como religião, lazer e a relação dos jovens com as novas mídias, em especial a internet.

No que diz respeito à religião, os jovens demonstram que a grande maioria tem alguma vinculação religiosa, sendo 17 católicos e 14 evangélicos. Outros 9 jovens declaram não ter religião. Não buscamos informações detalhadas sobre tal vinculação, de modo que não podemos apontar qual igreja integra o cotidiano destes sujeitos. Contudo, no interior da sala de aula, pudemos perceber que alguns mantinham uma relação mais forte com seu grupo religioso, sendo que as mulheres se destacaram neste aspecto.

Sabemos que os estudos no campo da juventude e religião são mais restritos que aqueles desenvolvidos em outras variáveis relevantes para os estudos juvenis. Aliás, conforme Fernandes (2007), a variável religião, geralmente, é negligenciada na consideração do perfil da juventude no país. Porém, mesmo não tendo dados suficientes para um aprofundamento sobre esta dimensão da vida dos jovens da turma pesquisada, é correto pensar que as igrejas ainda se apresentam como espaço de agregação e, seja por identificação ou certa “tradição”, grande parte dos jovens ainda se declara como adeptos a uma religião específica. Este dado aponta para a importância dos estudos que se dedicam a esta especificidade da vida dos jovens na atualidade.

Ainda sobre essa questão religiosa, na turma, a maioria dos jovens é católica, mas é grande a representatividade dos evangélicos e o número dos “sem religião” é expressivo. Assim, os jovens também confirmaram as três principais mudanças no campo religioso brasileiro apontadas por Novaes (2004):

Hoje são, a saber: a diminuição percentual de católicos (de 83,76% em 1991 para 73,77% em 2000), o crescimento dos evangélicos (de 9,05% em 1991 para 15,45% em 2000) e o aumento dos “sem religião” (de 4,8% em 1991 para 7,4% em 2000). (NOVAES, 2004, p.321)

De acordo com este autor, dentre aqueles “sem religião”, os jovens de 15 a 24 anos se destacam com relação ao conjunto da população, alcançando um percentual de 9,3%. Outra peculiaridade do segmento juvenil foi verificada pela autora na pesquisa nacional realizada pelo Projeto Juventude/Instituto Cidadania⁷³, na qual “foram 10% os jovens ‘sem religião’, sendo que 9% declararam ‘acreditar em Deus, mas não ter religião’ enquanto apenas 1% identificou-se como ateus e agnósticos.” (NOVAES, 2004, p.322)

⁷³ NOVAES (2004) informa que a metodologia, os critérios da amostra e os principais resultados desta pesquisa podem ser encontrados em www.projetojuventude.org.br

É relevante considerar que, entre os jovens da *Turma 3B*, 7 homens e 2 mulheres disseram não ter religião, e entre os homens os “sem religião” são maioria na turma. Ouvimos apenas o relato de 1 jovem dizendo ser ateu e ter vinculação com um grupo de *ateus praticantes*. Conforme o referido jovem, esta participação se mostrava muito importante para o seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal.

Nesses termos, de modo geral, concordamos com as considerações de Novaes (2004) que vê as novas gerações inseridas num cenário de declínio do catolicismo no Brasil, onde é possível não ter religião sem se abdicar da fé e onde a religião tem-se tornado, cada vez mais e com as nuances da reversibilidade, um fator de escolha.

A compreensão da realidade dos jovens no que diz respeito ao lazer e ao tempo livre também se mostra pertinente para entendermos como estes sujeitos têm experimentado e dado sentido a própria condição juvenil. Nessa linha de pensamento, Brenner, Dayrell e Carrano (2005) argumentam que os tempos livres e os lazeres marcam de forma singular a vida dos jovens. Tais vivências possibilitam uma diferenciação do mundo adulto; enquanto tempo sociológico figura-se como campo de construção de identidades e, ainda, remete à centralidade do grupo de pares, pois o lazer e o tempo livre proporcionam convivência coletiva, constituindo-se como momentos de aprendizagem das relações sociais.

Quanto aos espaços de lazer que estes jovens mais frequentam, predominou a indicação de “shoppings e cinema” entre as mulheres da turma, seguida pelas “festas de amigos, parentes”. Já entre os homens, receberam mais destaque, entre os espaços de lazer, “casa de amigos” e “rua, praças”. Assim sendo, ir à “casa de amigos” apareceu com destaque para ambos os sexos, mesmo não tendo surgido como primeira escolha entre as mulheres. Em resumo, deve-se compreender que essas atividades remetem à coletividade e ao encontro, em especial com seus amigos, salientando-se a importância da sociabilidade na vida dos jovens.

Ainda sobre esse contexto, tem-se que, na pesquisa ‘Retratos da Juventude Brasileira’, Brenner, Dayrell e Carrano (2005) mostram que a ida ao *Shopping Center* não ocupava centralidade na vida de lazer dos jovens. Apesar de, entre os rapazes da *Turma 3B*, esta tendência permanecer, no caso das jovens da mesma turma, este espaço é predominante. Assim, essa situação não pode ser generalizada, pois se trata de uma amostragem de jovens restrita e que, ainda, pode ser explicada por especificidades geográficas, a começar pela inserção dos jovens no espaço urbano. Aliada a esta questão, sabemos que os bairros de residência dos jovens dão acesso fácil a um dos *shoppings* da cidade localizado na Regional Nordeste. Inclusive, certa vez, um grupo de jovens informou que elas, geralmente, iam até

caminhando ao *shopping*. Tais bairros, também, não estão distantes do centro de Belo Horizonte, o que pode facilitar a ida das jovens a outros *shopping centers*. Lembramos que, nesta cidade, os cinemas se concentram dentro dos *shoppings* e, talvez, isso possa ter colaborado para o fato de quase metade dos jovens terem mencionado que foram ao cinema no último mês. (Anexo G – Tabela 8)

Ao perguntarmos sobre o que os jovens geralmente fazem em seu tempo livre, dando a possibilidade deles assinalarem múltiplas respostas, percebemos que, dentre os 40 jovens da turma, mais da metade apontou as seguintes atividades, ordenadas da maior para a menor incidência: “Ouço música”, “Assisto TV”, “Descanso”, “Passeio”, “Uso o computador” e “Faço Atividades domésticas”. Assim, é mantida a tendência observada por Brenner, Dayrell e Carrano (2005) sobre os jovens brasileiros quanto à ocupação do tempo livre durante a semana, sendo expressiva a predominância das “atividades dentro de casa”, em especial, *ver televisão e ouvir música*.

O fato de ficar em casa também assume outro sentido e importância quando pensamos no lugar que o acesso à internet tem ocupado na rotina dos jovens, ocorrência esta que também foi verificada entre os estudantes da *Turma 3B*. Então, as atividades preferidas destes jovens foram “Ouvir música” e entretenimentos ligados à “Internet e ao computador”.

É válido compreender que o lugar da internet e do computador na vida dos jovens contrasta com a informação que eles nos deram sobre a leitura de livros. O hábito de leitura que, por vezes, precisa ser exercitado no espaço extraescolar mostrou-se algo inabitual para a maior parte dos jovens (Anexo G – Tabela 9). Na sala de aula, a leitura, geralmente, vinculava-se às atividades escolares e, quando acontecia, partia de uma indicação ou exigência do docente, por vezes acompanhada de uma atividade avaliativa. Por essa ocasião, pareceu-nos um desafio estimular a leitura de livros entre estudantes inseridos numa *Era Digital*. Além disso, percebemos, na turma pesquisada, que, dentre outras questões, este desafio pode ser agravado pela falta de estímulo ao uso da biblioteca e pela ausência de atividades que estimulem a leitura por prazer, inclusive entre os jovens que não demonstram apreço pela leitura, saindo da lógica de ler somente por obrigação.

Ao contrário, estar na *web*⁷⁴, *conectado à rede*, já fazia parte do dia a dia dos jovens, independente de sexo e raça/cor. Isso é, facilmente, observado se pensarmos que 37 jovens possuem computador em casa e, incluindo os 3 que ainda não têm computador, todos os

⁷⁴ World Wide Web (que, em português, significa "Rede de alcance mundial" também é conhecida como Web e WWW).

estudantes informaram saber usar a internet; e a maioria dos jovens estiveram *online* 4 vezes ou mais na semana anterior à aplicação do nosso questionário. Apenas para esclarecer, o que estes jovens mais fazem na internet é acessar sites de relacionamento e redes sociais, como MSN⁷⁵ e Orkut⁷⁶.

Debruçando sobre esses apontamentos, não se pode perder o fato de que a inclusão digital é muito desigual em nosso país e, nesse âmbito, as desigualdades regionais ainda são altas. Conforme os dados da PNAD 2009,

no Brasil, dos 58,6 milhões de domicílios investigados em 2009, quase 35,0% deles tinham microcomputador (20,3 milhões), sendo 16,0 milhões com acesso à Internet (27,4%). A evolução em relação ao ano anterior não alterou o quadro de diferenças regionais. A Região Sudeste manteve-se com a maior proporção de domicílios com microcomputador (43,7%) e com microcomputador com acesso à Internet (35,4%). As Regiões Norte (13,2%) e Nordeste (14,4%) apresentaram as menores proporções de domicílios com microcomputador com acesso à Internet; a Região Sul possuía 32,8%; e a Centro-Oeste, 28,2%. (IBGE, 2010, p.78)

De certo, a maioria dos jovens investigados tem acesso à internet em casa e sabemos que isso ainda representa um privilégio dentro das camadas populares. No entanto, como nos mostra Reis (2009), se há um aspecto que salta aos olhos é a maciça presença de jovens nas *lan houses*. Esta realidade demonstra que, mesmo em condições econômicas precárias – diante da dificuldade de ter o seu computador e pagar caro pelo acesso à internet – muitos jovens pobres têm buscado formas de estar conectados, já que não existem políticas públicas nesta área.

Não se pode deixar escapar, ainda, que o interesse pela internet demonstrado pelos jovens da turma pesquisada era muito diferente daquele que observamos no cotidiano escolar destes jovens. De fato, os jovens de hoje, com toda razão, sentem-se parte da “geração tecnológica”, e a escola já não é o único nem o principal lugar para aquisição de novos conhecimentos. Mesmo porque, esta instituição parece estar ultrapassada em seus métodos e discursos; carente de investimentos governamentais; desprovida de recursos financeiros e profissionais para usufruir das possibilidades educativas da tecnologia. Possivelmente, essa

⁷⁵ *Messenger* ou *MSN* é um programa de mensagens instantâneas que permite conversas em tempo real; pelas caixas de diálogo, os usuários podem, além de comunicar teclando, compartilhar e visualizar fotos, trocar arquivos, conversar por voz (por microfone e câmera), dentre outros recursos. (REIS, 2009, p.52)

⁷⁶ O *Orkut* é um site de relacionamentos (www.orkut.com) criado em janeiro de 2004, nos Estados Unidos. Em abril do ano seguinte, ganhou a versão brasileira, em português. O site leva o nome de seu criador: Orkut Buyukkokten (EISENBERG; LYRA, 2006), engenheiro da *Google* (site de buscas muito utilizado mundialmente). De acordo com Schivartche e Pareja (2005), o *Orkut* é o site de relacionamentos mais difundido no Brasil e um dos mais populares do mundo. (SALES, 2010, p.60)

seja uma variável que faz diferença na construção de significado para o processo de escolarização por parte dos jovens.

Nessas circunstâncias, é apontado que, enquanto a escola e seus professores, por vezes, exigiam destes jovens uma postura coesa, responsável e comprometida com o que eles são, ou seja, “quase adultos” e prestes a sair da escola, os jovens pareciam vivenciar um processo mais dinâmico, menos rígido e mais flexível. A rotina *online* também apresenta todas estas características. Certamente, esse cenário é mais do que modismo e o mundo tecnológico figura-se como essencial para os jovens. Nesse sentido, Sales (2010) ressalta que “chama-nos a atenção o fato de que há uma juventude que convive, desde a infância, com a televisão, e que não consegue imaginar o mundo sem TV, sem computador, sem internet, sem chats, sem sites, sem celulares, etc”. (SALES, 2010, p. 33)

Até porque, para essa juventude, a *vida virtual* possibilitava outras experiências. Quando estão conectados, os jovens têm outras possibilidades de construção de suas identidades juvenis. Confirmando essa tese, os jovens investigados também indicam a internet como um profícuo espaço de “*experimentação e construção do eu*”, o que nos faz concordar com Garbin (2009):

Não há dúvidas de que a internet, se olharmos sob o foco das identidades, converteu-se num ‘laboratório’ para a realização de experiências com as construções e reconstruções do ‘eu’ na vida pós-moderna, porque, na realidade virtual, de certa forma moldamo-nos e criamo-nos a nós mesmos. Por esse motivo, torna-se um ‘ímã’ para jovens que a utilizam, inicialmente, como uma máquina de comunicar e instrumento de demarcação de fronteiras, tornando-se um objeto a ser incessantemente louvado, usado, teclado, enfim, acessado. (GARBIN, 2009, p.32)

Num esforço de explicação, é preciso atentar para o fato de que, na internet e nas redes sociais, os jovens se mostram como eles desejam ser vistos, como acontece no *Orkut*; e escrevem de uma maneira que serão compreendidos pelos seus pares, como no MSN. Essa liberdade de construção, com grande autonomia de si, é mais difícil no ambiente escolar, onde, na maioria das vezes, o jovem não é visto, apenas o aluno. E isso pode impossibilitar as expressões das subjetividades juvenis, pois configura um modelo no qual eles, simplesmente, devem se enquadrar.

Neste ponto, alertamos que um dos marcos da nossa aproximação com os sujeitos foi quando um jovem perguntou: “Você tem Orkut?”. Essa nova “conexão” com aquele jovem possibilitou tantas outras aproximações e conversas com grupos e jovens que até então estavam distantes. Assim, fizemos uso das redes sociais para que conseguíssemos estabelecer a primeira conversa, comentando que uma jovem já estava *adicionada* à minha rede de

amigos virtuais. Quando uma colega do lado escutava isso, já nos perguntava: “Posso te adicionar também?” Daí por diante, conseguimos estreitar relações reais sem perder de vista o zelo pelas relações virtuais, respondendo aos recados deixados e enviando outros, quando necessário. Mesmo porque, sabíamos que uma desatenção neste sentido poderia causar alguma repercussão, no que convencionalmente chamamos de vida real.

Temos outras informações que compõem este perfil, com as quais trabalharemos no decorrer deste trabalho, conforme sua melhor adequação às discussões desenvolvidas. Agora, de modo a arrematar o que foi discutido nesta oportunidade, tratamos de *A Turma* pesquisada demonstrando algumas características gerais destes jovens. Passamos pela idade; autodeclaração racial; estado civil; inadequação série-idade; moradia; renda mensal *per capita*; escolaridade e profissão dos pais; situação de trabalho dos jovens; religião; lazer; internet. Trouxemos este perfil a fim de possibilitar maior conhecimento sobre a condição juvenil destes estudantes, a partir de dimensões importantes que atravessam suas rotinas. Assim, essas informações possibilitaram-nos a percepção sobre como a fase da juventude tem se constituído para estes sujeitos, atentando para suas similaridades e suas diferenças.

Além dos dados estatísticos sobre o perfil socioeconômico dos jovens, tivemos outras oportunidades de aproximação destes jovens alunos. Dentre elas, o cotidiano escolar mostrou-se revelador das dimensões do perfil dos jovens e de alguns aspectos mais subjetivos para os quais o questionário mostrou-se insuficiente. Haja vista que o cotidiano escolar abarca relações de diversas naturezas, inclusive as raciais. Então, é a partir de uma imersão neste cotidiano que podemos nos perguntar: o que o dia a dia na escola pode revelar sobre os jovens pesquisados? Qual o clima e a imagem da turma? O que podemos perceber na relação estabelecida entre os jovens alunos e seus professores? Como é o perfil discente da turma pesquisada? Esse perfil nos fala algo sobre a dimensão racial entre esses sujeitos?

Cercados por estas e outras questões, passamos para o próximo subitem no qual faremos uma imersão no cotidiano escolar da *Turma 3B*.

2.3. O cotidiano escolar da turma pesquisada

Primeiramente, apresentaremos um panorama sobre o cotidiano escolar da *Turma 3B*, atentando para alguns elementos da condição discente dos jovens investigados. Lidamos, primeiramente e de maneira mais descritiva, com algumas dimensões do perfil de rendimento

e histórico escolar dos jovens da referida turma, observando suas relações com o quesito raça/cor. Além disso, são utilizadas algumas opiniões dos jovens e dos professores a respeito da turma, as quais poderão contribuir para compreender melhor a configuração dessa sala de aula.

Num segundo momento, destacamos algumas dimensões comportamentais observadas entre os jovens durante o período que permanecemos na sala de aula, pautando-nos nas opiniões dos professores e nas falas desses sujeitos jovens a respeito da *Turma 3B*. Ainda, tem-se em vista uma abordagem, mesmo que breve, de algumas situações do cotidiano escolar nas quais os docentes foram observados lidando com discussões e/ou questões que envolviam o quesito racial. Com isso, existe a expectativa de problematizar as pistas que tais situações nos dão sobre o lugar da temática racial na sala de aula e/ou sobre aquela sala de aula específica, pertencente à escola.

Esclarecemos, ainda, que não serão abordadas, neste momento, as discussões sobre relações raciais entre os jovens estudantes, negros e brancos, da turma pesquisada, pois essas serão vistas nos próximos capítulos. No entanto, as reflexões aqui abordadas nos dão indícios relevantes sobre quem são os jovens pesquisados enquanto estudantes e o que pode trazer novos elementos para a nossa compreensão sobre as relações estabelecidas entre os mesmos.

Feitos os devidos esclarecimentos, iniciemos nossas reflexões de acordo com a organização apresentada acima.

2.3.1. Alguns indícios sobre o perfil discente dos jovens e suas relações com o quesito raça/cor

Na tentativa de entender a atual proposta de estudo, desenvolvemos mais uma discussão que nos aproxima dos jovens pesquisados, tocando nas dimensões do perfil discente desses sujeitos, a partir dos dados coletados no Questionário do Perfil Socioeconômico dos Jovens e dos documentos acessados na secretaria da *Escola Abdias Nascimento* sobre histórico e rendimento escolares dos estudantes da *Turma 3B*. Logo, buscamos abordar esses aspectos de maneira descritiva, trazendo algumas ponderações analíticas e, quando possível, ressaltando correlações entre o perfil discente dos jovens dessa turma com o quesito raça/cor. Para tanto, foram utilizados, também, os pontos de vista desses sujeitos para tratar sobre as questões debatidas.

Durante os Grupos de Discussão realizados com os jovens da *Turma 3B*, enquanto se transcorria o debate com os jovens sobre como era estudar na referida turma, ouvimos a seguinte resposta:

Estudar no *3B* eu acho impossível. Estudar, não! Você que frequenta a aula, marca presença, você pode ir no *3B*. Agora, estudar impossível, porque a conversa não deixa! (Pedro, 18 anos, preto, GD Piloto)⁷⁷

Esse depoimento do jovem Pedro foi confirmado em outros Grupos de Discussão, nos quais os jovens reiteram as dificuldades em se estudar na turma pesquisada. Discussões relacionadas à “*conversa*”⁷⁸ apontada pelo jovem serão abordadas adiante, mas esse tipo de consideração sobre a impossibilidade de se estudar na *Turma 3B* mostrou-se algo que precisava ser explorado, pois poderia elucidar o perfil no que se refere aos percursos escolares vivenciados pelos jovens negros e brancos da turma e que mereciam nossa atenção.

Quando impusemos o objetivo de realizar uma pesquisa voltada para as relações raciais estabelecidas entre jovens pretos, pardos e brancos, inseridos num mesmo espaço escolar, tínhamos conhecimento de uma gama de estudos que vinham problematizando as questões raciais e o desempenho/rendimento escolar no cenário educacional brasileiro, como visto em ROSEMBERG (1987); CARVALHO (2004; 2005); ALVES e SOARES (2003), dentre outros. Nesse sentido, já se sabia que, ao lidar com as relações raciais entre os jovens, negros e brancos inseridos no contexto escolar, poderiam existir atravessamentos relacionados a esse percurso e ao desempenho escolar dos sujeitos de nossa pesquisa. Portanto, estes dois aspectos (percurso e desempenho escolar) precisavam ser, minimamente, conhecidos e abordados neste estudo, já que poderiam nos dar uma visão mais holística das relações estabelecidas entre os jovens e desses jovens com a escola.

No Capítulo 1 abordamos algumas dimensões das desigualdades educacionais e raciais visualizadas no Brasil, relacionando-as com a realidade do Ensino Médio, quando foi possível perceber que as desigualdades persistentes que atingem a população negra brasileira

⁷⁷ Relembramos que todos os sujeitos que integraram esta pesquisa estão identificados com nomes fictícios. Acrescentamos a esta identificação a especificação da idade, reconhecendo a importância da fase da vida na qual os jovens estão inseridos. Isso não significa que existe uma correção rígida de juventude e faixa etária (como já discutido no Capítulo 1), mas atentando que ela compõe os elementos que constituem essa fase da vida. Seguida da informação sobre a autodeclaração racial dos jovens, segundo os critérios do IBGE. Destacamos, assim, a importância da variável raça/cor neste estudo e também na experiência social desses jovens. E acrescida da indicação do momento no qual os depoimentos foram dados, detalhando sua ocorrência durante os Grupos de Discussão realizados, Grupos de Discussão analisados ou nas Entrevistas Individuais.

⁷⁸ Trata-se de um conceito e/ou recorte de depoimento nativo. Quando utilizamos este tipo de fala nativa para apoiar uma ideia desenvolvida no texto, ela aparecerá destacada entre aspas e em itálico.

expressam-se também no cenário escolar. Nesse sentido, esses quadros desiguais dialogam com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no interior das escolas, pois um das disparidades observadas entre os brancos e negros no âmbito educacional diz respeito aos processos ‘acesso e permanência’ desses últimos na escola, colocando em evidência dimensões como o desempenho escolar, a reprovação, a evasão, dentre outros aspectos. Dessa maneira, Carvalho (2004) explica que,

Há algumas décadas, as estatísticas nacionais vêm indicando uma nítida diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas. [...] Essa diferença entre homens e mulheres se complexifica, entretanto, ao considerar-se ao mesmo tempo a variável “cor” ou “raça”, apontando que os maiores problemas se referem ao grupo de alunos negros do sexo masculino. [...] Nos dados relativos à defasagem entre série cursada e idade, que pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, mulheres brancas (CARVALHO, 2004, p. 249-250)

As considerações desta autora, realizadas no contexto de uma pesquisa que focalizou o desempenho escolar de crianças dando ênfase para o lugar dos estudantes negros do sexo masculino, lembra que, ao tratar do desempenho escolar na *Turma 3B*, estava-se diante de outros fatores complexificadores, como a presença predominante de mulheres na sala de aula investigada. Mesmo não nos dedicando às questões de gênero neste estudo, a observação quanto à sua incidência, pelo menos dado o número de jovens do sexo feminino, acompanhou nossas reflexões. Assim, nos perguntamos: Os jovens da *Turma 3B* apresentariam perfis discentes mais “exitosos”, devido à presença marcante de mulheres em sua configuração, mesmo elas formando uma maioria negra? Nessa direção, buscamos, através do questionário aplicado nos jovens, conhecer um pouco mais a respeito da trajetória escolar desses sujeitos, agregada a partir do quesito raça/cor e, em alguns momentos, também por sexo.

Num primeiro momento, verificamos que 16 jovens da *Turma 3B* já haviam sido reprovados e isso chamou nossa atenção, porque significa que quase a metade da turma investigada encontrava-se nessa situação. Quando agregamos esse dado por raça/cor, verificamos que, em todos os grupos de raça e cor da turma, incluindo aqueles autodeclarados indígenas, houve incidência de reprovações. Dessa forma, não verificamos vantagens relacionadas ao grupo de jovens brancos, pois cinco dos 10 jovens assim autodeclarados já haviam sido reprovados. Sendo eles quatro jovens do sexo feminino e 1 do sexo masculino, de maneira que esse último foi reprovado duas vezes. (Anexo G – Tabela 10).

Entre 30 jovens autodeclarados negros (pretos e pardos), verificaram-se 11 casos de reprovações. Esse índice mostrou-se elevado para este grupo de jovens, tal como visto entre aqueles autodeclarados brancos, visto que, entre os 12 jovens pretos, 5 já haviam repetido

alguma série escolar, mas nenhum deles esteve nessa situação mais de uma vez. Os 16 jovens que formavam o maior grupo de cor da *Turma 3B* apresentaram 6 ocorrências de reprovação. Deste conjunto, somente um jovem do sexo masculino havia sido reprovado uma vez, 3 jovens do sexo feminino encontravam-se na mesma situação e outras duas jovens foram reprovadas duas vezes em sua trajetória escolar. Esses dados nos proporcionam duas vertentes de análise a respeito do quadro de reprovação entre os jovens pesquisados, as quais serão apresentadas abaixo.

A primeira delas refere-se à incidência de uma taxa elevada de reprovação entre as mulheres estudantes da *Turma 3B*, independente do quesito raça/cor. Reconhecemos que a turma tinha uma maioria de estudantes mulheres, mas essa realidade não justificaria, *a priori*, a maior incidência de reprovação entre elas, já que, conforme dados de pesquisas, como a de Carvalho (2004), o segmento masculino é que, geralmente, destaca-se nesse âmbito.

A segunda vertente de análise aponta para o grupo racial negro (pretos e pardos) e a especificidade das reprovações entre os jovens por grupo de cor. Entre aqueles jovens autodeclarados pretos, o número de reprovações não demonstrou grandes diferenças entre os gêneros masculino e feminino. Já entre os jovens autodeclarados pardos, houve uma super-representação das jovens que haviam sido reprovadas.

Assim, as primeiras análises a respeito do perfil e percurso discente dos jovens da *Turma 3B* nos apontaram, de imediato, que os jovens que compunham aquele cenário constituíam um conjunto de estudantes com percursos escolares não lineares, independente de sua raça/cor. Isso nos instigou fortemente, pois sabíamos que estudos indicavam cenários distintos, relacionados ao desempenho escolar; por exemplo, que ressaltam diferenças dentre os grupos raciais e de cor. Como nos mostrou Soares e Alves (2003), a partir da análise dos dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2001, principalmente os resultados do teste de Matemática da 8ª série do Ensino Fundamental, que

entre alunos brancos e pardos há uma diferença de 17,4 pontos, e de quase 28 pontos entre os brancos e negros. Essa é uma desigualdade real que vem se mantendo na mesma proporção em toda a série de levantamentos do Saeb. (SOARES e ALVES, 2003, p. 152)

Não obstante, buscamos mais elementos sobre o perfil discente dos jovens da *Turma 3B* considerando o quesito raça/cor, a fim de problematizarmos as similaridades encontradas com relação à reprovação escolar. Sendo assim, quando questionamos os jovens sobre a

incidência da situação habitualmente chamada de “recuperação escolar”⁷⁹, referente à série anterior, vimos que 22 jovens da turma necessitaram desse recurso no ano que precedeu a realização desta pesquisa. Sobre os que fizeram recuperação e aqueles que não o fizeram, verificamos que não houve grandes diferenças relacionadas aos distintos grupos de raça/cor (Anexo G – Tabela 11). O mesmo cenário foi percebido quando tratamos dos casos de evasão/interrupção escolar. A maioria dos jovens declarou não ter vivenciado esse tipo de situação, mas 3 deles disseram ter evadido da escola em séries anteriores do Ensino Médio, sendo eles: 1 jovem preto, que alegou motivos de “doença própria”; 1 jovem parda, que apontou razões relacionadas ao “trabalho remunerado”; e 1 jovem branco, que indicou ter abandonado um dos anos letivos devido ao seu “desinteresse.” (Anexo G – Tabela 12).

Quando analisamos os documentos referentes aos jovens estudantes da *Turma 3B*, num levantamento realizado junto aos arquivos da *Escola Abdias Nascimento*, tivemos mais indícios a respeito das trajetórias escolares desses sujeitos, considerando seus percalços. Nesta oportunidade, foi avaliado o conjunto de documentos por estudante, de maneira que, logo, chamaram nossa atenção às especificações contidas em cada documento que continha os resultados finais dos jovens por série e ano de estudos no Ensino Médio. Tais especificações diziam sobre os casos nos quais os estudantes se encontravam em situação de “Aprovação em Progressão Parcial”⁸⁰, comumente chamada, no contexto escolar, de “dependência.”

⁷⁹ Trata-se do momento no qual os estudantes têm uma (ou mais) oportunidade(s) de recuperar a pontuação necessária para alcançar a média mínima de 60 pontos dentre os 100 distribuídos até o final do ano letivo por disciplina e, assim, serem aprovados. A esse respeito, a Secretaria Estadual de Educação, através da Resolução n.º 521, de 02 de fevereiro de 2004, no Título III – Da Avaliação, em seu artigo 39 prevê que “a escola deve organizar diferentes estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem e de avaliação dos alunos, oferecendo no decorrer do ano letivo e após o mesmo.” Estabelecendo no item I os “*estudos orientados a partir de atividades especificamente programadas* para o atendimento de alunos ou grupos de alunos que demonstrarem dificuldades ao longo do processo de aprendizagem”; no item II “*estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo*, para os alunos que não apresentaram domínio suficiente das aprendizagens básicas previstas para o período”; e no item III “*estudo independente a ser realizado no período de férias escolares*, com avaliação prevista para a semana anterior ao início do ano letivo subsequente, quando as estratégias mencionadas nos incisos I e II não forem suficientes para atender as necessidades mínimas de aprendizagem do aluno.” Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acessado em: 04.03.2011.

⁸⁰ Na mesma Resolução n.º 521, de 02 de fevereiro de 2004, encontramos explicações sobre a “Progressão Parcial”, no Título III – Da Avaliação, em seu artigo 38, no qual se dita que “a progressão parcial será adotada nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.” De maneira que os parágrafos a seguir normatizam sua aplicação e inaplicabilidade, respectivamente: “§ 1º - Poderá beneficiar-se da progressão parcial o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até duas disciplinas. § 2º - Ficará retido na série em curso o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas, incluindo-se, nesse cômputo, as disciplinas da série em que se encontra e aquelas em regime de progressão parcial.” Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acessado em: 04.03.2011.

Os dados levantados expressam uma gama complexa de cruzamentos que nos apontaram indícios dos referidos percalços por raça/cor e por sexo. Tendo isso em foco, inicialmente, deve-se salientar que, entre os jovens estudantes da *Turma 3B*, havia 31 situações de “aprovação em progressão parcial”, relacionadas às 1º e 2º anos/séries do Ensino Médio, e esse dado, em si, já é significativo, considerando que estamos lidando com um conjunto de 40 estudantes. Porém, não é correto entender que se trata de uma estatística relacionada ao número de jovens por ocorrência proporcional, uma vez que houve casos nos quais os mesmos jovens “caíram na dependência” nas duas séries mencionadas. Mesmo assim, o dado mostra-se expressivo. Então, dentre os jovens que vivenciaram e/ou vivenciam a “progressão parcial”, observamos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Ocorrência de Aprovação em Progressão Parcial por ano/série, raça/cor e sexo entre os Jovens da Turma 3B						
Ano/série - Ensino Médio	1º ano			2º ano		
Categorias de raça/cor conforme critérios do IBGE	Quantidade de Ocorrências por sexo		Quantidade de Ocorrências por raça/cor	Quantidade de Ocorrências por sexo		Quantidade de Ocorrências por raça/cor
	FEMININO	MASCULINO		FEMININO	MASCULINO	
Branco	2	0	2	4	0	4
Pardo	6	2	8	4	1	5
Preto	1	5	6	3	1	4
Indígena	0	1	1	1	0	1
Soma de Ocorrências por sexo e raça/cor	9	8	17	12	2	14
	17			14		

Entende-se, a partir destes dados, que a “progressão parcial continuada”, ou seja, a aprovação de alguns jovens para a série posterior sem que eles tenham alcançado a pontuação mínima necessária para a progressão regular para o estágio seguinte de escolarização, mostrou-se uma realidade para quase a metade dos jovens da *Turma 3B*, tanto no final do 1º quanto no do 2º ano do Ensino Médio. Considerando uma visão geral sobre o quadro, constata-se que as jovens do sexo feminino preponderam nesse tipo de ocorrência, especialmente no que diz respeito ao 2º ano. No entanto, a situação dos jovens do sexo masculino mostrou mais preocupante, pois 8 dos 12 rapazes da turma ficaram em “dependência”. Neste total, ressalta-se a impossibilidade de considerar os dados de dois jovens: 1 branco, que não havia entregue seu Histórico Escolar proveniente de outra escola e devido à sua contínua ausência nas aulas, motivos pelos quais não foi possível confirmar a situação; e 1 jovem preto que, no período do levantamento desses dados, havia solicitado

transferência para o noturno e, assim, seu Histórico já estava adicionado à outra turma. De modo que esse percentual de incidência de progressão parcial entre os rapazes no 1º ano poderia ser ainda maior, visto que estes jovens integravam o conjunto de jovens com idades entre 19 e 20 anos na turma.

No que se refere ao quesito raça/cor, constatamos uma diferença considerável no índice de “progressão parcial” entre jovens brancas e jovens pretos no 1º ano do Ensino Médio. No entanto, essa diferença fica mais expressiva quando consideramos as jovens pardas, que superaram, com pouca distância, os jovens pretos. Poderíamos parar nessa observação, atestando certo diferencial desempenho e trajetórias de aprovação por raça/cor entre os jovens pesquisados, mas isso não é completamente comprovável, porque, com relação ao 2º ano, a soma geral de “progressão parcial” decresceu e a sua distribuição por raça/cor mostrou-se mais similar. Então, brancos e pardos ficaram timidamente à frente dos pretos nesse índice, somando 4 ocorrências cada um, e os jovens desse último grupo de cor somaram 3 ocorrências.

Ademais, com os dados do Quadro 1, verificou-se que os jovens da *Turma 3B* parecem ter vivenciado, durante os dois primeiros anos do Ensino Médio (ou mais, levando em conta as reprovações), trajetórias escolares marcadas por percalços, pelo menos no que se refere à sua aprovação final nas respectivas séries. Essa situação atingiu todos os grupos de raça e cor presentes na turma, com menos ocorrências de tais percalços entre as jovens brancas do 1º ano. Esses entraves, muitas vezes, não haviam sido ainda superados durante o 3º ano do Ensino Médio, visto que 11 jovens ainda se encontravam na situação de “devedores” das disciplinas nas quais encontrava-se em “progressão parcial” referente ao 1º ano. É importante ressaltar que esta situação atingia todos os grupos de raça/cor, mas com menor incidência nas jovens brancas.

Observamos, também, que as situações de “aprovação em progressão parcial” referentes ao 2º ano do Ensino Médio concentraram-se nas disciplinas de Geografia, Inglês, Biologia, História e Matemática, respectivamente. Essa verificação nos fez lembrar a organização curricular por “Áreas do Conhecimento” implementada na escola no ano que antecedeu nossa pesquisa, conforme discutido no subitem 2.1. Desse modo, disciplinas que, por vezes, poderiam ser consideradas menos propensas à ocorrência de reprovações figuram entre aquelas nas quais os jovens mais “tropeçaram” no ano anterior.

Com efeito, o quadro geral observado aponta para situações “problemáticas”, abrangendo todos os grupos raciais analisados. Esse histórico dos jovens pesquisados na

Turma 3B mostrou-se condizente com as percepções que tivemos durante a observação de campo, quando percebemos que grande parte dos jovens e dos professores comentava sobre as notas baixas alcançadas pelos estudantes nas atividades avaliativas realizadas. De um lado, observamos que os jovens não se envolviam com as tarefas demandadas e com os conteúdos ministrados em todas as aulas de maneira semelhante. Em muitos momentos, inclusive, verificamos que eles não cumpriam tais tarefas, mesmo que tivessem cunho avaliativo. Por outro lado, víamos os jovens reclamarem ou se lamentarem das notas alcançadas em avaliações de encerramento de etapas, como no “provão” aplicado ao final de cada período bimestral para todos os alunos da escola.

As observações desse caráter chamaram nossa atenção para conhecer o perfil dos jovens estudantes referentes àquela série específica na qual se desenvolvia nossa investigação. Realizamos, então, outro levantamento junto à secretaria da escola pesquisada, referente ao rendimento escolar dos jovens a partir dos resultados que esses sujeitos alcançaram por etapa.⁸¹ Assim, buscamos informações sobre como se apresentava o rendimento escolar dos jovens durante o 3º ano, especificamente na 1ª e 2ª etapas,⁸² atentando para o quesito raça/cor.

Assumimos que a análise qualificada dos dados que levantamos a esse respeito ainda demanda aprofundamentos posteriores em função dos diversos condicionantes que interferem

⁸¹ *Na Escola Abdias Nascimento*, o processo de avaliação pareceu guiar-se pela Resolução n.º 521, de 02 de fevereiro de 2004, Título III – Da Avaliação, artigo Art. 34, o qual orienta que “as formas e os procedimentos de avaliação da aprendizagem devem ser fundamentados e definidos no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar tendo como base as orientações gerais da Secretaria. Parágrafo único - As formas e procedimentos utilizados pela escola para acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos devem ser objeto de registro para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar.” Não tivemos acesso ao Regimento Escolar da escola, mas a um documento disponibilizado pela supervisão pedagógica intitulado “Organização da Escola”, no qual não constam informações sobre as formas de avaliação dos estudantes. No entanto, ao verificarmos as orientações da Secretaria Estadual de Educação a respeito da Avaliação, encontramos referências à “Avaliação Classificatória”, que parece dialogar com os métodos avaliativos implementados na referida escola: “Avaliação Classificatória é uma perspectiva de avaliação vinculada à noção de medida, ou seja, à idéia de que é possível aferir, matematicamente, e objetivamente, as aprendizagens escolares. A noção de medida supõe a existência de padrões de rendimento a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado. A Avaliação Classificatória é realizada através de variadas atividades, tais como exercícios, questionários, estudos dirigidos, trabalhos, provas, testes, entre outros. Sua intenção é estabelecer uma classificação do aluno para fins de aprovação ou reprovação.” Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acessado em: 04.03.2011. Na escola em questão, os alunos eram avaliados pelos resultados obtidos no alcance dos 100 pontos distribuídos no decorrer das quatro etapas letivas, considerando que, em cada etapa, eram distribuídos 25 pontos por disciplina. De modo que os estudantes teriam que alcançar uma média mínima de 15 pontos em cada etapa e disciplina e, para sua aprovação por disciplina, fazia-se necessário atingir, no mínimo, 60 pontos, ou seja, 60% de proficiência, considerando todo o ano letivo.

⁸² Chegamos à escola e, passados poucos dias, ocorreu a avaliação final referente à 1ª etapa, iniciada nos meses que antecederam a greve das escolas estaduais, mencionada na Introdução desta dissertação. Acompanhamos o desenvolvimento e a conclusão da 2ª e da 3ª etapas letivas juntamente com os alunos em sala de aula e a abertura da 4ª etapa. De modo que, no período de encerramento da 3ª etapa, já havíamos realizado esse levantamento.

nesta realidade. Ao mesmo tempo, admitimos que ficamos reticentes em adentrar esse campo de discussão, devido às imposições de objetivos de nosso estudo, visto que não se tratava do nosso tema central de pesquisa. No entanto, trouxemos algumas considerações a partir de uma análise panorâmica desses dados e os disponibilizamos para futuras análises. (Anexo H – Rendimento Escolar dos jovens estudantes na 1ª e 2ª etapas do 3º ano do Ensino Médio agregados por Raça/cor)

Cabe averiguar que as informações sobre o desempenho escolar entre os jovens da *Turma 3B*, por vezes, foram assunto na sala de aula. Em alguns desses momentos, certos professores chamavam a atenção dos jovens no sentido de alertá-los para as baixas pontuações alcançadas por eles nas etapas do ano letivo. Outras vezes, víamos os jovens comentarem sobre suas notas, em especial aqueles que haviam ficado com “*azul*”, ou seja, tinham alcançado a média de 15 pontos ou ultrapassado esta marca. Nestes momentos, percebíamos que, para muitos dos jovens, “ficar em cima da média”, com os exatos quinze pontos, parecia significar o alcance de sua meta, o que era motivo até de comemoração. Como prova de sua importância para esta pesquisa, pensamos nessa realidade apreendida durante o período de observação na sala de aula para criar os critérios/quartis de análise do levantamento sobre o desempenho escolar dos jovens da *Turma 3B*⁸³.

Assim, verificamos que, de maneira geral, os jovens estudantes da turma investigada apresentavam certa similaridade no que diz respeito ao rendimento escolar alcançado nas duas etapas letivas analisadas. Então, os jovens autodeclarados brancos, pardos e pretos tiveram suas notas da 1ª e 2ª etapas concentradas no quartil de *15 a 18 pontos* alcançados. Nestes três grupos de raça/cor, foi possível perceber que o segundo quartil de pontuação mais recorrente foi o de *11 a 14 pontos* alcançados. Desse modo, os jovens pardos apresentaram uma concentração de notas mais acentuadas neste quartil do que os brancos e pretos, especialmente na 1ª etapa. Os jovens autodeclarados indígenas apresentaram resultados levemente inferiores,

⁸³ Desta maneira, conforme exposto no anexo H, dividimos a quantidade de pontos distribuídos em uma etapa considerando uma escala que vai de 0 a 25 pontos, que ficou segmentada do seguinte modo: I - *0 a 10 pontos* (exemplo: vimos alguns jovens se calarem e esconderem esse resultado); II - *11 a 14 pontos* (exemplo: vimos jovens lamentarem não terem alcançado a média por muito pouco, diante desse resultado); III - *15 a 18 pontos* (exemplo: vimos jovens demonstrando alívio diante do alcance da média e de sua leve ultrapassagem); IV - *19 a 22 pontos* (exemplo: vimos alunos dizerem em voz alta seu resultado, parecendo surpresos e/ou empolgados, sorrindo diante dos elogios dos colegas); V - *23 a 25 pontos* (exemplo: vimos poucas situações nas quais essa pontuação foi alcançada; na verdade, concentrou-se nos resultados apresentados por uma jovem autodeclarada branca da turma, que, geralmente, era elogiada pelos professores e colegas diante do anúncio de seus resultados).

de maneira que se inverteu a ordem de quartis alcançados com relação aos demais grupos de raça e cor.

Uma observação comum aos jovens negros (pretos e pardos), brancos e indígenas refere-se à ocorrência razoavelmente acentuada de alcance de baixos resultados, pois, em todos os grupos de raça/cor, observamos jovens que alcançaram de *0 a 10 pontos*. No conjunto de jovens brancos, essa situação pode ter sido agravada pelas ausências do jovem do sexo masculino que, frequentemente, faltava às aulas e não realizava as atividades avaliativas. No entanto, com se vê no anexo relacionado a este assunto, alguns professores não lançaram notas para esse jovem e, assim, consideramos somente os casos não quais ele havia recebido a nota zero ou superior. Mesmo diante dessa especificidade, observa-se que é significativa, mas não destoante dos demais grupos raciais, a incidência de notas muito baixas entre as jovens brancas da *Turma 3B*. Destacamos, ainda, o alto índice de faltas às aulas em todos os grupos de raça/cor, que podem ter figurado como fatores relevantes para a ocorrência de alguns quadros de baixo desempenho escolar entre os jovens.

Numa percepção inversa, compreendemos que, na turma, havia uma baixa incidência de alcance de notas mais altas, inclusive, essas se mostraram menos representativas do que a ocorrência de pontuações inseridas no quartil mais baixo. A quantidade de ocorrências de notas entre *19 e 22 pontos* mostrou pequena, mas, ainda assim, sem discrepâncias entre os diferentes grupos de raça/cor. Nos poucos casos de alcance de notas entre *23 e 25 pontos*, destacaram-se os jovens brancos e pretos, respectivamente, seguidos pelos pardos e, posteriormente, pelos indígenas. De modo que esses últimos grupos de raça/cor não apresentaram tal pontuação na 2ª etapa letiva.

No levantamento do rendimento escolar dos jovens da *Turma 3B* nas etapas especificadas, são evidenciadas, novamente, as similaridades entre o perfil discente dos jovens pesquisados, sem disparidades relacionadas ao quesito raça/cor. Nessa direção, outra evidência percebida refere-se ao rendimento escolar, majoritariamente mediano, verificado entre os jovens estudantes dessa turma.

Possivelmente, essa situação pode ajudar-nos a compreender o motivo de não termos percebido, durante nossa estadia na sala de aula, conflitos entre os jovens relacionados às questões discentes, como sobre quem é bom ou mau aluno ou sobre quem apresenta o melhor trabalho, dentre outras situações relacionadas à competitividade acadêmica. Ao mesmo tempo, vimos diversos momentos de colaboração entre os jovens na realização e na cópia das atividades escolares demandadas pelos professores, que, por algum motivo, não havia sido feita

por todos. Nestas situações, as jovens com melhores notas sempre eram solicitadas, tal como nos momentos de prova, sem que isso gerasse complicações relacionais explícitas na sala de aula.

É ressaltado, também, que, ao trazer tais considerações, não se discordou de Soares e Alves (2003) a respeito da impossibilidade de explicar resultados em níveis de desempenho escolar dos estudantes a partir de fatores isolados, tendo em vista que estes autores problematizam o entrecruzamento de variáveis relacionadas ao nível socioeconômico, aos padrões culturais das famílias e, ainda, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e público, dentre outros fatores que colaboram para o entendimento das diferenças de desempenho escolar entre estudantes brancos, pardos e pretos.

Então, quando trazemos essa reflexão, a intenção é reforçar que, ao tratarmos do desempenho escolar entre os alunos, não desconsideramos os fatores de cunho socioeconômico, familiar e cultural, racial, dentre outros abordados (ou não) no subitem 2.2. Ainda, não acreditamos que o perfil discente dos jovens resume-se na verificação das pontuações alcançadas pelos mesmos; o rendimento escolar observado compõe mais um aspecto desse perfil, mas não encerra.

Em vista dessas particularidades, sabemos que análises mais amplas são necessárias para uma melhor compreensão da situação acadêmica desses estudantes. No entanto, o perfil discente dos jovens da *Turma 3B* indagou-nos e também parecia questionar a escola e os professores. De fato, víamos que nossas questões de pesquisa sofriam atravessamentos cotidianos relacionados aos desdobramentos do dia a dia, que, tal como acontece em outros espaços e âmbitos da vida social, sobrepunham-se e intercalavam, merecendo, portanto, nossa atenção.

Em tempo, relembramos a afirmação de Pedro (18 anos, preto) trazida no início desta discussão: “*estudar no 3B*” era “*impossível*”. Neste momento, entende-se que muitos fatores podem ter contribuído para que esse estudante construísse esta concepção, podendo estar na própria dinâmica da sala de aula as pistas para a compreendermos melhor. Então, passamos, agora, a discutir acerca do cotidiano escolar e seu aspecto interativo, voltando a atenção à postura discente e à prática docente observada.

2.3.2. O cotidiano e algumas incursões sobre a postura dos jovens da *Turma 3B* e sobre suas relações com os docentes

No período em que estivemos na sala de aula e em conversas informais pelos corredores e na Sala dos Professores, identificamos alguns educadores apontando a existência de “*alunos mal educados*” e classificando a turma como “*desinteressada*” e a “*pior da escola*.” Essas afirmações faziam-nos ficar cada vez mais atentos para dimensões das relações raciais que poderiam estar presentes no cotidiano das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos jovens e, de maneira menos pormenorizada, entre esses sujeitos e seus professores.

Nessa direção, mostram-se oportunas uma breve análise e descrição a respeito das posturas discentes que observamos durante nossa estadia na sala de aula, acrescentando alguns apontamentos sobre a relação estabelecida entre os jovens e seus professores, que poderiam nos dizer algo sobre o perfil discente desses sujeitos.

Inicialmente, cabe salientar que a sala de aula pesquisada mostrou-se um espaço dinâmico. Independente da variável raça/cor, os jovens foram enfáticos durante os Grupos de Discussão realizados, afirmando que era difícil estudar, se concentrar e ter bons resultados naquela sala de aula. Mesmo que não nos parecesse que os jovens, de maneira intencional, uniam-se para inviabilizar, uma jovem resumiu bem o clima da sala, que, conforme ela, era “*unida na bagunça*.” Os jovens reunidos naquele espaço pareciam perceber as características de cada professor, construíam uma postura de adesão ou oposição às aulas, e as ocorrências dessa bagunça eram marcadas por um clima intenso de dispersão, pela conversa em alto tom proveniente de diversos agrupamentos de jovens.

Quando o clima de conversa se estabelecia, parecia-nos que alguns dos professores se viam impossibilitados de dar continuidade às suas aulas. Entre as paradas para chamar a atenção ou, como relatado por uma das alunas, para dar “*um pouco de sermão*”, os cinquenta minutos de uma hora/aula, geralmente, eram quase esgotados. Durante Grupo de Discussão A.D – Pardo, por exemplo, os jovens foram enfáticos quando relacionaram o comportamento da turma com sua situação acadêmica marcada pelas notas ruins, considerando que isso poderia ter relação com a dispersão observada em algumas disciplinas.

Paradoxalmente, em todos os Grupos de Discussão realizados, os jovens informaram que existiam aulas nas quais eles participavam e aprendiam⁸⁴. De certo modo, este paradoxo

⁸⁴ As aulas de Filosofia e Geografia destacaram-se durante os Grupos de Discussão realizados como aquelas nas quais os jovens mais se manifestavam para falar do seu envolvimento com os estudos. Alunos negros e os alunos brancos demonstraram interesse nessas aulas, sem distinções, mas elas pareciam distinguir-se em dois tipos de relacionamento estabelecido entre os jovens e seus professores. A prática docente do Professor de Filosofia mostrou-se marcada pela sua postura rígida e por certo clima de medo dos jovens com relação ao professor. A prática docente do Professor de Geografia mostrou-se marcada por uma relação mais afetuosa entre ele e seus alunos, havendo mais participações discentes no seu desenvolvimento. A maioria dos jovens concordou que

pareceu apontar para as diferenças entre as aulas e as posturas dos professores, incidindo sobre esta situação. Os mesmos jovens que se destacavam pelos comportamentos indisciplinados e pareciam desinteressados pelos estudos em alguns horários de aula mudavam sua postura discente à medida que alterava o professor.

Esta observação possibilitou a percepção de que não seria possível considerar que a turma era indisciplinada, mas sim que havia situações de indisciplina que, por vezes, mostravam-se recorrentes. Essas ocorrências resgatam o pensamento de Silva (2007), que reserva o

o emprego do conceito de indisciplina apenas àqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. Isso certamente inclui alguns comportamentos que violam normas sociais mais gerais de fundo ético-social que servem para regular a convivência entre os sujeitos no ambiente escolar, mas que não chegam a atingir o forro da violência. (SILVA, 2007, p.35)

Reforçamos, assim, que a relação entre professores adultos e jovens estudantes demandou nossa atenção para melhor compreensão do cotidiano escolar, pois ela mostrou-se crucial no desenvolvimento das aulas e no envolvimento similar dos discentes, negros e brancos. Inclusive, notamos que os próprios jovens já percebiam esta situação, como mostra o depoimento abaixo.

Não é porque mudou a sala! Não muda a sala, não muda os alunos. Muda o professor e eu acho que você fica calada, tranqüilo! (Maísa, 17 anos, parda, GD: A.D – Misto)

Sem o entendimento de silêncio como sinônimo de disciplina, visto que este nem sempre pode ser visto como expressão de uma boa relação entre docentes e discentes, chamamos a atenção para o lugar das relações estabelecidas entre estes sujeitos e a escola, e expressadas na sala de aula. Haja vista a percepção de momentos de completa inviabilidade do trabalho pedagógico. Não pareciam momentos planejados pelos jovens, mas a relação estabelecida com alguns docentes favorecia o espaço para a indisciplina em alguns momentos da aula. Como aponta Silva (2007), nestes casos, não se “pode, portanto, falar de um poder de grupo, mas sim de um poder de conjunto” (p.156). Estes professores, muitas vezes, recorriam aos xingamentos, à advertência escrita, à intervenção da supervisora ou vice-diretora. No

aprendia em ambas as aulas, demonstrando uma atribuição de sentido às atividades escolares relacionadas a essas disciplinas. Ressaltamos que as aulas de Geografia que se destacaram pelas falas positivas dos jovens a seu respeito nos Grupos de Discussão eram ministradas por um docente do sexo masculino, que tinha título de mestre nessa mesma área e que saiu da escola, devido à sua aprovação em um concurso público para um cargo de docente do Ensino Médio/técnico, em nível federal.

entanto, com a constante incidência da bagunça e com o passar do tempo, o que mais observamos foi uma crescente desmotivação de todos os sujeitos envolvidos.

Nesse cenário, o cotidiano escolar da *Turma 3B* concedeu indícios de que a dimensão relacional ganhava contornos que questionavam a prática docente e a própria função da escola. Esta realidade pôde ser visualizada na relação que muitos jovens fizeram entre gostar do professor e conseguir aprender a matéria, ou desgostar da matéria por causa do professor. Os depoimentos a seguir ilustram essas observações.

Eu e a Professora de Matemática, a gente não se entende. Eu falo espanhol e ela ta falando grego! A gente não se entende, não adianta! Ela tava falando e o meu raciocínio não ia junto com o dela. Não consigo entender nada que ela fala. (Patrícia, 18 anos, preta. GD: A.D – Preto)

E até o meu 1º ano eu gostava muito de Inglês, mas com a Professora de Inglês eu não consigo gostar! (Iara, 18 anos, indígena. GD Piloto)

Os depoimentos acima demonstram que existia uma tensão latente na sala de aula, de maneira que alguns dos jovens estudantes pareciam se distanciar de algumas disciplinas com a utilização de argumentos que sugestionavam um misto de “culpabilização” e de “queixa”, a respeito de seus professores. Chamou a nossa atenção o fato desses discursos pautarem-se no “gostar” do professor e, assim, refletirem diretamente na relação acadêmica dos jovens com as disciplinas e conteúdos curriculares.

Em face disso, foi compreendido que, naquela realidade específica, atribuições de cunho relacional pareciam ser demandas dos jovens estudantes voltadas aos docentes. Isso remete às discussões de Jesus (2008) sobre a relação professor-aluno, destacando que uma das necessidades dos alunos é essa demonstração de interesse e preocupação por parte dos professores. Essa situação, por sua vez, reporta ao âmbito relacional da atuação pedagógica.

Muitas vezes, demonstrar interesse e/ou preocupação é uma forma de provocar mudanças no comportamento dos alunos. Ou seja, a relação estabelecida entre os professores e os alunos é o ponto central do processo pedagógico. (JESUS, 2008, p. 4)

Ao atentar para o outro lado dessa relação, é correta a impressão de que alguns dos professores encontravam-se saturados. Como visto em suas respostas ao Questionário dos Professores, tratava-se de uma maioria de profissionais que trabalhava em outros turnos. Ainda, boa parte já lecionava há um bom tempo e as tentativas de dar aula na turma pesquisada exigiam um esforço constante de retomada da atenção dos jovens. Assim, era comum observarmos horários vagos, explicações e correções interrompidas, com poucas inovações didáticas.

Verificamos, ainda, que a maioria dos docentes apontou que existia falta de compromisso dos jovens com a escola, falta de estrutura familiar e/ou condições sociais e falta de respeito com o professor entres os jovens da *Turma 3B*. Por essas razões, boa parte deles considerou que o comportamento da turma em suas aulas variava de regular a muito ruim, sendo que, ainda para esses docentes, as situações que mais comprometiam a condição discente da turma pesquisada referiam-se à formação de grupos de afinidades entre os jovens.

Desse modo, pareceu-nos que as oportunidades de demonstrações de interesse e preocupação por parte dos docentes, mencionadas por Jesus (2008), com relação aos seus alunos, sofriam comprometimentos referentes à própria condição docente, e era tensionada pela forma como as relações desses sujeitos e seus alunos se desenrolavam na sala de aula. Além disso, cabe ressaltar, nas opiniões expressas pelos professores sobre questões relativas à *Turma 3B*, que esses profissionais tendiam a culpar os alunos quando se referiam aos problemas de relacionamento e postura discente dos mesmos, como se tal postura fosse construída fora de uma relação de aprendizado.

Neste “jogo” de atribuições de culpas entre jovens estudantes e professores, verificamos que as relações entre esses sujeitos figuraram-se como uma temática complexa e, até mesmo, como um “nó” que indagava o cotidiano escolar e a função educativa da escola. Em decorrência disso, foi reservada esta breve descrição de dimensões da postura discente e da relação entre professores e alunos. De modo que, podemos considerar que, na incidência de situações de indisciplina na sala de aula e também de queixas dos jovens relacionadas aos professores e vice-versa, não observamos diferenças entre os diferentes grupos de raça/cor que compunham o quadro discente.

A partir dessas considerações encerramos esse capítulo que figurou-se como uma busca de aproximação com a realidade social e estudantil dos jovens pesquisados. Ao observarmos estes perfis podemos nos perguntar: como se estabeleciam as relações raciais entre os jovens estudantes negros e brancos neste contexto específico, o qual independente do quesito raça/cor, abriga jovens oriundos de camadas populares, que vivenciaram percalços no seu percurso escolar e vem demonstrando rendimento escolar mediano no 3º ano e que geralmente, mantêm relações tensionadas com boa parte de seus professores? Passamos assim, para a discussão central dessa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – AS RELAÇÕES RACIAIS NA *TURMA 3B*

Subi a rua da escola vagorosamente. Caminhando rente ao muro branco e grafitado, fui pensando no que eu precisava focar em mais um dia de aula. Atravesso o portão e vejo que a escola já está cheia de jovens. Muita conversa nos corredores, os docentes ainda estavam na Sala dos Professores. Ao subir as escadas, vou me encontrando com jovens da *Turma 3B*, que me cumprimentam, sorriem e continuam a conversa com seus amigos. Deixei minha mochila na sala de aula, peguei meu *iPod* e voltei para o corredor. Queria parecer casual... Queria, também, ouvir a música que embalava minha semana, enquanto percebia a chegada dos jovens da turma. Vi que muitos deles mantinham as redes de amizade que eu via dentro da sala ali também no corredor. Algumas meninas se sentavam no chão, encostadas na parede e conversavam animadas. Outros jovens se encontravam com colegas de outras turmas e se punham em pequenos círculos. Jovens negros e jovens brancos se misturavam naquele cenário. Olhei para dentro da sala de aula da *Turma 3B* e já consegui avistar alguns jovens sentados em suas cadeiras, alguns sozinhos, outros conversando com colegas. Bateu o sinal e, passados cerca de 10 minutos, imaginei que outra reunião de professores acontecia lá embaixo. Os jovens pareciam gostar do atraso para o início da aula. Quando os professores começaram a subir as escadas, eles lamentavam sua chegada. Assim, os jovens da *Turma 3B* foram caminhando para a sala de aula e eu fiz o mesmo. A esta altura, a pergunta que eu me fazia antes de entrar na escola a cada dia se mostrava cada vez mais elucidada... Como posso compreender e interpretar as relações raciais nesse espaço?

Neste capítulo, de modo mais intenso, tem-se uma aproximação com a turma pesquisada. Até aqui, apresentamos quem são estes jovens estudantes e trouxemos algumas pistas sobre seu cotidiano escolar em sala de aula, discutindo, também, sobre o perfil discente dos jovens, sempre que possível, explorando as dimensões raciais nestas discussões.

Certamente, esses passos foram importantes para que chegássemos neste capítulo com o embasamento que consideramos necessário. Agora, passaremos à temática central deste estudo, ou seja, à compreensão e interpretação das relações raciais estabelecidas entre os jovens estudantes negros (pardos e pretos) e brancos da *Turma 3B*.

Sendo assim, espera-se uma discussão sobre os dados de autodeclaração racial dos jovens e a respeito de algumas questões que emergem desses dados. Nesse percurso, buscamos conhecer melhor como se estabeleciam os grupos de afinidade entre os jovens e como a dimensão racial se apresenta nesta configuração de sociabilidade entre estes sujeitos. Além disso, analisamos como os jovens compreendem as relações raciais entre negros e brancos na sala de aula, baseados nos apontamentos que o trabalho de campo nos trouxe, através dos Grupos de Discussão, Entrevistas Individuais e Observação participante.

3.1. Autodeclaração racial na turma pesquisada

A intenção, aqui, é conhecer o perfil racial da turma pesquisada, descrevendo e analisando como os jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública se autodeclararam racialmente. Vale resgatar que, na discussão metodológica, já foram explicitados quais os critérios adotados para a escolha da escola e da *Turma 3B*, ressaltando que, dentre os fatores fundamentais neste processo, estava a nossa percepção preliminar quanto à presença de jovens negros (pretos e pardos) e brancos em certa proporcionalidade na turma pesquisada, em princípio, a partir da heteroatribuição racial por nós realizada.

No entanto, uma de nossas maiores preocupações no decorrer do trabalho empírico foi perceber como ocorria a autoatribuição racial na turma, ou seja, apreender como os jovens se autodeclaravam racialmente, a fim de confirmar essa percepção inicial e de responder a uma necessidade primordial para os objetivos desta pesquisa: a confirmação da existência dos diferentes grupos raciais, negro e branco, numa mesma sala de aula. Nessa perspectiva, cabe-nos lembrar que estamos partindo do entendimento básico de que relações raciais neste estudo dizem respeito àquelas relações estabelecidas entre *negros* (pretos e pardos) e *brancos*.

Esta compreensão não significa que estamos trabalhando a partir de uma conceituação incontestável, de modo que, em muitos momentos, ela será problematizada. Contudo, precisávamos de um suporte que dialogasse com nosso interesse de pesquisa, base esta que encontramos no entendimento de Guimarães (2005) quanto ao conceito de relações raciais, que tratou como raciais aquelas relações estabelecidas entre negros e brancos, em consonância com os estudos empreendidos pela Escola de Chicago, conforme discutido anteriormente. Ao nos aproximarmos dos dados emergentes do campo de pesquisa, relacionados à autodeclaração racial dos jovens pesquisados, os empregamos para introduzir a discussão específica sobre essas relações na sala de aula, considerando que a dimensão da subjetividade dos sujeitos, diante da necessidade de se autotranscreverem racialmente, mostra-se importante para a compreensão das relações estabelecidas entre os mesmos.

É válido alertar, também, que utilizamos o Questionário Socioeconômico sobre Perfil dos Jovens para aferir a autodeclaração racial, a partir das categorias do IBGE. Para tanto, inserimos neste instrumento metodológico uma questão aberta, solicitando essa autodeclaração aos jovens, desvinculada das categorias de raça/cor utilizadas pelo referido instituto. Então, a partir dos dados obtidos através destas questões, discutiremos sobre a autodeclaração racial entre os jovens, seus contornos e apontamentos.

Apenas lembramos que, na turma pesquisada, foi verificado o fato de que a maioria dos jovens se autodeclara negra, de modo que houve autodeclarações de raça/cor como pardo,

pretos, brancos e indígenas⁸⁵. Por assim ser, retomamos, aqui, os dados sobre autodeclaração racial, conforme categorias do IBGE, apresentados no Capítulo 2:

Quadro 2 - Autodeclaração raça/cor entre os Jovens conforme categorias IBGE	
Categoria	Quantidade
Branco	10
Pardo	16
Preto	12
Indígena	2
Total	40

Dessa maneira, ao responderem a questão aberta sobre a autodeclaração racial desvinculada das categorias do IBGE (autodeclaração raça/cor espontânea), a metade dos jovens mostrou a predominância da autodeclaração racial relacionada à descendência negra. Esclarecemos que, para aqueles autodeclarados como *morenos* e *amarela*, não faremos uma relação automática à categoria *negros*. Vejamos:

⁸⁵ Procuramos mais esclarecimentos numa conversa posterior com estes 2 últimos jovens. Vimos que se trata de um jovem do sexo masculino que nos informou que sua bisavó materna era indígena. E, ainda, de uma jovem do sexo feminino que nos disse que sua bisavó paterna era indígena. Ambos confirmaram que a autodeclaração como indígenas foi motivada por informações que circulam em suas famílias, fazendo com que eles se identifiquem com tal ancestralidade, mesmo que não tenham mais informações sobre a mesma. Esclarecemos, ainda, que, no decorrer de nossa pesquisa, tivemos a impressão de que os dois jovens autodeclarados indígenas não eram assim reconhecidos na turma e entre os amigos. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fenótipo mais aproximado das características da “raça negra” no caso da jovem, e das características da “raça branca” no caso do jovem. Ressaltamos que este último se declarou branco quando possibilitamos a autodeclaração desvinculada das categorias do IBGE e entrará nas discussões sobre autodeclaração racial. No entanto, colocada a mesma possibilidade, a jovem manteve sua declaração como indígena. Aliás, VAZ FILHO (2006) aponta “que cresce no país o número de pessoas nessas condições, que se assumem como índios e não vêem problemas no fato de já não saberem identificar sua etnia de origem.” (2006, p.12) Este autor argumenta que pode se impor um processo de crescimento do número de indivíduos autodeclarados indígenas e sem vinculação a uma etnia específica e que “no fim, o Estado terá que reconhecer que índios têm a ver com ‘raça’ também e não somente com ‘etnia’”. (VAZ FILHO, 2006, p.12). Na Síntese de Indicadores Sociais relacionada à PNAD 2009, o IBGE (2010) considerou as limitações de uma pesquisa por amostragem para descrever pequenas populações, destacando o notório aumento da população indígena nos últimos anos, em áreas rural e urbana. Nesse sentido, sinalizou-se que “o Censo Demográfico 2010 irá aprofundar esta questão, com um questionário específico que aborda aspectos da língua e da etnia dos que se declaram indígenas em todo o Território Nacional.” (IBGE, 2010, p.226-227) No âmbito das construções sociais que envolvem a identidade étnica e a identidade racial, esta questão mostra-se como mais uma tarefa com a qual a sociedade brasileira terá que se haver. De nossa parte, consideramos que ela aponta para um campo relevante de pesquisa. No entanto, assumimos que esta especificidade ultrapassa os objetivos propostos aqui. Mesmo reconhecendo que se trata de relações raciais também, reforçamos nosso recorte empírico na análise das relações raciais naqueles sujeitos jovens autodeclarados negros e brancos.

Quadro 3 - Autodeclaração raça/cor entre os Jovens desvinculada das categorias IBGE	
Categoria de autodeclaração raça/cor espontânea	Quantidade
Afro-descendente	1
Amarela	1
Branco(a)	8
Indígena	1
Morena*	8
Negro(a)	9
Pardo(a)	8
Preto(a)	3
Não respondeu	1
Total	40
* Agregamos as variações relacionadas ao termo <i>morena</i> , a saber: 5 morenas, 2 morenas claras, 1 morena afro-brasileira	

Esta constatação inicial ganhou outros contornos quando agregamos os dados de autodeclaração racial livre por grupos raciais, utilizando os dados de autodeclaração conforme as categorias do IBGE. Assim sendo, exploraremos os apontamentos emergentes deste cruzamento de dados, buscando compreender melhor o perfil racial da turma, articulado com algumas discussões que têm sido construídas no campo dos estudos raciais, que apontam para a complexidade do tema em questão. Tal como para sua relevância na problematização das diversas variáveis que tangenciam as relações raciais, dentre elas, a forma como os sujeitos se veem racialmente.

3.1.1. Da fluidez na autodeclaração racial e suas condicionantes

A discussão sobre a classificação racial no campo das relações raciais no Brasil mostra-se um tema que precisa ser estudado com seriedade por aqueles que buscam compreender a dinâmica racial de nossa sociedade. Quando se pergunta sobre a raça ou a cor de um indivíduo brasileiro, deve-se ter a consciência de que as respostas a tal questão podem estar, intrinsecamente, vinculadas à forma como a ideologia nacional vem sendo construída há séculos.

Nesse sentido, Maggie (1996) alerta que a sociedade brasileira funda-se em mitos que versam sobre raça e cor. Assim, a autora menciona o mito de origem, através do qual se sabe que viemos de três raças: negros, brancos e índios. Além disso, aponta outro mito referente à “nossa ‘democracia racial’, do paraíso dos mestiços, onde o racismo e a segregação não existem” (MAGGIE, 1996, p. 226). E ainda, elenca outra premissa que, conforme a mesma pesquisadora, refere-se ao mito do branqueamento, no qual “o ideal de branqueamento fala na cor e evita a oposição preto *versus* branco, fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças.” (1996, p. 226)

Outro aspecto fundamental a ser destacado é a miscigenação, a qual, de acordo com Telles (2003), não pode ser considerada um mito, pois ela ocorreu e tem ocorrido, de fato, afetando a grande maioria da população. Mesmo que em proporcionalidades inferiores àquelas divulgadas pelos discursos pautados em mitos, como o mito da democracia racial, quando se refere à incidência da mistura entre *pretos e brancos*, as situações de “mistura” entre diferentes grupos raciais não são exceções no Brasil.

Nesse contexto, Telles (2003) esclarece que a miscigenação é central para os conceitos de raça no cenário brasileiro, visto que, neste país, valorizaram-se as categorias intermediárias e se evitou qualquer tipo de elaboração de leis direcionadas à classificação racial. Com esse pensamento, o autor aponta que, em função da forma como a miscigenação se deu aqui,

a classificação racial brasileira tem sido em grande parte ambígua; sistemas múltiplos e categorias são permitidos e os mesmos indivíduos podem ser classificados legitimamente em mais de uma categoria, dependendo de quem faz a identificação. (TELLES, 2003, p. 132)

Dessa forma, verificamos a relevância da consideração da miscigenação como algo que informa sobre a autodeclaração racial dos brasileiros, por verificar tal aplicabilidade entre os jovens da turma pesquisada. De maneira particular, é possível reconhecer pistas deste sistema mais fluído na autodeclaração racial entre os jovens, recaindo sobre os termos *pardo*, *moreno* e *negro*. Contudo, a atenção, agora, será destinada para discutir sobre os contornos relacionados àqueles que não se declaram *brancos* nem *pretos/negros* na *Turma 3B*.

Assim sendo, dentre os 16 jovens autodeclarados pardos, conforme as categorias do IBGE *preto*, *pardo*, *branco*, *amarelo* e *indígena*, vimos que 8 deles mantiveram o uso da categoria pardo quando se identificaram livremente. Nesse grupo, surgiu o termo *morena* e algumas variações relacionadas a ele. Desta maneira 3 jovens se denominaram morenas, 1 morena afro-brasileira, 2 morenas claras, 1 amarela. Entre 10 jovens autodeclarados brancos, foi observada uma pequena variação entre a autodeclaração racial nas suas respostas à questão

aberta e à questão fechada, sendo que 2 jovens deste grupo se declararam morenas. Nenhum jovem autodeclarado preto recorreu ao termo *moreno*.

Estes dados nos mostram que os jovens não destoam da tendência à multiplicidade de termos raciais utilizados na autodeclaração racial no país. Os vocábulos raciais se multiplicam com mais ocorrência entre aqueles autodeclarados pardos, conforme as categorias usadas pelo IBGE. No entanto, foi considerável o número de jovens que mantiveram sua autodeclaração vinculada ao termo pardo, não sendo este um dado irrelevante. Além disso, identificamos que os termos raciais emergentes da resposta à questão aberta concentram-se na incidência do termo *moreno* e suas variações, de maneira que este dado pode fornecer pistas sobre a forma como os jovens têm lidado com a fluidez dos termos raciais empregados na sociedade.

No trânsito dessas ideias, consideramos pertinente salientar que o fato dos jovens estudantes da *Turma 3B* terem concentrado sua autodeclaração racial como *pardos*, conforme categorias do IBGE, e, ainda, como *pardos* e *morenos*, diante da possibilidade da autodeclaração racial livre de tais categorias, não destoa da realidade encontrada no estado de Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dessa forma, esses jovens retratam o quadro de autodeclaração racial do segundo maior estado de maioria negra (pretos e pardos) do país, no qual se percebe a alta representatividade da população *parda*. Os dados estatísticos divulgados pelo IBGE (2010), referentes à PNAD de 2009, demonstram que os mineiros autodeclarados pardos somam 46,6% da população, seguidos de 44,2% de brancos e 8,8% de pretos. A Região Metropolitana de Belo Horizonte mostra-se ainda mais *parda* (50,2%), se comparada com o percentual de sujeitos nesta categoria no Estado e no país (44,2%), conforme dados da referida PNAD. De maneira que ser *pardo* ou *moreno* pode constituir-se como uma característica compartilhada por muitos sujeitos pertencentes a esta região e, seguramente, à realidade social dos jovens pesquisados.

Ao observarmos que o uso do termo *pardo* não se mostrou estranho ou sem representatividade para metade dos jovens autodeclarados pardos no questionário fechado, retomamos os achados da pesquisa realizada por Rocha e Rosemberg (2007) sobre a autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as)⁸⁶, na qual verificou-se que,

para todas as versões de questionário, os termos oficialmente usados pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) obtiveram alta frequência no total das respostas. No conjunto, 71,1% dos alunos evocaram as cinco categorias do IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) na resposta espontânea. (ROCHA e ROSEMBERG, 2007, p.782)

⁸⁶ Nesse estudo, aferiu-se a autodeclaração racial de estudantes de 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, utilizando diversas versões do questionário sobre raça/cor, com questões abertas e fechadas.

Nessa circunstância, interessa saber que a manutenção do termo *pardo* observada entre os jovens da *Turma 3B* dialoga com pesquisas recentes como a mencionada e é reforçada por Soares (2006) em sua pesquisa sobre classificação racial e desempenho escolar entre estudantes de diferentes escolas em Belo Horizonte, que também observou a presença do termo *pardo* como o mais evocado entre os estudantes, seguido dos termos *branco* e *moreno*.

Quanto à manutenção do termo *pardo* na aferição de cor da população brasileira, tal como quanto ao uso que fazemos desse termo nessa pesquisa agregando-o com o termo *preto* para a formação do grupo racial *negro*, recorremos a Guimarães (2006) que trouxe a análise de Carlos Hasenbalg sobre a autoclassificação de cor no Brasil, conforme citado anteriormente no capítulo 1. Hasenbalg menciona os estudos de Valle e Silva referentes à PNAD 1976, referindo-se à maior consistência entre a resposta fechada e a resposta espontânea daqueles que se autodeclararam pretos, pardos e brancos. De modo que aqueles autoclassificados com a cor de pele morena “se reclassificaram da seguinte forma no quesito fechado: 22% brancos, 67% pardos e 8,5% pretos.” (GUIMARÃES, 2006, p.265). Esta evidência justifica, de certa forma, a não inclusão do termo *moreno* entre os órgãos oficiais pela sua fluidez e, ao mesmo tempo, apontam a adesão daqueles que se classificam como morenos ao termo *pardo*⁸⁷.

Além disso, a consideração daqueles autodeclarados pardos como pertencentes ao grupo racial negro nesta pesquisa mostra-se desvinculada de qualquer tentativa de naturalização das raças ou desconsideração de uma identidade parda independente da ancestralidade negra africana. Ao contrário, esse agregamento tem embasamento empírico e estatístico consistente, conforme dados divulgados em estudos das relações raciais que lidam com as pesquisas demográficas oficiais desenvolvidas no Brasil. Nesta perspectiva concordamos com Paixão e Carvano (2008) que ao desenvolverem estudo sobre as desigualdades raciais no país explicam que, a análise dos indicadores das pessoas de cor ou raça *preta* em conjunto com as pessoas de cor ou raça *parda* justifica-se pelos seguintes motivos:

⁸⁷ Identificamos em Petruccelli (2000) que, no uso da cor como tropo da raça, em língua portuguesa e espanhola, o termo *pardo* figura como o mais antigo, significando aquele que tem cor entre o branco e o preto, mulato. Vimos também em Rosemberg (2006) que “desde o primeiro Censo Demográfico realizado no Brasil (1872), o questionário de coleta de dados junto à população contém um quesito sobre cor/raça em diferentes formulações [Os Censo de 1900, 1920 e 1970 não incluíram o quesito]” (2006,p.20). De modo que essa autora esclarece que “desde 1950, permanecem constantes o procedimento de autoclassificação em uma das alternativas de cor/raça apresentadas: branca, preta, parda e amarela. Até 1991, a classificação era só de cor; a partir de 1991, incluíram-se o termo raça (cor/raça) e a alternativa indígena.” (ROSEMBERG, 2006, p.20).

I) a usual proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações, tal como já descrito por uma vasta literatura que trata do tema das relações raciais;
II) esta aproximação só se torna compreensível pelo fato de que os pardos, apesar de não apresentarem uma identidade negra, são assim identificados e discriminados pelos demais contingentes, sendo, portanto, sujeitos às mesmas barreiras de realização socioeconômica que os de cor ou raça preta;
III) existência de uma perspectiva política no movimento negro de entendimento de que os diversos matizes comportam uma unidade comum; [...]. (PAIXÃO E CARVANO, 2008, p.16)

Em estudo mais recente Paixão *et.al.* (2011) ratifica que, do ponto de vista estatístico, “ocorre uma maior proximidade entre si dos indicadores dos grupos preto e pardo do que ocorre em relação aos indicadores dos brancos (p.26)”. Isso ocorre de maneira especial no que se refere aos dados de natureza socioeconômica. Tal investigação aponta que,

nas hierarquias sociorraciais existentes na sociedade brasileira, não se pode apontar uma unívoca posição dos pretos ou dos pardos entre si. Esta questão é especialmente interessante dentro do debate sociológico brasileiro que, em teses clássicas, apontava para uma melhor posição dos pardos comparativamente aos pretos, por conta de uma suposta menor intensidade do preconceito racial. Do mesmo modo, estes dados não fundamentam argumentos recentes que vêm apontando que os pardos poderiam vir a ser especialmente discriminados no Brasil, até com intensidade maior do que os portadores de peles mais escuras. Contudo, quando se comparam os indicadores de ambos os grupos em relação aos brancos, percebe-se que as distâncias são bem maiores. Assim, em 2000, a renda do trabalho principal dos brancos era 118,2% maior que a dos pretos e 104,4% maior que a dos pardos. Sua taxa de analfabetismo era 13,2 pontos percentuais inferior à dos pretos e 9,9 pontos percentuais inferior à dos pardos. Os brancos estudavam em média 1,6 ano a mais que os pretos e os pardos. Viviam em média 6,3 anos a mais que os pretos e 6 anos a mais que os pardos. A proporção de mortos por homicídios, em 2007, era 44,5% inferior à dos pretos e 52,9% à dos pardos. Seu IDH era 16% maior que dos pretos e 15,1% que o dos pardos. (PAIXÃO *et.al.*, 2011, p.27)

Baseamo-nos assim nos argumentos mencionados acima e consideramos jovens autodeclarados pardos desta pesquisa integrantes do grupo racial negro. De modo que não desconsideramos também que o uso do termo *pardo* nos moldes como é aplicado atualmente no processo de classificação racial brasileiro continua mostrando-se controverso, expressando, muitas vezes, a indeterminação de critérios de determinação racial. Ele está inserido num contexto de disputas, que englobam razões sociológicas e políticas.⁸⁸ Ao mesmo tempo, cabe-

⁸⁸ Percebe-se que existem tensões relacionadas à associação dos autodeclarados *pardos* à identidade negra, como visto nas atuais reivindicações do Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro (<http://www.nacaomestica.org/>), que problematiza, por exemplo, a questão dos povos no Norte e Nordeste do país autodeclarados pardos, mas pautados numa mistura racial que ocorreu em grande parte entre brancos e indígenas. Numa outra direção, Telles (2003) esclarece também que esse termo e sua associação à ancestralidade negra inseriram-se na luta do movimento negro, o qual pressionou o governo federal, fazendo com que este, em 1996, recomendasse o agregamento dos mulatos, pardos e pretos à população negra. Decerto, reconhecemos que a discussão específica sobre a autodeclaração e a identidade racial do pardo na atualidade aponta para novos desafios de pesquisa no campo das relações raciais, que nos instigam, mas ultrapassam os limites de nossa investigação.

nos salientar que tal agregamento fundamenta-se em diversos dados estatísticos que o sustentam se considerarmos os estudos históricos sobre as desigualdades raciais no Brasil, que insistem em demonstrar que “pretos e pardos estão expostos a desvantagens em todas as etapas do ciclo de vida” (GUIMARÃES, 2006, p. 263). Isso, no contexto brasileiro, relaciona-se, de maneira mais marcante, à ancestralidade africana e suas marcas históricas.

Precisamos mencionar que chamou ainda nossa atenção, a observância do uso do termo *moreno* e algumas das suas variações demonstram a complexidade da discussão sobre a classificação racial, evidenciando a atualidade da fluidez na autodeclaração racial no Brasil, o que, de certa maneira, é exemplificado nos posicionamentos dos jovens pesquisados. A propósito, quando Schwarcz (1998) analisa a multiplicidade de termos raciais que emergiram das respostas dadas à questão aberta sobre a cor do informante, na PNAD de 1976, da qual foram elencados 136 termos raciais, ela sugere uma reflexão sobre a “aquarela do Brasil”. Assim, a autora pondera que a mescla de definições baseadas no critério de cor, acrescida da situação econômica e social no Brasil, tem gerado a indeterminação, na qual observamos termos como, “acastanhada”, “alva-rosa”, “morena-roxa”, “tostada”, dentre outros.

O resultado da nossa indeterminação nas distinções raciais faz com que o fenótipo, ou melhor certos traços físicos como formato do rosto, tipo de cabelo e coloração de pele se transformem nas principais variáveis de discriminação. [...] O resultado da enquête indica a riqueza de representação com relação à cor e o quanto a sua definição é problemática. (SCHWARCZ, 1998, p. 226)

Entre os jovens pesquisados, não encontramos o uso de muitos termos para indicar sua raça/cor, quando o fizeram sem uso de categorias pré-estabelecidas. Dessa maneira, a maior variação correu em torno do termo *morena*, o que nos faz ressaltar que tanto o uso quanto as suas nuances ocorreram entre as mulheres pardas, pois os dois rapazes autodeclarados pardos mantiveram esta categoria na questão aberta.

É relevante problematizar, neste sentido, a incidência do termo *moreno*. Segundo a perspectiva de Telles (2003), considera-se o fato de que ele nunca constituiu uma categoria oficial utilizada nos censos e pesquisas de cunho demográfico no Brasil. O autor lembra que o *moreno* carrega conotações que incluem desde as pessoas claras com cabelos escuros; pessoas de mistura racial ou parentesco com cabelos escuros, geralmente; e pessoas negras. Nesta perspectiva, “sua importância na classificação popular brasileira talvez seja justamente devido à sua ambigüidade e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma brasilidade em comum.” (TELLES, 2003, p. 108)

As jovens que utilizaram o termo *morena*, variaram seu emprego. Houve aquelas que não adjetivaram o referido termo, talvez, demonstrando que ele mesmo já fala da brasilidade mencionada por Telles (2003). Com relação ao emprego de *morenas claras* e *amarela*, foi percebido um indicativo da necessidade de precisão das gradações de cor que, por sua vez, as aproximam, de alguma forma, da brancura. A utilização de *morena afrobrasileira* pode dar indícios do acesso às noções de afrodescendência, sem que isso parecesse significar, necessariamente, a construção de uma identidade racial negra. Em resumo, esses termos demonstram que nem mesmo a categoria de uso popular *morena* escapa à ambiguidade da classificação racial no Brasil, sendo que esta realidade incide sobre os jovens desta pesquisa.

3.1.2. Do peso que o termo “*preto*” carrega e suas especificidades

Assumir-se negro numa sociedade como a do Brasil tem sido considerado um processo difícil e doloroso por autores que discutem as questões raciais no contexto brasileiro (MUNANGA, 2004; OLIVEIRA, 2004). Até porque, o processo de construção da identidade racial no Brasil, como visto, mostra-se complexo, pois está relacionado a uma série de fatores que atravessa a constituição da ideia de nação que tem-se desenvolvido com base numa suposta “harmonia racial”, que passou a ser amplamente veiculada no país após o fim do período escravista no final do século XIX. Dentre estes fatores, podemos citar a ideologia do branqueamento, ideologia da democracia racial, a miscigenação.

Na discussão sobre o ser negro ou identificar-se negro, precisamos atentar para todos os adjetivos pejorativos com os quais sujeitos assim classificados costumavam ser referenciados no Brasil, tal como para os legados históricos desta situação. Santos (2005) informa, por exemplo, que, no século XVIII, o termo

“negro” segundo Antonio Moraes Silva era o indivíduo desgraçado, triste, infausto, ou aquele “de cor preta como a tinta de escrever, o carvão apagado”, mas também podia indicar o homem preto, forro, ou mesmo “cativo.” (SANTOS, 2005, p.118)

Sendo assim, os estudos de cunho histórico sobre a questão racial no Brasil têm reafirmado o lugar desprivilegiado que sempre foi atribuído aos negros. Após a abolição, quando o argumento da escravidão e da “coisificação” do escravo já não era mais possível pela sua condição de livre, apelava-se para a reafirmação de sua inferioridade, pautando-se em argumentos biológicos. Nesse caminho, tem-se que

a classificação de cor, preto = escuro, passou a ser um problema mais contundente quando todos os escravos viraram homens livres como os brancos. Como definir a diferença então? A diferença entre as pessoas livres devia ser designada através da homologia entre cor e biologia. Os pretos eram diferentes porque biologicamente inferiores. (MAGGIE, 1996, p. 227)

Superadas as teorias de aparato biológico que “atestavam” a inferioridade dos negros, percebe-se que marcas destes discursos não parecem ser tão facilmente apagadas. Na resposta dos jovens às questões sobre a sua autodeclaração racial, vimos algumas especificidades relacionadas aos termos *negro* e *preto* que merecem nossa atenção, pois podem tratar das dinâmicas de significação e ressignificação na identificação racial destes sujeitos.

Então, verificamos que, dentre os 12 jovens pretos, assim autodeclarados conforme as categorias do IBGE, somente 2 mantiveram a mesma categoria quando se declararam livremente; 9 se autodeclararam negros e 1 afrodescendente. Somente 1 jovem autodeclarada parda manifestou-se como preta, fazendo-o sem categorias preestabelecidas. Dentre os jovens brancos, não houve menção aos termos negro/preto ou outras variações relacionadas à ancestralidade negra.

Através destes dados, percebe-se que os jovens autodeclarados pretos foram os que mais se distanciaram da categoria indicada por eles mesmos, a partir dos critérios do IBGE, sendo que somente dois mantiveram a autodeclaração como *pretos*. De modo que essa queda na identificação com a categoria *preto* resultou numa maior identificação com o termo *negro*.

De maneira pontual, considerando o escopo de nossa pesquisa, consideramos que estes jovens mostraram uma tendência distinta daquela observada na PNAD de 1976 e analisada por Schwarcz (1998), na qual o uso de termos raciais relacionados à tonalidade de pele mais escura apresentou diversas variações, como “café”, morena-fechada”, “meio-preta”, “queimada”, dentre outras. Ao considerarmos, também, os dados da pesquisa que Fazzi (2003) realizou com crianças, tem-se que os jovens *pretos* de nossa pesquisa demonstraram uma incidência menor de variações para expressar sua “cor” mais aproximada dos traços negroides. Ademais, neste estudo, não registramos o uso do termo *moreno* com suas adjetivações que remetiam a um tom de pele mais escuro, como observado pela referida pesquisadora.

No entanto, reluz a ocorrência da adesão ao termo *negro* entre os jovens pretos da *Turma 3B*. Esta constatação não poderia ser bem problematizada se não considerássemos os fatos históricos de mobilização e atuação dos militantes dos movimentos negros brasileiros na ressignificação do sentido atribuído ao termo *negro*. De modo que, ao longo do século XX,

movimentos como da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, e do Teatro Experimental do Negro (TEM), de 1944, e, de modo especial, movimentos negros emergentes nas décadas de 1970 e 1980, como o Movimento Negro Unificado (MNU), de 1978, trouxeram para a cena novas posturas diante da negritude e da ancestralidade africanas dos brasileiros. Nessa perspectiva, Telles (2003) observa que o termo *negro* “atualmente se tornou um símbolo de identificação e de orgulho étnico” (2003, p. 110).

No correr desses fatos, a discussão sobre ser negro no Brasil passou a ganhar novos contornos, pondo em questão a identificação e a identidade racial, na qual conceitos relacionados a ser branco ou negro deixaram de ter um conteúdo biológico. Tendo isso em vista, ressalta-se seu fundamento etno-semântico, político e ideológico, de modo que

politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. (MUNANGA, 2004, p.52)

De fato, parece-nos que os jovens se sentem mais representados quando utilizam a categoria *negro/a*, mas este indício não consegue mostrar se isso diz respeito a uma consciência político-ideológica com relação à identidade racial negra ou se concerne a mais um mecanismo utilizado para os jovens lidarem com os estereótipos negativos que o termo *preto* parece carregar. Ao levantarmos estas possibilidades de compreensão, longe de mostrar uma resposta, consideramos importante trazer mais elementos para esta reflexão.

Nesse sentido, os estudos realizados por Sansone (1996) sobre relações raciais no estado da Bahia problematizam, dentre outros temas, os critérios de classificação racial no Brasil. O autor colabora com nossa reflexão ao trazer alguns de seus resultados relacionados ao termo *preto*, que, apesar de ser utilizado por órgãos oficiais, como um dos quesitos de cor que agregam a população negra no país, parece estar carregado de conotações pejorativas.

O termo preto se usa normalmente para indicar uma cor no sentido propriamente cromático ou uma série de características negativas que deveriam ser típicas dos negros. Neste segundo caso, o termo preto é quase equivalente a ruim, malfeito, sem educação, "brega", "cheguei" e, naturalmente, o que é visivelmente pobre e sem decoro. É a cor da negação. É evidente que uma vez que o termo preto tem esta conotação, as pessoas evitam usá-lo e identificar-se como preto. (SANSONE, 1996, p.179)

Aproveitando essas informações, cabe o registro de que, entre os jovens autodeclarados pretos nas categorias preestabelecidas no nosso questionário, somente 2 mantiveram esta declaração ao fazê-la livremente. No entanto, deve ser acrescentada uma percepção proveniente da nossa heteroatribuição racial: estes jovens não pertenciam ao

conjunto daqueles que apresentavam, de fato, uma tonalidade de pele mais escura, e facilmente, se enquadrariam na categoria pardo. A mesma observação cabe para a jovem que se autodeclarou parda e, na questão aberta, o fez como preta; e, ainda, com o jovem autodeclarado preto e que, posteriormente, declarou-se afrodescendente.

Esta observação faz-se necessária, porque ela pode estar apontando um dado relevante sobre a percepção dos jovens *pretos* quanto aos desdobramentos da identificação racial na sociedade e, possivelmente, em sua experiência pessoal das repercussões da sua negritude. Haja vista que, dentre os jovens que, realmente, apresentam gradações de tom da pele, que os aproxima mais da categoria *preto*, parece existir uma “não identificação” com tal categoria. Assim, é provável que isso esteja relacionado à objetividade do traço fenotípico, que faz com que eles estejam mais passíveis a sentir, “na pele”, os estigmas que tal adjetivo ainda carrega. Em virtude dessas especificidades, temos de refletir mais se, numa sociedade na qual os traços fenotípicos são fortemente considerados na classificação racial, estariam esses influenciando na adesão dos jovens ao termo *negro*, o que será feito mais adiante.

É importante salientar que o maior uso do termo *negro/a*, observado quando os jovens se declararam pretos, conforme questão fechada, não representa um apontamento inédito deste estudo. Em nossas análises, encontramos dois estudos sobre classificação racial realizados com estudantes da Educação Básica, inclusive de Ensino Médio, nos quais esta tendência também se mostrou presente. Na pesquisa feita por Soares (2006), observou-se uma preferência do termo *negro* quando comparado ao termo *preto*. Em Rocha e Rosemberg (2007), foi identificado, entre os alunos de 3ª série do Ensino Médio, um uso maior do termo *negro* na autodeclaração espontânea, de modo que

a diferença observada entre os alunos da 3ª série do EM decorre da freqüente evocação do termo negro, como já informamos, e da pequena evocação do termo preto. Nessa série escolar, alguns alunos explicitaram conceituações bastante sofisticadas e, aparentemente, politizadas dos termos cor e raça, como nos exemplos relativos aos conceitos de cor e/ou raça. (ROCHA e ROSEMBERG, 2007, p.790)

Tal como Rocha e Rosemberg (2007), consideramos pertinente o apontamento quanto à possibilidade dos jovens estarem apresentando conceituações de cunho racial mais sofisticadas. Isso porque, dentre os 12 jovens autodeclarados pretos, despertou nossa atenção um subgrupo de 4 jovens do sexo masculino, que chamamos aqui de “pretos não pretos”. Esses jovens que se autodeclararam como pretos, conforme categorias do IBGE, se considerada nossa heteroatribuição, não possuíam traços que os colocassem neste grupo automaticamente, principalmente pela característica da cor da pele. Assim sendo, cabe uma

reflexão sobre a possibilidade destes jovens estarem indicando uma identificação racial mais politizada diante de sua classificação racial.

De maneira a considerar sua importância, as especificidades relacionadas a este subgrupo de jovens pretos serão tematizadas adiante, pelo fato de poderem fornecer indícios sobre a ambiguidade que envolve a discussão a respeito da identidade racial. Posteriormente, abordaremos, com mais detalhes, os posicionamentos/atitudes envolvendo a questão racial entre alguns destes jovens que contrastam com essa possível politização de sua autoclassificação racial, demonstrando as ambiguidades que perpassam o processo de identificação racial.

Seguindo com a apresentação de nossos dados, compete mencionar que as 6 jovens do sexo feminino autodeclaradas pretas, conforme critérios do IBGE, quando chamadas a se autodeclararem livremente, o fizeram como negras. Nessa direção, em estudos sobre as relações raciais no Brasil, verificamos, em autores como Telles (2003), a consideração da variável gênero, quando se analisa a natureza da classificação racial no país. Este autor considera que influência do gênero refere-se, especialmente, ao uso da categoria *preto*. Nas análises deste autor, é pontuado, também, o caráter ofensivo e humilhante que assume a referência a uma mulher de alto *status social*, a qual é chamada de preta.

Ainda sobre Telles (2003), é sugerida a existência de certa hesitação no uso do termo preto/a com relação às mulheres, considerando alguns pontos como a conotação especialmente negativa do termo *preto/a*, a maior cordialidade oferecida às mulheres, fatores de *status social* e menor propensão dos entrevistadores classificarem as mulheres na categoria *preto/a*. As jovens autodeclaradas pretas da *Turma 3B*, nos mostraram que, lidar com termos que fazem referência à sua identidade negra, como *preto* e *negro*, não significa que se está trabalhando com sinônimos. Tanto que elas fornecem pistas sobre os sentidos sociais destes vocábulos. Isso, então, reforça a necessidade de problematização da especificidade das jovens pretas da *Turma 3B*, que podem estar percebendo de maneira mais “agressiva” o caráter negativo do termo *preto*. Portanto, buscaremos uma proximidade com esta reflexão ao longo deste capítulo, assim como no próximo.

3.1.3. Da hegemonia do branco e sobre as poucas possibilidades de dúvida

A classificação racial e as discussões em torno dela no Brasil não podem desconsiderar o lugar dos sujeitos autodeclarados brancos, que integram a dinâmica das relações raciais nesta sociedade. Estudos atuais circunscritos em diversas áreas do conhecimento que tematizam a branquitude, o branqueamento e lugar do branco na sociedade brasileira concedem indícios da importância desta discussão, dentre eles estão BENTO (2002); CARONE e BENTO (2002); DOMINGUES (2002); BARBOSA (2004); OLIVEIRA (2007); CARDOSO (2010); ALVES (2010).

Iniciando por Alves (2010), tem-se a informação de que os estudos sobre branquitude emergiram como problema de pesquisa nos Estados Unidos na década de 1990. Contudo, não existe um consenso relacionado à genealogia dos estudos críticos sobre branquitude, de modo que também há referências a autores do início do século XX que já se debruçavam sobre a questão da supremacia branca em suas investigações.

No Brasil, o número de estudos sobre branquitude atesta a incipiência do campo, especialmente na área da educação (ALVES, 2010). No entanto, alguns autores afirmam que “o início sobre os estudos de branquitude no Brasil pode ser traçado a partir da publicação de Guerreiro Ramos ‘A patologia social do branco brasileiro’ (1954)” (ALVES, 2010, p. 37). Mesmo que não nos debruçemos sobre a questão da branquitude neste trabalho, cabe-nos ressaltar alguns indícios relacionados a este tema na autodeclaração racial realizada entre os jovens da *Turma 3B*.

Nesse sentido, verificamos que, dentre os 10 jovens autodeclarados brancos conforme critérios do IBGE, 6 mantiveram esta mesma declaração quando o fizeram livremente; 1 ressaltou ser branca de cabelos escuros; e o único jovem branco do sexo masculino inserido neste grupo não respondeu a questão aberta, autodeclaração espontânea. De modo que, como mencionado anteriormente, somente 2 jovens deste grupo se declararam espontaneamente como *morenas*. Outro jovem do sexo masculino autodeclarado indígena, conforme categorias pré-estabelecidas, classificou-se como branco, quando o fez de maneira espontânea.

Ao observarmos todos os grupos raciais que surgiram da autodeclaração realizada pelos jovens da turma pesquisada, aqueles que se autodeclararam *brancos* mostraram mais concordância com a categoria do IBGE. Quando houve mudanças, estas parecem ter se referido mais às características fenotípicas, como a cor da pele ou a cor do cabelo, que, por sua vez, não significou desuso do termo *branco*, com exceção do jovem autodeclarado indígena.

Diante desta constatação, podemos afirmar que estes jovens apontam para a menor possibilidade de dúvida e mudanças com relação à autodeclaração e identificação racial entre os brancos. Então, este apontamento revela outras nuances da miscigenação brasileira e pode ser visto como mais um indício da condição de *mito* atribuída ao argumento nacional construído sobre a democracia racial⁸⁹, na qual não existiria “linha de cor” operando nas questões estruturais e relacionais de nossa sociedade.

Consideramos, no entanto, que, caso a miscigenação, como fato e ideologia, operasse de maneira proporcional para brancos e negros, na perspectiva de desconstruir qualquer ideia relacionada às diferenças raciais e sustentar uma identidade tão vinculada à mistura de raças em nosso país, deveríamos ver, no mínimo, aqueles autodeclarados brancos se questionarem racialmente na mesma proporção que o fazem os pardos e os pretos. Isso não ocorreu ao observarmos a autodeclaração racial entre os jovens de nossa pesquisa e, mesmo reconhecendo as limitações de um estudo específico como o que aqui se apresenta, consideramos esta verificação sintomática, no que diz respeito às relações e representação raciais presentes na sociedade e experimentadas por estes jovens.

Diante dessa situação, consideramos relevante a opção feita por Alves (2010) de não se basear no conceito de *branquitude*, muitas vezes relacionado às relações raciais em países nos quais as linhas de cor são muito mais visíveis e determinadas, como no caso norte-americano. Ao discutir sobre as concepções construídas por docentes negros e brancos a respeito da brancura, a autora baseia-se na própria ideia de *brancura* como uma condição socialmente construída. Independentemente do patrimônio genético, entende que ela “é condição alcançada mediante o acesso a símbolos associados à brancura e ao fenótipo.” (ALVES, 2010, p. 22)

Nessa perspectiva, ressalta o fato de que, entre os jovens brancos da *Turma 3B*, pareceu vigorar a força do fenótipo e, quanto mais traços fenotípicos associados à brancura, mais indubitável pareceu a autodeclaração dos jovens que se classificaram como integrantes deste grupo. Entre aqueles com traços físicos “menos brancos”, como cabelos escuros, tonalidade de pele menos clara, lábios mais grosso, ou até uma suposta ancestralidade

⁸⁹ Democracia racial refere-se “*The Idea that Brazil was a society without a “colour line”, without legal barriers to people of color rising to a official posts or positions of weath and prestige, was widespread in the world especially the United States and Europe, well before the birth of sociology.*” (GUIMARÃES, 2005, p. 120 – grifo nosso). A tradução deste trecho encontrada em um texto do próprio Guimarães, disponibilizado virtualmente, mas não datado: “A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma idéia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia.”

indígena, existia a possibilidade de utilizar o termo *moreno*, como visto anteriormente. Porém, estes jovens não deixaram de se declararem como brancos, voltando para esta categoria em alguma das questões apresentadas.

No momento em que considera a miscigenação no sistema brasileiro, Telles (2003) alerta para aqueles que possuem traços predominantemente europeus e podem ser, legitimamente, classificados como brancos. Situação que não acontece nos Estados Unidos devido ao regime de “uma gota de sangue”, que impossibilita uma pessoa de negar sua negritude. Ao contrário, o autor argumenta que “em termos de classificação racial, a mistura tende a embranquecer a população no Brasil, no sentido classificatório, quando que nos Estados Unidos, o mesmo processo escurece a população.” (TELLES, 2003, p. 117)

Ao mesmo tempo que os jovens autodeclarados brancos variaram pouco sua autoclassificação racial livre de categorias pré-estabelecidas, também observamos que não houve, entre os jovens autodeclarados pretos ou pardos, qualquer menção ao uso do termo *branco* quando se classificaram livremente. Com isso, parece-nos que a condição mestiça de muitos destes jovens atuou no sentido de relativizar sua associação com a negritude, constatada no uso do termo *moreno*. Contudo, existe a possibilidade de seus traços fenotípicos “misturados” não terem sido suficientes para colocá-los no grupo dos brancos.

Este apontamento resgata os estudos de Maggie, quando a autora reflete que “se pretos podem se classificar como pardos, parece que nem pretos nem pardos podem se classificar como brancos.” (1996, p. 232). Tendo isso em foco, novamente, a força do fenótipo associada à certa posição e percepção do que é ser branco pareceu mais cristalizada entre estes sujeitos brancos, mas esta representação não oferece indícios de que seja reservada somente a estes, visto que os jovens do grupo racial negro – pretos e pardos – também se distanciaram do termo *branco*. Isto remonta o pensamento de hegemonia, que pareceu presente na construção social da brancura entre estes sujeitos.

3.1.4. Da força do fenótipo e suas repercussões na autodeclaração racial dos jovens

No início deste trabalho, nos perguntamos se seria possível pensar em relações raciais somente quando os sujeitos investigados assumem algum “pertencimento” racial através da autodeclaração. Após termos realizado este levantamento sobre a autodeclaração dos jovens, podemos afirmar que, minimamente, os jovens estudantes compreenderam e aderiram à nossa solicitação de respostas quanto à sua autoclassificação racial. Assim, é entendido que os

jovens atribuem sentido à demanda de autodeclaração racial, conseguindo se localizar nas categorias preestabelecidas, como aquelas propostas pelo IBGE, sendo, também, capazes de colocar suas opiniões quanto à sua classificação racial quando chamados a fazê-lo livremente, o que ocorre sem se limitarem às categorias *preto*, *pardo*, *branco*, *indígena* e *amarelo*.

Nesse sentido, se os jovens também se enxergam numa perspectiva de raça e/ou cor, é possível considerar a existência de relações raciais entre os mesmos, pois entre os diversos atravessamentos que constituem quem são estes jovens, como as condições sociais, históricas, culturais, por exemplo, pareceu-nos que a raça e/ou a cor não passa despercebida.

Cabe uma observação comum a todos os jovens pesquisados relacionada à força do fenotípico para sua autodeclaração racial, especialmente quando estes o fizeram livres das categorias predeterminadas. Dentre as características fenotípicas que pareceram reger a autoclassificação racial dos jovens, destacou-se a cor da pele. Esta verificação conecta-se com as discussões construídas sobre as relações raciais na sociedade brasileira em articulação com as questões de classificação racial.

Em tempo, estudiosos como Guimarães (2005) afirmam que não há naturalidade ou espontaneidade ao se discutirem os traços fenotípicos e de cor, com o argumento de que a possibilidade de se conceber a “cor” como algo natural está relacionada a valores que orientam esta percepção. Mesmo porque, “a ‘cor’, no Brasil, funciona como uma imagem figurada de ‘raça’.” (GUIMARÃES, 2005, p. 46).

Desse modo, pode-se entender que, quando os jovens aderem a termos intermediários para falar da sua cor, como quando o fazem com o termo *moreno* ou quando se distanciam do termo *preto* ou, ainda, na certeza com relação ao uso do termo *branco*, não existe somente uma adesão relacionada ao fenotípico em si, mas estas classificações estão relacionadas a valores, *status* e estereótipos que são atribuídos a partir destas classificações raciais.

Sempre atentando para os nossos dados, a classificação racial entre os jovens pesquisados demonstraram a ambiguidade característica das relações raciais no Brasil, quando se questiona sobre a identificação racial dos sujeitos. Dessa maneira, vimos que a classificação racial não remete, automaticamente, a uma consciência do pertencimento étnico-racial. Aliás, Domingues (2004), ao analisar a obra de Lívio Sansone⁹⁰, colabora com nossa compreensão, afirmando que

a etnicidade pode existir sem raça, e a raça, sem etnicidade (p. 255). Segundo Sansone, é exatamente isso que chama a atenção do sistema racial brasileiro: a

⁹⁰ SANSONE, Lívio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil, trad. de Vera Ribeiro, Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004, 335 p.

existência de uma “negritude sem etnicidade” (daí o título do livro), uma afirmação do orgulho negro descomprometida politicamente com as manifestações étnicas “afro” tradicionais. (DOMINGUES, 2004, p. 405)

No campo de estudos raciais no Brasil, destaca-se, também, o entrelaçamento entre a classificação racial e a classe social dos indivíduos, de maneira que aqueles posicionados em condições socioeconômicas mais abastadas tendem a ser embranquecidos e a se embranquecerem no processo de declaração racial (SCHWARCZ, 1998; SANSONE, 1996; TELLES, 2003; dentre outros). Nessa perspectiva, Schwarcz (1998) refere-se à expressão “raça social” cunhada por Valle e Silva para explicar o uso da cor nos mecanismos de embranquecimento existentes no Brasil, situação em que as distorções entre a cor percebida e a cor autoatribuída pelos sujeitos estaria relacionada com a sua condição socioeconômica.

No país dos tons e dos critérios fluídos a cor é quase um critério de denominação, variando de acordo com o local, a hora e a circunstância. É isso também que faz com que “a linha de cor” no Brasil seja, no limite, um atributo da intimidade, na qual se distingue “raça oficial” de “raça social”. (SCHWARCZ, 1998, p. 231)

A esse respeito, podemos registrar que, entre os jovens das camadas populares que compõem essa pesquisa, pareceu haver um acentuado distanciamento dos sujeitos com relação às categorias raciais mais desprestigiadas socialmente. De maneira, que é possível pensar que este mesmo movimento observado por Schwarcz (1998) não está restrito somente às camadas mais favorecidas economicamente do “país dos tons e dos critérios fluídos” (p.231). De acordo com isso, percebemos os jovens se distanciando do termo *preto*, especialmente entre as mulheres que se autotransferiram livremente como negras; e o mesmo aconteceu com o termo *negro* entre os demais jovens da turma, inclusive aqueles autodeclarados pardos, quando se manifestaram espontaneamente.

A propósito disso, salienta-se Schwarcz (1998), que discursa sobre o “uso social” da cor, de maneira que esta se mostra como um objeto de disputa. Dessa forma, a autora esclarece que “com uma forte preferência pelo branco ou por tudo o que ‘puxa para o mais claro’, joga-se o preto para o ponto mais baixo da escala social” (SCHWARCZ, 1998, p. 229). Assim, é possível compreender a força do fenótipo entre os jovens, especialmente a força da cor e o decorrente distanciamento desses sujeitos de termos como *preto* e *negro*. De maneira mais geral, ocorre pelo mesmo motivo a maior incidência de certezas relacionadas àqueles autodeclarados brancos.

É interessante pensar que este cenário, por vezes, favorece a manutenção das ambiguidades relacionadas na autodeclaração racial, demonstradas nas adesões a termos como

moreno e pardo. De maneira que, esses jovens “comuns”, por não terem sido integrados nessa pesquisa em razão de ultrapassarem a configuração racial de sua turma e seu perfil socioeconômico e discente, parecem mostrar que nossa sociedade ainda “respira” os ares de uma nação construída também sob o argumento do seu “sucesso” na integração racial. Lembramos, assim, o argumento de Gilberto Freyre:

O segredo do sucesso do Brasil em construir uma civilização humana, predominantemente cristã e crescentemente moderna, na América tropical, vem da capacidade brasileira em transigir. Enquanto os ingleses, mais que qualquer outro povo, possuem tal capacidade na esfera política [...] os brasileiros vêm conseguindo ainda maiores triunfos, aplicando essa capacidade à esfera cultural e social, na maior amplitude. Daí sua relativa democracia étnica: a ampla, embora não perfeita, oportunidade dada no Brasil a todos os homens, independente de raça e cor, para se afirmarem brasileiros plenos. (FREYRE, 1971, p.4-5)

Mesmo que o argumento da referida “oportunidade”, independente de raça e de cor mencionadas pelo autor, tenha sido desconstruído por diversos autores das questões raciais, nos parece que o discurso político ideológico desta “relativa democracia étnica” persiste operando nas visões dos brasileiros e de suas novas gerações, em especial, no que se refere à dita inoperância da *raça* e da *cor* em suas esferas cultural e social. Pode-se, assim, compreender a pouca identificação racial, nos termos de seu pertencimento étnico-racial, durante a autodeclaração analisada e nos discursos que serão abordados mais adiante.

Desse modo, a autodeclaração racial entre os jovens mostrou-se coerente com o cenário brasileiro relacionado a esta dimensão da nossa dinâmica social, para o qual Rocha e Rosemberg (2007) comentam que “o fato de nosso sistema de classificação racial apoiar-se na aparência não gera controvérsia entre os estudiosos” (p.764). Mesmo que não tenhamos observado uma gama tão variada de termos raciais entre os jovens, tal como visto em Schwarcz (1998), Telles (2003), Fazzi (2005), dentre outros, observamos a existência de ambiguidade, fluidez e complexidade de tal classificação entre os jovens pesquisados.

Lembrando, também, que essa diferença observada entre os jovens desta pesquisa precisa ser considerada, levando-se em conta que tais variações podem estar relacionadas com fatores como os períodos históricos e cronológicos de realização das pesquisas; o recorte geracional no público que compõe esses estudos, bem como abrangência desse público; dentre outros fatores que também permitem um olhar para tais diferenças e a problematização das mesmas.

Em face disso, o que podemos salientar a respeito da autodeclaração racial entre os jovens da *Turma 3B* é que as dimensões raciais, na reflexão sobre si mesmo, pareceram não ser ignoradas por esses sujeitos. Assim, autodeclarar racialmente mostrou diversos

desdobramentos que dialogam com a história das relações raciais no Brasil, especialmente quando o suporte para a autotransclassificação não foi, possivelmente, construção de uma identidade racial politizada, mas sim uma identificação a partir de gradações de cor.

Nos termos descritos até então, é possível aludir que estes sujeitos vivenciam as ambiguidades e a fluidez características da classificação racial brasileira, sendo esta compreensão fundamental para se interpretar as relações raciais em nossa sociedade, na escola e, especialmente, na sala de aula, pois ela pode nos aproximar do entendimento das situações, ações e reações diante das diferenças e dos diferentes grupos raciais, interagindo neste espaço social específico. Se assim é, convém um estudo sobre as relações raciais existentes e verificadas em sala de aula, assim como a respeito do posicionamento dos jovens que nela se encontram, sendo esta a atividade a partir de agora.

3.2. As relações raciais na sala de aula e o ponto de vista dos jovens

Para a realização deste tópico, procuramos compreender como se estabelecem as relações raciais entre os jovens da *Turma 3B*. Nessa perspectiva, inserimo-nos na sala de aula para apreender como estes jovens significam estas relações no interior deste espaço e elaboram suas concepções a respeito da questão racial. Ao voltarmos nosso olhar para como estes sujeitos se relacionam uns com os outros, como eles constroem suas redes de pares e como (e se) a identificação racial destes sujeitos repercute nestas interações, buscamos, de fato, perceber a visão destes sujeitos sobre a questão racial e suas implicações na escola e na sociedade. Nessas condições, tem-se em vista discutir, aqui, alguns apontamentos acerca das relações sociais, especialmente aquelas com referências às questões de cunho racial, entre os jovens brancos e negros no interior da sala de aula, a partir do ponto de vista desses sujeitos e de considerações provenientes de nossa observação.

Dessa maneira, a observação participante constituiu uma parte essencial para nosso trabalho de campo. O fato de ter permanecido cinco meses na sala de aula pesquisada nos possibilitou maior aproximação com os jovens estudantes; uma compreensão das dinâmicas de formação de grupos de amizade; a percepção sobre a relação estabelecida entre os professores e turma; atenção às diferenças nas relações estabelecidas entre os alunos e os distintos docentes; atenção ao perfil discente dos jovens integrantes da *Turma 3B*; e, em especial, nossa observação em sala de aula caracterizou-se como uma busca contínua pela

identificação das mais diversas situações que poderiam fazer referência aos grupos raciais, branco e negro, existentes naquela sala de aula e às relações estabelecidas entre tais grupos.

É preciso reconhecer que, para alcançar os objetivos desta pesquisa, a observação participante por si só mostrou-se insuficiente, pois a compreensão e a interpretação das relações raciais estabelecidas entre jovens brancos e negros no interior de uma sala de aula demandariam um período maior de permanência no campo de pesquisa, devido à sutileza e complexidade dos objetivos propostos. Nesse sentido, os dados levantados por este instrumento de pesquisa não são tidos como único material empírico em nossa análise, mas foram intercalados com outros dados provenientes dos grupos de discussão e das entrevistas individuais, pois percebemos que as lacunas que poderiam ser encontradas no processo de observação poderiam ser trabalhadas a partir das vozes dos jovens, com suas interpretações da realidade escolar por eles experimentada e com a expressão de suas visões de mundo, particularmente, no que diz respeito às questões raciais.

Ao compreender as relações raciais como aquelas estabelecidas entre *brancos* e *negros*, no contexto desta pesquisa, nosso olhar voltou-se para as interações entre os jovens na sala de aula e para o que estes jovens falam sobre suas interações neste espaço, tangenciadas pela dimensão racial. Em razão disso, levantamos os seguintes questionamentos: No dia a dia, existe alguma correlação entre as escolhas de amizade e raça, no ponto de vista dos jovens? Como os alunos compreendem as interações entre jovens negros e brancos na sala de aula? A fim de entender essas questões, é aberto espaço para o próximo tópico.

3.2.1. Os grupos de afinidade e a interação entre jovens brancos e negros da turma

Certa vez, observamos um professor se dirigir ao quadro negro no início da aula e escrever *A Turma dos Guetos*. Quando questionado sobre a frase por alguns jovens, ele justificou que o adjetivo referia-se à divisão daquela sala em grupos. De fato, o reconhecimento da existência de diversos grupos (de afinidade) na turma pareceu consensual entre professores e jovens e esta realidade marcou o perfil daquela sala de aula.

Com vistas a desenvolver esta ocorrência, é interessante saber que muitos dos sentidos atribuídos à escola pelos estudantes passam pela sociabilidade e convivência com outros alunos, que é possibilitada pelo encontro entre sujeitos que estão na mesma fase de vida e que dividem o mesmo espaço no interior da instituição escolar. Desse modo, a *Turma 3B* se

constituiu como um espaço de sociabilidade, no qual as interações entre os alunos, por vezes, pareciam mais atrativas que os conteúdos, as falas dos professores e o próprio ato de estudar. Nesta circunstância,

estar na escola pode ser uma estratégia de credenciamento social – conseguir um diploma –, mas também pode significar a construção de um círculo de amizades e de relações que permitam acessar informações e conhecimentos, e experimentar novas afetividades. (CORTI e SOUZA, 2004, p.114).

Então, agrupar-se por afinidade é algo comum quando se trata de relações humanas. Além disso, a escola apresenta condições para o conhecimento do outro, possibilitando ocasiões de aproximação entre os sujeitos nela inseridos. Entretanto, a enturmação, ato de redimensionar os alunos para suas respectivas turmas a cada início de ano letivo, geralmente é feita sem que a opinião dos alunos seja levada em conta, pelo menos na escola pesquisada. Como ouvimos da vice-diretora, este procedimento, em geral, guiava-se pela preocupação da supervisão pedagógica e dos docentes em não deixar que os “grupinhos” se mantivessem no ano seguinte. Em especial, aqueles que deram trabalho e se mostraram prejudiciais ao desempenho escolar dos estudantes que os integravam, sofriam este tipo de redimensionamento, conforme informado pela vice-diretora.

No entanto, o redimensionamento dos alunos, pautado na separação dos grupos de afinidade parecia ineficaz, conforme avaliou a própria vice-diretora, pois os jovens constroem novas redes de sociabilidade com os novos colegas de sala. Tal situação pode ocorrer em diversos níveis de ensino, contudo, para aqueles que experimentam a condição juvenil, ter um grupo de afinidade parece apresentar um peso mais acentuado. Trata-se de uma fase caracterizada pela inserção em novas redes de sociabilidade, mais autônomas do que aquelas construídas em fases da vida anteriores à juventude. Essa situação remete-nos ao seguinte pensamento de Barbosa (2007): “ser jovem implica, a princípio, ser grupo. É através da troca de experiências e da necessidade de pertencer a um agrupamento que estes constroem sua subjetividade, interpretam o mundo que os rodeiam e se sentem seguros.” (p. 61)

Os grupos existentes na sala demonstraram que os jovens estabeleciam seus laços pessoais inseridos num “processo de interação e intercâmbio”, que, conforme Barbosa (2007), é aquele no qual “os indivíduos podem desenvolver certas atividades entre si, e fornecer ajuda material e/ou emocional um para o outro, como uma típica relação de amizade” (p. 59). No interior destes grupos, os jovens expressavam suas ideias, construía relações de cumplicidade, ajudavam-se nas atividades escolares, iniciavam, rompiam e reconstruíam laços afetivos. Enfim, pareciam experimentar as possibilidades de redes pessoais que extrapolam a

socialização familiar, que constituíam novas possibilidades de sociabilidade e construção de identidade.

Chamamos de sociabilidade o conjunto de características que comungam com uma perspectiva sociológica utilizada por Barbosa (2007 apud Simmel, 1983), dentre as quais destacamos a livre escolha presente nas relações de amizade. A autora ressalta que a escolha de um grupo também conta com a necessidade de existência de outras características da sociabilidade, como a simetria, que se refere à ausência de posições hierárquicas no interior das relações de sociabilidade; e, ainda, à inexistência de propósitos previamente estabelecidos, “já que a sociabilidade é quando se exalta os laços, e a relação acaba existindo como um fim em si mesma.” (BARBOSA, 2007, p.62). Outro ponto importante refere-se ao movimento característico da sociabilidade, marcado pela dinamicidade em que se constrói e desconstrói laços.

Ainda conforme Barbosa (2007), ao pensarmos em grupos de afinidade, nos apoiamos no que a autora chama de “afinidade eletiva de eleição”, que “pauta-se na escolha ou atração recíproca que, neste caso, já aponta uma escolha ativa, uma convergência de idéias ou pensamentos, isto é, a atração conduz a certas formas de interação.” (BARBOSA, 2007, p. 69). Nesse sentido, os jovens investigados confirmaram uma tendência de agrupamento vista em outro estudo⁹¹ que realizamos com jovens estudantes do Ensino Médio, trabalho este que colocava em questão as situações de indisciplina na sala de aula. Na referida investigação,

percebemos que cada grupo tende a expressar sua identidade, de maneira que a aproximação estabelecida pelos sujeitos de um grupo não acontece de forma aleatória. O grupo também tende a expressar uma semelhança de postura e de valores que, de alguma forma, aglutinam aqueles que partilham de costumes e valores semelhantes. (DIAS, 2008, p. 37).

É oportuno comentar que, em todos os grupos de discussão, os jovens mencionaram a existência de grupos na sala quando se referiram às suas amizades e/ou à dificuldade de se concentrarem nas atividades escolares na *Turma 3B*. Os grupos de afinidades, na maioria das vezes, tinham seus integrantes sentados próximos uns dos outros. Esses jovens possuíam certa cumplicidade, ajudavam-se nas tarefas escolares e desenvolviam uma amizade que, em muitas ocasiões, estendiam-se para além da sala de aula. Quando isto não ocorria, pelo menos no interior da escola, trocavam experiências, notícias, segredos, assuntos que extrapolavam suas vivências escolares.

⁹¹ Ver em DIAS, Fernanda Vasconcelos. A indisciplina na ótica dos jovens: algumas reflexões sobre as relações sociais no cotidiano escolar. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 100p. (Monografia).

Ademais, durante a observação na sala, vimos que a grande maioria dos jovens fazia parte de algum *grupinho* ou, pelo menos, tinha um, dois ou três colegas com os quais mantinha mais contato. Mesmo com algumas exceções de jovens que não interagem com grupos específicos, como verificado no depoimento de Beatriz, percebemos que, em alguma medida, esses alunos se relacionavam com os colegas da turma. Assim sendo, grande parte dos jovens assumia ter suas preferências na sala e, mesmo aqueles que não se inseriam em grupos, ao estabelecerem relações de nível escolar, não o faziam com colegas que não gostavam, deflagrando que o estabelecimento de relações distintas na sala de aula era inevitável.

Ah, véi, dividir eu acho que é normal. Todo mundo pelo menos sabia o nome de todo mundo, né? Agora o resto do povo dificilmente a gente conversava. Eu nunca conversava, eu não sou de muito de puxar assunto. Só se tiver muita intimidade, aí eu chamo. (Patrícia, 18 anos, preta – Entrevista Individual)

No decorrer da observação de campo, percebemos algumas mudanças, aproximações e distanciamentos, que, de alguma forma, resultaram em alterações na composição de alguns agrupamentos. No entanto, consideramos interessante apresentar um retrato do que vimos de mais constante na formação dos grupos, que, por vezes, alguns jovens chamaram de “*panela*”.⁹²

Vejamos abaixo como os jovens, geralmente, dispunham-se na sala de aula e, ainda, como ocorria a distribuição dos diferentes grupos raciais neste espaço. Para melhor identificação, os grupos de afinidade estão diferenciados por cores distintas e identificados por nomes de Nações Africanas⁹³.

⁹² Trata-se de um conceito nativo.

⁹³ Esclarecemos que esta nomeação é arbitrária, não tendo relação com dados provenientes do campo de pesquisa. A atribuição dos nomes para cada grupo seguirá a distribuição espacial dos grupos na sala, da esquerda para a direita, de modo que os grupos à esquerda serão nomeados por nomes de países que se encontram mais a oeste no mapa do Continente Africano (mais para a esquerda); os grupos ao centro e direita da sala seguirão o mesmo critério. Como uma maneira de homenagear este continente e, ainda, de não chamar de “grupo” aqueles agrupamentos juvenis que não passavam de uma dupla ou trio, esta nomeação simulará uma rede de amizade dos jovens com estes países. Assim, cada agrupamento será identificado como um conjunto de jovens “Amigos” de algum país africano.

Quadro 4 – Distribuição dos Jovens na Sala de Aula por Agrupamento, Raça/cor e Sexo



Além da disposição dos jovens na sala de aula, pontuamos nossa movimentação neste espaço. Certamente, essa movimentação possibilitou uma percepção das interações dos jovens, que ultrapassou a simples localização deles na sala. Com isso, buscamos notar quais os comportamentos mais recorrentes nestes agrupamentos, suas características marcantes, seu contato com outros colegas da turma.

Nesse escopo, apresentamos, abaixo, alguns comentários sobre estes jovens e seus “agrupamentos de amigos”, a partir das observações realizadas na sala de aula, acrescentando alguns comentários feitos pelos jovens nas entrevistas individuais, que nos fornecem algumas pistas sobre as relações e percepções envolvendo estes agrupamentos:

1. *As amigas do Marrocos*: Localizam-se nas primeiras cadeiras do lado esquerdo da sala; trata-se de um agrupamento de alunas formado por 3 jovens do sexo feminino; sempre manteve contato com outras pessoas que se sentam nas proximidades; caracterizado pela conversa e, mesmo se posicionando na frente, o grupo demonstra pouco interesse nas aulas; autodeclaração racial: 2 pardas e 1 branca.

A existência deste agrupamento é confirmada tal como sua aproximação com os componentes dos *amigos de Senegal*, seguido da caracterização de um possível desdobramento do clima de conversa, a “fofoca”:

As meninas lá na frente são todas fofoqueiras, é porque eu tô de fora dá pra eu ver, entende? Elas só ficam conversando de meninos, meninos, meninos... Que nem aquela Maísa. Tô falando que ali da frente eles são mais “perigosinhos” sabe assim? Tô falando as meninas, não os meninos, o Michel, assim essas coisas. Tipo, olha e fofoca! (Beatriz, 17 anos, branca – Entrevista Individual)

2. *Os amigos de Senegal*: os 3 rapazes e as 3 moças que integram este grupo se sentam nas duas primeiras fileiras, ao lado esquerdo da sala, ocupando cadeiras da frente até o meio dessas fileiras; trata-se de um grupo caracterizado pela conversa e pela dispersão nos momentos de aula. Interage bem com os colegas mais próximos, em especial com as colegas *Amigas do Marrocos*; autodeclaração racial: 1 preto, 4 pardos, 1 branca.

A identificação da formação deste grupo aparece na percepção de alguns colegas, como visto no depoimento seguinte sobre *Os amigos de Senegal*:

Ah, tem pessoas que eu nem tento, que não tem jeito, tipo, cê vê que num dá. É... Principalmente esses que tem a mente muito fechada, entendeu? Aquele grupinho ali da frente tudo tinha. Aquela Betina, aquela Betina, aquela turminha. A única que chegou e abriu espaço pra mim conversar foi a Michele. Chegou, opa, tudo bom? Bom [ri]. (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

3. *As amigas do Congo*: refere-se a duas jovens que se mudaram do meio da sala para o canto esquerdo, mais ao meio da primeira fileira. Elas interagem bem com uma das integrantes das *Amigas de Angola*. Geralmente, estão envolvidas nos momentos de conversa que se desenvolvem deste lado da sala. Autodeclaração racial: 2 pardas.

Uma das jovens confirma a interação forte entre a dupla, a qual existia mesmo antes da enturmação com algumas colegas dos agrupamentos *Amigas de Angola* e *amigas do Sudão*:

Antes era eu e a Mariá, só nós duas. Então a gente começou a enturmar, foi bem legal o ano inteiro. (Mariana, 18 anos, parda – Entrevista Individual)

4. *As amigas de Angola*: formado por 8 jovens do sexo feminino, que se sentam no fundo da sala, do lado esquerdo; é o maior grupo da sala. A maioria das integrantes mantém pouca interação com o restante da turma. O grupo, geralmente, conversa bastante e se

envolve nos momentos de dispersão nas aulas. Fazem festas do grupo na sala de aula e, com recorrência, sustentam uma posição grupal diante dos demais colegas. Autodeclaração racial: 3 pretas, 3 pardas, 1 branca e 1 indígena.

A postura deste grupo e sua existência foram mencionadas por diversos jovens, de modo que existiam leituras relacionadas ao comportamento de suas integrantes:

Aí tinha o grupinho lá do fundo da Patrícia, das meninas, eu quero festa, eu quero festa! Entendeu? Tanto que a sala que teve mais festa foi a nossa. Por causa das meninas lá. Aí só pensava em festa e trabalho, festa, só! (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

5. *As amigas da Líbia*: formado por 3 jovens que se sentam nas cadeiras da frente, mais ao meio da sala; elas foram se aproximando com o decorrer do tempo, de modo que, geralmente, duas de suas integrantes ficavam sozinhas e a outra compunha outro grupo; marcado pela presença de uma integrante que estava obstinada a estudar e outras duas integrantes que demonstraram mais dificuldade em assumir uma postura comprometida com a escola. Autodeclaração racial: 1 preta e 2 brancas.

Este grupo era sempre assistido pelos colegas, em função de certa antipatia relacionada a algumas de suas integrantes:

Aí ficava separadas a Paloma, que a gente também afastou mais das meninas assim, a Paloma, a Brigitte e a Betânia. A Betânia mal ia na escola, a Brigitte era chata e ficava aquele grupinho. (Patrícia, 18 anos, preta – Entrevista Individual)

6. *As amigas do Sudão*: formado por 3 mulheres que não se sentam muito próximas umas das outras, mas que, frequentemente, mudam-se de lugar, juntando suas cadeiras para ficarem mais próximas. Uma delas falta muito às aulas, outra é a chefe de turma, que também mantém uma relação de amizade com as *Amigas do Congo*. Autodeclaração racial: 2 pardas e 1 branca.

Vimos que este foi o grupo menos mencionado. Talvez, pela sua formação ter acontecido já no final do ano letivo. Menciona-se uma de suas componentes, retratando o seu distanciamento do seu agrupamento de costume, o que, possivelmente, colaborou para aproximação das *amigas do Sudão*:

Nós continuamos lá... [sentadas mais a frente no meio da sala] a Maria Luiza, a Mariá. Aí depois, como a gente conversava com a Iara a gente começou a enturmar com as meninas [Amigas de Angola] assim. (Mariana, 18 anos, parda – Entrevista Individual)

7. *Os amigos da África do Sul*: Os dois jovens que formam esta dupla sentam-se no meio da sala, mais ao fundo. Eles têm posturas distintas na sala, sendo que um é bem calado

e o outro tem presença marcante na turma, pelas brincadeiras e provocações, as quais, geralmente, pareceram causar a antipatia de alguns colegas. Autodeclaração racial: 2 pretos.

Mesmo que a maioria dos jovens do fundo, na direção do meio da sala de aula, ficasse mais quieta, eles foram mencionados, ressaltando-se sua aproximação com *Os amigos da África do Sul* e *As amigas de Moçambique*:

É, o grupo do Paulo. Tinha o Paulo, o Péricles, Pamela e a Paula. Era mais lá do fundo. (Mariana, 18 anos, parda – Entrevista Individual)

8. *As amigas de Moçambique*: formada por duas jovens com laços parentais que se sentam na penúltima fileira do lado direito da sala. Elas são mais próximas dos *Amigos da África do Sul* e quase não conversam com o restante da sala. Autodeclaração racial: 2 pretas.

A pouca interação dessas jovens foi mencionada por alguns jovens como uma característica marcante:

Aí tinha as meninas, Pamela, Paula que também não conversava com ninguém da sala, só quando a gente puxava! (Patrícia, 18 anos, preta – Entrevista Individual)

9. *Os amigos da Somália*: direcionando-nos para o lado direito da sala, à frente e próximos da porta, encontramos outro trio de jovens formado por 2 moças e 1 rapaz. Esses jovens mantêm um contato maior com os jovens que se sentam na última fileira à direita, mas interagem pouco com o restante da sala. Autodeclaração racial: 1 parda, 1 preto e 1 branca.

Os jovens que se sentavam do lado direito da sala tinham seu comportamento pouco interativo, notado por alguns colegas:

Como diz as meninas: “os vampiros desse lado!” [apontando para o lado direito] Que não conversava com ninguém! (Patrícia, 18 anos, preta – Entrevista Individual)

10. *Os amigos do Quênia*: Trata-se de 3 jovens do sexo masculino que se sentam na última fileira à direita, mais ao fundo. Dois deles quase não conversam com os demais colegas da sala. Este trio fez tentativas de mudança de lugar para as cadeiras da frente para se dedicarem mais aos estudos, contudo retornaram para as cadeiras do fundo com o passar o tempo. Autodeclaração racial: 1 pardo, 1 preto e 1 indígena.

Um dos jovens assume este agrupamento como caracterizado pela semelhança de interesses numa Área de Conhecimento específica:

Aí tinha o meu grupinho lá, que era o grupo mais isolado e a gente pensava em várias coisas, tipo... Ali era mais exatas, né? (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

11. *Os amigos de Madagascar*: 5 jovens da sala mostraram-se desvinculados de grupos de afinidade, sendo 3 homem e 2 mulheres. Eles se sentavam do lado direito da sala, do meio para o fundo. Geralmente, o rapaz pardo interagia razoavelmente com os colegas do lado direito e mudava bastante de cadeira neste lado da sala. Ele tinha mais contato com o jovem autodeclarado preto que se transferiu para o turno da noite. Uma das jovens, que também mudava bastante de cadeira, juntava-se, por vezes, a uma das *Amigas de Sudão*, mas não chegava a pertencer a um grupo de afinidade. A outra jovem, que se sentava no fundo da sala à direita, quase não conversava com os colegas da sala, exceto com as jovens *Amigas de Moçambique*. O jovem autodeclarado branco compareceu pouco às aulas e parece ter evadido da escola. Autodeclaração racial: 1 pardo, 1 preto e 3 brancos.

Esta desvinculação de grupos é atestada por uma das jovens dos *amigos de Madagascar*:

Mas que nem os meninos que tem um grupinho e fica conversando, não! Eu deito e fico pensando em outras coisas. É isso que eu tô te falando é diferente! Então não tem o que te falar do 3B assim! Por causa de mim também, eu não tô falando que é por causa a sala não, por causa de mim. Porque eu não participei muito da... Eu acho que me excluí um pouco também. (Beatriz, 17 anos, branca – Entrevista Individual)

Estes agrupamentos de jovens da *Turma 3B* foram percebidos no cotidiano escolar e confirmados nas falas dos jovens. Houve movimentações de jovens que reconfiguraram alguns agrupamentos no decorrer do ano, principalmente, entre aqueles que se sentavam próximos uns dos outros e não eram do mesmo grupo de afinidade, mas parecem ter-se tornado colegas. No entanto, a descrição que trouxemos expressa o que foi encontrado de mais constante durante a observação.

Essa descrição aponta elementos importantes para nossa reflexão sobre as relações raciais na sala de aula, especialmente, porque demonstra a existência de interações entre jovens pretos, pardos e brancos no interior da sala de aula pesquisada. Nesse sentido, podemos afirmar que os agrupamentos mostravam-se, majoritariamente, “multirraciais”, levando-nos à consideração de que a autoclassificação ou heteroclassificação racial de negros e brancos não parece um critério explícito de escolha ou divisão de grupos de pares.

A não interferência e/ou explicitação do quesito racial na formação de grupos foi reforçada pela fala de um dos jovens estudantes, que destacou a força da identificação por *modo de pensar* dos jovens:

PESQUISADORA: Você podia me contar um pouquinho assim sobre os grupos que existiam na turma, na sala. Como você enxergava?

PEDRO: Ó, é... Formava mais por afinidade mesmo. Não tinha mais esse negócio de, ah, eu vou ficar, tipo étnica-racial, entendeu?

PESQUISADORA: Hurum.

PEDRO: Cê via um grupo que tinha pessoas negras, brancas, pardas, cabelo liso, cabelo crespo, de tudo quanto é forma, entendeu? Ah, o grupo formava mais pelo modo de pensar, entendeu? (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

Neste depoimento, o jovem remetia-se aos projetos de vida, quando falou das colegas de outros grupos de afinidade que estavam interessadas em áreas profissionais relacionadas com a moda, em contraste com o seu grupo que tinha mais interesse na área das exatas, como engenharias. Nas entrevistas individuais, os distintos estilos de música, o modo de pensar, a personalidade, a postura discente, a leitura de mundo, dentre outros fatores relacionados ao modo de vivenciar a condição juvenil, foram levantados como aspectos que pareciam interferir nas aproximações entre os jovens.

Com relação aos Grupos de Discussão analisados, verificamos que nenhum dos jovens apontou o pertencimento e/ou classificação racial como um quesito na escolha de um colega ou amigo na turma. No ponto de vista dos jovens, de maneira geral, as amizades entre eles e seus agrupamentos estavam associados ao contato preexistente entre os integrantes dos agrupamentos, construído nas séries anteriores do Ensino Médio, pela proximidade dos alunos dentro da sala de aula (localização geográfica) e em razão da compatibilidade de estilos entre os mesmos (afinidades). Esta constatação foi percebida nos pontos de vista dos jovens pretos, pardos e brancos.

Dentre as condições para a construção de amizades na turma, foram elencadas características como a cordialidade, o respeito e sentir-se bem com os colegas, de modo que esse bem-estar foi expresso pelas narrativas relacionadas à diversão e pelo clima de brincadeira existente em alguns agrupamentos. Assim, destacamos o Grupo de Discussão A.D – Misto, no qual encontramos mais elementos sobre os critérios de aproximação e construção de amizades na sala:

Mas por ser amigo, alguma coisa a pessoa fez pra, tipo, você se aproximar dela, entendeu? Cê num vai ser amiga da pessoa assim à toa. Aí tipo, ou a pessoa foi, sei lá, foi gentil, foi brincalhona, assim, aí cê foi se aproximando. Agora a pessoa que fica fechada lá no canto, assim, como cê vai, tipo, tentar se aproximar dela, se a pessoa não deixa ou tá assim, bem fechada? Não tem como! (Marina, 18 anos, parda, GD: A.D – Misto)

Neste GD (Grupo de Discussão), as discussões sobre as amizades na turma foram protagonizadas por jovens integrantes dos agrupamentos *Os amigos de Senegal* e *As amigas*

de Angola, que são grupos marcantes na turma pela quantidade de membros, cujo contato não se restringe à escola, pelo maior fechamento com relação ao restante da turma e pela atuação na dinâmica das aulas, referente ao clima de conversa, que geralmente emerge entre estes agrupamentos:

Ah, a gente, sei lá, amizade, tem bastante, né? Tipo assim, tem vezes que até, um liga pro outro, fora do horário da escola, conversa e tal, MSN direto, Orkut também, né? Mas conversar demais atrapalha! Não tem como, mesmo a gente querendo estudar, assim, prestar atenção na aula, às vezes a gente não consegue, porque acaba, vão supor: “Ah, tenho que te falar um negócio!” Aí a gente começa! Aí, tipo assim, o papo tá tão bom, que não consegue concentrar na aula, né? Acaba que acontece isso. (Michel, 17 anos, pardo, GD: A.D – Misto)

Vale ressaltar que, durante os Grupos de Discussão, vários jovens nos disseram que a sala era dividida em grupos. Esta situação fazia por torná-la desunida em alguns momentos, como na elaboração da camisa de formandos, momento em que não houve consenso sobre a sua cor; ou como na realização de festinhas durante o ano, nas quais vários alunos não eram convidados ou não queriam colaborar e, por isso, ficavam de fora. Tal divisão expressou-se, ainda, na falta de contato dos jovens com outros colegas que não pertenciam ao seu grupo de afinidade. Isso se comprovou quando ouvimos jovens avaliarem que, mesmo estando no final do ano, ainda não haviam cumprimentado alguns colegas da turma. Em decorrência disso, a formação de grupos não era tão bem avaliada por todos os jovens estudantes da *Turma 3B* e destacamos que as reclamações nesta direção surgiram de maneira mais contundente no Grupo de Discussão A.D – Branco. De modo que, neste GD, destacou-se a formação do agrupamento *As Amigas de Angola*, visto como um grupo fechado:

BEATRIZ: Eu não gosto muito dessa sala não. Não! Não tô falando das pessoas, tô falando do conjunto assim, com esse monte de grupo. Eu preferia a sala do ano passado, acho que era bem mais unida..

BIANCA: Ah, nossa! Aquilo que era sala.

BRENDA: Ah, eu não sei. Eu acho que no começo do ano era, mas no final do ano eu acho que tinha muito falsidade!

BEATRIZ: Não, mas mesmo assim tinha muita falsidade, mas tipo...

BRENDA: Mas todo mundo conversava com todo mundo?

BEATRIZ: Com todo mundo! Não era aquela panela da sala. Igual, ela [*Brenda*] tem grupo! O seu grupo [*Amigas de Angola*] é fechado, não adianta!

BRENDA: Ano passado não...

BIANCA: Ano passado não tinha nada disso!

BEATRIZ: Não, ninguém tinha grupo. Tipo, eu tinha a Clara, mas tipo de boa!

BRENDA: A gente conversava!

BEATRIZ: Tipo você [*Brenda*] tem seu grupo. Seu grupo é fechado! Eu não vou pegar e sentar ali e ficaaar... Pôr minha carteira no meio de vocês e ficar ali!

BIANCA: É!!!

BEATRIZ: Na outra sala não! Na outra sala do não passado, não! Era todo mundo gente boa! Todo mundo zuava com todo mundo. Apesar de que eu não gostava de certas pessoas, mas tipo assim, não tinha grupo! (GD: A.D – Branco: Segmento 702-720)

Quanto à formação de grupos de afinidade na turma, vimos que o grupo *As Amigas de Angola* foi mencionado em quase todos os GD`s, quando os jovens se referiam à existência de agrupamentos na turma. Inclusive, este grupo foi considerado fechado por jovens da *Turma 3B* também nas entrevistas individuais, o que pode ser comprovado através do depoimento que se segue:

PESQUISADORA: No grupo de discussão cê comentou assim, que na sala todo mundo se fechou e que seria difícil alguém entrar, por exemplo, no grupo de vocês.

PATRÍCIA: Isso!

PESQUISADORA: Me conta um pouquinho.

PATRÍCIA: Não entra! Porque assim, a gente tem mais intimidade, desde o segundo ano a gente tá junto! É difícil! Não tem como a pessoa entrar... Entrar no nosso grupo, aí conversar primeiro... Ela tinha que sentar mais perto da gente, puxar papo. Acho que ia ser difícil. (Patrícia, 18 anos, preta – Entrevista Individual)

A intimidade proporcionada pelo convívio em outra(s) série(s) do Ensino Médio e a aproximação geográfica das jovens na sala de aula são mencionadas no depoimento desta jovem, parecendo que estas condições foram importantes para a formação do grupo. De fato, houve relatos de jovens integrantes ou próximas das *Amigas de Angola* sobre o fato de que elas se intitulavam como *família*. Em nenhum momento, a classificação e/ou identidade racial foi mencionada por integrantes deste grupo como um dos componentes facilitadores de sua formação, mesmo que nele estivessem três das seis jovens autodeclaradas pretas; 1 jovem autodeclarada parda a partir das categorias preestabelecidas e como preta espontaneamente; e, somente 1 jovem autodeclarada branca. Nessa circunstância, o fechamento do grupo *As Amigas de Angola* seria um recurso de autoafirmação de lugar e importância desta parcela considerável das jovens negras/pretas da e na turma? Adiante, algumas discussões poderão nos auxiliar na abordagem deste questionamento.

No que diz respeito à formação de grupos, teve-se a impressão de existir certa resistência à construção de amizade com algumas alunas autodeclaradas brancas da *Turma 3B*, em especial, entre aqueles grupos que se localizavam à esquerda e ao fundo da sala de aula. Entretanto, em momento algum, estes jovens atribuíram esta situação à heteroclassificação racial dessas jovens. Na observação, viu-se, de fato, que, durante um período considerável, elas não se inseriam em grupo e/ou agrupamento na turma. Destacamos até que foram poucas as tentativas de aproximação com o restante da turma por parte delas, e que os demais estudantes da turma também não se aproximaram.

Identificamos, ainda, algumas características destas jovens que consideramos relevante destacar a fim de uma compreensão melhor da interação percebida com relação às mesmas. Uma dessas jovens (Brigite, 18 anos, branca) pareceu ter um perfil mais “estourado”,

discutindo com diversos colegas com facilidade. Outra jovem (Betânia, 17 anos, branca) faltava muito às aulas e, quando estava presente, geralmente, mostrava-se participativa nos momentos de discussão sobre os conteúdos de algumas disciplinas, contudo, durante suas intervenções, alguns colegas pareciam descontentes e/ou impacientes. A terceira jovem (Beatriz, 17 anos, branca), comumente, era vista de “cabeça recostada na cadeira” e, às vezes, era possível observar que, nestes momentos, ela ouvia música, em pleno horário de aula. Deste modo, ela fazia poucas atividades escolares, o que parecia fazer com que alguns alunos não a quisessem em seu grupo de trabalho escolar. Considerando estas características, vejamos esta situação relatada em nosso diário de Campo:

Hoje a Professora de Química passou uma atividade para os alunos fazerem em grupos de 5 pessoas na sala de aula. Os grupos não seguiram a orientação, sendo que alguns ficaram com muito mais de 5 integrantes e a Beatriz e Betânia formaram uma dupla. Interessante para pensar na interação destas alunas com os colegas da sala de aula foi observar o momento que a professora pediu para elas ficarem num grupo maior, com mais colegas e a Beatriz respondeu “Mas não tem!”, dizendo que não havia mais ninguém para ficar no grupo delas. A sala estava cheia, com a maioria dos grupos com mais de 5 pessoas. Os alunos dos outros grupos não disseram nada, exceto o Paulo, que disse para Beatriz que ela não entraria no grupo dele. A Betânia reagiu, perguntando meio sem graça, entre riso e em voz baixa “Alguém me aceita?” Mas, em fração de segundos, elas se decidiram a não se separarem, com cada uma num grupo diferente, e foram juntas para um grupo de trabalho formado na frente da sala de aula, onde estavam Beth, Mateus, Marlene e Edson [*alguns dos componentes dos grupos Os amigos da Somália e Os amigos do Quênia*]. Os integrantes dos grupos se entreolharam, mas não reagiram negativamente à chegada das colegas e abriram espaço para elas no círculo, sem muitas palavras. (Diário de Campo – Dia 03.09.2010, sexta-feira)

Com o passar do tempo, as jovens autodeclaradas brancas, Betânia e Brigitte, estreitaram sua amizade com uma aluna autodeclarada preta (Paloma, 17 anos, preta) que se sentava em uma das cadeiras da frente da sala de aula, bem próxima delas. Este agrupamento foi o único que recebeu uma consideração peculiar durante os Grupos de Discussão analisados, pois não foram elencadas as razões até então verificadas para a existência de afinidades entre suas componentes. De modo que *As Amigas da Líbia* foram assunto do Grupo de Discussão: A.D – Preto, que parece ter compreendido esse agrupamento como um encontro motivado por certa necessidade:

PESQUISADORA: Me conta um pouquinho sobre as amizades de vocês na turma.
PALOMA: Bom, amizade, amizade mesmo, igual no momento, no final do ano agora é duas pessoas! Dessas duas pessoas eu não gostava de nenhuma. Esquisito, toda pessoa que você não gosta é que você vai...
PATRÍCIA: Virar amigo!
PALOMA: Junta com ela, não adianta, ninguém separa!
POLIANE: É!
PATRÍCIA: Não adianta! Cê tem mais amizade, fica mais perto...
POLIANE: Tem amizade, mais contato!

PALOMA: Fica mais perto, conversa mais. Betânia e Brigitte... Eu gosto muito das duas.

PATRÍCIA: Elas também ficaram perto de você, porque a maioria da gente da sala não conversava muito. A Betânia chegou a pouco tempo...

PALOMA: Menina, quando a Betânia chegou eu não gostava de jeito nenhum!

PATRÍCIA: A Brigitte também! Acho que elas se encontraram em você.

PALOMA: Uma vez nos quase discutimos. Hoje em dia eu gosto muito delas.

PATRÍCIA: Vocês se encontraram, sabe, porque você tinha a Marcilene, mas a Marcilene saiu da escola...

PALOMA: Não! Não é porque saiu da escola. Porque foi o atrito que rolou...

PATRÍCIA: Eu acho que vocês três se encontraram ali! Betânia conversava assim, mas não conversava muito. Acho que ninguém da sala se permitia conversar também com ela.

PALOMA: Tem gente que não se permite até hoje!

PATRÍCIA: Isso! Não se permite até hoje, né?

PALOMA: Porque dá pra vê que quando ela tá falando, com alguma coisa, tem gente que vira a cara. Eu sei, porque às vezes ela é chata, insuportável. Aí eu falo: “Cala boca, veí! O que você tá falando?” É pelo fato dela querer falar mais... Por ela... Eu acho, tipo assim, ela é uma pessoa interessante, só que isso incomoda, isso já me incomodou.

PATRÍCIA: Então, eu acho que ocês três se encontraram e deram certo.

PALOMA: Acho que isso foi mais um pouco de carência também. (GD: A.D – Preto: Segmento 489-561)

Diante dessas observações, percebe-se que as condições de construção de amizade por estilo, localização na sala ou conhecimento anterior não foi evocado no caso das *Amigas da Líbia*. Na compreensão expressa no trecho acima, vemos as jovens referindo-se às necessidades de cada uma (as jovens brancas não eram bem aceitas na sala e a jovem negra experimentava a ausência da amiga com a qual se desentendeu). Assim, a amizade entre elas parece ter sido interpretada como algo que não seguiu o curso da livre escolha e da afinidade, mas sim da necessidade e da objetividade na manutenção deste vínculo. Cabe destacar que a própria Paloma levanta a carência como uma possível motivação para a formação de seu agrupamento, mesmo tendo reafirmado o afeto que sente pelas amigas.

Durante os Grupos de Discussão, vimos Brigitte exemplificar a inexistência do critério racial na formação de grupos, a partir da sua amizade com Paloma. Com relação à Betânia, não houve uma referência direta à sua amizade com Paloma em suas considerações. Nesse sentido, ao longo da observação, foi perceptível que as jovens deste agrupamento pareciam restringir sua união à sala de aula. Frequentemente, elas faziam muitas atividades escolares juntas, mas, dificilmente, estavam juntas no recreio, de modo que neste momento Paloma ficava mais sozinha na sala de aula. Tendo isso em vista, pergunta-se: a amizade existente entre estas jovens poderia estar mais relacionada às condições adversas por elas vivenciadas do que pela liberalidade na relação inter-racial entre elas estabelecida? De maneira mais generalista, tocamos nesta questão no próximo tópico.

A dinâmica de aproximação dos jovens mostrou-se heterogênea. Existiam grupos com vários integrantes, trios, duplas, aqueles mais solitários e, ainda, aqueles que conseguiam interagir com colegas que não pertenciam ao seu grupo de afinidade mais constante. Dessa maneira, as opiniões dos jovens estudantes da *Turma 3B* assinalaram a importância da sociabilidade, das dimensões afetivas e de identidades socioculturais, como de estilo, de moradia, de semelhança das condições econômicas, dentre outras, e foram criando elementos para a construção de relações de amizade e coleguismo na sala de aula.

De certo, levamos em consideração essa dimensão da sociabilidade, pois ela nos informa sobre o modo como os jovens estabelecem, também, suas relações inter-raciais, mesmo que na especificidade da sua condição discente. Estes relacionamentos podem colaborar para a compreensão das possibilidades de construção de novos panoramas das relações entre negros e brancos, a partir da potencialidade das dimensões da sociabilidade entre aqueles que vivenciam a condição juvenil.

Salientamos que a relevância da dimensão da sociabilidade entre os jovens pesquisados precisa ser compreendida em articulação com algumas nuances até aqui apresentadas, e verificadas nas falas dos jovens e no cotidiano escolar, estando relacionadas à presença de jovens negros e brancos, nos distintos agrupamentos por afinidade existentes na *Turma 3B*.

Em virtude disso, evidencia-se que o ponto de vista mais consensual dos jovens estudantes sobre a formação de grupo na turma pesquisada aponta para a não admissão e/ou não verificação de uma correlação entre a autotaxação e heterotaxação racial e a referida formação de agrupamentos juvenis. Ao mesmo tempo, verificamos que os contrastes existentes nas falas relacionadas à formação de grupos da *Turma 3B* apontaram aproximações, distanciamentos e interpretações de amizades envolvendo jovens brancos/as e negros/as, de maneira que nos interessa verificar se esses sujeitos são, também, reconhecidos pelos colegas em sua especificidade racial. Cabe-nos, assim, questionar estes jovens sobre a sua percepção e compreensão das relações raciais, ou seja, entre negros e brancos da/na *Turma 3B*.

3.2.2. Quesito Racial nas relações estabelecidas na sala de aula e a opinião dos jovens

Ao utilizarmos os trechos selecionados dos filmes “Preciosa” e “Escritores da Liberdade”, para incitar a discussão sobre as relações raciais entre os jovens nos Grupos de Discussão, observamos vários momentos nos quais eles expressaram seu ponto de vista,

experiências e representações relacionadas à questão racial. De modo que abordamos, mais diretamente, a visão dos jovens sobre as relações raciais na sala de aula nos questionamentos referentes ao trecho do filme “Escritores da Liberdade”. Então, perguntamos sobre como enxergavam e se enxergavam situações referentes a ser negro ou ser branco na *Turma 3B*, considerando que buscamos garantir a liberdade para os múltiplos desdobramentos temáticos que expressassem os pontos de vista dos estudantes. Dessa maneira, os jovens colocaram, espontaneamente, suas percepções sobre o trecho exibido e desenvolveram ideias que extrapolaram a referência à sala de aula.

É importante esclarecer que o referido trecho do filme foi direto na explicitação de certa oposição situacional entre negros e brancos. Tratou-se, na verdade, de uma discussão entre uma estudante negra e uma professora branca, na qual o conflito estava estabelecido pela incredibilidade da estudante nas boas intenções da professora, pautada no fato de a docente ser branca e na narração das más experiências dessa jovem negra, que no Brasil poderia ser facilmente considerada *parda*, com policiais brancos. Sendo assim, consideramos que este trecho proporcionou o entendimento entre os jovens sobre o fato de estarmos interessados na leitura deles quanto à relação entre negros e brancos na sala de aula.

Diante dessa circunstância, para interpretar como os jovens compreendem as interações entre jovens negros e brancos na sala de aula, abordamos, centralmente, as discussões relacionadas a esta questão, observadas nos Grupos de Discussão analisados.

De início, podemos afirmar que, nos quatro Grupos de Discussão analisados e comparados, destacou-se um forte ponto de concordância/semelhança entre as opiniões dos jovens, na consideração da não ocorrência de conflitos, escolhas de amigos, desrespeito e situações de preconceitos de cunho racial na *Turma 3B*. Para eles, ser branco ou ser negro não interferia nas interações nessa sala de aula específica. De modo que o ponto de vista e as visões de mundo expressas pelos estudantes brancos, pardos e pretos da turma investigada parecem versar sobre a inexistência da influência do quesito racial nas relações estabelecidas entre eles na referida turma e, até certo ponto, na escola.

Essa semelhança observada nos Grupos de Discussão aparece de maneiras distintas, no que diz respeito às justificativas e às explicações que sustentam a opinião dos jovens. Na verdade, trata-se de outros pontos de semelhança, mas também de contrastes e diferenças que podem nos auxiliar a compreender como os diferentes grupos raciais e de cor elaboram seus pontos de vista para justificar algo que, como veremos à frente, não condiz com a percepção da existência do preconceito racial na sociedade mais ampla, ou seja, fora dos limites da

escola e da sala de aula. Nesse sentido, levantaremos dois pontos de semelhança entre os Grupos de Discussão ou entre parte deles, ressaltando, também, os contrastes percebidos.

O entendimento do lugar desprivilegiado dos negros nas situações de preconceito racial apareceu como um ponto de semelhança entre a maioria dos jovens, com exceção daqueles do Grupo de Discussão A.D – Preto. Haja vista que grande parte dos jovens, ao comentarem sobre o que pensavam a respeito da situação e/ou relação estabelecida entre negros e brancos na sala de aula, referiu-se aos seus colegas negros da turma.

Nessa perspectiva, vimos os jovens do Grupo de Discussão A.D – Misto considerarem que as “*peças de cor*” da sala não eram desrespeitadas e, ainda, que os demais estudantes da turma relacionam-se com elas, fazendo uma clara alusão ao entendimento acerca da presença de negros na turma, tal como sobre a vitimização dos negros nas situações de desrespeito e preconceito racial. Entre os jovens do Grupo de Discussão A.D – Pardo considerou-se que, “*por mais que a pessoa seja negra*”, não seria possível que ela não gostasse de algum professor pelo fato deste ser branco, mencionando, como exemplo, uma jovem autodeclarada *negra/preta* da turma. Pode-se entender, com isso, que existe a percepção quanto à presença de pessoas negras na sala de aula; há a ideia de níveis de negritude remetendo-nos às características fenotípicas dos colegas e à alusão de que, numa situação conflituosa racialmente, como aquela demonstrada no filme “Escritores da Liberdade”, estariam os negros propensos a não gostarem dos brancos. No Grupo de Discussão A.D – Branco, após referirem-se às jovens negras da escola, suas integrantes disseram sobre a incidência de “*revolta*” na sala de aula relacionada aos professores e à escola, mas não à questão racial.

De maneira geral, os jovens presentes nestes Grupos de Discussão demonstram conhecer a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira, no que se refere à posição dos negros nestas situações nas quais são eles os principais alvos do preconceito racial.

Num esforço de reflexão, observamos, também, certa diferença no posicionamento dos jovens do Grupo de Discussão A.D – Preto, os quais foram os únicos que não se referiram às relações raciais na sala de aula especificamente, mencionando, apenas, a inexistência e/ou desconsideração do preconceito racial na escola:

PESQUISADORA: Como vocês relacionariam a cena do filme com a realidade de vocês na escola, na sala de aula?

PAULO: Ah Fernanda, na escola, acho que não deve, não acontece muito não! Porque aqui a mentalidade é outra assim. É... Ninguém tá aí pra nada.

PATRÍCIA: Ninguém tá parando pra pensar!

PAULO: É, ninguém vai parar pra pensar... (GD: A.D – Preto: parte do Segmento 489-561)

Nesses termos, percebe-se que, ao contrário dos demais colegas que discutiram esta questão, os jovens não fizeram referência à presença e/ou situações envolvendo jovens negros da *Turma 3B* para basear sua visão sobre a inoperância do quesito racial nas relações existentes na sala de aula. Assim, podemos aferir que isto pode ter ocorrido, em primeira instância, por se tratar do grupo no qual grande parte dos jovens *negros/pretos* estava presente, sendo possível pensar no constrangimento da abordagem da questão. Vê-se que existe uma referência ao não acontecimento frequente de situações pautadas no quesito racial na escola, “*não acontece muito não!*”, o que sugere a possibilidade de ocorrência, contudo eles não narraram tais acontecimentos. E, ainda, pode-se notar que o suporte inicial para justificar a não incidência de situações conflituosas de cunho racial parece configurar certa postura acrítica dos estudantes com relação a estas possíveis ocorrências. Mesmo porque, estes jovens não fazem referência direta ao lugar dos negros nestas situações conflituosas, mas deixam a entender que entre eles não se está “*parando pra pensar*” sobre tais questões. Isso, aliás, tem relação com o fato e discurso da miscigenação racial brasileira, o que ainda será tratado.

Nessa direção, os jovens apresentaram outro ponto de semelhança relacionado à evocação do histórico de miscigenação racial no Brasil para dizerem da não operacionalidade do quesito raça nas relações estabelecidas na sua sala de aula e escola específicas. Nos Grupos de Discussão A.D – Misto e A.D – Preto, verificamos esta tendência, que nos deu uma demonstração de como os discursos ideológicos em torno da mistura racial brasileira e sua efetivação, especialmente no contexto das camadas populares, repercutem nas visões de mundo dos jovens, parecendo expressar sua impregnação no imaginário e na realidade do povo brasileiro.

Com relação aos jovens do Grupo de Discussão A.D – Misto, foi colocada a dificuldade de definição racial no cenário brasileiro, considerando-se no “*Brasil é tudo misturado.*” Esta consideração desenvolvida enquanto se debatia as relações raciais na sala de aula nos mostra como a problematização dos possíveis desdobramentos dessas relações é, frequentemente, acompanhada por afirmações que remetem à miscigenação, tendendo a esvaziar o sentido de discussões deste gênero pelo esvaziamento de sentido que se dá a elas no contexto brasileiro.

No Grupo de Discussão A.D – Preto, vimos, de maneira mais contundente, os jovens acrescentarem à sua opinião sobre a inexistência e/ou infrequência de tensões de cunho racial

na escola a consideração de que *“tudo é festa aqui no Brasil”* e que a população brasileira tem *“origem de muitos países.”* Os jovens negros alicerçam sua consideração na comparação com as relações raciais nos Estados Unidos, considerando que, nesse outro país, a situação é mais acirrada. Nesse sentido, faziam um contraponto com o cenário brasileiro, remetendo a maior tranquilidade das nossas relações raciais, devido ao fator cultural e à mistura racial. A propósito, o discurso desses últimos jovens nos fez lembrar a força ideológica e simbólica do discurso da “harmonia racial” em nosso imaginário nacional, que já parece ser promulgada por esses jovens negros. Assim, é possível o pensamento de que eles estejam reforçando esta crença numa tentativa de driblar/lidar com a realidade, visto que eles não deixam de reconhecer a existência do preconceito racial em nossa sociedade.

Nesse cenário, ainda é significativo ressaltar que o contraste mais relevante com relação aos desdobramentos desta evocação da nossa história de miscigenação, que comumente tende a desembocar numa negação de qualquer possibilidade de tensões sociais pautadas nas relações raciais, surgiu no Grupo de Discussão A.D – Branco. Neste GD, algumas das jovens desenvolveram uma leitura distinta sobre as possibilidades de existência de situações que envolvessem a relação entre negros e brancos na escola, recorrendo à possibilidade de existir certo ódio pautado nesta diferença racial:

PESQUISADORA: Agora, vocês acham que essa situação que a gente viu faz algum sentido pra sala de aula de vocês? Diz alguma coisa com relação à sala de aula ou a escola que vocês vivem?

BETÂNIA: Ah, eu não sei, porque eu tenho pouco conhecimento da escola, acho que deve ter muita gente assim, que às vezes olha a pessoa passar: “Olha lá, eu odeio aquela branquela!”

BRENDA: É! E nem sabe quem que é.

BETÂNIA: E às vezes a pessoa é bem negra! Então: “Odeio aquela branquela!” “Aquela novata, aquela branquela!” Tipo assim.

BRENDA: Não, não só de cor de negro, mas de grupo mesmo!

BEATRIZ: Quando eu entrei na escola todo mundo virou a cara pra mim.

BRENDA: A Beatriz!

BIANCA: E nem é questão de cor, disso. (GD: A.D – Branco: parte do Segmento 849-871)

Esta discussão traz elementos relevantes sobre a leitura que algumas jovens fazem com relação à afinidade entre negras e brancas na escola. Cabe-nos considerar que houve certa discordância relacionada à ideia deste desentendimento com as pessoas brancas ter algum cunho racial, mas nem nestes momentos esta possibilidade foi descartada. Em vista dessa situação, a jovem Betânia declara seu pouco conhecimento da escola e isso ocorria porque ela ingressou na escola pesquisada somente no 3º ano e numa turma com um número considerável de mulheres negras, se comparada com as outras turmas da mesma série, o que pode significar que sua suposição tenha alguma base empírica. O ódio ao qual essa jovem se

refere está associado ao fato de a pessoa branca ser novata, mas não somente, pois se ressalta a oposição entre a pessoa “*bem negra*” e a “*branquela*.”

No desenvolvimento deste ponto de vista entre as jovens desse GD, verifica-se que a não consideração da existência de situações nas quais o quesito racial pode mostrar-se como definidor não parece tão impossível entre todos os estudantes, mesmo persistindo sua negação quando os jovens precisam falar sobre sua escola e, especialmente, sobre sua sala de aula. No caso do GD Grupo de Discussão A.D – Pardo, também observamos a possibilidade da existência de tensões de cunho racial tanto em outras escolas como na própria escola investigada e mesmo na *Turma 3B*, que é rebatida com a afirmação da não demonstração e não visualização deste tipo de situação na sala de aula.

De forma geral, os jovens compreendem as interações entre jovens negros e brancos na sala de aula como não influenciadas pelo quesito racial. Nessa perspectiva, a sala de aula pesquisada e o cotidiano escolar até aqui descrito mostraram-se marcados pela presença de grupos de afinidades, por coleguismos e amizades que pareciam ter um peso relevante na vivência da condição discente e juvenil da maioria dos jovens estudantes.

No entanto, ao observarmos as nuances, semelhanças e diferenças nos pontos de vistas desses jovens, considerando os diferentes grupos de raça/cor, desenvolvemos a compreensão de que se trata de trabalhar com assuntos não ditos em público; com o aparentemente não dito que diz alguma coisa; e, ainda, com o que é dito sem palavras, mas nas ações e reações.

Inclusive, a percepção de estarmos lidando com a sutileza das relações raciais tal como elas acontecem na sociedade brasileira, operando no *micro espaço social* daquela sala de aula, mostrou-se mais acentuada quando começamos a cruzar as análises referentes às falas dos jovens nos Grupos de Discussão com nossa observação e com as entrevistas individuais realizadas posteriormente. Dada a sua relevância, a análise a partir deste cruzamento analítico será o centro de nosso próximo passo na interpretação das relações raciais entre os jovens estudantes negros e brancos da *Turma 3B*. De modo que questionamos: Como interpretar as relações raciais entre os jovens da *Turma 3B*, na perspectiva de sua inserção numa lógica mais ampla das sutilezas que envolvem as relações raciais no cenário brasileiro?

CAPÍTULO 4 – A SUTILEZA DAS RELAÇÕES RACIAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR DA *TURMA 3B*

Fazia frio e meus passos estavam apressados, braços cruzados, postura “encolhida.” Eu, mais uma vez, me dirigia para a *Sala 11* e ia direto para o fundo da sala de aula. Pedi autorização de duas jovens, uma branca e outra negra, e coloquei minha cadeira no espaço vago do corredor entre as cadeiras delas. Passados poucos minutos, meu olhar estava voltado para os jovens que entravam, se cumprimentavam, conversavam, riam e iam aos poucos se acomodando em suas cadeiras. Alguns minutos se passaram e chegou a notícia: aquele horário era vago! Logo chegou a proibição da supervisora: “não quero ver ninguém no corredor!” Todos ficaram dentro de sala e a turma estava cheia. A movimentação era intensa. Ouvi cadeiras sendo arrastadas, formando círculos, trios. Ou simplesmente sendo ligeiramente inclinadas para o lado do colega com o qual a conversa estava sendo travada. As vozes se multiplicaram e a conversa tomou conta da sala. Risos. Muitos risos. De repente, sai um comentário com tom de brincadeira bem perto de mim, no fundo da sala. Um jovem negro fala: “você é preta, sô!” Mesmo que a frase tenha se repetido, ela foi retribuída com o silêncio da jovem negra que estava bem próxima de mim e um olhar que parecia expressar certo desdém. Olhei para os jovens próximos e parece que ninguém notou a provocação do colega. Ou será que não quiseram notar? Ainda pensando sobre aquele silêncio, voltei minha atenção para o restante da sala, eu queria ver quem estava com quem. Percebi grupos multirraciais marcados pela majoritária presença dos jovens pardos. Mas é perceptível, também, que o fundo da sala é ocupado pela grande maioria dos jovens negros e menos “morenos” da turma. Lá mesmo no fundo, percebi que as meninas do grupo à esquerda estão animadas, começam a cantar. Alguns olham atravessado para elas, outros parecem achar engraçado. O miolo da sala estava praticamente vazio. Cabeças recostadas no braço da cadeira, braços cruzados e mochilas eram feitos de travesseiro, alguns cochilavam e outros ouviam música. Os jovens que estão na frente da sala do lado esquerdo explodem numa “falação danada”, parecem comentar algo empolgante e caem na risada. Do lado direito da sala, as conversas parecem ter um tom mais intimista, menos barulhento. Vi aquela aluna negra sentada bem à frente da sala, que geralmente ficava calada e sozinha. Ela parece estar mais próxima de suas “vizinhas de cadeira”, duas jovens brancas que parecem estar fazendo a atividade escolar com a ajuda dela. Jovens encostados na grande janela conversam e observam o movimento na rua. Cessada a cantoria, as meninas do grupo do fundo à esquerda da sala, sendo a maioria delas negras, fizeram um círculo, iniciando algum jogo. Uma jovem branca sai lá da frente, sentando-se perto do círculo, mas o jogo já havia começado. Pareceu que ela queria jogar. Fitei a cena e os olhares trocados pareciam recusar sua entrada. Ela ainda ficou lá, talvez esperasse o momento da próxima rodada, mas nada. Voltou para seu lugar e não entrou na brincadeira. Me perguntei: “O que isso pode significar?”

No caminho analítico percorrido ao longo deste trabalho, temos buscado interpretar como o cotidiano escolar, as visões de mundo e pontos de vista dos jovens da *Turma 3B* podem dar-nos pistas sobre o estabelecimento das relações raciais entre esses sujeitos no dia a dia da escola, por considerarmos esta temática cara à sociedade e à educação brasileira. Os desdobramentos, as nuances, os pontos de semelhança e contrastes encontrados até o momento nos deram elementos para discutir as relações raciais, impulsionando-nos a reconhecer que estamos lidando com uma dimensão das relações sociais extremamente sensível, delicada e invisível/invisibilizada socialmente. Tal reconhecimento ganha mais

importância no contexto desta pesquisa ao percebermos que toda essa complexidade das relações raciais parece expressar-se vigorosamente nas vivências e ótica dos jovens estudantes que são sujeitos deste estudo.

A sutileza da configuração das relações raciais no Brasil pode ser verificada na realidade daqueles jovens inseridos num cotidiano escolar típico e específico. Tendo isso em vista, não empregamos a palavra *sutileza* despretensiosamente, mas nos referimos a alguns de seus significados etimológicos por dizerem respeito à *Qualidade daquilo que é sutil; Finura; Penetração de espírito; Argumento engenhoso para embaraçar alguém; Pensamento, raciocínio excessivamente refinado*⁹⁴.

Compreendemos que o modo como as relações raciais tem sido estabelecidas no Brasil carrega características político-ideológicas peculiares que parecem operar em nosso imaginário e realidade com enorme finura e engenhosidade. Dentre elas, podemos mencionar a própria forma como a noção de raça tem sido construída no país, num contínuo embate teórico e social sobre sua existência ou não, numa insistente negação da sua influência nas relações sociais e, ao mesmo tempo, numa persistente desigualdade que atinge, predominantemente, a população negra brasileira. Mesmo entre jovens que estão num momento de experimentação e questionamento de valores/paradigmas aprendidos no seu processo de socialização e, concomitantemente, num processo de autonomização das relações socioafetivas a partir da sociabilidade e da inserção em novos espaços e experiências sociais, percebe-se a penetração de tais ideologias, operando no pensamento e raciocínio raciais refinados desses sujeitos. Por assim ser, podemos entender que elas aparecem com sutileza em suas práticas sociais cotidianas e em suas visões de mundo, sendo verificadas e expressas, também, no ambiente escolar, consciente ou inconscientemente.

É a partir desta consideração que precisamos, também, reconhecer que cinco meses de inserção no campo de pesquisa seriam insuficientes para alcançar as relações raciais que se mostram de maneira sutil e, ainda, quando apresentam desdobramentos que demandam uma interpretação da sutileza de seus significados. Nesse sentido, desenvolvemos nossas análises para interpretar as relações observadas entre negros e brancos na *Turma 3B* a partir dos achados provenientes dos Grupos de Discussão e das entrevistas individuais, contrapondo-os com a interpretação do cotidiano escolar observado. As vozes dos jovens foram fundamentais

⁹⁴ FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

para interpretarmos os acontecimentos observados e para alcançarmos aquilo que se manteve oculto ao nosso olhar.

Nas discussões desenvolvidas neste capítulo, pretende-se um trabalho com acontecimentos e seus desdobramentos, além de analisar pontos de vista dos jovens e suas interlocuções com o cotidiano escolar. Pautaremos-nos na percepção do que não se diz em público devido ao seu cunho racial, como por exemplo, nos Grupos de Discussão, mas que aparece nas entrevistas individuais; do que, aparentemente, não tem relação com as relações raciais no ponto de vista dos jovens, mas que pode dizer alguma coisa sobre os desdobramentos dessas relações; e, ainda, do que é dito sobre as relações raciais sem que elas sejam, explicitamente, mencionadas, como quando interpretamos as repercussões das situações observadas no cotidiano escolar.

É preciso lembrar que essas discussões foram motivadas por alguns questionamentos, quais sejam: Como a heteroatribuição racial entre os jovens poderia nos fornecer pistas sobre as relações raciais na sala de aula e sobre os estereótipos raciais desenvolvidos entre os jovens, expressos e/ou construídos a partir dos diferentes grupos raciais existentes na *Turma 3B*? Como as brincadeiras na sala de aula vinculavam-se à dimensão das relações e dos estereótipos raciais e quais as repercussões percebidas diante destas situações? Como as percepções relacionadas à beleza entre jovens estudantes da turma pesquisada podem auxiliar-nos a compreender as relações raciais estabelecidas na sala de aula e suas vinculações com as concepções raciais emergentes da realidade externa à escola?

4.1. A heteroatribuição racial entre os jovens estudantes e seus apontamentos

Explica-se, de imediato, que não foi realizado um levantamento sistemático sobre a heteroatribuição racial entre os jovens da *Turma 3B*. Mesmo considerando estes dados relevantes para os objetivos de nossa pesquisa, compreende-se que não haveria condições reais de tempo para lidar com todos os desdobramentos que poderiam emergir de mais uma fonte de dados, como um questionário específico para este fim, por exemplo. Entretanto, é fato que essa dimensão das relações raciais poderia surgir nas falas dos jovens e, assim, esteve-se atento a isso. Aliás, foram verificados momentos nos quais os jovens trouxeram questionamentos, posicionamentos e reflexões sobre quem é negro, branco, moreno, dentre outros termos de cor e raça, relacionados aos jovens da turma.

Nessas condições, interpretamos os depoimentos dos jovens estudantes da *Turma 3B* sobre a heteroatribuição racial, ou seja, o processo de classificar o outro racialmente, utilizando a comparação entre os Grupos de Discussão analisados. Desse modo, foram utilizados os mesmos recursos de levantamento de contrastes por semelhanças e diferenças e/ou nuances entre os pontos de vista dos jovens, tal como feito no capítulo anterior. Esclarecemos que os momentos nos quais a heteroclassificação racial surgiu nos discursos dos jovens foram espontâneos e não faziam parte de nosso roteiro, porque compreendemos que o surgimento ou não desta discussão já poderia nos conceder pistas sobre a compreensão das relações raciais por parte destes jovens.

Nas Entrevistas Individuais utilizamos um recurso distinto para lidarmos com a heteroatribuição racial entre os jovens entrevistados. Colocamos para todos os jovens uma questão relacionada à nossa percepção de que a *Turma 3B* era a que mais continha pessoas negras dentre as demais turmas de 3º ano do Ensino Médio no turno da manhã, questionando-os sobre como eles percebiam esta situação. As reflexões dos jovens sobre esta incitação trouxeram importantes apontamentos sobre as relações raciais na turma, revelando nuances que não puderam ser observadas durante o tempo que passamos na sala de aula, devido ao seu conteúdo interativo restrito a alguns grupos de amigos.

Além disso, convém observar que ponderamos uma semelhança inicial emergente dos quatro Grupos de Discussão analisados, nos quais houve considerações relacionadas à percepção sobre quem é negro e quem é branco na *Turma 3B*, mas, predominantemente, referentes ao primeiro grupo racial. Os mesmos jovens que nos disseram não haver influência do quesito racial no estabelecimento das relações sociais no interior da sua sala de aula nos mostram que esta situação, por eles defendida, não anula a percepção e heteroclassificação do conjunto da sala em termos raciais. Então, a categoria social raça e/ou cor parece não passar despercebidas no ambiente escolar específico pesquisado.

Essa referida semelhança não se mostrou de maneira homogênea entre os jovens dos diferentes grupos raciais e de cor que formavam os Grupos de Discussão. As nuances de sua ocorrência mostram pontos relevantes para nossa interpretação sobre as percepções destes sujeitos. Dessa maneira, traremos seus pontos de encontro e também tocaremos em alguns contrastes/diferenças verificados.

Nesses parâmetros, tem-se que, em todos os Grupos de Discussão, houve a identificação e/ou referência aos alunos negros da *Turma 3B* e, em alguns deles, também houve referência aos jovens brancos. No Grupo de Discussão A.D – Pardo, existiram

momentos de heteroatribuição racial sem maiores impasses. Em diversos momentos, nos quais os jovens do GD A.D – Pardo queriam se referir a situações envolvendo alguém negro da turma, mencionou-se a jovem autodeclarada preta Patrícia (18 anos), que, na visão deles, tinha “*orgulho da cor*”⁹⁵. Em outro momento, os jovens pautaram-se, novamente, na característica ‘cor’ para heteroclassificar a colega Betina (18 anos) como “*muito branca*”, discutindo sobre os problemas com a exposição ao sol e com a palidez atribuída a esta cor de pele.

Nessa direção, outra nuance relevante refere-se ao Grupo de Discussão A.D – Misto, no qual se observou a insistente indicação dos jovens Patrícia (18 anos) e Péricles (18 anos) como os únicos negros da turma, pela jovem Michele (17 anos), autodeclarada parda. Os jovens entraram num debate motivado pelo questionamento desta jovem sobre sua percepção, de modo que, quando os colegas mencionaram que a colega Poliane (18 anos), autodeclarada preta, também era negra, a Michele discordou, dizendo que a colega era “*morena mais escura.*”

Esta discussão gerou um momento de heteroclassificações raciais, que, devido ao impasse sobre quem seria negro, voltou-se para a definição daqueles que os jovens consideravam brancos na *Turma 3B*. Esta, por sua vez, mostrou-se consensual e o ato de heterodefinição racial relacionada às colegas brancas pareceu algo incontestável e mais estático:

MICHELE: Então, negro mesmo na nossa sala, só o Péricles e a Patrícia!

MARINA: É, mas isso não é uma questão assim de branco, negro, as pessoas mais branquinhas da sala são quem? Maísa, Bruna, Betina, Brigitte e acho que só, né?

MARIANA: E Betânia também é branquinha.

MARINA: A Betânia e a... A Beth também é!

MAÍSA: É, é a... Beth.

MARINA: Tipo, o resto, todo mundo assim, não é negro, mas tipo, como diz a Patrícia, tem o pé na senzala! [risos] (GD: A.D – Misto: parte do Segmento 636-652; grifo nosso indicando falas entre risos)

Neste ponto, cabe fazer uma primeira consideração sobre os pontos de vista desenvolvidos pelos jovens neste trecho referente à indeterminação racial daqueles que não estão no grupo de cor *branca* nem no de cor *preta*. Na discussão acima, vemos que “*ter o pé na senzala*” pode não remeter à identidade negra, de modo que os jovens participantes desta

⁹⁵ Esclarecemos que, ao abordarmos discussões emergentes nos Grupos de Discussão analisados, traremos no corpo do texto, entre aspas e em itálico, alguns trechos de falas e/ou expressões nativas que consideramos relevantes para as análises desenvolvidas. De modo que esses depoimentos são utilizados para trazer elementos sobre a visão de mundo dos jovens e/ou de seus consensos expressos durante os Grupos de Discussão. Quando necessário, mencionamos os nomes fictícios dos sujeitos jovens vinculados às suas falas, pela especificidade do ponto de vista apresentado ou pela extensão do depoimento oferecido.

discussão demonstraram como a condição do pardo, morena, amarela, talvez, não sugira uma identidade racial, como já havíamos aludido no debate sobre a autodeclaração racial dos jovens, presente no início deste capítulo. No Grupo de Discussão A.D – Misto, aparece, de maneira mais explícita, a ideia de que negros são aqueles com tonalidade de pele mais escura, brancos são aqueles de tonalidade de pele clara e o restante não tem definição. Mesmo que esse restante seja detentor de alguns traços fenotípicos que reforçam feições ligadas à negritude, permanece o discurso pautado na indefinição como “*resto*”.

Aqueles que têm cabelos crespos e traços fenótipos negróides podem escapar à classificação racial de negros, pelo seu tom de pele mais claro, como observamos no caso da jovem Michele que mostrou não se considerar negra e se auto classificou, espontaneamente, como *amarela*. Assim, ser pardo pode não significar ser negro, evocando a ideia da mistura racial brasileira e, dessa forma, levando o jogo com a hetero e autoatribuição racial no Brasil para o patamar da “marca”, ou seja, dos traços físicos, sem muita relação com a concepção de origem negra.

Com isso, lembramos as discussões trazidas por Oracy Nogueira (2006) ainda nos meados do século passado, quando realizou uma análise comparativa entre o preconceito racial⁹⁶ existente no Brasil, o qual chamou de “preconceito de marca”, e o operante nos Estados Unidos, considerado pelo autor “preconceito de origem”. Nesta oportunidade, Nogueira, O. (2006) trouxe diversos apontamentos sobre as diferenças existentes na dinâmica das relações raciais entre os dois países que, em muitos momentos, nos auxiliaram na análise dos discursos dos jovens da *Turma 3B*.

De maneira particular, as discussões a respeito do segmento supracitado fizeram-nos resgatar a observação Nogueira, O. (2006) sobre o que este autor chama de “tipos ideais”, os quais foram utilizados em sua análise e se referem aos preconceitos de marca e de origem. Mesmo que não estejamos discutindo o fenômeno do preconceito racial diretamente – mas cabe-nos ressaltar que ele surgiu em diversos discursos dos jovens – a aplicabilidade das discussões sobre o que seria a “marca” nos auxilia no entendimento sobre o lugar das características fenotípicas no ponto de vista dos jovens. Até porque,

quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o

⁹⁶ No ponto de vista de Nogueira, “considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece.” (NOGUEIRA, O., 2006, p. 292)

indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, O., 2006, p.292)

Os pontos de ambiguidade encontrados nos discursos dos jovens parecem jogar, também, com essa “dicotomia” entre a *marca* e a *origem*, as quais cercam as questões raciais em nossa sociedade. Assim, percebemos que, no GD A.D – Misto, as jovens heteroclassificadas como brancas no trecho supracitado são colocadas à parte no que diz respeito à possibilidade de terem alguma hereditariedade negra. Mesmo que em tom de riso, não tendo se lembrado de todas as colegas autodeclaradas brancas e, ainda, tendo incluído, em sua classificação, uma jovem autodeclarada parda, mas que tem um traço fenotípico que remete à brancura (cabelos lisos e tingidos da cor loira), as jovens demonstram como o discurso da miscigenação parece não funcionar no imaginário racial relacionado às pessoas brancas. De maneira que, para os sujeitos imediatamente heteroclassificados como brancos ou para aqueles com traços brancos que se destaquem dentre outros aspectos fenotípicos, parece haver uma “certeza” quanto ao seu pertencimento racial, quase aproximado da lógica da “origem”, visto que não indica a existência de tantas dúvidas a esse respeito.

No GD A.D – Branco, não houve discussões sobre heteroatribuição racial relacionadas aos colegas da *Turma 3B*. Esta nuance é destacada pelo fato de o único momento no qual se mencionou, explicitamente, esta questão aconteceu quando Brenda (18 anos) disse que sua “*melhor amiga é negra*”, referindo-se à jovem Paola (17 anos), autodeclarada preta. Pode ser que essas jovens compreendam com mais clareza quem eram os negros da sala, ao ponto de não mencioná-los, pois eles poderiam ser identificados pelo não pertencimento ao grupo racial delas, devido às suas características fenotípicas.

De fato, durante o Grupo de Discussão em questão, pareceu-nos que a identificação racial era, de certa forma, mais consolidada e menos questionável. Assim, em muitos momentos, elas se colocaram como brancas, sem o surgimento de reações a esta heteroatribuição de cor/raça por parte do conjunto de jovens. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando as jovens comentaram sobre o trecho do filme “*Escritores da Liberdade*”:

Agora ela [jovem negra do filme] não podia generalizar pra todos os brancos. “Eu odeio brancos!” Se ver eu e a Betina na rua: “Eu odeio vocês duas!” (Brenda, 18 anos, branca, GD: A.D – Branco)

Foi observado, também, que as jovens do GD A.D – Branco demonstraram ser um grupo mais aberto a discutir as questões raciais comuns a todos os Grupos de Discussão. Isto pode ter relação com a forma como lidaram com as incitações propostas, pois podemos aludir que elas viam a questão por um olhar externo, ou seja, as diversas discussões vinculadas às

relações raciais não pareciam afetar da mesma forma as jovens autodeclaradas brancas. Algumas delas, em certos momentos, intitularam-se “*morenas*”, referindo-se, principalmente, à sua característica fenotípica com relação a outras pessoas mais brancas que elas, mas sempre retomavam a categoria *branca*. Em outros termos, eram brancas e, se por caso tivessem alguns traços morenos diante de um determinado grupo ou espaço, isso não pareceu significar uma identificação com a categoria negra e/ou com a mestiçagem.

Realçamos outra nuance observada em nossa análise, agora referente à heteroatribuição racial dos negros da turma pesquisada. Como observado até aqui, pareceu-nos que os alunos identificados como “*negros*” pelos jovens dos Grupos de Discussão analisados compunham o conjunto daqueles que se autodeclararam pretos, especificamente, aqueles com a tonalidade de cor da pele mais escura, com exceção do observado no Grupo de Discussão A.D – Preto. Os jovens que integraram este último GD mostraram discordância do colega Paulo (18 anos) que se autoclassificou como “*moreno chocolate*” e, ao fazerem isso, o classificaram como “*negro*.” Ressaltamos que esse jovem era o que tinha a tonalidade de pele menos escura entre aqueles autodeclarados pretos integrantes desse Grupo de Discussão.

Com relação ao GD A.D – Preto, foi o único no qual verificamos uma tendência a enegrecer aqueles que se autodeclararam como morenos, ao contrário do observado acima entre os jovens do GD A.D – Misto:

PALOMA: Eu não sou morena não. Eu sou preta! Eu sou negra!

PATRÍCIA: Eu acho assim, aqui no Brasil tem tanta miscigenação que o povo não sabe que cor que é! Quando fala que é moreno ri até aqui! [gesticulando um sorriso aberto] Você não é moreno! Ou você é preto ou você é branco! Olha seus traços, olha o seu cabelo... Você é o que? Ou você é branca ou você é negra? (GD: A.D – Preto: parte do Segmento 1023-1033)

Entre os jovens com tonalidade de cor de pele mais escura, pareceu não haver dúvidas. Eles se identificam como negros e, no discurso, utilizam bastante o termo *preto*, num tom de autoaceitação e autoafirmação de raça e de cor. Desse modo, pode-se compreender que estes jovens não se enquadram no número daqueles que conseguem e/ou não se dispõem a se escorarem no aparato da miscigenação para dizer da sua identificação racial. Nesta direção vimos Patrícia (18 anos, preta) indagar características fenotípicas para dizer dessa identificação, instigando “*olha seus traços, olha seu cabelo!*” Interessante notar que a contraposição colocada pela jovem Patrícia (18 anos, preta) com relação à “*miscigenação*” não remete a uma ideia de consciência da raça, mas sim da “*cor*”.

Isso nos dá indícios sobre duas direções de construção de identidade e identificação racial entre alguns dos jovens negros/pretos da *Turma 3B*. De um lado percebe-se que mesmo

neste discurso entre ser negro e ser branco, autodeclarados pretos podem estar falando de algo que não se pauta numa idéia de pertencimento étnico-racial, pela insistência nas características fenotípicas. Ao mesmo tempo, essa leitura merece ser problematizada, pois como mencionamos anteriormente Guimarães (2005) nos lembra que, a *cor* no contexto brasileiro, remete à *raça*. De maneira que “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais.” (GUIMARÃES, 2005, p. 47).

A possibilidade da incidência desse processo ambíguo de identificação racial como negro, mas pautado numa concepção de cor, pode ser um dos motivos de termos notado, pode ser um dos motivos de termos notado entre os jovens autodeclarados pretos com gradação de pele mais escura, o uso do termo *preto* e *negro* em recusa ao enquadramento deles na idéia da morenidade, em especial, entre esses que integraram o GD A.D – Preto. Recorrendo à discussão sobre os traços físicos feita por Nogueira, O. (2006), pareceu-nos que, a “marca” registrada nas características fenotípicas desses jovens *pretos*, tinha-se a possibilidade deles se autoclassificarem como morenos, o que ocorria até de modo cômico, como expressado por Paloma (17 anos, preta): “*Eu sou morena aonde gente? Eu sou preta!*” A partir deste ponto de vista desenvolvido entre estes jovens, percebemos uma demonstração de certa coerência entre eles, quando trouxeram um discurso pautado na dualidade, no qual ou se é branco ou se é preto.

Ao contrário da precisão proposta pelos jovens do GD A.D – Preto, a percepção sobre quem é negro e quem é branco na *Turma 3B* mostrou contrastes relevantes quanto à elaboração desta noção entre os grupos distintos de raça e cor alocados nos Grupos de Discussão construídos com os estudantes investigados. Nesse sentido, a heteroatribuição racial entre os jovens nos deram pistas sobre as relações raciais na sala de aula, com base nos contrastes encontrados nas opiniões expressas por pretos, pardos e brancos.

Em suma, notamos que o grupo racial negro, composto por pretos e pardos, abriga complexidades que ultrapassam a autoclassificação, atingindo, também, a heteroatribuição racial. Talvez, a possível inexistência de uma identidade negra entre vários daqueles que carregam traços fenotípicos negróides de maneira menos marcante seja uma das mais intrincadas facetas deste cenário. Em contraponto, nos parece que, para aqueles “marcados” pelos traços predominantes da ascendência africana, não cabe tamanha flexibilidade na auto e heteroatribuição racial, já que estes são negros e, mais do que isso, são pretos. Entre estes jovens, despertou a atenção, ainda, o fato de que a distinta relação dos traços fenótipos com a

origem foi percebida quando se afirmaram negros e pretos e sugeriram algo sobre uma *condição* racial, ultrapassando os limites da auto e heteroindefinição de raça/cor. No entanto, esse processo não ocorre sem ser tangenciado por contradições e ambigüidades como as já vistas e as que ainda serão abordadas.

Além disso, notou-se, através dessas observações, que ser branco num país miscigenado ideologicamente e, até certo ponto, concretamente não retira daqueles pertencentes ao grupo de raça/cor branco as características atribuídas à população branca nos demais países hierarquizados racialmente. Esse entendimento se deve por considerarmos relevante a discussão de Telles (2003) sobre a miscigenação racial brasileira, realmente, não ser somente ideológica, mas real, indicando “relativa e ampla sociabilidade interracial” (p. 158) no contexto social brasileiro. No entanto, isso não significa a inexistência de uma preferência e um lugar diferenciado atribuído à população branca, visto que, mesmo nos casos dos casamentos inter-raciais, percebe-se o funcionamento de critérios raciais de distanciamento daqueles de pele mais escura. De maneira que, conforme esse autor, há uma seletividade e “a união inter-racial por parte dos brancos se dá principalmente com mulatos” (TELLES, 2003, p. 158), conforme dados do Censo Demográfico de 1991.

Outras dimensões relacionadas à brancura também puderam ser percebidas nessa análise da heteroatribuição racial entre os jovens pesquisados. Dentre elas, destacamos algumas questões relacionadas à ideia de pureza e origem. Nesse sentido, vimos que a mistura racial relacionada aos brancos no imaginário dos jovens pareceu não funcionar da mesma forma que opera entre os demais grupos raciais, como o negro. Por exemplo, entre as jovens do grupo racial branco, observamos certa naturalização com relação à sua raça e cor, o que não foi verificado quando se questionou racialmente. A mesma tendência foi demonstrada com relação à heteroatribuição racial, dirigida àqueles/as fenotipicamente identificados/as como brancos/as. Portanto, não verificamos evocações de “pureza” racial ou menções à “origem” desses jovens brancos ligadas às raízes europeias. Mesmo assim, foi possível ver que, a partir dos traços fenotípicos de alguns jovens, pareceu mais fácil identificá-los como brancos.

Em razão dessas considerações, recorreremos aos estudos de Alves (2010) sobre questões raciais e suas intercessões com a questão da brancura. Na tentativa de compreender esse lugar atribuído ao branco em nossa sociedade, a autora lembra que

o branco brasileiro seria definido de uma maneira diferente daquela aceita no meio científico das teorias raciais. Esse grupo seria determinado menos em função de sua origem européia e mais em virtude de sua aparência física, marcando uma primeira diferença entre o significado de ser branco no contexto europeu ou norte-americano

– construído com base na idéia de pureza racial – e o significado de ser branco no Brasil. (Guimarães, 2008, p. 50 *apud* ALVES, 2010, p. 19)

Ao chegar a estas verificações sobre a heteroatribuição racial na *Turma 3B*, não poderíamos deixar de nos perguntar: como se explica o fato de não termos verificado situações explícitas de heteroatribuição racial entre os diferentes grupos de raça e cor no cotidiano da sala de aula? De fato, não havíamos alcançado esta dimensão que tanto nos interessava até realizarmos as entrevistas individuais com quatro jovens selecionados para esta etapa da pesquisa.

É preciso explicar que realizamos a escolha dos jovens a partir dos perfis demonstrados por eles durante os Grupos de Discussão, e também em decorrência de suas especificidades na autodeclaração racial. Nesses critérios, dialogamos com um jovem autodeclarado *preto*, mas que compunha aquele conjunto de jovens que chamamos de “pretos não pretos”, no subitem 3.1; uma jovem autodeclarada branca, que mostrou uma postura bem apegada a esta identidade durante o Grupo de Discussão; uma jovem autodeclarada preta e que foi apontada por colegas como alguém com uma postura mais assumida em termos raciais; e, por fim, uma jovem autodeclarada parda com características fenotípicas bem intermediárias racialmente, que remetem à sua declaração espontânea como *morena clara*.

Deve-se saber, também, que optamos pela abordagem direta da temática racial nas Entrevistas Individuais, de modo que colocamos o questionamento sobre a nossa percepção pela maior presença de negros na *Turma 3B*, se comparada como as demais turmas de 3º ano do Ensino Médio no período da manhã.

Os jovens reagiram a referida pergunta de maneira distinta, sendo possível observar que, para os dois jovens autodeclarados pretos, esta situação foi imperceptível. A jovem Patrícia (18 anos, preta) e o jovem Pedro (18 anos, preto) apresentam explicações distintas para esta opinião. No caso do estudante Pedro, há a explicitação de não percepção da presença majoritária de negros na *Turma 3B*, associada à composição das turmas em outras escolas nas quais ele estudou anteriormente, que segundo ele, apresentava configuração similar à encontrada na turma pesquisada. Já a estudante Patrícia, remeteu-nos ao mesmo movimento observado durante o Grupo de Discussão A.D – Preto, do qual ela participou, saindo da especificidade das questões relacionadas à sala de aula e associando suas respostas às questões menos particulares, envolvendo as relações raciais:

Nunca prestei atenção. Eu sei também que quem... Você vê que a maioria das pessoas que são negras não está na faculdade, não procuram um bom emprego, não terminam a escola. Então a gente vê isso em todo lugar, tem mais gente branca fazendo determinadas coisas. O povo larga da escola, engravida muito cedo, um

monte de *cagada* que faz, deixa a escola, não preocupa com estudo, não preocupa com o amanhã. Pode ser por causa disso também. Uma galera, nossa! No começo do ano tinha um monte de menina grávida. Não era branca não, era negra. Um monte! (Patrícia, 18 anos, preta – Entrevista Individual)

Vejam os que a jovem sai do contexto da sua sala de aula para explicar que a sua turma pode conter mais jovens negros com relação às demais turmas do seu turno, devido à saída de jovens negras gestantes da escola. Desse modo, não notar a maior presença de alunos negros na *Turma 3B* torna-se assunto secundário no seu depoimento, pois ela se volta para uma realidade mais ampla, que considera relacionada à certa parte dos estudantes negros, como a falta de projeto de vida e o descompromisso com os estudos. Contudo, a percepção desta jovem mostra-se ambígua, podendo remeter ao movimento de negação e/ou invisibilização da presença de negros em sua turma e, ao mesmo tempo, poderia dizer de outra postura, marcada pela não diferenciação de sua turma das demais, em decorrência da presença de negros aqui ressaltada.

Apesar disso, além do movimento de “distanciamento” da discussão racial relacionada à sua realidade escolar direta, a jovem Patrícia (18 anos, preta) apresenta outra ambiguidade em seu discurso, a qual chamou ainda mais nossa atenção. A estudante apontou outros elementos interessantes para nossa compreensão das relações raciais no ponto de vista do sujeito negro, denotando as ambiguidades existentes neste campo. Isso porque sua fala tanto pode fornecer indícios de certa consciência racial relacionada aos problemas sociais que também atingem a população negra, como a gravidez na adolescência. Tal como a forma e o tom de seu depoimento também podem apontar elementos de visões estereotipadas e negativas a respeito dos próprios negros. Nesse sentido, quando se refere ao “*monte de cagada*” e ao descompromisso das jovens negras com “*o amanhã*”, talvez até em nome de certa consciência da realidade racial, ela acaba remetendo-se a alguns discursos preconceituosos relacionados aos seus “iguais”.

Ao contrário do observado entre os jovens autodeclarados pretos, verificamos uma confirmação da percepção sobre a presença de um número considerável de negros na *Turma 3B* entre as jovens autodeclaradas branca e parda. Nesse escopo, os relatos dessas jovens sobre a heteroatribuição racial na sala de aula pesquisada mostraram-nos estereótipos raciais referentes aos estudantes negros até então não expressos. Para explicar sua percepção quanto à presença de muitos negros na *Turma 3B*, a jovem Mariana (18 anos, parda) contou-nos sobre um comentário feito por um aluno da escola, que estudava em outra sala de aula. Na narração de Mariana, este jovem teria comentado sobre a existência de um “*lado escuro na*

sala”, referindo-se à presença de estudantes negros. Conforme a jovem, ainda, esta fala surgiu em tom de crítica, com referência àqueles que estavam mais ao fundo da sala de aula investigada.

Uma nova faceta das experiências cotidianas envolvendo as relações raciais na *Turma 3B* mostrou-se a partir do depoimento da jovem Beatriz (17 anos, branca). Seu relato sobre os comentários feitos entre alguns jovens que se sentavam à direita da sala de aula acerca de suas colegas negras trouxe novos elementos para a nossa compreensão a respeito da heteroatribuição racial na *Turma 3B* entre os diferentes grupos raciais e/ou de cor e seus desdobramentos. Assim sendo, passamos, agora, a ressaltar os estereótipos raciais pejorativos provenientes deste processo.

A jovem Beatriz reforçou que, na turma, havia muitos negros e ela não possuía preconceito racial. De fato, a jovem não esconde que seus colegas que se sentavam mais próximos ficavam “*zuando*”, justificando que isso ocorria “*porque geralmente no grupo de trás todas eram negras. Todas, todas!*” Nesse sentido a jovem diz o seguinte:

Não tinha ninguém branca ali [*As Amigas de Angola*] e tinha os meninos também [*Os Amigos da África do Sul*], mas eu tô falando do grupo em si, assim! Quando alguém entrava na sala, via que aquele meio, tudo assim né? Aí os meninos brincava, tipo assim, cantava: “*a macacada reunida...*” [risos] Eles brincavam muito assim, e também quando elas falavam, faziam alguma gracinha, todo mundo: “Só podia, só podia não entendo isso, só podia ser...” [negras] Eles brincavam assim, sabe? (Beatriz, 17anos, branca – Entrevista Individual)

Este depoimento traz diversos apontamentos que se associam e também ultrapassam a dimensão da heteroatribuição racial. A jovem Beatriz deixa explícita a ideia de que as jovens do grupo *As Amigas de Angola* eram reconhecidas e referenciadas racialmente, tal como ocorria com outros jovens negros da turma. A sutileza das situações envolvendo o que a jovem chama de “*brincadeira*”, que consideramos ter destacado ‘*cunho racial*’, revela-se na inobservância destes comentários no cotidiano da sala de aula e de sua omissão durante os Grupos de Discussão. Quando questionamos sobre quem integrava esses momentos de *brincadeira*, obtivemos a seguinte resposta:

O Murilo... Eu brincava também não vou falar que não, porque estava na zoação, na zuêra assim. Eu brincava! Aí toda hora o Murilo virava assim pra mim, o Pedro, o Mateus. Então, o Mateus era o que mais brincava! O Mateus, o Ian também só ria, o Ian só ria! Ele nunca chegava a falar não, mas assim quem mais falava era o Mateus, o Mateus ele era nossa... Ele não aguentava aquelas meninas gritando, ele tipo achava insuportável. Aí a gente ia e levava pra essa parte pra brincar, porque elas davam motivo, entende? (Beatriz, 17anos, branca – Entrevista Individual)

Despertou, ainda, nossa atenção o argumento de culpabilização das jovens negras que se sentavam no fundo da sala de aula, tidas como motivadoras das ocorrências de *brincadeiras*

relacionadas a elas. Interessante notar que todos os elementos listados pela jovem como motivo para as “zoeções” narradas não tinham cunho racial. De certo, pareciam evocar uma característica de interação grupal entre as referidas jovens, dialogando com as situações de indisciplina e conversa na sala de aula. No entanto, podemos verificar que “os meninos” associavam tais comportamentos à heteroatribuição de *raça*, e não simplesmente de *cor*, dada às jovens, numa demonstração do funcionamento deste conceito social naquele ambiente específico. É possível, então, compreender que estas “zoeções” continham conteúdo racial preconceituoso, balizadas pelos apelidos depreciativos e pelo expediente do humor.

Lembramos que, no âmbito da “zoeção”, especificamente entre jovens, os apelidos fazem “parte da sociação identitária do grupo” (NOGUEIRA, P., 2006, p. 107). Na dinâmica dessa sociação identitária, a atribuição do apelido “*macacada*” a algumas das colegas da turma apareceu revestida de cumplicidade. Essa característica da atribuição de apelidos também foi verificada por Nogueira, P.(2006), quando este mencionou situações nas quais o sujeito “possui um apelido público a que os alunos se referem em sua presença e um outro que é reservado para a sua ausência.”(p.107)

Nessa perspectiva, vimos que, no conjunto de jovens no qual se incluía a estudante Beatriz (17 anos, branca), os apelidos funcionavam nos momentos de relativa “ausência” das jovens negras, pois parece que elas não os escutavam, considerando que esses jovens sentavam-se no lado oposto da sala de aula e distantes delas. Ademais, ponderamos que, dada a associação desses apelidos com dimensões raciais, levadas para o âmbito da “zoeção”, ou seja, do que é brincadeira, os jovens parecem demonstrar a existência de pontos de vista “racialistas”⁹⁷ e, neste caso, também “racistas”⁹⁸, entre alguns jovens da *Turma 3B*. Haja vista

⁹⁷ Quando utilizamos essa ideia de pontos de vista “racialistas” neste momento (e o fizermos em discussões que seguirão) estamos nos reportando à percepção de que neles os jovens apresentam concepções baseadas na *existência de raças*. Isso dialoga com os esclarecimentos desenvolvidos neste estudo, na *Nota 42*, quando discutimos sobre o conceito de “racialismo.” De maneira que, a percepção de si e do outro em termos raciais nem sempre pressupõe atitudes racistas, mas demonstra que, social e culturalmente, as relações raciais são definidas num campo ideológico no qual o conceito social de raça mostra-se vigente. Esse aparato ideológico, por vezes, pode desdobrar-se em posturas preconceituosas e atitudes discriminatórias, descortinando a existência do próprio racismo.

⁹⁸ Nossa compreensão sobre o conceito de “racismo” está pautada nos argumentos de Munanga (2004) que explica-nos que “por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o

que, segundo o relato da jovem Beatriz, tais apelidos mostraram-se vinculados às percepções pejorativas e preconceituosas racialmente presentes na sociedade, pautadas na existência de raças, como a associação do negro com o animal macaco. Em decorrência disso, as colegas negras seriam comparadas a um conjunto de macacas, isto é, a “*macacada*” que estaria ali “*reunida*.” E ainda teriam atitudes que pareciam desaprovadas por alguns jovens, como “*ficar gritando*” ou fazendo “*gracinha*” que estavam correlacionados com sua identificação racial. Vemos isso, nos dizeres de Beatriz (17 anos, branca) relatando que diante de tais atitudes das colegas negras falava-se que “*só podia ser...*”, remetendo-nos a um jargão popular que faz uma ligação intrínseca entre ser negro e fazer coisas erradas. Abordaremos essa discussão brevemente mais adiante.

Não se pode perder de vista, também, que, como vimos no depoimento da jovem Beatriz (17 anos, branca), os momentos nos quais surgiam tais atribuições de apelidos eram marcados por um clima de comédia. De modo que essa característica pareceu sugerir um movimento contrário com relação aos que “*brincavam*”, ou seja, de não responsabilização pelos seus atos de preconceito racial, visto que não se tratava de um momento sério. Então, é necessário esclarecer que as situações de brincadeira que apresentaram conteúdo e motivação racial não foram observadas somente nos depoimentos dessa jovem, os quais seguiram a heteroatribuição racial relacionada às jovens *Amigas de Angola*. Ao contrário, a “*zuêra*” mencionada pela Beatriz nos impulsionou a explorar outras situações deste gênero observadas na sala de aula e suas possíveis repercussões, que serão o eixo de discussão de nosso próximo tópico.

4.2. As brincadeiras de cunho racial, sua incidência e suas repercussões no cotidiano escolar

Durante nossa permanência na sala de aula e na escola pesquisadas, verificamos diversos momentos de descontração, brincadeiras e “zoações” entre os jovens, por motivos também variados. Nestes momentos, até rimos com eles, quando, naturalmente,

cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.” (MUNANGA, 2004, p. 7-8)

considerávamos possível fazê-lo sem constranger qualquer um deles, numa tentativa de estreitar nossa interação com a turma.

Aproximadamente um mês depois de nossa chegada à sala de aula da *Turma 3B*, deparamo-nos com a primeira brincadeira contendo um conteúdo racial que consideramos pejorativo. Esta ocorrência partiu de um jovem autodeclarado preto (respondendo às questões fechada e aberta sobre autodeclaração racial) e foi direcionada a uma colega também autodeclarada preta.

É interessante salientar que, neste período, passávamos por um momento interno de crise com relação ao nosso objeto de pesquisa, pois tínhamos o receio da não observância de repercussões do pertencimento e quesito raciais nas relações sociais estabelecidas entre os jovens estudantes pesquisados. Como prova disso, apegávamos a indícios visíveis, como a disposição dos jovens na sala de aula e a formação de grupos de afinidade, numa tentativa de compreender a dinâmica das relações entre aqueles sujeitos. Parecia que as categorias sociais *raça* e, até mesmo, *cor* significavam e repercutiam pouco nas vivências da condição juvenil daqueles sujeitos e nas suas redes de sociabilidade, quando inseridos no contexto escolar.

Hoje, consideramos que nosso olhar estava ofuscado, talvez à procura de conflitos explícitos. Felizmente, logo, recobramos a consciência sobre o modo como as relações raciais se estabelecem em nossa sociedade, tal como sobre a especificidade do público investigado. Assim, atentamos para a dimensão da sutileza e assumimos que a percepção da existência dessas brincadeiras foi fundamental para nosso processo de pesquisa.

Nesse sentido, sem dúvida, com as reflexões até aqui construídas, podemos apontar como legítima a percepção da despreziosa formação de grupos e da associação dos jovens por afinidades, sem que os critérios de amizade estivessem relacionados às diferenças raciais. A propósito, a força do grupo de afinidade constituído por compatibilidades de estilos, personalidades e características socioculturais, dentre outras, mostrou-se determinante para as aproximações e distanciamentos observados na *Turma 3B*, como mencionamos no capítulo 3.

Em virtude disso, tem-se a oportunidade de comentar que o cotidiano da sala de aula pesquisada apresentou-se intenso, no que diz respeito à agitação e movimentação da turma, como demonstrado no capítulo 2. Nesse contexto, surgiam muitas situações de tensão, em especial, referentes à postura discente dos jovens da *Turma 3B* e à sua relação com alguns professores. Numa realidade como esta, podemos mencionar que a temática racial pareceu difícil de ser observada, justamente porque ela não se mostrou explicitamente e as tensões

concernentes a esta dimensão das relações sociais foram, aparentemente, superficiais e/ou quase inexistentes.

Mesmo assumindo as dificuldades relacionadas à observação de campo voltada para as relações raciais na configuração encontrada na turma pesquisada, atestamos que, durante nossa estadia na sala de aula, foi possível presenciar situações pautadas no discurso racial. Dessa forma, sua ocorrência referia-se, quase unanimemente, aos negros de maneira pejorativa, estereotipada e em forma de brincadeira.

Para nossa inquietação inicial, constatamos que estas brincadeiras eram protagonizadas pelo jovem Paulo (18 anos, preto), de modo que este desconforto foi transformando-se numa leitura cada vez mais apurada das ambiguidades que envolvem as relações raciais, também no contexto daquela sala de aula. Lembramos que este foi o único jovem do conjunto daqueles autotclassificados pretos que, durante os Grupos de Discussão, classificou-se, espontaneamente, como “*moreno chocolate*”. Este jovem era frequente às aulas, durante as quais apresentava uma postura brincalhona e um tom jocoso, relacionado aos professores e colegas de classe. Durante nossa permanência na sala de aula, verificamos diversos momentos nos quais ele comentava algo relacionado às matérias ensinadas ou fazia brincadeiras desapropriadas com colegas e professores. Entretanto, recuava-se quando era advertido, abaixando a voz e afirmando que não havia falado nada.

Além disso, este estudante, geralmente, ria e expressava suas brincadeiras e opiniões num tom de voz alto. Às vezes, emitia suas “zoações” de cunho racial em tom baixo, direcionando-as aos colegas próximos, mas, comumente, ria em alto tom, diante de seu desdobramento. Nossa movimentação na sala de aula possibilitou o registro de algumas dessas brincadeiras. Concentramo-nos no fundo da sala de aula e era exatamente neste espaço que se localizava a maioria dos alunos negros e autodeclarados pretos, dentre eles, o jovem Paulo.

Em razão dessa possibilidade, selecionamos alguns casos que consideramos mais relevantes, por apresentarem brincadeiras de cunho racial na *Turma 3B*. Nesse fito, buscamos agregar estas situações de “zoação” a partir dos estereótipos pejorativos que elas parecem representar com relação aos negros de um modo geral, personificados nos colegas “zoados.” Assim sendo, traremos, a partir de agora, a palavra *brincadeira* entre aspas, pelo fato de que os casos explicitam um significado insociável com o sentido de divertimento, geralmente, associado a este termo.

Começamos pelo primeiro caso observado durante nossa permanência na sala de aula, a partir de um recorte do nosso relato em Diário de Campo:

Hoje, na aula de Português, a Poliane emprestou o seu lápis para o Péricles. Eu estava sentada próxima deste jovem e o empréstimo foi feito sem maiores comentários entre os dois, que apareciam envolvidos com a atividade escolar. O Paulo virou para trás e fez o seguinte comentário: “Tem macumba aí!” Num tom de riso, referindo-se ao lápis emprestado, que já estava nas mãos de Péricles. E ele acrescentou, olhando para Poliane: “Essa raça maldita!” e em seguida riu. Poliane voltou um olhar de desdém para Paulo e Péricles balançou a cabeça, emitindo um leve sorriso. Fiquei com a impressão de que as jovens sentadas no fundo escutaram a brincadeira, pois estavam sentadas perto de Paulo, que falou em tom de voz mediano. Não houve reação de Poliane nem comentários das meninas próximas. Acho que elas fizeram de conta que não ouviram. (Diário de Campo – Dia 06.07.2010, terça-feira)

O conteúdo da brincadeira de Paulo (18 anos, preto) não se dirige ao lápis emprestado, mas à jovem autodeclarada preta que o empresta. Esta “brincadeira” parece, assim, revelar uma ideia de que é necessário manter distância do que provém do negro, numa tentativa de não se contaminar. Este tipo de estereotipo reincidiu num caso observado com a jovem Paola (17 anos, preta), que, quando sentada ao lado de Paulo, comumente, discutia com o mesmo, num misto de brincadeira e seriedade. Em uma dessas discussões, o jovem pediu que ela não tocasse nele, sob a justificativa “*você é negra*”.

Com efeito, reforçamos que essas representações a respeito da negritude vinculada ao mal parecem surgir muito cedo nas concepções de sujeitos socializados num contexto de relações raciais racialistas e, por vezes, racistas, como observado na sociedade brasileira e visto nos estudo de Fazzi (2003). Esta autora, inclusive, verifica que, dentre as crianças que passaram por sua investigação, houve diversas situações nas quais os negros foram associados ao mal, de modo que verificou expressões demonstrando, por exemplo, que o diabo é preto, que não existem anjos pretos, contrapostos com a visão de que Deus é branco, especialmente entre as crianças pobres de seu estudo. Tal como visto na narração do jovem Paulo (18 anos, preto) no caso da referida investigação, Fazzi (2003) verifica diversos momentos nos quais as crianças se referem à macumba:

a representação simbólica do diabo como um ser *preto/negro* [...] mesmo que não seja uma expressão direta do preconceito racial, pode constituir mais uma base para o seu desenvolvimento, no sentido de ser mais uma associação cultural negativa, principalmente com a representação oposta de que Deus é *branco*. (FAZZI, 2003, p. 126)

As falas do jovem Paulo (18 anos, preto) que narramos acima fornecem indícios de que, entre jovens específicos da *Turma 3B* e de maneira ainda mais recortada, no ponto de vista deste jovem, pode existir um processo de experimentação e naturalização de

representações simbólicas negativas relacionadas aos negros, assim como mencionado por Fazzi (2003). Logo, teve-se a impressão de que a fala desse jovem expressou, de fato, preconceito de cunho racial entre os jovens, tal como alertado pela autora, dado seu conteúdo explícito de uma visão pejorativa relacionada à associação da negritude aos rituais religiosos de matriz africana, além da atribuição de “maldição” ao fato do pertencimento racial negro. Nesse caso, estão envolvidos estereótipos discriminatórios concernentes à associação do negro com o mal, personificado pela referência à “*macumba*” e, ainda, à ideia de que a raça negra é a própria exemplificação deste mal, pois ela é tida como “*maldita*”.

Vale ressaltar que muitas das brincadeiras de Paulo se desenvolviam com Péricles (18 anos, preto), que era o foco das “zoações” ou o companheiro com o qual o colega dividia suas falas. Péricles, geralmente, respondia com um sorriso e um balançar de cabeça, sem expressar qualquer reação de reprovação para as falas do amigo:

A aula estava um pouco apática e a sala não estava tão cheia. Pode ser um resultado do feriado de ontem. Como já fico atenta às conversas de Paulo com Péricles, observei uma delas durante a aula de Matemática. Não acompanhei o início da conversa, mas registrei uma fala em tom de voz mais alto emitida por Paulo, que disse: “Ah, todo preto é uma merda!” Não consegui identificar o ponto da discussão que gerou esta fala, pois o Péricles só ficou escutando, copiando do quadro o exercício que estava sendo resolvido pela professora e, ao mesmo tempo, sorrindo, dando atenção ao colega. E o Paulo continuou falando e rindo, como se estivesse brincando: “Eu concordo com Hitler... Tudo branco de olho azul!”. E ele riu, olhando para o Péricles, num volume de voz que possibilitava que os demais colegas em volta escutassem; apenas isto, pois ninguém deu atenção, olhando ou respondendo. A professora parece não ter ouvido o Paulo, já que ela estava concentrada na resolução do problema matemático no quadro. (Diário de Campo – Dia 08.09.2010, quarta-feira)

Observamos outro estereótipo racista voltado aos negros no caso acima narrado, quando se faz referência à ideia de pouco valor atribuído àqueles pertencentes a este grupo racial. Na “brincadeira” em questão, já se tem o jovem utilizando o termo *preto*, reforçando seu valor pejorativo, com sua associação à “*merda*.” Contrapondo esta desvalorização do negro, o jovem Paulo recorre à ideologia ariana, denotando o valor positivo dos traços caucasianos. Novamente, não percebemos qualquer reação a esta fala de Paulo (18 anos, preto), que foi emitida em um tom mediano de voz, possibilitando que os demais alunos a ouvissem. Na direção da desvalorização do negro, presenciemos outro caso no qual o jovem fala com Patrícia (18 anos, preta), em alta voz, que “*preto é tudo fudido!*”, recebendo um olhar de reprovação da jovem, mas sem qualquer resposta verbalizada. E, ainda no sentido da desvalorização dos traços negróides, notamos outra conversa mais intimista entre Paulo e Péricles, que só foi possível compreender porque estávamos bem próximos dos jovens. Neste

caso, Paulo contava acerca de seu final de semana para o colega, dizendo sobre uma “*menina feia, gorda, negra, de cabelo duro*” que tentara “ficar” com ele. Entre risos, Paulo declarou, em voz mais alta, que a jovem por ele rejeitada tinha o “*cabelo ruim*”, de modo que “*se passar o cabelo dela na parede arranca a tinta.*”

Ressaltamos outro aspecto desta segunda narrativa do jovem Paulo, expressando estereótipos negativos e de atribuição de pouco valor aos negros: sua ocorrência na presença da professora. Neste caso específico, consideramos que a fala do jovem pode mesmo ter passado despercebida, porque a professora encontrava-se envolvida com sua atividade. No entanto, houve outras duas situações nas quais os professores e, até mesmo, a vice-diretora presenciaram e ouviram as falas de cunho racial do estudante, o que chamou nossa atenção, pela desconsideração de sua ocorrência por parte dos educadores.

De maneira mais específica, uma dessas situações aconteceu numa intervenção da vice-diretora na sala de aula, quando ela foi solicitar doadores de sangue para um jovem de outra turma que havia sofrido um acidente. Nesta ocasião, percebemos que alguns alunos estavam sensibilizados pela situação, pois conheciam este jovem, inclusive o Péricles que já havia comentado sobre esse acidente conosco. Quando a vice-diretora perguntou se, na *Turma 3B*, havia jovens maiores de 18 anos, alguns colegas apontaram o Péricles (18 anos, preto), momento em que se criou um burburinho na sala de aula, com colegas falando para ele (Péricles) prontificar-se com um doador. Então, Paulo falou, em alta voz, que o colega não poderia doar, porque “*sangue de preto é ruim.*” Após repetir a fala entre risos, vimos que a vice-diretora demonstrou certo estranhamento diante desse pronunciamento e lançou um olhar de reprovação para o aluno, mas nada falou e a conversa se espalhou pela sala, que ficou muito agitada. Péricles, por sua vez, deu um aperto de mão no amigo e agradeceu ao colega, talvez ironicamente.

A outra situação também envolvia Péricles e aconteceu na aula de História quando a professora mostrava uma gravura no livro didático, de modo que, na página seguinte, encontravam-se gravuras do período escravista, tipicamente, estereotipadas. Dentre elas, havia uma mulher negra com vestes de escrava carregando algo em sua cabeça. Neste dia, a sala esta muito vazia e Paulo exclamou rindo, em alto tom, repetidas vezes, “*Olha a Elza!*” O Péricles (18 anos, preto) começou a rir e a professora quis saber quem era essa pessoa, de maneira que os jovens esclareceram que se tratava da mãe de Péricles. A situação foi levada na “brincadeira” e a professora não comentou sua ocorrência, dando continuidade à aula.

Não podemos deixar de comentar como esta dimensão das “brincadeiras” de Paulo parecerem desconsideradas pelos profissionais da escola. Isto porque o conteúdo de suas falas remete, explicitamente, a uma desvalorização e estigmatização do negro, o que, definitivamente, não deveria passar despercebido pelos docentes. Uma leitura possível da postura desses profissionais diante dessas situações parece recair em diversos fatores que podem colaborar para a “invisibilização” e desconsideração dessas ocorrências. Por exemplo, a naturalização deste tipo de “brincadeira”; a possível falta de formação para lidar com tais questões; e, até mesmo, a ideia de que não se trata de assuntos da competência dos professores, pois não dizem respeito à aula, em seu sentido profissional, e/ou aos docentes, em seu sentido de identificação racial, visto que não se passaram diante de professores negros.

Dentre as muitas possibilidades para essa “invisibilidade” das brincadeiras de Paulo diante dos professores, podemos observar, segundo Cavalleiro (2001), que “nem sempre é fácil estabelecer um diálogo sobre temas polêmicos: política, religião, sexo, machismo, racismo” (p. 141), sendo que essa dificuldade atinge o ambiente escolar e, especialmente, parece desafiar a atuação docente. Nesse sentido, outros atravessamentos referentes à ação dos professores diante de situações relacionadas às questões raciais, possivelmente, atuam nesse cenário, como o que Cavalleiro (2001) chama de flagrante mal estar dentre os profissionais da escola em lidar com tais situações.

Um terceiro âmbito dos estereótipos racistas observados nas falas do jovem Paulo refere-se à concepção de inutilidade do negro. Nesta perspectiva, ressaltamos que um dos focos de “brincadeiras” com conteúdo racial deste jovem era a aluna Paula (18 anos, preta), que se sentava à sua direita. Esta aluna, de característica mais introvertida, geralmente, demonstrava não gostar das brincadeiras de Paulo através de sua expressão facial. No entanto, logo sorria diante da insistência dos risos do colega, que indicava se tratar de uma “zoeção”:

Durante a aula de Química vimos o Paulo pedindo para a Paula pegar o caderno que a Bia estava emprestando a ele. Eles estão bem ao fundo da sala e Paula senta-se na fileira que separa as fileiras de cadeiras de Paulo e Bia. No momento do pedido, Paula continuou fazendo sua atividade e não pegou o caderno para o Paulo. Logo, a estudante Pamela, que estava logo atrás de Paula, passou o caderno para o colega. Ele, imediatamente, falou para Paula, num tom de riso, mas também com mais ênfase, que ela não serve pra nada e a chamou de “preta.” Paulo repetiu: “preta!” [num tom de riso e “zoeção”] e Paula, mantendo-se séria, olhou para ele, sem revidar. Paulo continuou rindo e aí ela também sorriu, mas manteve-se calada. (Diário de Campo – Dia 16.07.2010, sexta-feira)

Pareceu-nos que o estereótipo que versa sobre a inutilidade dos negros, na “brincadeira” do jovem Paulo, representou uma associação entre a situação de ser inútil à condição natural e racial observada na jovem Paula: ser “*preta*”. Vimos, então, como o tom

de riso e a insistente postura de “zoeira” enfraqueciam as possibilidades de jovens negras como Paula revidarem às frases racistas do colega. Não consideramos que o não enfrentamento destas “brincadeiras” favorecia a não incidência de declarações preconceituosas como estas. Como acontecia com Paula, observamos a jovem sendo “zoadas” outras vezes, como quando, em voz alta, o Paulo olhou para ela e disse “*você é negra!*”, num evidente reforço da desvalorização desta identificação racial.

É importante ressaltar que as “brincadeiras” mencionadas acima e protagonizadas por Paulo, na maioria das vezes, surgiam sem maiores preocupações deste jovem em escondê-las do restante da turma. Observamos que, ao contrário, Paulo, que já tinha um timbre de voz considerado estridente, quando envolto no clima de “brincadeira” de suas falas, tendia a propagar ainda mais sua voz. Assim, suas falas podiam ser facilmente ouvidas no fundo da sala, onde se concentravam os alunos negros, e, ainda, parecia chegar à frente sala com certa facilidade. Destaca-se que, mesmo diante destas falas do colega, não registramos iniciativas de jovens estudantes ou de docentes numa atitude de repreensão ou contestação. Como vimos, houve casos nos quais as “brincadeiras” raciais aconteceram diante de profissionais da escola e, mesmo nestas circunstâncias, não houve reações.

Ao sistematizarmos tais considerações sobre os casos de “brincadeiras” raciais e racistas observadas no cotidiano escolar, consideramos que o lugar do jovem Paulo precisa ser problematizado. Reconhecemos que existe uma tendência à individualização dos casos de preconceito racial em nossa sociedade. A título de exemplificação, tem-se que, diante de um ato de racismo denunciado e noticiado na mídia, comumente não há uma reflexão sobre o que as situações denunciadas podem nos dizer sobre o funcionamento social do conceito de raça, que, muitas vezes, agrega condições de exclusão em nosso país. Em geral, observa-se um tratamento individual da situação, com o apontamento de um culpado, por vezes, considerado acidental e infortuno, que, dificilmente, responderá pelo crime de racismo, pois este também parece ser um artifício de não reconhecimento das tensões existentes nas relações raciais, no ideológico “paraíso das raças”.

Estas observações foram colocadas a fim de que Paulo não seja apontado como exemplo de um caso individual e isolado de alguém preconceituoso na sala de aula. Consideramos que este caminho de análise seria, no mínimo, leviano e impreciso, diante dos achados de nosso estudo, que tem apontado para as sutilezas das relações raciais no meio investigado. Quanto a isso, lembramos, brevemente, a forma como terminamos o subitem anterior, constatando a existência de estereótipos racistas relacionados a algumas jovens

negras da *Turma 3B*, expressos por jovens que, em nenhum momento, manifestaram tais concepções publicamente na sala de aula.

Podemos, assim, inferir que o jovem Paulo desempenha um papel relevante na dinâmica das relações raciais na sala de aula, que, aparentemente inexistentes, parece abrigar o que podemos chamar de “preconceito racial latente”. Inclusive, este jovem demonstrava coragem para explicitar concepções raciais que podiam estar escondidas entre os demais jovens em decorrência de certas noções sociais denominadas de “politicamente correto”. Em outras palavras, Paulo parecia não saber discernir aquilo que se fala daquilo que se omite, devido ao seu conteúdo antiético e, por que não, racista.

Avançando em nossas análises, deve ser salientado, ainda, que, nos Grupos de Discussão analisados, verificamos algumas concepções e representações entre os jovens, as quais nos mostraram, em certa medida, a dimensão desta “latência” relacionada aos preconceitos de cunho racial entre os jovens, que são, por vezes, mediados pelo humor e/ou pela naturalização das “brincadeiras”. Quando discutirmos as representações raciais entre os jovens, suas vinculações com suas leituras sobre a sociedade e a questão racial, surgiram discussões e depoimentos, mostrando que as “brincadeiras” de conteúdo racial relacionadas aos negros não eram estranhas aos jovens. Ao contrário, com exceção do Grupo de Discussão A.D – Preto, todos os jovens mencionaram, de alguma forma, o uso do humor associado às diferenças e características raciais, de maneira que elas sempre apareceram atreladas às visões estereotipadas com relação aos negros.

Nesse cenário, quando as jovens do Grupo de Discussão A.D – Branco discutiam sobre preconceito contra negros, mencionou-se a existência das “*piadinhas*”, destacando-se os depoimentos de Beatriz (17 anos, branca), que relatou diversas situações com seus amigos e familiares, nas quais a negritude era motivo de “zoação”. Aliás, com relação às piadas, a própria Beatriz dizia ter “*um monte, mas é piada*”. Isso demonstra o *status* de não seriedade que a “brincadeira” de conteúdo racial tem na sociedade, de modo que ela ressalta “*que serve como uma zuação. Sempre zuação*”. No GD A.D – Pardo, houve narrações de Morgana (19 anos, parda) relacionadas às “brincadeiras” feitas em festas e na escola, mas em séries anteriores, voltadas para os negros e, conforme esta jovem, era “*engraçado*”, porque elas surgiam como “*piada*.” Entre os jovens do GD A.D – Misto, ocorreu uma discussão, com discordâncias a respeito da afirmação de Marina (18 anos, parda), quando esta disse que “*toda brincadeira tem um fundo de verdade*”. É preciso explicar que Marina se referia ao fato de que, quando uma pessoa “*pede pra ficar*” com a outra, é possível ouvir-se uma

recusa, “brincando”, nestes termos: “*não, não vou ficar com aquela pessoa lá não, porque ela é preta!*”

Dentro dessas considerações, autores como Telles (2003) e Nogueira, O. (2006) referiram-se ao humor e hilaridade nas manifestações de “brincadeiras” direcionadas aos negros na sociedade brasileira. No entanto, encontramos, nos estudos feitos por Dahia (2008), aspectos relevantes para o entendimento dessas manifestações de “brincadeiras” de cunho racial, uma vez que abordam a realidade do racismo no Brasil, “na qual o riso desempenha um importante papel mediador” (p. 697). Nesse sentido, a autora discorre sobre o lugar do riso na dinâmica das relações raciais em nossa sociedade, lugar esse que parece ser compreendido pelos jovens da *Turma 3B*. Assim, Dahia argumenta que,

inscrito na fronteira entre realidades distintas – o psíquico e o social, o consciente e o inconsciente, o jocoso e o sério –, o riso é capaz de articulá-las de forma a contribuir para o encobrimento e a consolidação do racismo aqui vigente. Isso porque o riso derivado da piada racista é portador de uma ambigüidade que, dificultando uma definição precisa de sua natureza, permite a ele transitar entre distintas realidades. O discurso jocoso parece ser uma das possibilidades peculiares ao brasileiro de resolver conflitos identitários na vivência de suas relações raciais. Por meio do riso, o brasileiro encontra uma via intermediária para extravasar seu racismo latente, contornando a censura e a reflexão crítica sobre seu conteúdo e sobre o alcance de satisfação simbólica que o riso propicia, ao mesmo tempo em que ele não compromete sua auto-representação de não racista. (DAHIA, 2008, p. 697-698)

A partir disso, uma leitura possível indica que, entre os jovens estudantes da *Turma 3B*, a falta de reação às falas do estudante Paulo (18 anos, preto) abordadas neste tópico, por parte dos envolvidos, inclusive educadores, pode apontar indícios de um processo de naturalização dessas “brincadeiras”, sendo estas cercadas pela mediação do riso, o qual, por sua vez, pode estar alicerçado em sua incidência e vivências sociais externas à escola. Dessa maneira, as situações que nos informam sobre o preconceito racial envolvendo o aluno Paulo mostram-se como achados analíticos de nossa observação sobre as relações raciais na sala de aula, porque elas ultrapassam o discurso da não influência e aparente não incidência de interações de cunho racial na turma pesquisada. Mesmo porque, elas indicam dimensões de invisibilização e naturalização de “brincadeiras” preconceituosas na sala de aula que também envolvem os demais sujeitos estudantes.

Diante desta circunstância, buscamos saber como os jovens estudantes da *Turma 3B* enxergavam as “brincadeiras” e a própria presença do colega Paulo na sala de aula, a partir da análise dos Grupos de Discussão e Entrevistas Individuais. Assim sendo, a primeira semelhança encontrada entre os jovens dos diferentes Grupos de Discussão analisados refere-se à percepção da ocorrência de brincadeiras que se originam do colega Paulo no interior sala

de aula. Nessa direção, a maioria dos jovens mencionou o nome e/ou situações envolvendo o referido colega na turma, com exceção dos jovens que integraram o Grupo de Discussão A.D – Misto. Sem dúvida, esta observação carrega nuances relevantes, as quais merecem ser verificadas.

Primeiramente, notou-se que, no Grupo de Discussão A.D – Preto, não houve referências às “brincadeiras” de Paulo por parte de seus integrantes, mas, quando este mesmo jovem pareceu compreender que a colega Patrícia (18 anos, preta) referia-se ao *bullying*⁹⁹ como um “*tipo de perseguição, zuação constante a uma pessoa*”, e que também ocorria no ambiente escolar, ele, logo, retrucou essa afirmação, apresentando outra compreensão sobre este fenômeno. Paulo, então, mencionou suas “brincadeiras” realizadas na escola de modo a dissociá-las da concepção de *bullying*:

O *bullying* na verdade não é do jeito que a Patrícia tá falando assim. Ele é um tipo de zoação, mas mais agressivo que já leva da sua parte a sua moral, assim, que te ofende realmente. Igual, eu e o Péricles brinca pra caramba, zoa demais, mas não chega ao ponto de um querer apelar com o outro e tal. E tipo assim, todo mundo zoa tal, porque eu, às vezes, sou chato pra caramba, mas também zoo todo mundo também! Mas um tipo de zoação que você sabe que vai magoar a pessoa, isso que caracteriza o *bullying*! Assim, porque um monte de menino põe na internet é... Comunidade no Orkut, essas coisas... Aí o pessoal já começou a caracterizar como crime! (Paulo, 18 anos, preto, GD: A.D – Preto)

Este depoimento de Paulo, contrapondo à fala de Patrícia, fornece indícios de que ele não considerava as suas brincadeiras na sala de aula agressivas e com potencial para magoar os colegas. Pareceu-nos que a não reação dos colegas, exemplificada no caso do colega Péricles (18 anos, preto), atestava que as suas “brincadeiras” não tinham conteúdo ofensivo nem caráter criminoso. Num outro momento, jovem em questão diz que os prejuízos psicológicos relacionados à “zoação” e ao “*bullying*” são de responsabilidade daqueles que são “zoados”, pois eles “*não entendem esse tipo de zuação, de brincadeira*”. Dessa forma, Paulo (18 anos, preto) parece afastar de si a responsabilidade quanto às repercussões de suas atitudes “brincalhonas” na sala, ao mesmo tempo que não atribui a elas qualquer caráter racial durante o GD A.D – Preto. Ressalta-se, novamente, que os seus colegas de GD também não se manifestaram a este respeito.

⁹⁹ Os estudos e as discussões sobre o fenômeno do *bullying*, entendido como uma forma de “intimidação” no contexto escolar tem ganhado espaço no contexto brasileiro nos últimos anos. Utilizamos Abramovay (2008), que entende “a ocorrência do “*bullying*” (intimidação) na escola, o qual se caracteriza como uma situação na qual uma ou mais vítimas são agredidas física e/ou psicologicamente, por vezes, de maneira repetida. O “*bullying*” se perpetua em função da assimetria de poder existente entre aqueles que são vítimas e aqueles que são agressores, baseando-se, portanto, numa relação de intimidação, o que fundamenta a não-reação diante das agressões físicas, dos gestos hostis, das ameaças, das humilhações, dos xingamentos e das difamações. Nestas situações, a motivação não é justificada podendo, até mesmo, não existir.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 8-9)

Entre os jovens do Grupo de Discussão A.D – Branco e Grupo de Discussão A.D – Pardo, detectamos uma tendência de não levar o jovem Paulo a sério. De maneira mais específica, durante estes GD's, notamos os jovens atribuindo ao referido colega características como “retardado”, que gostava de “irritar”, “engraçado forçado”, “carente.” Todas estas dimensões apareceram acompanhadas do comentário sobre suas brincadeiras excessivas na Turma 3B, que pareciam pesar no nível de credibilidade e popularidade do colega. No entanto, em nenhum momento foram-lhe atribuídas características relacionadas ao cunho racial de suas “brincadeiras”.

Em contraste com os jovens dos referidos Grupos de Discussão, identificamos, nos pontos de vista das jovens Patrícia (18 anos, preta) e Mariana (18 anos, parda), o reconhecimento de que o colega Paulo brincava com os colegas negros em termos raciais. No entanto, houve a mesma tendência de não atribuir seriedade e credibilidade às suas falas. Patrícia relacionou tais brincadeiras ao fato de o colega ser “bobo”, sendo este o mesmo posicionamento de Mariana.

É, eu já ouvi ele [Paulo] falando: “ô Paula, ô Pamela, não sei o que, sua preta!”, É... falando assim! Pode ser que tava brincando, mas de um jeito mais assim, sabe, eu já vi o Paulo falando sim. Ah, eu primeiramente, cê tem que entender assim, que o Paulo [risos] é uma pessoa, desculpa a palavra, eu quero dizer assim, é uma pessoa super descontrolada! (Mariana, 18 anos, parda – Entrevista Individual)

Seguindo essa mesma linha, nas entrevistas individuais, a maior parte dos jovens referiu-se à manifestação de brincadeiras de cunho racial realizadas pelo colega Paulo. No entanto, os jovens autodeclarados pretos entrevistados reforçaram a tese de que tais situações não possuíam “maldade” e que aconteciam num contexto de “intimidade” entre os colegas envolvidos na “zoação”. Exatamente neste conjunto de “brincadeiras”, entraram as falas do jovem Paulo na visão de Pedro (18 anos, preto) e Patrícia (18 anos, preta). Notam-se alguns elementos interessantes desta leitura:

Ó, o Paulo cansava de chamar o Péricles de preto, entendeu? Falava assim: “ah, Péricles, cê é preto!”, mas é mais brincadeira, igual eu te falei, mais brincadeira, entre eles. É, deixa eu ver outro que, que, ah, não vou lembrar agora direitinho, mas tinha! Eu lembro que tinha pessoas que falavam também. Paulo, Péricles, a Patrícia brincava também. É... Quem que falava? Acho que era uma daquelas meninas lá de trás, acho que era a Milena que falava isso também. “Cê é preto, cê num...” Entendeu? Já começava com a frase assim: “cê é preto!” O resto cê já podia imaginar o que falava. Brincadeira! Branco com negro eu acho que nunca ia falar não, porque era briga na certa! (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

Uma primeira consideração a respeito do caráter de “brincadeira” atribuído às falas do Paulo parece apontar para uma interpretação diferenciada das brincadeiras, quando elas são provenientes de sujeitos que são autoclassificados e heteroclassificados racialmente como

negros/pretos. Patrícia (18 anos, preta) também informou-nos isso ao considerar que Paulo (18 anos, preto) “*brincava num tom tranquilo*”, dizendo que não existia problema no conteúdo de suas “brincadeiras”, pois todos sabiam que eram negros e não se sentiam envergonhados com isso.

Foi observado, no entanto, aquilo que os jovens Pedro e Patrícia disseram sobre as brincadeiras de Paulo com a utilização do termo “*preto*”. Então, percebeu-se que os estereótipos mais depreciativos presentes nas falas do estudante Paulo e narrados anteriormente, como “*raça maldita*”, “*merda*”, “*sangue de preto é ruim*”, não surgiram na descrição destes dois jovens entrevistados quando se referiram ao colega. Uma leitura possível que podemos fazer sobre esta ocorrência indica que Paulo (18 anos, preto) sabia a quem dirigir “brincadeiras” de conteúdo mais depreciativo, visto que estas se direcionaram aos colegas de perfil mais introvertido, ao contrário dos perfis mais críticos e defensivos observados em Pedro (18 anos, preto) e Patrícia (18 anos, preta). A autoafirmação e heteroatribuição desses colegas como “*pretos*” pode não assumir uma conotação negativa e sim de mútua identificação racial e, neste sentido, as “brincadeiras” de Paulo poderiam adquirir um aspecto de “brincadeiras entre iguais” pelo uso do termo *preto* e, por isso, sem caráter ofensivo. Esta perspicácia não parece estranha à realidade das relações raciais na sociedade brasileira e não seria, portanto, uma característica reservada ao jovem em questão.

Outra leitura possível a respeito das “brincadeiras” de Paulo (18 anos, preto) refere-se à consideração do caráter ambíguo de suas ocorrências e motivações. Vimos que esse jovem se autoidentificou com negro/preto e também era assim heteroidentificado pelo grupo de colegas, inclusive os do mesmo grupo racial. Diante disso, surge a possibilidade das atitudes desse jovem – mesmo remetendo a algo maior que é o preconceito racial existente e assimilado na sociedade – estarem também relacionadas, inconscientemente, com a dimensão pessoal da não aceitação de sua identidade de características raciais negras. De modo que, nesta segunda possibilidade, entram em jogo todos os estereótipos racistas também assimilados socialmente.

Nesta perspectiva, pode ser que, pelo fato de esse jovem se “discriminar”, mesmo que de maneira inconsciente, ele reproduz essa discriminação direcionando-a aos seus “iguais.” Lembramos que, no Grupo de Discussão A.D – Preto, quando os jovens discutiam sobre a existência de um “*modelo de pessoas*”, o jovem Paulo comentou que “*a pessoa que sai um pouco desse modelo já é esquisito*”.

Eu pensava assim até ano passado, né? Agora não penso assim, porque parece que eu sou meio doido, parece. Eu não ligo assim, mais ou menos! O ser humano criou

um modelo, quem sair desse modelo, fugir desse modelo é esquisito, vai sofrer algum tipo de... De preconceito, agressão, essas coisas. (Paulo, 18 anos, preto, GD: A.D – Preto)

Em face disso, existe a possibilidade de o jovem Paulo compreender que, na dinâmica de enquadramento social, em critérios pautados nesse “*modelo de pessoas*”, ele se insere entre aqueles tachados como “esquitos”, sendo que um dos critérios para tal julgamento pode ser sua heteroidentificação racial. Nessa direção, Paulo aponta indícios do estabelecimento de outro jogo em que, na eminência do sofrimento deste “*preconceito, agressão*”, o jovem também agride para se distanciar desse lugar de “*esquisito*” e, implicitamente, desse lugar de negro.

No correr dessas observações, consideramos que, neste imenso campo de possibilidades que podem cercar as atitudes de preconceito racial de Paulo (18 anos, preto), dimensões referentes à autoestima podem estar presentes e relacionadas à sua ideia de beleza, que, por sua vez, pode atrelar-se com suas características raciais, como estatura, por exemplo. Neste contexto, vejamos o que Pedro (18 anos, preto) discursa sobre o colega:

O Paulo é um desses que arruma não pra ele, mas se arruma, tipo assim, não pra ficar bonito, mas pra não ficar feio pros outros. É, ué! Um dia se você tiver oportunidade de sair com ele você vai ver. Ele fala: “Se eu não sou bonito, eu quero ser pelo menos cheiroso!” Ele começou a usar umas roupas apertadinhas, fraga, aí falou: “não, tem que ser desse jeito aqui!” fraga? Ele compra muita roupa de marca, entendeu? Não sei se ele acha, pelo menos o que eu acho que ele acha é que a roupa vai diminuir o que ele não tem, entendeu? Se ele não tem, vamos dizer assim, uma beleza, ele vai compensar nas roupas, entendeu? (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

A partir deste depoimento do jovem Pedro, verificamos que as posturas e escolhas de Paulo, relacionadas à sua autoimagem e à beleza, não eram aceitas pelo mesmo, a ponto de não se achar bonito. Interessante perceber que Paulo, até aqui, destacou-se pela sua postura de rejeição relacionada à raça negra e seus traços fenotípicos – lembremo-nos de suas falas sobre o “*cabelo ruim*” de uma jovem negra e que deveria ser “*tudo branco de olho azul*” –. Agora, até mesmo ao falar de si, ele esvazia sua condição de beleza, evocando o adjetivo “*cheiroso*”, conforme o colega Pedro, para dizer da maneira pela qual ele pode parecer “*bonito*.” Trouxemos essa dimensão subjetiva relacionada ao jovem Paulo (18 anos, preto) para destacar que tratar de relações raciais, também entre jovens, coloca-nos diante de uma série de fatores complexificadores da questão, dos quais se tem esse jogo entre representações raciais inseridas e construídas no âmbito particular e coletivo, concomitantemente.

Feitas tais considerações a respeito do jovem estudante Paulo (18 anos, preto), partimos para outra semelhança encontrada nos Grupos de Discussão analisados. Surge,

então, o fato de que os jovens falaram da existência de brincadeiras na sala de aula, mas, em nenhum momento, relacionaram-nas com qualquer tipo de conteúdo racial, mesmo diante de todas as situações observadas no cotidiano escolar e abordadas até aqui.

Sendo assim, as possíveis situações que poderiam remeter ao preconceito racial só foram mencionadas nas Entrevistas Individuais. Além da referência feita por Beatriz (17 anos, branca) a algumas jovens da turma (“*macacada reunida*”), vimos o jovem Pedro explicar o que queria dizer quando se referia à existência de “*injúria racial*” na *Turma 3B*:

É... Igual através de brincadeiras, né? Não era... Não tinha aquela propaganda, entendeu? Tudo disfarçadinho! É chamar os outros de “macaco”, de... O que eu mais vi foi macaco! (Pedro, 18 anos, preto – Entrevista Individual)

O depoimento deste jovem vai de encontro com a narração feita por Beatriz, no seu exemplo a respeito da referida “brincadeira”. Trata-se de uma “brincadeira” mais depreciativa que, como confirma Pedro, acontecia de maneira bem disfarçada. Dessa forma, percebemos, neste ponto, uma contradição com o que todos os jovens participantes dos Grupos de Discussão nos disseram, quando afirmaram que as interações na sala de aula não sofriam repercussões relacionadas ao quesito racial. Haja vista que, dentre esses jovens, estavam, inclusive, os que participavam dessas “brincadeiras”.

Nessa circunstância, entendemos a extensão de chamar o “outro” negro de “*macaco*”, remetendo-nos a uma lógica datada de períodos longínquos, nos quais os negros africanos já tinham sua existência associada a uma essência animalesca e selvagem, como informa Santos (2002), que reflete sobre obras que já apregoavam tal concepção.

João de Barros também considera que é notório que os negros “vivem sem nenhuma polícia, habitam as cavernas da terra, sem lei, sem justiça, sem direito humano ou divino, à maneira dos animais selvagens”. (Santos, 2002, p.285)¹⁰⁰

Quando os jovens evocaram adjetivos que remetessem a essa ideia de “não humano” para se referirem a algumas jovens negras da turma, tal como quando vimos as “brincadeiras” de Paulo (18 anos, preto) dirigidas aos colegas negros, com discursos pautados na desvalorização deste grupo racial, percebemos que, ao contrário do observado nos desdobramentos da autodeclaração e heterodeclaração racial, a dimensão da *cor* apareceu pouco nos discursos vinculados às considerações pejorativas sobre os negros na sala de aula pesquisada. Nesse sentido, podemos entender que o conceito de *raça* pareceu fazer mais

¹⁰⁰ Santos (2002) refere-se à obra de João de Barros chamada *Panegírico da Infanta D. Maria de 1937*, mencionada por Randles (1969), que compôs seu referencial bibliográfico.

sentido para os jovens quando estes evocavam “brincadeiras” de cunho racial e também racistas do que o de *cor*.

Essa verificação nos fez retomar uma discussão desenvolvida por Fazzi (2003) sobre o conceito de raça, pautado nas discussões de Lawrence A. Hirschfeld (1996). De modo que, quando os jovens se remetem a características raciais nas “brincadeiras”, eles sugerem que o conceito de raça está embutido na teoria do senso comum, que, por sua vez, “sustenta que humanos podem ser distribuídos em tipos duradouros sobre a base de propriedades altamente correlacionadas, fundamentadas naturalmente.” (FAZZI, 2003, p. 48)

No âmbito das repercussões das “brincadeiras” observadas na sala de aula, cabe destacar, também, uma segunda observação, que se refere ao silenciamento dos colegas de sala diante das “zoações” de cunho racial mais preconceituoso. Haja vista que, na observação em sala de aula, conseguimos verificar, no máximo, alguns incômodos das jovens negras que eram alvo das “brincadeiras” explícitas de Paulo (18 anos, preto). Essas jovens demonstravam, por vezes, uma face irritada, troca de olhares, uma expressão de desdém e, até mesmo, um olhar fixo para o quadro, desconsiderando a fala do jovem. No entanto, nada mais do que isso, sendo que, de maneira geral, o silêncio que se impunha entre esses sujeitos.

Tendo isso em vista, se considerássemos somente a observação do cotidiano escolar dos jovens pesquisados, correríamos o risco de constatar que as “brincadeiras” racistas notadas na sala de aula passavam despercebidas na turma. Visto que a observação nos mostrou que existia certo silêncio e aparente invisibilidade dessas “brincadeiras” no dia a dia escolar daqueles sujeitos.

Até mesmo se contássemos apenas com os pontos de vista que emergiram dos Grupos de Discussão analisados sobre a incidência das “brincadeiras” preconceituosas racialmente na sala de aula e seus desdobramentos, teríamos dificuldades em compreender se os jovens viam ou não tais situações. Mesmo porque, os jovens reservaram-se a mencionar situações de carinho no uso de termos raciais vinculados à negritude, especialmente, quando se referiam às colegas/amigas de tonalidade de pele mais escura, que eram chamadas, afetuosamente, por aquelas mais íntimas, de “*nêga*”, “*neguinha*”, “*pretinha*”. Estas situações foram narradas como perceptíveis e praticáveis na sala de aula. De maneira breve, cabe-nos salientar que até mesmo nestes adjetivos carinhosos relacionados às pessoas negras/pretas da turma pesquisada podemos observar uma visão racialista entre os jovens, visto que ao chamá-las por apelidos relacionados à sua cor e raça os jovens pareciam estar nos dizendo que, de fato, *raça* faz diferença.

No entanto, quando nos voltamos às vozes dos jovens nas Entrevistas Individuais, verificamos que o que parecia ser invisibilizado era percebido e o silêncio poderia estar significando repercussões ambíguas:

E sei lá se ele [Paulo] tava brincando, mas eu acho que ele não deveria nem fazer aquilo, sabe? Ele falava alto e tal, gritando e todo mundo olhando aquilo e tal, estava meio uma coisa, sabe? Nó, muito feio ele gritar! Ele falava: “Ah Pamela, Paula, sua preta!” Falava assim de um jeito tão normal assim! E ele tem umas brincadeiras muito bobas, né? Ele ficava brincando com a Patrícia lá, sabe? E a Patrícia perdia a paciência com ele, né? Porque ficava falando umas coisas, nó, mó nada a ver mesmo! (Mariana, 18 anos, parda – Entrevista Individual)

No depoimento de Mariana (18 anos, parda), evidencia-se a referência às falas e “brincadeiras” feitas com as jovens negras mencionadas em consonância com nossa observação do cotidiano escolar, de modo que tais situações eram vistas pelos demais estudantes. Se, inicialmente, consideramos que situações vinculadas às relações raciais entre os jovens estudantes da *Turma 3B*, aparentemente, não existiam na sala de aula observada, podemos afirmar, agora, que elas se mostraram tanto nas “brincadeiras” racistas quanto nas repercussões delas, em especial, no silêncio estabelecido na turma nestas oportunidades. Vejamos a ponderação da jovem Mariana quando questionada sobre a manifestação ou não da turma diante das “brincadeiras” de Paulo:

Não, ninguém falava. Mas vai falar o que? Elas [Paula e Pamela] que tinham que falar: “Ô Paulo, não me chama de preta não, que eu não gosto!” Ou “para com isso, para com essas brincadeiras”, né? A gente não ia chegar e falar, né? [risos] (Mariana, 18 anos, parda – Entrevista Individual)

Estamos atentos à relativização do depoimento desta jovem quanto à percepção de falas que atingiam, diretamente, a questão racial e de maneira pejorativa na sala de aula. Basta verificar que ela contrapõe as falas de diversos jovens integrantes dos Grupos de Discussão analisados, nos quais foi dito não haver situações que envolvessem questão racial na *Turma 3B*. No entanto, não podemos desconsiderar que a jovem Mariana aponta indícios de que há, de fato, uma tendência à percepção dos diferentes grupos raciais na sala de aula e de que aqueles pertencentes ao grupo racial negro eram, certamente, alvo das “brincadeiras” preconceituosas, cabendo aos sujeitos negros “atingidos” a responsabilidade de agir contra tais situações.

Assim sendo, diante dessas “brincadeiras” protagonizadas pelo jovem Paulo (18 anos, preto), o silêncio mostrou-se como a repercussão mais acentuada, uma vez que os jovens negros, em sua maioria os pretos, não reagem a essas situações e os demais autodeclarados brancos, morenos, pardos e, inclusive, outros pretos, não interferiam. Num esforço de

entendimento, outras possibilidades de leitura sobre esse silêncio poderiam estar relacionadas com a naturalização de tais “brincadeiras”, conforme abordamos anteriormente, e dada a sua recorrência na vida social dos jovens, externa à escola.

Nessa perspectiva, consideramos que só o fato da questão racial não ter sido notada/abordada na sala de aula explícita ou implicitamente, no âmbito da brincadeira e do humor, já fornece pistas sobre o funcionamento dos estereótipos preconceituosos relacionados aos negros nesse contexto escolar específico. Estas “brincadeiras” e suas repercussões trazem uma discussão que é muito importante e séria, pois se trata de situações que não eram “tão somente” brincadeiras assim, expressando “algo” que parecia matizar situações de desrespeito ao outro e não reconhecimento da diversidade. Pode-se explicar que este “algo” configura o preconceito racial e mesmo o racismo, entrelaçados com um processo de naturalização deste cenário, fazendo com que, no cotidiano social dos sujeitos, inclusive no escolar, esta realidade não parecesse ter um peso de exclusão.

Ao mesmo tempo que, nestas situações de brincadeiras, zoações, silenciamentos e invisibilização das questões raciais latentes operavam no cotidiano escolar específico, consideramos que a tendência das relações raciais construídas neste contexto não se mostra excludente, ao ponto de segregar a sala, mesmo com essa repercussão da forma como os jovens constituem sua visão de mundo sobre as questões raciais. Com prova de que não existe uma relação determinante entre essas duas proposições, tem-se que, mesmo não havendo uma divisão de raça/cor nas interações de uma sala de aula, pode-se instaurar uma divisão nas representações que os sujeitos inseridos neste cotidiano têm sobre o que é ser branco e o que é ser negro.

Desse modo, vimos, até aqui, que os jovens da *Turma 3B* manifestaram as ambiguidades das relações raciais no país, quando nos referimos à incidência de “brincadeiras” preconceituosas entre amigos, protagonizadas por um jovem autodeclarado negro/preto e quase invisibilizadas e/ou não mencionadas pela maioria dos jovens. Esses sujeitos mantêm amizades e relações afetivas com e entre negros e, ao mesmo tempo, parecem (re) produzir atitudes que podem ser consideradas preconceituosas racialmente.

Nesse cenário ambíguo das relações raciais entre os jovens estudantes da *Turma 3B*, sabemos que estamos lidando não só com relações, mas também com pensamentos, concepções e representações a respeito das relações raciais que tangenciam e ultrapassam o ambiente escolar. Ao abordarmos a heteroatribuição de raça/cor e as “brincadeiras” de cunho racial, tocamos, de alguma forma, em dimensões dessas representações sociais. No entanto,

esse âmbito do discurso dos jovens transcorreu para outras dimensões, como a beleza, que pode nos ajudar a compreender, ainda mais, os entrecruzamentos entre as relações raciais na escola e suas interseções com as experiências sociais dos jovens, que dialogam com essas relações. Continuemos nossa discussão no próximo tópico.

4.3. Discursos sobre a beleza no ponto de vista dos jovens e suas vinculações com as relações raciais

Quando decidimos utilizar os trechos dos filmes mencionados no subitem anterior, a expectativa era motivar o debate a partir deles. Assim, o trecho do filme “Preciosa” obteve um bom resultado na introdução de nossas discussões focalizando as relações raciais. Vale ressaltar que, nesta cena exibida, não há diálogo, somente uma melodia que remete àquelas que acompanham as “caixinhas de música”, e se passa no quarto da protagonista chamada Preciosa.

De maneira mais explicativa, a cena se inicia apresentando rápidos detalhes do quarto da jovem. Mostra-se a parede decorada com desenhos florais e com algumas fotografias de pessoas brancas, até que a personagem entra em cena mirando sua imagem refletida no espelho. Trata-se de uma jovem negra, de tonalidade de pele escura, cabelos curtos e escuros, crespos e alisados, com feição juvenil. Seu porte físico chama a atenção, pois ela é bastante obesa, de modo que suas bochechas grandes destacam-se na composição de sua face. A imagem refletida no espelho, que parece ser vista por Preciosa e que compõe a cena, é de uma jovem branca, de tonalidade de pele clara, cabelos loiros e longos, ondulados e caindo em seus ombros. A jovem refletida é magra, tendo rosto e traços faciais bem finos. Todos os gestos das jovens – a real e a refletida – são idênticos, tal como todo cenário, roupas e acessórios. A cena mostra o momento que elas estão arrumando os cabelos, tirando “rolinhos” de suas franjas. Preciosa suspira e a imagem volta a focar as duas jovens, que mantêm um semblante sério. Cada uma coloca um arco vermelho na cabeça. Após este momento, as jovens pegam uma blusa e saem rapidamente do quarto sem pronunciarem uma palavra. Foca-se em Preciosa atravessando a porta do seu quarto.

Utilizamos esta cena para introduzir aquilo que queríamos discutir, visto que ela mostrava duas pessoas, uma branca e outra negra. O fato de ser uma “cena muda” nos ajudou a questionar os jovens sobre as impressões e interpretações possíveis diante dela, quando buscamos saber o que os jovens viam e como eles compreendiam a cena. A partir dessa cena,

percebemos que nossa discussão sobre as relações raciais entre os jovens estudantes da *Turma 3B* estaria, intrinsecamente, vinculada às representações sobre essas relações, tal como sobre os negros e os brancos, numa leitura marcada pelo modo como essas representações se estabelecem na sociedade brasileira. Nessa direção, discutimos sobre questões que ultrapassavam a vivência escolar, mas que poderiam fornecer pistas sobre a forma como estes jovens experimentavam as relações raciais no interior da sala de aula. Diante disso, exploramos alguns dos desdobramentos das discussões com e entre os jovens.

Começamos assim, pelos apontamentos dos Grupos de Discussão analisados. Podemos registrar que uma primeira semelhança identificada ocorreu quando trabalhamos a compreensão dos jovens sobre o trecho do filme “Preciosa”, no que se refere à evocação do discurso sobre a beleza, motivada pelo contraponto proposto pela referida cena, ou seja, uma mulher branca e magra e outra mulher negra e obesa.

Ao perguntarmos à turma “O que nós acabamos de ver?”, pareceu unânime entre os jovens a reação de que se havia assistido a uma cena que tratava do que é belo e do que é feio. Isso pôde ser verificado mesmo com os jovens tendo-se cercado de cuidados com a forma de falar sobre a cena, pois ela poderia mostrar uma postura “politicamente incorreta”, tendendo a não identificar beleza em Preciosa. Ao se referirem à cena em todos os Grupos de Discussão, ouvimos os jovens mencionarem a jovem branca como o ideal de beleza da jovem negra, que não estaria satisfeita com o que ela era.

No entanto, não poderíamos parar nesta primeira impressão dos jovens, visto que ela se mostrou, potencialmente, interessante para explorarmos uma dimensão que consideramos cara às discussões raciais entre jovens: as representações sociais sobre a beleza relacionadas com a identificação racial. Isto porque sabemos que, ao lidar com jovens, estamos tratando de sujeitos sociais que, por sua vez, estão vivenciando uma fase da vida marcada por mudanças também físicas e biológicas. Nesse sentido, Gomes e Caramaschi (2007) reforçam que “o corpo do jovem sofre modificações rápidas e profundas que fazem com que adquira um significado todo especial.” (p. 296) Consideramos que essa importância do corpo e de sua adequação ou não aos padrões de beleza dialogam com a valorização e desvalorização de padrões estéticos conforme seu enquadramento nesses padrões. Esse processo pode abranger as percepções e representações dos jovens sobre os corpos negros e brancos, de modo que as referidas autoras destacam, nesse processo, por exemplo, o lugar da mídia, que integra dimensões também raciais.

Veicula [a mídia] um modelo de beleza (jovem, magro, branco) que é, segundo Botta (1999) possível apenas para pequena parcela da população mundial, masculina ou

feminina. A busca por um modelo ideal de beleza, que nunca foi tão estimulada e valorizada, tem deixado um imenso grupo de insatisfeitos e deprimidos, desconfortáveis com o próprio corpo e com a auto-estima em baixa. Dentre esses, os adolescentes são atingidos, pois estão numa fase de construção da identidade e para tal buscam os modelos disponíveis (Duke, 2002). (GOMES E CARAMASCHI, 2007, p. 296)

Diante desta janela que se abriu para nossa interpretação sobre as relações raciais a partir das vozes dos jovens pesquisados, procuramos suas vinculações com as concepções e atribuições de beleza, relacionadas aos colegas da *Turma 3B*. Nesta busca, encontramos outra semelhança que se expressou na pouca referência dos jovens aos colegas da *Turma 3B* nas discussões sobre beleza, mesmo que estimulados pelo trecho do filme “Preciosa” e pelos desdobramentos dos debates a seu respeito. Em sua maioria, os jovens dos Grupos de Discussão analisados referiam-se às jovens do filme citado, às situações que vinham em suas memórias sobre pessoas externas à escola que tivessem relação com as discussões sobre beleza, mas quase não se tocou em nomes e/ou situações envolvendo pessoas da sala de aula pesquisada.

Contudo, houve a exceção dos jovens do Grupo de Discussão A.D – Misto que se constituiu como contraste por diferença, diante dessa segunda semelhança encontrada. Neste GD, a discussão sobre a beleza, a partir da cena assistida, mostrou diversos desdobramentos. Lembramos que o GD A.D – Misto contou com um diferencial que foi a recusa de uma das jovens autodeclaradas pretas da turma em integrá-lo, de modo que o seu caráter misto se deu pela presença de jovens autodeclarados brancos e pardos. Talvez isso tenha possibilitado uma maior exploração das discussões sobre beleza, considerando características fenotípicas de negros e brancos mais abertamente, dada a não identificação “automática” dos jovens pardos desse GD com a categoria *negro*. Dessa forma, no GD A.D – Misto, surgiram referências a alguns colegas da turma vinculadas à ideia de beleza.

Com atenção nesta ocorrência, percebemos, no referido grupo, três exemplos de jovens estudantes mencionados entre eles, sendo que, nestes discursos, havia representações sociais de caráter racial sobre beleza, porque mencionaram-se características fenotípicas e/ou hereditárias que nos remeteram à dimensão racial. A partir das discussões sobre esses três jovens, acrescentamos suas vinculações com outras representações sobre beleza e raça/cor encontradas em outras fontes de dados, como nos demais Grupos de Discussão analisados. De maneira que esse contraste verificado no GD em questão levou-nos a outras semelhanças, contrastes e nuances, as quais contribuíram para a problematização e interpretação, de

maneira mais aproximada, da sutil dinâmica das relações raciais entre os jovens pesquisados, considerando, também, o âmbito das representações. Passemos aos exemplos.

O primeiro exemplo é o da jovem Maísa (17 anos, parda). Ela se autodeclarou, espontaneamente, como *morena clara*, sendo que, na fala de alguns jovens, ela foi incluída no grupo dos brancos da turma, especialmente durante o GD A.D – Misto do qual ela participou, em decorrência de seus traços fenotípicos, de seus cabelos lisos e tingidos de loiro. Intitulamos o exemplo de Maísa como *O Caso do Orgulho Branco*.

Enquanto os jovens do GD A.D – Misto discutiam sobre o trecho do filme “Preciosa”, surgiu a consideração de que beleza é, também, uma questão de valorização dos modelos divulgados na mídia, como em revistas. Nessa perspectiva, os jovens referiam-se à beleza associada à brancura, ressaltando que, entre as pessoas que carregam traços fenotípicos semelhantes aos dos modelos de beleza divulgados midiaticamente, poderia haver uma heteroidentificação dessa semelhança e, conseqüentemente, a valorização de sua beleza. Este processo resultaria, na visão dos jovens, em certo sentimento de orgulho na pessoa branca, por ela enquadrar-se no referido modelo. Vejamos:

MARINA: Eu acho também, não é que faz a pessoa ser bonita, mas às vezes até assim, mais valorizada, entre aspas, assim! Porque tipo assim, cê olha lá na revista, aí tá aquela mulher, aquela loirona, aquela coisa assim. Aí eu falo assim: “Nossa, a Maísa parece com aquela mulher!” Aí falo: “Nó, a Maísa é bonita!” Sei lá o que. Não deixa de ser uma coisa assim de padrão, entendeu?

MICHEL: E a Maísa vai sentir orgulho!

MARIANA: É!

MICHEL: Vai falar: “Nossa, eu pareço com aquela mulher!” [risos]. (GD: A.D – Misto: Segmento 379-386)

Na discussão acima, é possível perceber que os jovens trazem elementos interessantes para nossa compreensão deste possível orgulho que pode emergir nas pessoas auto e heteroidentificadas como brancas. Trata-se de um jogo de elementos que engloba os modelos de beleza pautados em características caucasianas, o papel da mídia no reforço e divulgação destes modelos e, ainda, a postura dos indivíduos que valorizam a beleza branca.

Ao nos depararmos com tais elementos encontrados no segmento supracitado, pensamos em três categorias de representações sociais de cunho racial com que eles pudessem estar relacionados, quais sejam: a “ideia do branco/loiro bonito”; a “existência de um padrão de beleza”; e a “importância da mídia na discussão sobre beleza.” Realizamos uma análise dos demais dados a partir de tais categorias e encontramos diversos pontos de interseção entre as representações “raciais” presentes nestes materiais e os elementos elencados pelos jovens no segmento que versa sobre o que chamamos de “orgulho branco”.

Quanto à “ideia do branco/loiro bonito”, percebemos que, em todos os Grupos de Discussão analisados, houve a consideração de que ser branca e ser loira eram condições de beleza. Quando os jovens se referiam ao trecho do filme “Preciosa”, a representação sobre o que é ser belo/a foi associada à jovem refletida no espelho, como sendo “*loirinha, bonitinha, branquinha*”, “*uma mulher bonita*”, “*a loira bonita*”, de modo que “*o sonho dela [Preciosa] era ser branca, bonita.*”

Diante dessa semelhança entre os pontos de vista dos jovens, lembramos algumas situações relacionadas à observação de campo, na qual foi possível observar que alguns critérios de beleza de cunho caucasiano se mostravam presentes no dia a dia da sala de aula. Por exemplo, como mencionado anteriormente, no fato de muitas jovens, na escola e na *Turma 3B*, manterem seus cabelos crespos ou ondulados, com penteados alisados e pranchados. Em função desta percepção realizada logo no início da estadia na escola, a autora desta pesquisa também escovou e pranchou seus cabelos cacheados, na intenção de perceber quais as reações dos jovens diante desta mudança de “look.” Essa iniciativa dialogou com Gomes (2006), que já apontava sobre os cabelos serem “suportes simbólicos da identidade negra no Brasil.” (p.20)

Deve-se salientar que as reações dos jovens foram as esperadas, de modo que esta mudança rendeu-nos muitos elogios, toques nos cabelos outrora cacheados e somente uma reivindicação da jovem Patrícia (18 anos, preta), a qual disse preferir o modo anterior. Já estávamos observando que esta jovem havia acabado de aderir à manutenção de seus cabelos no estilo natural, um pouco mais crespo, bastante encaracolado e quase sempre preso. A mesma intensidade de elogios repetiu-se quando a jovem Maria Luiza (17 anos, parda) apareceu na escola com seus cabelos soltos e pranchados, ao contrário do que comumente acontecia, visto que ela matinha seus cabelos cacheados e sempre presos.

Ressaltamos que, no cotidiano escolar, foram percebidas, também, algumas referências à beleza pautada na brancura. Nesse sentido, mostrou-se interessante observar que, mesmo entre as jovens negras/pretas da turma, não foram verificadas alusões à beleza de negros na *Turma 3B* e na escola. Ao contrário, identificamos que, quando havia necessidade de trazer exemplos de artistas para alguma atividade escolar ou quando as conversas tendiam para esta direção, comumente, referiam-se aos artistas brancos, como Tom Cruise, e, no máximo, pardos, com Rodrigo Santoro, considerando nossa heteroatribuição racial.

Tais considerações referentes à Observação de Campo tangenciam algumas discussões emergentes nos Grupos de Discussão com relação à percepção de beleza associada à brancura,

para além da cena do filme “Preciosa”. De maneira que esta percepção dos jovens ultrapassou a cena do filme exibido e alguns jovens associaram-na às representações raciais sobre o que é belo em sua volta. Como visto no Grupo de Discussão A.D – Misto, no momento em que Marina (18 anos, parda) conta sobre o caso de seus parentes que, sendo morenos, tiveram uma filha que herdou traços caucasianos de seu avô. Ela relatou, ainda, que a criança é “linda”, quando obteve um coro surpreso das colegas, as quais retribuíram a narração com um “noohh”, parecendo admirar tal “sorte” da criança.

No Grupo de Discussão A.D – Pardo, a jovem Morgana (18 anos, parda) falou do sentimento e da percepção de que existe uma diferença no “*jeito da pessoa tratar pessoas de pele mais clara, a pessoa mais bonita*”. Sendo assim, no decorrer dessa discussão, ela e outros colegas do GD A.D – Pardo disseram que isso não acontece por questão “*da cor da pele*”, mas por um motivo de “*beleza.*” Mesmo assim, as duas situações concedem indícios de que existe uma valorização de traços fenotípicos que remetem à brancura e que isto não se reserva à observação do trecho de “Preciosa”, mas diz respeito às representações sobre beleza que tangenciam a vivência social dos jovens.

Com relação ao Grupo de Discussão A.D – Branco, houve uma consideração de cunho racial mais direta sobre a diferença que fazia com que a jovem loira do filme fosse “*bonita.*” Nessa direção, Beatriz (17 anos, branca) retrucou a fala de Brenda (18 anos, branca) que estava reforçando a ideia de que a personagem Preciosa era “*gordinha*” e, por isso, ela queria “*ser diferente*”, justificando, portanto, que a personagem desejava ser outra pessoa “*porque a outra é bonita! A outra é branca, a outra [Preciosa] é negra assim. Totalmente diferente [riso]*”.

Em vista desta e outras observações, entendemos que, neste GD, as jovens falaram de maneira mais aberta sobre o peso das diferenças de cunho racial entre brancos e negros. Uma leitura possível com relação a essa percepção pode se relacionar ao fato de as jovens estarem falando do “outro” ao se referirem às questões relacionadas ao negro. E, ao mesmo tempo, estarem referindo-se a si quando mencionavam o lugar “privilegiado” de beleza e/ou distante de dilemas raciais conferido às pessoas brancas. Pareceu-nos, assim, que, no GD A.D – Branco, não havia o desejo de “*ser diferente*”, talvez porque elas sabiam, consciente ou inconscientemente, que pertenciam ao conjunto dos “normais” (fazendo um contraponto com a palavra *diferente*), pelo menos em termos de beleza vinculada aos critérios raciais. Essa leitura relacionada à beleza atribuída às pessoas brancas nos aproxima de mais uma dimensão do “orgulho branco”.

Assim sendo, passamos para a percepção dos jovens quanto à “existência de um padrão de beleza” intrinsecamente vinculada à concepção de beleza branca. Nesse percurso, encontramos uma semelhança nas discussões desenvolvidas no Grupo de Discussão A.D – Misto e Grupo de Discussão A.D – Preto, no que se refere à constatação da existência de um padrão de beleza na sociedade. No primeiro, desenvolveu-se um debate sobre a existência de “*um padrão de mulher bonita*”, ressaltando a característica da magreza, cor de cabelos loiros e estatura alta. No segundo GD, falou-se que o “*ser humano tem um modelo de pessoas*”, de maneira que os jovens concordaram que este “*padrão*” foi inventado, mas não houve referências a quem e/ou como se implementou tal modelo.

Lembramos que alguns dos elementos elencados pelos jovens na discussão sobre esse padrão foram trazidos também pelo estudo de Matos (2007), referente às representações sobre o corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução de tais padrões.

Representações de um corpo universal nos moldes europeus (branco, olhos claros, cabelos lisos), provavelmente produzidas e reforçadas na escola e na mídia, e representações de um corpo belo ideal veiculado na mídia, de onde procedem as representações que associam a beleza com a felicidade e as que associam magreza e beleza. (MATOS, 2007, p.119)

Um diferencial na discussão sobre este “*padrão*” foi observado no GD A.D – Preto. Nesta ocasião, Patrícia (18 anos, preta), sobre a cena do filme “Preciosa”, entendeu ter demonstrado “*como a sociedade é preconceituosa*”. Este preconceito comentado pela jovem estudante referiu-se à existência de um padrão de beleza socialmente assimilado, no qual para Preciosa “*só é bonito quem é branco, quem é loiro, quem tem olho claro, tem cabelo liso*”. A propósito, os jovens deste GD foram os únicos a dialogarem sobre a possibilidade do padrão de beleza vigente na sociedade estar relacionado com o preconceito racial. Possivelmente, esta reflexão surgiu entre eles devido às ocorrências heteroidentificação racial vistas e/ou vivenciadas pelos mesmos. Deve-se levar em conta, também, que, diante da valorização da branquitude no estabelecimento deste modelo de beleza, estaria grande parte destes sujeitos distante da possibilidade de serem vistos como expressão de adequação e demonstração deste padrão.

Salienta-se, ainda, que o debate sobre o padrão de beleza existente na sociedade, por vezes, apareceu acompanhado de discussões que abordaram o papel da mídia no estabelecimento do mesmo. Nesse sentido a maioria dos Grupos de Discussão analisados pautou-se nesta temática, que constitui a última categoria que compõe o *Caso do Orgulho Branco*, chamada de a “importância da mídia na discussão sobre beleza.” Dessa maneira,

vimos, na maioria dos Grupos de Discussão, o apontamento da mídia, em especial a televisão, na construção de padrões de beleza pautados na valorização da brancura e das características fenotípicas caucasianas.

Nesse contexto, ressaltamos uma nuance que surgiu nos Grupo de Discussão A.D – Misto e Grupo de Discussão A.D – Pardo, referente à assimilação destes padrões desde a infância. No GD A.D – Misto, os jovens referiram-se ao fato de que, desde crianças, são vistas, na televisão, modelos “*magrinhas*” e, entre os bebês mostrados no mesmo suporte de comunicação, destacam-se “*os que têm olhos verdes*”. Da mesma forma, no GD A.D – Pardo, Morgana (19 anos, parda) considerou que, “*desde quando você nasce*”, passa-se a assimilar os aprendizados da televisão, na qual “*sempre a princesa é branca ou é loira ou é magrinha. As bonitonas do filme são sempre muito magrinhas!*” Trata-se, assim, de um jogo de representações sobre beleza, as quais contam com a valorização de traços físicos relacionados à brancura, que acompanham os jovens desde sua infância. Nesse sentido, estes jovens parecem chegar à fase da vida marcada pela condição juvenil cheios de referenciais de beleza balizados e naturalizados pelo que a mídia divulga como o que é belo.

Outra nuance que merece destaque refere-se ao Grupo de Discussão A.D – Preto. Neste GD, tocou-se nos modelos de beleza divulgados pela televisão e também pelas revistas, sobre os quais Patrícia (18 anos, preta) afirma, enfaticamente, que “*só mostra branco.*” Vejamos o cunho racial da intervenção desta jovem ao afirmar que, na mídia, “*you não vê uma imagem de negra, de uma mulher, de um homem*”. Então, a jovem associa a atitude de Preciosa em se enxergar branca como um processo de busca do sentimento de valorização de sua beleza, pois, segundo a estudante, “*pra ela [Preciosa] se sentir branca é bonito*”. É importante comentar que a falta de referência na mídia aparece como algo latente no depoimento desta jovem. Haja vista que, na sequência desta conversa, falou-se na existência de artistas negros, mas houve a constatação de que ainda se trata de um quadro incipiente e insuficiente.

De modo a contribuir para a proposta de reflexão em curso, sabe-se que alguns estudos têm problematizado esse lugar do negro nos meios de comunicação de massa, como na televisão, o que foi “denunciado” pela jovem Patrícia (18 anos, preta). Desse modo, na investigação de Acevedo e Nohara (2008), pautada nas opiniões de sujeitos afrodescendentes sobre suas interpretações a respeito dos retratos desse grupo na mídia de massa, verifica-se que

os entrevistados compreendem que os retratos dos afro-descendentes na mídia refletem o racismo que permeia a sociedade brasileira. Para eles as imagens estão

impregnadas por estigmas sociais que são operacionalizados tanto pela omissão quanto por meio de papéis socialmente desvalorizados. (ACEVEDO E NOHARA, 2008, p.140)

Talvez por suas percepções a respeito da realidade e dos “estigmas sociais” envolvendo os negros em nossa sociedade, os jovens do Grupo de Discussão A.D – Preto falaram de maneira bem reticente sobre as questões de beleza, de padrão e de seus critérios. Percebemos que este foi o GD no qual tivemos mais momentos de silêncio relacionados à cena do filme “Preciosa”, tal como com relação às falas enfáticas concernentes à situação dos negros articulada com a beleza, como as considerações de Patrícia (18 anos, preta) mencionadas acima. A propósito, quando esta jovem falou da busca pela sensação de ser branca percebida por ela na cena de Preciosa, tivemos o silêncio como resposta por parte dos demais jovens. No âmbito das impressões sobre os Grupos de discussão, podemos entender que ver e debater sobre o referido trecho de filme mostrou-se um processo mais doloroso para os jovens do GD A.D – Preto.

O contrário “sintomático” desta impressão expressa-se no caráter de exceção que o Grupo de Discussão A.D – Branco constituiu nas discussões sobre a existência de um padrão de beleza e a importância da mídia na discussão sobre beleza, visto que estas dimensões não foram mencionadas nos pontos de vista expressos neste GD. Talvez, essa constatação dialogue com nossas discussões sobre a “naturalização” observada em diversos âmbitos das relações e representações raciais, envolvendo negros e brancos, e que parecem alcançar, também, o âmbito da atribuição e julgamento de beleza.

Nesses termos, as representações sociais e raciais até aqui discutidas parecem fazer referência à consideração da existência de certo “orgulho branco”, ou melhor, orgulho em ser branco, que é divulgado e propagado por mecanismos diversos, dentre eles aqueles vinculados à mídia. Essa semelhança entre os discursos dos jovens relacionados à beleza e à raça/cor indica que essas representações parecem operar no imaginário dos jovens negros e brancos da *Turma 3B* apresentando quadros de representações que reforçam o lugar desprivilegiado dos negros em nossa sociedade, bem como as persistentes valorização e imposição de um tipo de beleza alicerçada nas características branco-europeias. Com isso, entendemos que tais representações integram o conjunto de condições para manutenção de preconceitos raciais e do próprio racismo.

O outro lado desta moeda pode ser observado na análise do segundo exemplo. Trata-se do jovem Péricles (18 anos, preto), que se autodeclarou, espontaneamente, como *negro*, sendo o jovem do sexo masculino na *Turma 3B* que apresenta a tonalidade de pele mais escura.

Como mencionado no tópico anterior, ele era bem próximo do Paulo (18 anos, preto), de modo que, geralmente, estava envolvido nos momentos de “brincadeiras” de cunho racial, como alvo ou como testemunha delas. O Péricles foi mencionado no GD A.D – Misto, quando os jovens deste grupo discutiam sobre o preconceito de negros com relação a outros negros, cujos desdobramentos nos levaram ao que chamamos de *O Caso da Feiúra Negra*.

No Grupo de Discussão A.D – Misto, as circunstâncias levaram os jovens a uma discussão sobre a não existência de preconceito de cor na *Turma 3B*. Assim, uma das jovens trouxe, como exemplo, seus comentários a respeito da beleza do colega Péricles (18 anos, preto). Vejamos o desenvolvimento deste ponto de vista:

MICHELE: Nossa sala não tem isso não, preconceito, questão de cor, não. Às vezes eu comento que o Péricles ele é negro, mas tem os traços bonitos, não é? [afirmação entre risos diante das expressões de “zoeira” de Michel e Maisa]

MICHELE: Não, é sério!

MICHEL: Cê tá entregando! [risos]

MICHELE: Ele tem os traços bonitos, ele é simpático. (GD: A.D – Misto: parte do Segmento 669-681)

No segmento acima, percebemos a jovem Michele (17 anos, parda) explicar o fato da não existência de preconceito de cor em sua turma, dando exemplo de sua consideração sobre um dos negros da sala. Ela traz uma oposição entre ser negro e ser bonito, utilizando o “mas”, e parece dizer que o colega é negro e, apesar disso, possui “*traços bonitos*”. Então, não se trata de assumir sua beleza na integralidade, como aconteceu nos casos referentes à beleza alicerçada na branquidão. Ao contrário, são apontadas algumas características do jovem – seus traços – que o aproximam da beleza.

Assim, em nossa heteroatribuição racial a respeito deste jovem, atentamos para o fato de ele ter o tom de pele pertencente às gradações mais escuras entre os negros da *Turma 3B* e, ao mesmo tempo, possuir traços fenotípicos, como a largura do nariz, menos vultoso que o de outros colegas de tom de pele mais claro. Com relação a isto, pode ser que Michele estivesse se referindo a esta característica estética do colega.

Diante das brincadeiras que os colegas fazem com Michele (17 anos, parda), insinuando certo interesse dela no colega negro, ela reforça que sua opinião está pautada nos “*traços bonitos*” de Péricles (18 anos, preto), mas isso não confere a ele a condição de belo, sugerindo o entendimento de que ele poderia, no máximo, ser considerado “*simpático*.”

De certo, sabemos que esse processo de atribuição de feiúra aos negros não é recente e esteve envolvido em diversas ideologias e práticas de cunho racial que atribuíam inferioridade a esse grupo racial. O que desperta a atenção é o fato de esses processos sociais, culturais e

históricos mostrarem-se tão vigorosos entre os jovens da turma pesquisa ao ponto de não se considerar uma pessoa negra como bonita e/ou recuar nessa situação, diante das retaliações a seu respeito. Sobre essa questão, Gomes (2002) lembra que,

durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p.42)

Nas representações de cunho racial sobre beleza dos jovens integrantes dos Grupos de Discussão analisados, percebe-se um movimento contrário àquele verificado com relação às pessoas brancas, quando o assunto são as pessoas negras. Vimos poucas referências à “beleza negra” e à existência de beleza em negros da *Turma 3B*. No cruzamento de dados provenientes destes GD`s, foi interessante perceber, por exemplo, que, durante o Grupo de Discussão A.D – Pardo, alguns amigos da jovem Michele (17 anos, parda), que protagonizou o depoimento do *Caso da Feiúra Negra*, mencionaram o gosto desta jovem, dizendo que ela “*sempre acha um menino bonito e ninguém acha.*” Acrescentamos que, mesmo com as ressalvas observadas na fala de Michele, essa jovem foi a única entre todos os Grupos de Discussão a atribuir certa “beleza” a alguém negro/preto da *Turma 3B*.

Quando a jovem Michele (17 anos, parda) considerou bonitos os “*traços*” do colega negro, ela nos forneceu algumas pistas das situações nas quais negros como Péricles são considerados “*bonitos.*” Parece existir certa valorização de traços fenotípicos mais caucasionos presentes em alguns negros que, por sua vez, podem ser listados entre os “*bonitos*”, devido aos mesmos. No Grupo de Discussão A.D – Branco, encontramos algumas considerações que dialogam com essa possível leitura referente ao ponto de vista de Michele.

No momento em que as jovens desse GD discutiam sobre a existência de “*branco feio e branco bonito e negro feio e negro bonito*”, elas, em alguma medida, associavam a possibilidade de ocorrência de beleza nos negros quando eles possuem “*olhos verdes*”, situação que causa certa admiração entre as jovens, remetendo-nos à valorização da existência de traços fenotípicos caucasionos em pessoas negras. Ainda, houve um reforço desta associação quando Betânia (17 anos, branca) desenvolveu a ideia da identificação de beleza em um rapaz “*todo negro, mas bonito demais*”, referindo-se ao caso do namorado de sua amiga. Além da oposição entre ser negro e ser bonito, essa jovem considerou este rapaz “*bonitão*”, apresentando as características que o fazem ser assim identificado. De modo que

ele “*é um negro, mas um negro com traços de branco, porque ele tem o rosto todo fininho, bonitinho, cabelo baixinho, meio carequinha.*”

Em sequência, começamos a debater o *Caso da Feiúra Negra*, a partir destes exemplos de discussões nos Grupos de Discussão mencionados, porque estas foram exceções na identificação de beleza em pessoas negras durante os GD`s analisados. Ademais, atentar para as ressalvas pode ser relevante para o entendimento das situações nas quais os negros parecem ser considerados “*bonitos*” por esta minoria de jovens.

De uma maneira geral, verificamos, entre os jovens pesquisados, as representações sociais de cunho racial sobre beleza como a existência da associação entre negritude e feiúra. De modo direto ou não, esses jovens pareceram expressar conceitos de beleza e pontos de vista sobre o sentimento de negros com relação à beleza, que reforçavam a representação de que “ser negro é ser feio”.

Vale destacar, ainda, que grande parte das representações sobre beleza e a questão racial emergentes nas vozes dos jovens surgiu quando estes sujeitos faziam considerações sobre a personagem Preciosa, tal como nos desdobramentos destas considerações vinculados às situações e pessoas evocadas da vida social dos jovens, exterior à escola. Acerca disso, deve-se apontar que, em todos os Grupos de Discussão, houve a consideração sobre o peso e o porte físico obeso da referida personagem. Inclusive, na maioria deles, essa consideração foi feita antes das menções sobre a sua cor e/ou raça. No entanto, por mais que os jovens insistissem na consideração da obesidade da jovem do filme como motivo de sua inadequação nos padrões de beleza, surgiram observações sobre sua condição de negra e essas se mostraram bem mais complexas, no sentido de seus desdobramentos, e com mais incidência de representações pejorativas do que aquelas referentes à obesidade.

Tendo isso em vista, destacaram-se os Grupos de Discussão A.D – Branco e A.D – Preto no levantamento de representações sobre beleza a partir da cena do filme “Preciosa”. No GD A.D – Branco, verificamos afirmações mais categóricas e diretas a respeito da feiúra da personagem Preciosa. Tais afirmações partiram, em sua maioria, das jovens Beatriz (17 anos, branca) e Betânia (17 anos, branca), gerando surpresas, constrangimentos e discordâncias entre as demais jovens do GD. Diante de algumas discussões sobre a necessidade da personagem ser ela mesma, Beatriz, por exemplo, afirma, entre risos, que Preciosa é “*feia*”, indicando: “*deixa ela imaginar que ela é outra!*” Ao questionarmos se esta feiúra seria resolvida com o fato de a personagem ser magra, Betânia afirma que isso somente a

“ajudaria”, através do que se entende que a solução não seria alcançada, visto que a obesidade não era seu único “problema.”

Se entre as jovens brancas ouvimos discussões atestando a inexistência de beleza em Preciosa, no GD A.D – Preto, não houve esta constatação explícita. Dessa maneira, os jovens reservaram suas considerações ao campo do irreal proposto pelo trecho do filme exibido. Assim, Patrícia (18 anos, preta) diz sobre o pensamento e o sentimento de Preciosa com relação ao padrão de beleza estabelecido, o qual faz com que a personagem considere que “*gente negra não é bonita, não é feliz, é só branco*” e tenha uma opinião de que “*se sentir branca é bonito*”. É preciso ressaltar que somente neste GD houve associação entre ser branco e ser feliz, lembrando a associação entre beleza e felicidade vista por Matos (2007) e, ainda, ultrapassando-a, por se trata de uma vinculação da branquidão com a felicidade. De maneira que esta dimensão do sentimento proveniente da adequação ou inadequação ao padrão de beleza parece demonstrar uma faceta “cruel” das consequências dos julgamentos de beleza, especificamente sobre a dimensão racial.

Um recurso de enfrentamento e/ou evitação desses “sentimentos de infelicidade” figurou-se no foco que os jovens do GD A.D – Preto deram à condição de obesa da personagem Preciosa, sem, com isso, serem categóricos na percepção de sua “feiúra”, tal como percebido no GD A.D – Branco. Somente no Grupo de Discussão A.D – Preto observamos os jovens concordarem que, na Preciosa, o principal componente de atribuição de feiura à personagem seria “*o peso dela*” e, ao mesmo tempo, relativizarem esta consideração, dizendo que existem “*muitas gordinhas que são bonitas.*” Nesta altura da discussão, não se mencionou o fato de a personagem ser negra como um componente que a fazia se sentir “*o patinho feio*”, conforme dito por Paloma (17 anos, preta). Observa-se, nesse sentido, um diferencial no ponto de vista desses jovens com relação à personagem Preciosa, uma vez que eles foram os únicos a identificarem a possibilidade da existência de beleza na jovem protagonista do filme, e também foram os únicos a não focarem, de maneira direta, na dimensão racial como um componente de sua possível feiura.

Outro contraste na discussão sobre a relação entre “ser negro/a e questões de beleza” mostrou-se no Grupo de Discussão A.D – Misto, sendo aquele que mais evocou exemplos da vida real para se referirem ao debate proposto a partir do trecho do filme “Preciosa”. Assim, os jovens mostraram a existência da associação entre feiura e negritude nas representações existentes à sua volta, como no caso da irmã de Michele (17 anos, parda), heteroidentificada pela jovem como “*negra*”, que, conforme a mesma, não se gosta pelo fato de ser negra, ao

ponto de, quando criança, lavar-se para “*tirar a cor.*” Outra associação da feiura com a negritude apareceu no relato de Maísa (17 anos, parda) ao contar sobre seu amigo negro que, conforme ela, só se relaciona com mulheres brancas, dizendo que “*menina negra não é bonita*”. Houve, também, a recorrente fala que emerge no discurso popular sobre os jogadores de futebol, apontando que estes “*são feios*”, mas se casam apenas com “*mulher bonita.*” Entretanto, Marina (18 anos, parda) fez uma ressalva, associando à imagem do jogador de futebol o fato de ele ser “*de favela*” e ser “*preto.*” A esse respeito, os jovens comentam que eles são considerados bonitos “*porque tem dinheiro*”.

A partir dessas observações sobre o referido GD, é possível verificar que os jovens exemplificam representações sociais de cunho racial que reforçam a atribuição de feiura aos negros, considerando que tais representações parecem marcar infâncias; operar no julgamento de beleza entre os próprios negros; e até desafiar a chamada “*raça social*” no que diz respeito às representações dos negros com melhores condições financeiras. Basta notar que, mesmo sendo ricos os jogadores de futebol, eles parecem não fugir do julgo de sua feiura, relacionada à sua origem social e à sua raça/cor. Ao levantarmos esses indícios, não pretendemos caracterizar a inexistência de uma correlação entre classe social e raça/cor da pele em nossa sociedade, mas que o estigma social imposto aos negros não se anula por completo com sua condição socioeconômica mais favorecida. Assim, concordamos com Lima e Vala (2005) quando argumentam que há

no Brasil uma forte correlação entre a classe social e a cor da pele, quanto mais “caucasóide” o fenótipo, maior o status, quanto mais “negróide” menor status social. De modo que o preconceito no Brasil seria um preconceito misto, de classe e de raça. Não seria só de raça, porque há “brancos” que aceitam os “negros”, nem só de classe, porque certas restrições atingem a todos os “negros”, mesmo os mais ricos (Fernandes, 1965). (LIMA E VALA, 2005, p.149)

O segundo movimento de análise desta associação entre “ser negro e ser feio”, refere-se aos momentos observados de substituição do termo *negro* pelo termo *feio* em algumas discussões entre os jovens, especificamente, ao discutirem sobre o filme “Preciosa”. Certamente, não podemos afirmar que se tratou de situações intencionais, mas a possibilidade dessa leitura surgiu porque alguns jovens mencionaram, primeiramente, o fato de a personagem Preciosa ser “*negra*” e “*gorda*”. De maneira que, num momento posterior, ainda reforçaram a característica da personagem de ser “*gorda*”, acrescentando outro adjetivo - “*feia*” - sem mencionarem, novamente, a palavra “*negra*”.

Tem-se a percepção de que as ocorrências desta substituição mostram-se distintas e foram observadas nos Grupos de Discussão A.D – Branco e A.D – Preto. Em termos

específicos, no GD A.D – Branco, esta substituição aparece como uma constatação, diante do debate sobre a possibilidade da jovem Preciosa ter sofrido preconceitos e, por isso, querer ser outra pessoa. Desse modo, Betânia (17 anos, branca) afirma que *“Ela é feia, gorda.”* A mesma jovem e a colega Beatriz (17 anos, branca), discutindo sobre qual seria o enredo do filme “Preciosa”, a partir de seu título, levantam a possibilidade de que, no final da história, seria mostrado que as tentativas de Preciosa ser *“bonitona”* não surtiriam resultado e que, no fim das contas, *“o que vale realmente nela é ela ser aquela gorda e feia!”*. Em face disso, entendemos que a condição de feiura de Preciosa aparece nas representações destas jovens sobre beleza como algo quase natural; tal como seria “natural” a constatação da condição de negritude da personagem, por se tratar de um fenômeno biológico e hereditário.

No GD A.D – Preto, quando se desenvolvia a discussão que mencionamos sobre o fato de a personagem Preciosa pensar-se e sentir-se *“branca”*, a jovem Patrícia (18 anos, preta) também nos remeteu a esta condição de “feiura” que se mostrava muito associada à condição racial da personagem. No entanto, é preciso reconhecer que o tom desta substituição pareceu marcado pela dificuldade imposta por tal situação. Assim sendo, a jovem afirma que *“ninguém quer ser gordinho, ninguém quer ser feio”* e conclui seu raciocínio dizendo que isso *“é difícil.”*

Novamente, nossa atenção é acionada com a ocorrência de um silêncio após esta fala, pelo fato de essa situação não ter sido observada em outros Grupos de Discussão quando se fazia referência a situações envolvendo as questões raciais. Dessa forma, constatou-se alguma dificuldade expressa pela jovem Patrícia, que poderia estar exatamente associada à tendência das representações de cunho racial que ela acabava de manifestar, eliminando a compreensão de que, no GD A.D – Preto, os jovens pareciam capazes de entender que, nas representações sociais e raciais desenvolvidas em nossa sociedade, ser feio também remeteria ao fato de ser negro.

O terceiro e último movimento de análise referente ao *Caso da Feiúra Negra* diz respeito à vinculação observada nos discursos dos jovens sobre ser negro/a e não estar satisfeito/a com o que se é. Nesta circunstância, em todos os Grupos de Discussão analisados, os jovens observaram que a cena do filme “Preciosa” mostrava a personagem utilizando recursos para *“imaginar o que ela queria ser”*, porque *“ela não se sente satisfeita com o jeito que ela é”* e *“queria ser uma pessoa que ela não é”*, de modo que *“ela queria ser branca.”* Ressalta-se, ainda, que os jovens demonstraram concordância com a compreensão de que a

cena muda exibida só poderia retratar a negação e/ou não aceitação da negritude da personagem.

No Grupo de Discussão A.D – Misto, observou-se o suspiro que a jovem Preciosa deu ao se olhar no espelho, o que pode ter significado “*revolta*” e “*tristeza*”. A respeito disso, a jovem Marina (18 anos, parda) pareceu desvincular seu olhar da imagem da mulher branca refletida no espelho e, focando na mulher negra, ela levanta a possibilidade de Preciosa ter constatado o fracasso em suas tentativas de se arrumar e ficar da maneira que ela queria, dizendo que a personagem parecia ter verificado que “*não deu certo*”. Percebe-se, então, que a única inferência à imagem real de Preciosa refletida no espelho foi associada à revolta e à tristeza, demonstrando como as representações sociais a respeito da beleza negra podem estar marcadas por estereótipos negativos referentes à sua existência.

Já no Grupo de Discussão A.D – Branco, encontramos um contraste relevante com relação a essa possível insatisfação de Preciosa com o que ela realmente é. Trata-se das ocorrências de considerações e comentários sobre a personagem que remeteram à ideia de pena, pela constatação de que não se é “*do jeito que as pessoas acham que está certo*.” Nesta discussão, as jovens consideram que Preciosa parece “*muito triste*” e Betânia (17 anos, branca) diz que é muito triste “*saber disso*”, referindo-se à aparência de Preciosa e, possivelmente, à atribuição de feiura à personagem. Quando as jovens Betina (18 anos, branca) e Brenda (18 anos, branca) comentam que não se “*conquista só pela beleza*”, referindo-se à possibilidade de Preciosa ter “*qualidades*”, para além da beleza que ela não possuía, surgiram considerações relacionadas ao sentimento de “pena” da personagem, sendo mencionada, repetidas vezes, a palavra “*coitadinha*”.

Não se pode deixar escapar que, em nenhum GD, os jovens viram a condição/situação de Preciosa de maneira tão distanciada deles mesmos como observado no GD A.D – Branco. Haja vista que as falas das jovens indicaram que elas estariam falando de algo que não dizia respeito a elas. Pode ser que, por este motivo, somente nesse GD, surgiu o sentimento de pena, provocando a consideração de que a jovem Preciosa não somente demonstrava tristeza, mas também se encontrava numa situação/condição triste de distanciamento da beleza.

Apesar disso, podemos salientar que, de maneira geral, as representações sociais de cunho racial sobre beleza entre os jovens da *Turma 3B*, no que se refere à questão dos negros, podem reafirmar o “lugar de vazio” referente à presença de características fenotípicas de beleza neste grupo racial. Basta verificar que, quando se assumiu a existência de beleza em negros, ela mostrou-se, intrinsecamente, vinculada à percepção de traços caucasianos nestes

sujeitos. Esta consideração figura-se como um passo relevante que nos leva ao nosso último exemplo relacionado aos jovens da turma e mencionado no GD A.D – Misto.

Nessa trajetória, é perceptível que as discussões sobre beleza emergente dos pontos de vista expressos pelos jovens durante os Grupos de Discussão desdobraram-se em diversas dimensões das representações raciais existentes na sociedade de maneira mais ampla. Dentre essas representações, encontramos, no terceiro exemplo trazido pelo Grupo de Discussão A.D – Misto, uma inferência à jovem estudante Bruna (17 anos, branca), que nos direcionou ao desenvolvimento analítico do que chamamos de *O Caso do Valor da Mestiçagem*.

A jovem Bruna foi mencionada em Grupos de Discussão e também em Entrevistas Individuais quando o assunto girou em torno de questões de beleza e/ou relacionamentos inter-raciais entre negros e brancos, porque ela tem traços fenóticos caucásianos, como os olhos claros e cabelos lisos, e, ao mesmo tempo, possui tom de pele menos claro e outros traços fenóticos que remetem à negritude, como a espessura de seus lábios. Tais características fizeram com que alguns jovens apontassem-na como exemplo de “mistura racial” existente em nossa sociedade. A própria Bruna (17 anos, branca) demonstrou esta ambiguidade relacionada à sua auto e heteroatribuição racial, quando, espontaneamente, declarou-se *morena*. Vejamos, então, o momento em que a referência a essa jovem apareceu vinculada às discussões sobre beleza, com destaque para suas dimensões raciais:

MARINA: E uma coisa também, tipo assim, tem um casal, um negro e outro branco, aí sai aquele filho assim... Pode ser branquinho, só que com aqueles traços negros, aí fica aquela coisa linda, porque tipo a Bruna, ela é branquinha do olho claro e ela tem os traços fortes e ela é bonita. Eu não sei, porque eu não conheço a família dela, mas acho que isso não vem só da pessoa branca, entendeu? Só que o povo vai falar assim: “Não! É branco!” Que sei lá o que, só que tipo, ele tem alguma coisa negra, entendeu?

PESQUISADORA: E ele é bonito? É isso?

MARINA: É! A Bruna, ela é branquinha, olho verde, azul, sei lá. E tipo assim, ela tem os traços muito fortes, entendeu? E ela é muito bonita! (GD: A.D – Misto: Parte do Segmento 279-301)

O segmento acima mostra como a jovem Marina (18 anos, parda) parece constatar a existência da valorização da hereditariedade branca, em detrimento da negação da hereditariedade negra, na ocorrência de filhos provenientes de um relacionamento inter-racial. Em função disso, poderíamos compreender que esta jovem, não declarada como branca no grupo dos heteroidentificados, apresenta indícios de compreensão sobre a forma como a miscigenação (como ideologia e fato) atua em nossa sociedade. Como mostrado por Telles (2003), ao contrário da “gota de sangue” que faz com que pessoas fenotipicamente brancas nos Estados Unidos contem no grupo racial negro, devido às suas origens, no Brasil, quanto

mais traços caucasianos são encontrados em sujeitos que possam até possuir origens negras provenientes de seus pais, mais possibilidades existem destes traços preponderarem no jogo de hetero/autoembranquecimento destes sujeitos “mestiços”.

Quando a jovem Marina constata que existe beleza na jovem Bruna (17 anos, branca), considera-se que isso ocorra pelo fato de a colega possuir “*traços fortes*”, ou seja, “*aqueles traços negros*.” Ela parece, assim, afirmar que esses traços compõem a beleza de Bruna, que é, inclusive, acrescida pelos traços negróides observados. Basta perceber que Marina ainda diz que a colega possui esses traços “*e ela é muito bonita*”, o que nos remete à possibilidade de uma leitura de sua beleza na lógica de que se pode ser bonito/a “apesar de” ou “ainda que” se tenha traços fenotípicos negros.

O discurso supracitado aponta uma importante dimensão das representações de cunho racial sobre beleza no Brasil, pois aborda a forma peculiar com a qual as relações raciais têm sido construídas em nossa sociedade, além de indicar como estas construções operam nas percepções e representações do nosso povo, específica e tipicamente, expressas nas visões dos jovens da *Turma 3B*. Sendo assim, passamos pelas representações de cunho racial entre os jovens que remetiam à constatação da beleza na brancura e, ao contrário, da feiura na negritude. A partir disso, chegamos ao “meio termo destas representações”, que também apresenta ambiguidades.

Alertamos que, nos Grupos de Discussão analisados, não houve referência à atribuição de beleza aos jovens negros/pretos da *Turma 3B*, com exceção daquela que caracterizou o exemplo anterior. No entanto, cabe esclarecer que foi vista uma situação de referência à beleza *morena* no Grupo de Discussão A.D – Misto, logo após a jovem Michele (17 anos, parda) desenvolver a conversa que transcrevemos no *Caso da Feiúra Negra*. Nesta ocasião, as jovens Maísa (17 anos, parda) e Mariana (18 anos, parda) comentaram, entre risos, que “às vezes um moreno também...”, deixando brechas para entendemos que elas poderiam estar reforçando essa valorização da mestiçagem, daquele que não é branco, mas que não chega a ser negro. Utilizamos essa concordância entre as duas referidas alunas autodeclaradas pardas para significar que, entre os jovens pertencentes ao mesmo grupo de cor, o pardo, que participaram dos Grupos de Discussão analisados, destacaram-se os pontos de vista que, muitas vezes, não remetiam à sua identificação com o grupo racial negro. Nas referências à beleza emergentes dos discursos desses jovens, por vezes, os vimos falarem da personagem do filme *Preciosa*, ou mesmo de outros negros evocados pelos seus discursos, de uma maneira distanciada, como se falassem do “*outro*”.

Com efeito, o uso do termo *moreno*, neste caso, possibilita diversas leituras, dentre elas, a possibilidade de problematizarmos a construção de pertencimento étnico-racial negro, que já se mostra ambígua entre os jovens negros/pretos e se complexifica ainda mais quando lidamos com os pontos de vista expressos pelos jovens negros/pardos. Para além de seu enquadramento na categoria racial negra, conforme explicamos no subitem 3.1, os discursos dos jovens autodeclarados pardos desta pesquisa apontaram novos questionamentos que interrogam o campo das relações raciais, em especial sobre a necessidade de maior entendimento a respeito da agregação dos grupos de cor, preto e pardo, como um grupo racial, ultrapassando suas justificativas vinculadas ao campo das desigualdades raciais e do ato da autodeclaração racial a partir de um questionário de questões abertas ou fechadas¹⁰¹.

De qualquer maneira, não se pode negar que os discursos dos jovens trabalhados aqui oferecem indícios de valorização da mestiçagem. Porém, sem muitos desdobramentos em torno disto, tocamos no assunto da beleza com os jovens entrevistados individualmente. Durante estas oportunidades, vimos os quatro jovens indicarem, como exemplos de pessoas bonitas na *Turma 3B*, jovens que apresentavam características miscigenadas, ressaltando que se tratou de mulheres que tinham tom de pele menos escuro, cabelos lisos e/ou mantidos alisados, com traços fenotípicos mais aproximados dos caucasianos. Então, as mais mencionadas foram Bruna (17 anos, branca), apontada nesse exemplo do *Caso do Valor da Mestiçagem*, e Mariana (18 anos, parda), autodeclarada, espontaneamente, como *morena clara*.

¹⁰¹ Assim entendemos que, no cenário das relações raciais e da forma como estas têm-se constituído em nosso país, é frutífera a consideração de outras análises que complexifiquem as leituras sobre a compreensão de elementos importantes dessas relações, entre eles a mestiçagem e a miscigenação, tal como seus efeitos e atuação na sociedade atual. Nesse sentido, consideramos relevante conhecer pontos de vista como os de Abib (2008) que, em suas análises, admite a “possibilidade da existência da identidade mestiça - com características próprias e com espaço cada vez mais demarcado em nossa sociedade, [...] o que por sua vez, não elimina a possibilidade de afirmação da cultura afro-brasileira e da cultura indígena, ou mesmo a cultura dos imigrantes europeus ou asiáticos, como legítimas também nesse mesmo contexto, embora se tenha claro que os espaços de trânsito entre essas culturas, é cada vez mais ampliado, mais passível de intercâmbios e intersecções. Afirmar isso contudo, não significa dizer, em hipótese nenhuma, que essas etnias estejam passando por um processo crescente e inexorável de diluição que acabará por vez em descaracterizá-las completamente. Estamos aqui apenas afirmando o caráter dinâmico que assumem as referências étnicas e culturais que caracterizam um determinado grupo social.” (ABIB,2008, p.7) No entanto cabe ressaltar que, concordamos com as discussões trazidas por Munanga (1997) a respeito da mestiçagem no contexto brasileiro, que desembocaria numa sociedade “construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas perspectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos 'stocks' raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termo de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural.” (MUNANGA,1997, p.151)

Mesmo diante da indicação expressiva de Bruna (17 anos, branca) como alguém “bonita” da turma pesquisada, suas características fenotípicas negróides pareceram não passar despercebidas, com possibilidades de leituras distintas a esse respeito. Destacamos a opinião de Beatriz (17 anos, branca) sobre a colega:

BEATRIZ: Outra! Eu não acho a Bruna bonita, eu não acho a Bruna bonita...

PESQUISADORA: É? Muita gente acha ela bonita, né?

BEATRIZ: Muita gente acha ela bonita! É o que eu tô falando, é relativo! Eu não acho ela bonita, eu acho que ela tem uma cor estranha. Uma cor estranha, o olho dela é um... Ela é da pessoa que tem tudo pra ser bonita, mas ela não é bonita. Não acho, não acho. Ela tem tudo, ela tem o nariz bonito, ela tem um olho bonito, ele tem um rosto bonito, ela tem um corpo bonito, mas ela não é bonita. Sabe, eu não consigo achar ela bonita!

PESQUISADORA: O que você acha?

BEATRIZ: A combinação dela, tipo a cor dela com o olho dela assim, tanto que o olho dela parece que tem uma cor... Um azul sujo, se você reparar... Não é que... É que dá impressão! Acho que a cor dela é que faz eu ter essa impressão, uma coisa suja, entende? (Beatriz, 17 anos, branca – Entrevista Individual)

Consideramos o depoimento da jovem Beatriz revelador de uma leitura diferenciada com relação à “*combinação*” miscigenada percebida no exemplo da jovem Bruna. Mesmo não sendo representativo como algo emergente do ponto de vista dos jovens da turma, ele traz elementos interessantes para a complexificação de nossas discussões. O discurso da jovem Beatriz pode apresentar indícios de que a combinação de traços caucasianos com traços que remetem à hereditariedade negra, como a “*cor*”, também pode ser lida socialmente como algo que atrapalha a ocorrência da beleza na pessoa “miscigenada”. Sendo assim, o que poderia ser “*bonito*” naqueles que possuem, por exemplo, olhos azuis, acaba deixando a impressão de uma “*coisa suja*”, pela presença de traços negros, como a cor da pele. Desse modo, torna-se evidente, neste depoimento, que a jovem utiliza argumentos marcados pelos traços fenotípicos raciais para defender sua consideração sobre a colega Bruna, posição esta que apresenta intensas representações preconceituosas referentes à raça.

Pontos de vista como o manifestado pela estudante Beatriz não surgem como uma externalização de suas preferências e/ou opiniões sobre beleza baseadas nestes traços raciais. Ao contrário, tanto nos Grupos de Discussão quanto nas Entrevistas Individuais verificamos que os jovens recorrem ao argumento de que se trata de algo “*relativo*”, como podemos observar no depoimento transcrito aqui. Dessa maneira, esse *status* de relatividade apareceu fundamentando as opiniões dos jovens da *Turma 3B* sobre a existência de “*gostos*” distintos, que definem as heteroatribuições de beleza e de feiura, independente da raça/cor e de outras características fenotípicas.

À luz desses apontamentos, verifica-se que os dois depoimentos relacionados à Bruna (17 anos, branca) mostram-se ricos no âmbito das possibilidades que eles oferecem para compreensão das ambiguidades que cercam as relações e as representações raciais em nossa sociedade. Visto que, ao mesmo tempo que existe a possibilidade de se atribuir beleza àqueles que não chegam a se enquadrar no conjunto dos que possuem traços de negritude mais acentuados, mas os têm em alguma medida, essa beleza não se compara à beleza centrada em características branco-européias e comparada às estas a “mistura racial” pode não ser tão valorizada. Assim, esses depoimentos abrem possibilidades de problematização de outros pontos de vista que surgiram entre os jovens sobre a negatividade percebida na constatação desses traços. Reforça-se, assim, o caráter ambíguo desse debate, de maneira que os desdobramentos dos discursos dos jovens sobre julgamentos de beleza, por vezes, apareceram mediados pelo argumento do “gosto”, sendo este um “conceito” nativo que merece nossa atenção.

Atendendo a esta demanda, vimos os jovens dos Grupos de Discussão analisados remetendo-se à noção de “gosto” quando discutiam sobre beleza a partir do trecho do filme “Preciosa”, e também em outros desdobramentos das discussões, como quando falavam de relacionamentos inter-raciais entre negros e brancos. Houve a exceção do Grupo de Discussão A.D – Preto, no qual não surgiram debates pautados nesta questão.

Nos Grupos de Discussão A.D – Misto e A.D – Pardo, verificamos a maior incidência de depoimentos referentes essa ideia de “gosto”. Dessa forma, os jovens consideraram que o julgamento da beleza depende de questões pessoais, de preferências que não possuem relação com outros fatores que não sejam a opinião individual de cada um. Mesmo em situações nas quais os estudantes discutiam sobre a existência de um padrão de beleza difícil de desconsiderar, ou quando se tratava de argumentos pautados na possibilidade de diferentes opiniões sobre a beleza de uma mesma pessoa ou, ainda, quando houve referência à existência de um “preconceito escondido”, esse preconceito foi considerado “relativo” e as discussões desembocaram em justificativas pautadas nesse “gosto”.

Deve-se destacar que os jovens do GD A.D – Misto trouxeram mais explicações sobre o que eles entendem como “gosto”, dizendo tratar-se da “opinião”. Em virtude disso, “sempre vai existir” divergências com relação à atribuição de beleza às pessoas, mesmo que estas se sintam “lindas”. Aliás, no ponto de vista desses jovens, “gosto não tem como discutir”, sendo que, no âmbito da percepção de beleza em outra pessoa, sempre “alguém vai

achar ela bonita e outras pessoas vão achar feia". Em suma, os jovens dizem que, com relação ao "gosto", o que se pode fazer é *"respeitar a opinião de cada um"*.

No GD A.D – Pardo, também observamos o uso do "gosto" para explicar as situações de atribuição de beleza, quando foi dito que ele (gosto) *"é muito relativo"* e individual, pois *"vai muito de cada pessoa."* No entanto, este GD confirmou uma impressão que tivemos, no que se refere aos Grupos de Discussão e ao "gosto", sobre o fato de que este discurso, geralmente, apareceu relacionado aos negros. Os jovens do GD A.D – Pardo demonstraram isso de forma mais explícita, sendo neste GD, inclusive, que houve a atribuição de relatividade ao preconceito com relação aos negros, pautando-se no "gosto". Vejamos:

BRUNA: Acho que depende muito. Às vezes, você comenta sobre a cor da pessoa, mas não quer dizer que é um preconceito, entendeu?

MORGANA: Tem gosto também, né?

BRUNA: É!

MORGANA: Tem aquela coisa de gosto, tem uma coisa que você pode achar mais bonita...

BRUNA: Talvez você pode falar: "Nossa aquele menino é feio!" Mas não é só porque ele é negro, mas porque ele é feio, entendeu? Aí às vezes a pessoa fala: "Nossa, ela tem preconceito com negro!" Porque achou ele feio, entendeu?

MORGANA: Hoje tem muito disso mesmo... (GD: A.D – Pardo: parte do Segmento 100-111)

Destacamos, neste segmento, o fato de o preconceito ser relativizado, devido à existência de "gosto", e por estar, na opinião das referidas jovens, relacionado, de modo mais intenso, à feiura dos negros. Nessa perspectiva, observam-se indícios de uma possível atribuição de feiúra às pessoas em decorrência de sua cor, de modo que isso, no entanto, não é considerado preconceito pelas das jovens. Ao mesmo tempo, a própria Bruna (17 anos, branca) parece indicar que o fato daquele que é "feio" ser negro não passa tão despercebido como elas mesmas argumentaram na discussão: *"não é só porque ele é negro"*, mas *"porque ele é feio"*. Assim, nesta dinâmica dos "gostos", é possível compreender, novamente, que a negritude já pode ser tida como uma das características implícitas da feiura.

Nessa linha de análise, o "gosto" foi evocado no GD A.D – Pardo e GD A.D – Branco como a razão pela qual as pessoas se interessam e se relacionam com negros, e isso não aconteceu com os discursos relacionados às pessoas brancas. Dessa maneira, o interesse e/ou escolha de uma pessoa branca não foram tematizados pelos jovens nestes termos. No GD A.D – Pardo, a jovem Bruna (17 anos, branca) relatou ter uma amiga que *"gosta de menino negro!"*, afirmando que isso *"vai muito de pessoa"*. Já no GD A.D – Branco, a jovem Betânia (17 anos, branca), ao mencionar um exemplo que já utilizamos aqui, referindo-se ao namorado de sua amiga que é *"todo negro"*, disse que *"é tudo questão de gosto"*,

acrescentando que “às vezes pode ter um cara loiro, lindo, maravilhoso, mas ele não é do jeito que você gosta.” Neste caso, a jovem atribui a escolha da amiga ao fato de o jovem negro se vestir do “*jeito que ela gosta*”, dando-nos indícios de que, na falta de “beleza” e de seus adjetivos relacionados ao “*cara loiro*”, podem existir outras características compensatórias que auxiliam na escolha pela relação com uma pessoa negra.

Um contraste referente à noção de “gosto” foi visto no Grupo de Discussão A.D – Branco, quando verificada a aparente inaplicabilidade dessa noção para as pessoas negras. Para tanto, observou-se, somente neste GD, o desenvolvimento de uma discussão que apontou representações relacionadas à impossibilidade se considerar algumas pessoas brancas como feias. Ao mesmo tempo, essas representações entre as jovens desse GD indicaram que este tipo de opinião proveniente de pessoas negras configura certa atitude defensiva, visto que, logo de início, elas não seriam escolhidas pelos brancos.

Em termos práticos, esta ideia desenvolveu-se quando Brenda (18 anos, branca) comentou sobre suas amigas negras, as quais disseram que não namorariam com “*branco*”, o que gerou surpresa nas colegas do GD A.D – Branco. A partir daí, segue a seguinte discussão:

BEATRIZ: Mas tem que ver se o branco vai querer namorar com ela também.

BRENDA: Então, tem os brancos também!

BEATRIZ: Eu acho que é um certo... Por ela falar que não vai, acho que ela tem um certo receio, tipo: “um branco nunca vai querer ficar comigo!”

BRENDA: É, tipo assim!

BEATRIZ: Tipo, “um branco nunca vai querer ficar comigo!” [referindo-se possível fala da pessoa negra]

BETINA: Ela pode ter sofrido por um branco, a gente não sabe!

BEATRIZ: Ela já viu, fala que não vai querer! Que ela prefere falar que não vai querer do que falar que ele não quer.

BIANCA: É!

BETÂNIA: Ouuu!!! Eu duvido que se ela ver um Brad Pitt da vida ela não vai querer! [muitas falas juntas concordando com a idéia]. (GD: A.D – Pardo: Segmento 810-821)

Neste segmento, percebem-se alguns elementos relevantes para pensarmos as representações de “gosto” e beleza envolvendo brancos e negros, no ponto de vista das jovens do GD A.D – Branco. Assim, tem-se que as jovens deste grupo, ao se depararem com uma afirmação relativa ao não interesse de negras em rapazes brancos, levantam duas possibilidades de justificativa para essa ocorrência. Primeiramente, sugerem a hipótese de a pessoa branca não “*querer namorar com ela*”; neste caso, a pessoa negra já agiria por antecipação e, sabendo que será rejeitada, “*ela prefere falar que não vai querer*.” Outra possibilidade seria a pessoa negra “*ter sofrido por um branco*”, fazendo com que ela não queira mais este tipo de relação inter-racial. Em ambas as hipóteses, verifica-se que não há

referências ao “*gosto*” das pessoas negras, mencionadas por Brenda; e para as negras, a noção de “gosto” parece inaplicável. Além disso, Betânia (17 anos, branca) duvida que, diante de alguém com uma beleza caucasiana valorizada, como Brad Pitt, as pessoas negras mencionadas pela colega manteriam sua opinião.

Na entrevista individual feita com Beatriz (17 anos, branca), assimilamos que as amigas negras de Brenda (18 anos, branca) pareciam ser aquelas pertencentes ao grupo “*As amigas de Angola*”:

Eu acho que também por elas [jovens do grupo *As amigas de Angola*] serem excluídas, por elas serem desse jeito, porque elas são negras [grifo nosso indicando que se diminuiu o tom da voz para falar *negras*] e que tem só negros conversando com elas assim... Eu acho que elas sentem preconceito com elas mesmo, eu acho! Deu pra eu reparar isso. É porque quando eu falo que um menino é bonitinho, elas falam: “Olha, ele é muito branquelo!” Por que não sei, eu não sei o que elas pensam! Tipo igual eu comento assim, “ah, ces tem que ver o menino lindo que eu peguei, loiro, branquinho!” E elas: “Aí, credo!” Essas coisas, eu falo *Ah!* [expressão verbal e facial de dúvida da opinião das colegas]. Fala que não gosta, que acha bem mais bonito... Com certeza cada um tem seu gosto, não tô falando isso! (Beatriz, 17 anos, branca – Entrevista Individual)

O depoimento da jovem Beatriz mostra-nos que o fato de que “*cada um tem seu gosto*” parece não diminuir a estranheza dessa jovem diante das expressões de discordância das colegas da turma, as mesmas amigas de Brenda (18 anos, branca), do grupo “*As Amigas de Angola*.” A contraposição de opiniões sobre beleza relacionadas ao “*loiro, branquinho*”, considerado pelas colegas negras como “*branquelo*”, parece algo incompreensível para a jovem Beatriz. Ela relaciona a opinião das colegas ao fato de elas serem “*excluídas*”, porque são “*negras*”. Visto que, quando ela diz que “*tem só negros conversando com elas*”, a jovem parece referir-se à certa falta de interesse de jovens brancos em colegas negras.

Em decorrência dessas observações, podemos registrar que, nos três exemplos até aqui discutidos sobre as representações de cunho racial concernentes à beleza, pode ter havido um reforço da tese de que “**Negro é feio**”, com base nos casos trabalhados. Nesse cenário, é interessante ressaltar a importância da atenção dispensada em nossas análises às representações sociais e raciais sobre beleza, já que as referências aos três colegas da turma pesquisada emergentes no Grupo de Discussão A.D – Misto ajudaram-nos a interpretar as representações dos jovens com relação aos brancos, negros e pardos (mestiços) os quais não estavam diretamente vinculadas à *Turma 3B*. Ainda, tal interpretação trouxe apontamentos relevantes para a compreensão das relações raciais entre e no ponto de vista dos jovens dessa turma, tendo em vista que o campo das representações integra as relações sociais. Isso, aliás, possibilitou o entendimento de que, neste âmbito, parecem existir percepções de cunho racial

que podem interferir no ponto de vista dos jovens sobre o mundo e as pessoas em sua volta; percepções que também são notadas e “rotuladas” sob critérios raciais.

Não se pode esquecer que essas representações confirmam o pensamento de que discutir relações raciais com/entre jovens num contexto específico – no interior de uma escola, numa turma específica e típica de 3º ano do Ensino Médio – pode trazer apontamentos relevantes para o entendimento da forma como esses sujeitos lidam com a realidade das relações raciais em nossa sociedade. E ainda, compreender como toda essa percepção social, em termos raciais, chega e se expressa no período da juventude, de maneira que esses sujeitos não pareçam isentos dos dilemas, das ambiguidades e dos estereótipos que envolvem tal realidade. Nessas condições, a escola, formada por “jovens sujeitos sociais”, abriga, em seu interior, as dinâmicas das relações e representações raciais trazidas e também processadas nesse ambiente, podendo essas dinâmicas integrar o processo de socialização que ocorre na escola.

4.4. Breves observações sobre outros desdobramentos relacionados à questão racial presentes no discurso dos jovens e apontamentos de um amplo campo de estudos a ser explorado

Encontramos outras representações de cunho racial nos discursos dos jovens da *Turma 3B*, os quais mereceriam um aprofundamento maior. Isso, entretanto, não será possível, em função dos limites deste trabalho. De certo, o campo de pesquisa e, em especial, as falas dos jovens mostraram-se ricas em pontos de vista e visões de mundo, demonstrando que as relações raciais, consciente ou inconscientemente, integram o conjunto de relações sociais que, de alguma maneira, tem constituído a condição juvenil desses sujeitos.

No âmbito das representações raciais, podemos salientar que, se o foco voltasse somente aos discursos dos jovens nos Grupos de Discussão analisados, muitos apontamentos relevantes para a compreensão dos desdobramentos das relações raciais entre negros e brancos em nossa sociedade poderiam ser abordados, a partir dos pontos de vista desses sujeitos. Além das representações de cunho racial sobre beleza, as quais, de um modo geral, pareceram reforçar a representação “Negro é feio”, vimos outras representações. Estas, mesmo que brevemente, ainda serão comentadas, a fim de demonstrar as possibilidades de compreensão que se abrem a partir das vozes dos jovens e suas percepções acerca de raça/cor e as relações raciais em nossa sociedade.

Assim sendo, abordaremos outras quatro representações de cunho racial verificadas entre os jovens durante os Grupos de Discussão analisados, com algumas de suas semelhanças e contrastes, mas sem aprofundamentos. Então, não serão realizadas articulações desses “achados” com outros similares já apontados por outros pesquisadores, dentre eles, Gomes (1995) e Fazzi (2003), mesmo assumindo sua relevância e que, portanto, não “estamos inventando essa roda”. Em vista disso, pretende-se, de fato, o levantamento de alguns indícios e possíveis leituras sobre essas representações. Antes, porém, esclarecemos que a manutenção da descrição dessas representações de cunho racial justifica-se pela percepção de que elas apontam novas perspectivas de análise para futuras pesquisas no campo da juventude, articulado com as relações raciais.

Feitas as devidas explicações, observa-se, inicialmente, que, nos quatro Grupos de Discussão analisados, a representação racial foi marcada pela vinculação dos negros à criminalidade, tal como com os perigos proporcionados por pessoas envolvidas com o crime. Chamamos estes indícios de representações raciais que aludem à ideia de que **“Negro é ladrão”**.

Desse modo, com exceção do Grupo de Discussão A.D – Preto, houve referências nos outros Grupos de Discussão ao “*medo*” gerado pelo encontro com um homem negro na rua, especialmente quando se está só e a rua é escura. É preciso ressaltar que a situação da “*marginalidade*” faz com que “*até branco mesmo*” possa causar o “medo”, mas em todas as ocorrências a conversa desenvolveu-se em torno dos negros. Em tempo, essas discussões indicaram certa obviedade nas ponderações dos jovens sobre o risco desta situação, com questionamentos como: “*O quê que você vai pensar?*” e “*se você vê um negro e um branquinho, você vai desconfiar de quem?*”. Nesse sentido, os debates dos jovens reforçaram ações amedrontadas diante desse suposto encontro, tal como: “*querer sair correndo*”, “*atravessar a rua*”, sendo que, antes, “*você já segura a bolsa!*”

Face ao que se percebeu durante os trabalhos, parece tratar-se de um lugar social atribuído ao grupo racial negro, materializado, também, no medo social com relação aos negros. Esse temor pode estar atrelado às representações sociais negativas e preconceituosas a respeito deste grupo, assim como com as desigualdades sociais que se acirram para esta parcela da população, fazendo com que a *pobreza* e a *raça* formem uma combinada “suspeita” e “perigosa”. A propósito, no GD A.D – Pardo, a jovem Milena (18 anos, parda) parece compreender esta representação social e racial, ao dizer que “*negro também tem aquela fama... Se é negro é ladrão, é pobre, não é digno, tem essa fama sim, ainda!*”

O contraste verificado nessa representação refere-se à sua não ocorrência no Grupo de Discussão A.D – Preto, de modo que os seus jovens não mencionaram o “*medo*” expresso pelos outros colegas. No entanto, eles nos falaram do outro lado da representação “Negro é ladrão” que pesa sobre a população negra de diversas formas, dentre elas, pela ação repressiva da polícia. Aliás, todos os jovens deste GD contaram histórias envolvendo eles mesmos (no caso dos rapazes) ou seus parentes (no caso das mulheres), tendo em vista que já sofreram revistas e/ou agressões por parte da força policial. Nestas situações, os jovens mostraram-se indignados com algumas narrações, de modo que ficou explícito no ponto de vista deles que “*a cor ajuda*” na incidência destas abordagens policiais.

Nesses termos, percebe-se que as representações raciais, como “negro é ladrão”, são, de fato, sentidas por esses jovens, os quais demonstraram certa indignação aliada à impotência diante delas. Houve situações narradas nas quais, por exemplo, um jovem “*estava no serviço*” fazendo trabalho de rua e foi parado por policiais; o outro estava com um amigo, também negro, “*de dia, andando*” e foi abordado em público, passando “*aquela vergonha na rua.*” Além disso, foram relatadas situações ligadas a parentes, como no exemplo de Poliane (18 anos, preta), no qual seu “*primo que estava voltando da escola, no portão de casa*” recebeu uma “*batida*” policial, mesmo estando somente “*com um caderno*”. Não obstante, tem-se um exemplo mais agressivo, se é que podemos classificar os níveis da agressão nesses termos, que foi narrado por Paloma (17 anos, preta) sobre uma batida policial em frente à sua casa, envolvendo seu primo. Em função desta situação, seu irmão desconfiou que o policial “*ia implantar uma buchinha de maconha*” no primo. Por causa disso, criou-se uma grande “*confusão*”, fazendo com que sua casa e seu irmão ficassem visados pelos guardas. Tanto que, segundo a jovem, após esta situação, seu irmão “*ia pra casa da namorada e os policiais deram um coro*” nele, sendo que a agressão foi tão forte “*que ele não aguentou nem andar direito*”.

Nesse contexto, Paulo (18 anos, preto) atribuiu as situações de batida policial à existência do “*exemplo de bandido*”, confirmando, assim, as representações ligadas à ideia de “negro é ladrão”. Em outros termos, entende-se, através do depoimento deste jovem, que “*pra eles [policiais] todo preto, que está com o boné baixo, camisa de time*” enquadra-se no conjunto daqueles que estão na criminalidade. No entanto, Paloma (17 anos, preta) traz o contraponto, indicando que não há como escapar deste “*julgo*”, pois o “*fato é, se você é negro, está vestindo bem, você já está roubando, tá vendendo droga*”. Com isso, o modo de se vestir, bem ou mal, geralmente vinculado à condição socioeconômica do sujeito, acaba

sendo interpretado secundariamente quando ele é associado aos negros. Pelas representações raciais expressas pelos jovens dos outros Grupos de Discussão, e até mesmo na afirmação do jovem Paulo, esta atitude preconceituosa não parece restrita aos policiais, sendo notada, também, pelos negros.

O segundo âmbito das representações de cunho racial encontradas nos pontos de vista dos jovens refere-se ao pensamento de que o **“Negro é incompetente”**. Em geral, as ocorrências de discursos sobre esta representação apareceram em situações nas quais jargões que reforçam essa incompetência dos negros são evocados na vida social e presenciados e/ou vivenciados pelos jovens. Assim, em todos os Grupos de Discussão analisados, os jovens lembrarem e/ou recorrerem à ideia de que os negros desempenham suas atividades de maneira equivocada, sendo esta uma conduta, praticamente, natural. Nesse sentido, a referida representação tornou-se um jargão popular, muitas vezes, expresso em um tom de “brincadeira” e aplicado no âmbito das relações pessoais, como na família, bem como em situações conflituosas, como em xingamentos. Nessa circunstância, é interessante observar o conteúdo “racialista” desses jargões, ou seja, baseado na existência de *raças*, os quais parecem demonstrar a operacionalidade social desse conceito na atualidade. Haja vista que, em quase todos os casos, eles apareceram acompanhados de comparações entre negros e brancos.

Sobre o GD A.D – Pardo, outro aspecto observado que merece destaque indica o fato de algumas jovens relatarem que suas mães, quando irritadas com algo mal feito por elas dentro de casa, dizem: *“Não faz serviço de preto não! Faz serviço de branco”* ou *“olha como é que você varre essa casa, é serviço de preto, né!”*. Neste caso, as falas apareceram como uma constatação, dentre os jovens, de como existem preconceitos relacionados aos negros na sociedade. No GD A.D – Branco, algumas das jovens falaram sobre momentos nos quais se buscam motivos para insultar outra pessoa, como num desentendimento de trânsito, no qual o erro foi provocado pela pessoa negra. Nesta ocasião, fala-se *“Ah! Tinha que ser preto mesmo!”*. Isso, entretanto, não representa, por parte de quem assim fala, *“preconceito”*, na opinião das jovens, pois se trata, somente, de uma *“coisa que afeta na hora.”*

Em seu turno, os jovens do GD A.D – Misto desenvolveram uma discussão relacionada à ocorrência de a pessoa negra ter preconceito dela mesma, de modo que isso poderia até gerar um envolvimento com o crime. Aliás, quando se questionou *“porque só são os negros lá na cadeia”*, a resposta concedida indica que negro *“só faz coisa errada”*. Deve ser ressaltado que houve discordâncias sobre este discurso durante o GD, de maneira que

alguns jovens referiram-se ao “*desespero*” na perspectiva da pobreza que leva ao crime. No entanto, isso não diminuiu a externalização de outras visões estereotipadas a esse respeito, visto que uma das jovens considerou que, neste caso, a solução para eles seria, pelo menos, “*catar latinha*”. Tal afirmação também alerta para as representações acerca do lugar social dos negros na sociedade.

No que se refere aos jovens do GD A.D – Preto, não apresentaram contrastes com relação à percepção deste tipo de jargão na sociedade, de modo que, em suas discussões sobre as diferentes formas de uso do termo *preto*, mencionaram a existência do que chamaram de “*ditado: Só podia ser preto mesmo pra ir lá e fazer uma besteira*”. Assim, reforçaram a percepção de que “*se acontece alguma coisa de errado*” e esse erro é atribuído a alguém negro, logo se dá uma justificativa racial para a ação incorreta, dizendo “*só podia ser preto!*”

Ao mesmo tempo, eles fizeram uma comparação com a “competência dos brancos”, dizendo que ouviam jargões como “*se fosse branco não ia fazer isso*”. Teve-se a impressão de que essas representações raciais incomodam à maioria dos jovens deste GD, tanto que uma das jovens afirmou que isso a “*ofende*”. Ainda neste GD, verificou-se um tom distinto com relação à narração de tais jargões, e o sentido mais “brincalhão” não apareceu nesses discursos dos jovens. Ao contrário, entre os jovens autodeclarados pretos, surgiram alguns questionamentos diante de tal realidade, quando a jovem Patrícia (18 anos, preta) indagou “*só porque é preto? E daí? A cor diz alguma coisa?*”. Seguidos da afirmação que de é “*só a cor da sua pele, sua descendência!*”

O terceiro âmbito das representações de cunho racial observadas nos discursos dos jovens da *Turma 3B* parece responder, de alguma forma, ao questionamento dos jovens do GD A.D – Preto. Basta verificar que, na representação que chamamos de “**Negro é punição**”, entendemos que a *raça* e a *cor* dizem “*alguma coisa*”. Explica-se que essa representação de cunho racial refere-se ao fato de que a pessoa ser negra, em si, já pode indicar situações e comportamentos que não estão, diretamente, vinculados a ela. No entanto, a sua participação em um relacionamento e/ou parentesco inter-racial ou a sua existência enquanto negro e/ou incidência de traços negros nos seus descendentes já pode ser a expressão de uma punição dada às pessoas brancas por suas ações, inclusive, pelo seu preconceito racial relacionado aos negros.

Nos Grupos de Discussão A.D – Branco e Misto, as representações “raciais” vinculadas a essa ideia de punição pela relação inter-racial entre negros e brancos apareceram na forma da expressão “*pagação de língua*”, sempre numa lógica de que a pessoa branca é

que está “*pagando língua.*”, ou seja, sendo punida. Os motivos de punição levantados pelos jovens destes Grupos de Discussão referiram-se às atitudes e palavras das pessoas brancas, sendo este o motivo da expressão relacionada à “*língua*”, de maneira que tais pessoas estariam recebendo a punição por terem manifestado rejeição, não aceitação dos negros ou até desenvolvido algum tipo de desentendimento com pessoas negras.

Convém ressaltar, ainda, que, entre os jovens destes dois Grupos de Discussão, surgiram falas sobre o fato de pais não aceitarem seus filhos e filhas casados com pessoas negras, o que ocorre “*porque sempre se paga língua.*” Houve, também, uma exemplificação dessa punição referente a uma pessoa branca dizendo que “*nunca ia casar com negro*” e, no final, casar-se com um “*pretinho*”, com ênfase na verbalização do diminutivo da palavra preto, para mostrar a intensidade da cor do referido marido e, possivelmente, da punição recebida. A propósito, essa ideia de “castigo” expressada pela inserção do negro na família e na existência de uma relação inter-racial mostra-se personificada no nascimento de filhos e netos com traços fenótipos mais tendenciosos para a hereditariedade negra. Os jovens comentaram, como exemplos, o nascimento de uma “*menina negra, negrinha, negrinha*”, bem como a existência de um “*menino que não puxou muito pro lado branco*”.

Essas representações sobre certa atribuição de punição ao fato de se terem negros vinculados às pessoas brancas, em alguma medida, demonstraram a incidência de preconceito racial. Isso nos fez notar que, em alguns discursos dos jovens, parecia haver um tipo de evitação e/ou recusa à presença de negros em algumas famílias mencionadas por eles. No GD A.D – Preto, por exemplo, houve relatos de um relacionamento inter-racial não aceito por uma mãe que, mesmo tendo achado o jovem um “*negão*” bonito, por se tratar de um relacionamento com a filha branca, demonstrou que ele seria “*bonito pra outra, pra filha dela não pode ser, não serve, não presta.*” Esta concepção também se manifestou no GD A.D – Branco, quando uma das jovens fez um comentário sobre relacionamentos inter-raciais, dizendo que “*é sempre assim, na família dos outros eu não tenho preconceito nenhum!*”.

Compreendemos, assim, que todas essas representações pejorativas concernentes à presença e a herança fenotípica negra, percebida pelos jovens, podem refletir nos sujeitos que as vivenciam. Dentre esses possíveis desdobramentos, vimos alguns exemplos narrados por jovens filhos de casais em relacionamentos inter-raciais sobre a existência de certo descontentamento com as suas características fenotípicas por parte de seus irmãos, por exemplo. Como mencionado por uma das jovens do Grupo de Discussão A.D – Pardo, seu irmão, ainda criança, costumava dizer à mãe que “*queria ser branco*” como sua irmã, mesmo

que essa não se considerasse branca e sim parda, mas tivesse somente o tom de pele um pouco mais claro que ele.

Por fim, lembramos que, quando os jovens discutiam sobre essas representações de cunho racial e, até mesmo, a respeito das relações raciais na *Turma 3B*, questões voltadas ao preconceito racial eram tematizadas, pois as discussões, por vezes, colocavam esse tema em evidência. É a partir dessa consideração que entraremos no quarto e último âmbito das representações “raciais” percebidas entre os jovens, o qual pode ser emblemado como “**Negro é preconceituoso**”.

Em todos os grupos de discussão apareceu a percepção dos jovens sobre a existência de preconceito racial com relação aos negros em nossa sociedade. Chamou nossa atenção que, mesmo que não tenhamos presenciado discussões em sala de aula que problematizassem a forma como o preconceito racial se configura na sociedade brasileira, os jovens demonstraram uma percepção a esse respeito condizente com muitos discursos e estudos sobre essa situação. De maneira que esses jovens estudantes da *Turma 3B*, embora reforçando o discurso da não existência de preconceito racial ou outras influências de cunho racial nas relações estabelecidas na sala de aula, referiram-se ao Brasil dizendo que nossa “*sociedade é preconceituosa.*” Nesse sentido, identificamos uma semelhança na leitura sobre esse preconceito, pois os jovens apontaram que se trata de um “*preconceito escondido*”; ele existe “*mas todo mundo abafa.*”

Dentro dessa concordância, houve Grupos de Discussão nos quais os jovens mostraram-se mais enfáticos em dizer sobre esse preconceito que atinge a população negra. Outros reforçaram que o preconceito racial “*já mudou muito*”, como no GD A.D – Pardo; e que “*na época dos nossos avôs era bem pior!*”, como visto no GD A.D – Preto. Vimos, ainda, que a existência de “*muito preconceito contra pessoa negra*”, não somente “*escondido*”, mas também “*muito aberto*”, foi ressaltada pelos jovens do GD A.D – Pardo, com as ocorrências relacionadas a não escolha de pessoas negras no mercado de trabalho. Em vista dessa circunstância, cabe registrar que se destacou a posição das jovens do GD A.D – Branco, que pareceram concordar que “*ser negro*” está relacionado com o sofrimento de preconceito e, ainda, que (relativo ao Brasil) “*o nosso preconceito maior*” está vinculado, dicotomicamente, ao “*branco e preto*”, bem como ao “*pobre e rico*”.

É oportuno considerar que toda essa percepção a respeito da existência do preconceito racial na sociedade brasileira pareceu não anular as ambiguidades que cercam o modo como se estabelecem nossas relações raciais e que também se apresentaram nos pontos de vista dos

jovens investigados. De modo que uma das representações sobre o preconceito racial manifestadas pelos jovens pesou a responsabilidade de sua ocorrência sob o próprio negro. Assim, surgiu, no discurso dos jovens em todos os grupos de Discussão, quando debateram a situação da personagem do filme “Preciosa”, pontos de vista similares, compreendendo que Preciosa, a jovem negra do referido filme, tinha preconceito “*com ela mesma*” pelo fato de “*não se aceitar como é*” e querer ser outra pessoa. Mesmo que em alguns Grupos de Discussão tivesse aparecido a possibilidade de ela ter sofrido preconceito e, por isso, ter desenvolvido essa postura, muitos jovens expressaram este entendimento com relação a ela.

Interessa notar que essa representação inicial deu margens à expressão de outras representações relacionadas à tese de que o “Negro é preconceituoso” consigo mesmo, com outros negros e também com pessoas brancas. Essas representações, em alguns momentos, foram percebidas em narrações relacionadas a colegas dos jovens da *Turma 3B*, os quais, sendo negros, não gostavam de namorar pessoas do mesmo grupo racial ou quem se intitulava como “*caboclo*”, quando, na verdade, era negro. Isso, de certo, representa uma recusa à heteroidentificação racial negra. No entanto, chamou nossa atenção a maneira como alguns jovens se reportaram e essa ideia, dando-nos a impressão de se tratar de uma ‘desresponsabilização’ do grupo racial branco com relação ao preconceito racial observado na sociedade. E, ao mesmo tempo, uma culpabilização do grupo racial negro por tal situação.

Como no GD A.D – Branco, vimos a jovem Betânia (17 anos, branca) constatar que “*hoje em dia o preconceito é muito grande*”, mas que se origina do “*próprio negro*”, pois “*ele estabelece o preconceito*”. Assim, essa jovem se refere à situação de se falar “*preto sem maldade*”, mas que já constitui caso de polícia. Diz, ainda, que os negros “*são os maiores líderes do preconceito*”, de maneira que se “*eles fizessem uma forcinha pra dar uma amenizada nisso, o preconceito até acabaria mais*”. Além disso, ela entende que essas situações “*sem maldade*” também deveriam acabar, pois atingem “*eles [negros] de uma forma muito, muito profunda*”. No GD A.D – Misto, travou-se, também, uma discussão sobre a pessoa negra ter preconceito consigo mesma, “*por ela ser negra*”. Então, Maísa (17 anos, parda) considerou que o preconceito “*nunca vai acabar*” devido à postura do negro. Segundo essa jovem, “*eles [negros] reclamam tanto, mas eles têm preconceito deles mesmos, porque eles mesmos querem ser brancos*”.

Após os termos descritos, deve-se a explicação de que esses discursos emergentes nos Grupos de Discussão analisados, referentes às representações sociais e raciais expressas pelos jovens, constituem parte de um material bem mais extenso e denso de análise. Assim sendo,

não prolongaremos nossas discussões a respeito das quatro representações brevemente abordadas, bem como não teremos condições de tocar em outras dimensões relevantes de tais representações, devido aos limites deste trabalho, conforme já frisado anteriormente.

Contudo, pode-se registrar, ainda, que os desdobramentos até aqui discutidos sobre as representações sociais de cunho racial percebidas nos discursos dos jovens nos proporcionaram conhecimento sobre algumas leituras e pontos de vista dos jovens a respeito de seus colegas, das relações estabelecidas na sala de aula e daquelas estabelecidas e percebidas fora da escola. O conhecimento desses aspectos constitui-se um fato, ainda que, neste tópico (3.3.4), tenhamos abordado tais representações de maneira consideravelmente descritiva.

Finalmente, constatamos que, na observação participante e nos discursos diretos dos jovens a respeito da *Turma 3B*, as referidas representações pereceram-nos quase inexpressíveis, sendo elas, possivelmente, mediadas pela dinâmica das relações de sociabilidade existente entre os jovens. No entanto, essa percepção da realidade já pode nos informar “algo” sobre como os jovens têm experimentado e naturalizado o estabelecimento das relações raciais em nossa sociedade. Haja vista que, por exemplo, a própria desvinculação da existência do preconceito racial existente na sociedade da experiência particular desses sujeitos, especificamente do cotidiano escolar, já concede indícios do funcionamento da dinâmica das relações raciais entre esses jovens. Tendo em vista estas observações, não poderíamos escapar do seguinte questionamento: afinal, como (e se) as dimensões e representações raciais interrogavam a prática docente e a escola?

4.5. Algumas considerações sobre a abordagem de temáticas de cunho racial na sala de aula e apontamentos de uma ampla demanda de práticas a serem implementadas

Ao final deste trabalho, não poderíamos deixar de problematizar, mesmo que brevemente, a realidade observada na sala de aula e no cotidiano escolar, sobre aspectos que se referem à forma como temáticas de cunho racial eram abordadas. Antes, é esclarecido que não será desenvolvida uma discussão aprofundada a esse respeito, visto que nossas questões centrais referem-se à especificidade das relações entre os jovens estudantes negros e brancos da *Turma 3B*. Assim, as práticas educativas, ainda que focalizadas na temática étnico-racial, não constituem objeto desta análise.

Apesar disso, não é aceito que se deixe escapar a importância do que vimos na sala de aula e no contato com os professores a respeito das abordagens de ensino e situações cotidianas relacionadas com dimensões raciais. Diante das discussões que desenvolvemos na turma investigada acerca das relações raciais e da percepção das sutilezas que envolvem as concepções dos jovens sobre a temática racial, sobretudo a que envolve os negros, foi possível compreender em que medida as questões raciais são percebidas e/ou problematizadas no contexto escolar, o que se mostrou imprescindível para a condução de nossos trabalhos.

É oportuno registrar, também, que um dos âmbitos da “reação” docente frente a situações relacionadas às questões raciais na sala de aula foi abordado quando discutimos sobre as repercussões das “brincadeiras” realizadas pelo jovem Paulo (18 anos, preto) mediante profissionais da escola. Nestas ocorrências, destacamos o caráter de “invisibilidade” que tais ocorrências ganharam no cotidiano escolar, não sendo enfrentadas de imediato e recebendo o silêncio como resposta. A partir disso, ponderamos outras repercussões relacionadas ao “mal estar” gerado por esse tipo de situação, o que, novamente, conduziu os profissionais específicos envolvidos à adesão ao silêncio e à desconsideração de sua ocorrência. Além destas, o que se tem a comentar sobre as situações que não aconteciam no âmbito da “brincadeira”? Como compreender os momentos nos quais a temática racial poderia ser percebida, direta ou indiretamente, no exercício da ação educativa? Em seguida, são apresentados alguns comentários acerca de tais questionamentos.

Esclarecemos, inicialmente, que, de maneira geral, os professores desenvolviam os conteúdos escolares com os jovens, demandavam a realização de trabalhos em casa e realizavam atividades avaliativas na *Turma 3B*, demonstrando certo nível de exigência acadêmica dos estudantes. No início de nossa pesquisa de campo, o volume de atividades demandadas dos alunos mostrou-se mais elevado e a atuação docente mais acelerada, com aulas repletas de atividades e exposições, possivelmente em decorrência do período em que a escola manteve-se em greve, que fez com que os conteúdos e avaliações fossem ministrados num tempo menor do que o habitual.

No entanto, com o passar do tempo, as tensões existentes na sala de aula, relacionadas às situações de indisciplina, à conversa e, ainda, às baixas notas alcançadas pelos jovens, fizeram com que essa exigência se “afrouxasse”, quando observamos, com maior intensidade, a falta de professores e aulas com pouco desenvolvimento de conteúdos.

Neste cenário, durante o tempo que passamos na sala de aula investigada, ouvimos professores dando conselhos, esbravejando xingamentos, motivando mudanças de postura

discente, prevendo o insucesso da turma diante dos comportamentos indisciplinados e dos seus resultados. Dentre os professores que mais alertavam os jovens, destacava-se o Professor de Filosofia, o qual, aliás, tinha êxito em desenvolver temáticas relacionadas às desigualdades sociais e aos desafios que acompanham os jovens estudantes de escola pública. No entanto, parecia-nos que, devido às regras estabelecidas na sala de aula por este professor, que prezava pelo silêncio dos estudantes, esses jovens quase não participavam das discussões, mantendo o silêncio mesmo quando chamados a debater os assuntos abordados.

Começamos com essa breve descrição para informar que, na sala de aula da *Turma 3B*, existiam situações nas quais os professores dialogavam com os jovens sobre temas da vida social e da realidade desses sujeitos, mesmo que essas situações viessem revestidas de um caráter de “aconselhamento” e, em geral, acompanhadas de “reclamações” desses estudantes.

Assim, coube-nos perceber se, diante das inúmeras aulas e situações discursivas dos professores em sala de aula, surgiram referências à questão racial e assuntos correlatos, como diversidade, diferenças, preconceito, dentre outros. Com esse fito, interessou-nos destacar como (e se) as temáticas relacionadas às questões raciais eram desenvolvidas pelos docentes da *Turma 3B*. Para tanto, houve uma busca por perceber se, tal como disposto na lei que regulamenta e orienta os processos educacionais nas escolas brasileiras¹⁰², existia a inclusão de conteúdos ou, pelo menos, discussões, programadas ou não, que assegurassem aos jovens alguma formação no âmbito das questões e relações étnico-raciais.

Em face disso, no cotidiano escolar, acompanhamos diversas atividades desenvolvidas pelos diferentes docentes. Contudo, apenas em uma situação houve a abordagem e certo debate sobre as cotas raciais. Esta situação pontual se desenvolveu durante dois momentos nas aulas de Português, pois esta disciplina ocupava dois horários de aula, não consecutivos, no quadro de horários da quinta-feira letiva. Nesta oportunidade, a Professora de Português discutia sobre “preconceitos” a partir de um texto trabalho em uma de suas oficinas de leitura

¹⁰² Remetemo-nos aqui a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que depois de um histórico de lutas sociais e de produção de conhecimento no âmbito intelectual que apontava para a importância do processo educacional no enfrentamento do racismo e desigualdades raciais no cenário brasileiro, foi alterada no sentido de abarcar a LEI 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta estabelece em seu Art. 26-A a seguinte alteração na LDB: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” Alguns anos se passaram e uma nova alteração foi realizada, para a inclusão a temática indígena, passando essa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em: 21.03.2011.

e interpretação de texto. A respeito disso, trouxemos o relato retirado de nosso Diário de Campo, que, mesmo extenso, mostrou-se relevante para nossas análises:

Hoje, no 2º horário de aula, a professora de Português realizou mais uma oficina de leitura e utilizou um texto de uma lauda que abordava o preconceito, com foco nos portadores de necessidades especiais. Logo após a leitura do texto a professora comentou sobre a existência do preconceito com relação aos portadores de necessidades especiais, deixando espaço para que os jovens debatessem também. Não houve participação imediata dos estudantes e, então, a professora tomou a palavra e continuou a discussão, dizendo que existiam as “cotas.” Neste momento, a jovem Brenda (18 anos, branca) e o Plínio (19 anos, preto) se manifestaram contrários às cotas, dizendo que isso “não existia”, referindo-se a utilização nas universidades. A professora logo demonstrou que também era contrária às “cotas.” O horário de aula acabou. Quando a Professora de Português retornou no 5º horário de aula, retomou a discussão, mas deteve a palavra e foi destrinchando comentários sobre o texto parágrafo por parágrafo. Num dado momento, ela mencionou a questão das “cotas” novamente e abriu espaço para a fala dos jovens. A jovem Betânia (17 anos, branca), sentada numa das primeiras cadeiras, bem à frente na sala e bem próxima da professora, falou o seguinte: “... as cotas são uma forma preconceituosa de se desprezar a capacidade dos outros” e completou: “eles são iguais a nós que somos normais!” Quando a jovem disse isso, ela estava completamente voltada para a direção da professora e neste momento a sala está pouco envolvida com a discussão, mesmo que estivesse em silêncio. Veio-me a impressão de que ali estava sendo abordado mais do que a questão dos portadores de necessidades especiais e a professora parece ter entendido o mesmo, pois ela respondeu a jovem e à turma, comentando sobre a existência de um vídeo no *Youtube*¹⁰³ sobre “Afrodescendente.” Eu que precisava de mais do que a impressão para entender se a discussão ali travada, realmente, referia-se às “cotas raciais” tive meu questionamento esclarecido nesse momento. A turma não estava respondendo às chamadas da professora, pedindo a manifestação de opiniões dos estudantes, mas eu percebi que muitos dos jovens estavam atentos. Neste momento, Betânia pediu a fala novamente e completou em tom de queixa: “Não póde mais falar negro!” Imediatamente a jovem Patrícia (18 anos, preta) explicou que: “afrodescendente é mais americano e está usando aqui agora!” Durante este momento de discussão na sala, percebi que alguns alunos mostravam-se irritados com as intervenções da Betânia, mas pareceu que isso se referia mais à constância das falas dela do que ao conteúdo, pois já estava quase terminando a aula. Bem no finalzinho desse horário, quando a discussão sobre o texto já tinha terminado, vi o Murilo (19 anos, pardo) numa de suas andanças pela sala de aula. Quando ele passou pela Paula (18 anos, preta) e viu que ela estava usando um espelho quebrado, comentou em tom de riso que ela tinha “quebrado o espelho”, dando a entender que isso se deu pelo fato dela ter usado o acessório. Ele logo riu. A jovem riu também e não respondeu nada. (Diário de Campo – Dia 08.07.2010, quinta-feira)

Quando presenciada a situação acima descrita, pensamos sobre os diversos desdobramentos que ela poderia render na direção da “reeducação das relações entre negros e brancos” (MEC/SEPPPIR, 2004, p.13) naquele contexto escolar específico, caso tivesse sido

¹⁰³ Em consulta ao referido Site, encontramos a seguinte apresentação: “Fundado em fevereiro de 2005, o *YouTube* permite que bilhões de pessoas descubram, assistam e compartilhem vídeos criados originalmente. O *YouTube* oferece um fórum para que as pessoas se conectem, informem e inspirem outras, em todo o globo, e age como uma plataforma de distribuição para criadores e anunciantes de conteúdo original, pequenos e grandes.” Disponível em: http://www.youtube.com/t/about_youtube. Acessado em: 15.07.2011. Buscamos no site *Youtube* o vídeo indicado pela professora, digitando a expressão “afro-descendente” e encontramos 893 resultados para a pesquisa realizada por título, confirmando nossa impressão quanto à imprecisão dessa indicação feita aos estudantes. Disponível em: www.youtube.com. Acessado em: 02.04.2011.

tratada de maneira diferente da que presenciamos. Percebe-se, no relato dessa ocorrência singular da tematização explícita da temática racial na turma pesquisada, que ela surgiu imersa em diversos estereótipos pejorativos, equívocos e representações a respeito dos negros e das políticas de ações afirmativas¹⁰⁴, abordadas a partir da temática sobre a polêmica das “cotas raciais”.

No entanto, assim como outros autores, Abramovay e Castro (2006) demonstraram-nos que a situação acima apresentada e a forma como ela foi abordada não se figuram como uma novidade no contexto escolar brasileiro. A saber, estas autoras realizaram um estudo a respeito das relações raciais nas escolas, desenvolvendo, também, uma análise sobre como o debate das cotas chega à escola. Nesse sentido, apontaram-se, dentre outros, elementos presentes na situação que observamos, quais sejam: a falta de domínio dos educadores sobre o tema; a possibilidade de estes profissionais contribuírem para a reprodução de estereótipos discriminatórios presentes no imaginário social; o posicionamento contrário dos jovens estudantes com relação a esse tipo de política afirmativa, independente de seu grupo racial; e o posicionamento contrário de professores a respeito das ações afirmativas.

Nesses termos, conforme as autoras, partindo desse conjunto de fatores, e de outros, os jovens estudantes, negros e brancos, acabam se posicionando de maneira contrária, sem que tenham acesso a uma discussão menos dicotômica, demarcada por declarações de concordância ou discordância, como vimos entre os jovens e também na postura da Professora de Português. Desse modo,

os atores que se declaram contrários a políticas de cotas não se referem ou desconhecem outros argumentos como o que pretende ultrapassar a seleção por políticas de combate à pobreza, desigualdades sociais ou aquelas orientadas pelo reconhecimento das desigualdades por raça e o trânsito necessário entre essas perspectivas. [...] Há, portanto, a ausência de um debate no nível do vocabulário dos atores sobre como se entende cotas, em que contexto. (ABRAMOVAY E CASTRO, 2006, p.316)

¹⁰⁴ No documento que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), encontra-se a seguinte definição sobre as *Políticas de Ações Afirmativas*: “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (MEC/SEPPIR, 2004, p.12) Nessa perspectiva, entendemos que as “cotas” ou “reversa de vagas” figuram-se como uma das modalidades de implementação de medidas de ações afirmativas de caráter temporário e pontual, voltadas à garantia do acesso de minorias, como negros, portadores de necessidades especiais, indígenas, mulheres, dentre outros segmentos, às instituições, cargos e funções historicamente excludentes, dentre elas as Instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, os jovens que participaram da aula na qual se desenvolveram as discussões acerca das “cotas raciais” poderiam ter, ao final, uma visão, minimamente, mais problematizadora, caso elementos relacionados à realidade racial brasileira, por exemplo, tivessem sido evocados pela docente.

Em vista disso, concordamos que, para o êxito de tais discussões, a “escola e seus professores não podem improvisar.” (MEC/SEPPIR, 2004, p.15) A partir dessa consideração, outras questões se agregam a esse tipo de ocorrência, como o lugar “transversal” de temáticas como a racial, que não ganham espaço diante da gama de conteúdos disciplinares a serem ministrados; a formação e interesse docente em lidar com tais questões; o trato pedagógico da diversidade, dentre outros.

Deve-se mencionar que houve outras situações nas quais outros professores foram instigados, direta ou indiretamente, a lidar com a possibilidade de abordagem da temática racial na sala de aula. Por exemplo, numa aula de História, certa jovem autodeclarada parda refletiu sobre o Holocausto e constatou, em alta voz, que se trata de uma situação de racismo. A aluna recebeu uma concordância da professora que, em seguida, deu continuidade ao conteúdo, sem qualquer retorno à temática do “racismo”. Entendemos que essa situação ofereceu indícios do lugar marginal dessa discussão na dinâmica da sala de aula e no currículo escolar regular, visto que, numa disciplina que poderia explorar a temática da História e Cultura Afro-brasileira, não houve qualquer tratamento mais cuidadoso para a questão, mesmo quando ela pareceu emergir da participação de uma estudante na aula.

Assim, precisamos reconhecer que, durante o período de permanência na sala de aula da *Turma 3B*, não verificamos qualquer atividade e/ou discussão programada pelos professores que estivesse voltada para a abordagem das questões de cunho racial na escola e em nossa sociedade.

A título de comprovação, presenciamos outra situação com a Professora de Geografia, que havia assumido o cargo durante o segundo semestre letivo. Em seu primeiro dia de aula, ao chegar à turma e se apresentar aos alunos, ela foi abordada por uma estudante autodeclarada parda, a qual dizia, insistentemente, que a havia confundido com uma das “tias”, ou seja, profissionais de serviços gerais da escola. Vale ressaltar que esta professora também era autodeclarada parda e, dentre os professores que lecionavam para *Turma 3B*, ela passaria a ser a docente com mais traços fenotípicos remetentes à ascendência negra, como cor da pele e textura dos cabelos. Diante da fala insistente, em alto volume de voz e em tom

de “brincadeira” da jovem, que ria o tempo todo, percebemos que a professora a olhava e explicava que ela era professora, expressando um sorriso entreaberto.

Tal consideração a respeito da Professora de Geografia novata colocou-nos diante da problematização das identidades raciais entre os próprios professores. Cabe considerar que o silêncio e o constrangimento da docente frente aos questionamentos da estudante pareceram-nos agravados por se tratar do seu primeiro dia de aula, mas podem ter relação, além disso, com o que Gomes e Silva (2006) apontam a respeito da história de vida das professoras negras que também “lidam com um difícil processo de auto-reconhecimento da sua identidade étnica.” (p. 29)

Diante dessa última situação, lembramos, ainda, do estudo de Gomes (1995) sobre o processo de construção de identidade da mulher negra professora. Nesta ocasião, a autora analisa a inserção dessas docentes no magistério através das trajetórias de algumas delas, como uma estratégia de não repetição da “trajetória das mulheres negras da família, ou seja, faxineira e servente escolares. [...] Assim, pretendia-se romper com o ‘círculo vicioso’ que a sociedade racista impõe às mulheres negras” (GOMES, 1995, p. 153).

No caso da Professora de Geografia, pareceu-nos que a jovem estava se referindo a essa imagem relacionada à mulher negra, tendo insistido em afirmar que, diante do seu primeiro encontro com a professora, sua “imagem” a vinculava a outro grupo de *status* e posição social.

Se na consideração da referida jovem as representações a respeito da professora novata podem ter tido cunho racial, percebemos, entre outros professores da *Turma 3B*, comentários acerca de alguns alunos da turma que trouxeram os mesmos apontamentos. Nesses momentos, os professores referiram a alguns estudantes da Turma 3B de maneira informal e o conteúdo de suas falas demonstrou representações racializadas.

Nesse contexto, certa professora¹⁰⁵ nos contou que aconselhara a jovem Marcilene (18 anos, parda) a enfrentar sua baixa estima e possível quadro de depressão, provocados por se considerar “*feia e gorda*”, quando olhava “*para o seu lado*” e via que a colega Paloma (17 anos, preta) era “*feia, mas feliz*”.

Em outra conversa, desta vez com um professor e sobre nosso objeto de pesquisa, ele comentou sobre a quantidade de negros na *Turma 3B* e acrescentou que as jovens que se sentavam no fundo e à esquerda da sala, “*As Amigas de Angola*”, compunham uma maioria

¹⁰⁵ Dado o caráter informal dessas situações não mencionaremos as respectivas disciplinas lecionadas por esses professores.

negra com características relacionadas à sexualidade mais aflorada, à frente das demais jovens da turma. Esse professor também ressaltou que a jovem Patrícia (18 anos, preta) não gostava de discutir questões raciais, alegando que, no ano anterior, “*sua avó não queria que ela namorasse com um menino branco*”, dando-nos a impressão de que ele considerava aquela atitude preconceituosa.

Outra professora ao responder o Questionário proposto sobre a *Turma 3B* nos chamou para dizer que uma das questões que apresentava a opção do professor assinalar a ocorrência de discriminação na sala de aula não seria por ela marcada. Ao diz isso essa professora falou das “*meninas do fundo*” referindo-se às componentes do grupo *As Amigas de Angola*, dizendo que elas “*se isolam, se sentem discriminadas*”, mas que na verdade elas “*não são.*”

Vejamos que, nessas considerações feitas pelos professores mencionados, é possível perceber concepções e representações que dialogam com aquelas verificadas entre os jovens e associadas à ideia de que “*Negro é feio*”, “*Negro é preconceituoso*”, dentre outros, de modo direto ou indireto. Assim, não podemos afirmar que se trata de evidências de preconceitos entre os professores, pois não alcançamos esse nível de verificação do ponto de vista dos docentes. O que se pode observar é que os jovens negros da *Turma 3B* também não passavam despercebidos para alguns desses profissionais.

Como já mencionado, avanços foram verificados em diversos âmbitos do enfrentamento aos estereótipos e preconceitos raciais, como no aparato legal que sustenta a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura afro-brasileira e Indígena, por exemplo. No entanto, o que a realidade da *Turma 3B* nos mostrou foi uma distância entre o que está prescrito e o que tem sido feito no cotidiano escolar. Lembramos que esse não é um trabalho somente dos professores, sendo imprescindível o envolvimento de todos os sujeitos nessa direção, inclusive os jovens estudantes dos diferentes grupos raciais.

É preciso destacar, ainda, que os jovens da *Turma 3B* nos mostraram que, a partir de sua vivência enquanto jovens, sujeitos socioculturais, que não desconsideram as dimensões raciais em sua percepção de mundo, sendo eles autoidentificados racialmente e munidos de representações de uma sociedade que também é vista em termos raciais, podem contribuir com a compreensão da escola sobre as dinâmicas sociais e, por vezes, excludentes que operam em nossa sociedade, dentre elas as de cunho racial. Dessa maneira, conforme Marçal (2008), a participação de todos os sujeitos nas proposições de ações para a “*educação étnico-racial*” figura-se como uma nova visão que

deve modificar as relações sociais étnicas no interior da escola, não se constituindo como uma ação isolada, mas coletiva e embasada num Plano de Ação Pedagógico

para que professores alunos e demais funcionários possam problematizar estereótipos e práticas preconceituosas no espaço escolar. (MARÇAL, 2008, p. 5)

Explica-se, finalmente, que a mudança nas “relações sociais étnicas” a qual a autora se refere figurou-se como um caminho a percorrer se considerarmos o papel da escola na implementação de práticas problematizadoras dos estereótipos e práticas preconceituosas verificados na sala de aula e entre os sujeitos específicos desta pesquisa. De modo que, dentre os fatos que constituem este processo, encontra-se a maneira secundária, naturalizada e, por vezes, invisibilizada, com a qual as questões raciais pareciam e são tratadas naquele espaço.

Na certeza de termos nos esforçado para abordar a literatura utilizada de maneira a contribuir com o campo dos estudos das Relações Raciais, aliado ao empenho dedicado à discussão e análise de aspectos observados na escola e, especificamente, numa turma de Ensino Médio, sobre o que concerne às relações raciais e seus desdobramentos, chega-se, a seguir, à oportunidade de apresentar as considerações finais desta pesquisa, tendo em vista a fecundidade do assunto trabalhado e, portanto, as múltiplas possibilidades abertas para futuros estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, cabe explicar que “*Sem querer você mostra o seu preconceito!*”, título deste trabalho, refere-se a um fragmento de discurso de uma das jovens estudantes que integraram esta pesquisa. Essa afirmação nativa dialoga com outras falas de jovens que também expressaram esse tipo de “constatação” de maneiras distintas, às vezes, até com outras palavras, durante os debates proporcionados pelos Grupos de Discussão realizados com os jovens estudantes da *Turma 3B*. Contudo, no complexo desafio de compreender as relações raciais naquele contexto escolar específico, essa observação feita pela jovem ecoou aos nossos ouvidos quando foi pronunciada em meio a uma discussão sobre preconceitos raciais, envolta em argumentos relacionados à sua negação e à sua inegável verificação na vida social, acompanhando-nos até a conclusão deste estudo. Talvez, porque ela nos tenha desafiado a compreender como sucediam as relações raciais num contexto de pesquisa no qual considerávamos difícil percebê-las e que, paulatinamente, foi se mostrando revelador de dimensões vinculadas a essas mesmas relações.

Dessa maneira, chegamos às considerações finais desta dissertação de mestrado, quando ponderamos que os limites de tempo da pesquisa e o desafio imposto pelo caráter de nossos objetivos colocam-nos numa postura mais questionadora e instigadora de novas questões, a partir dos desdobramentos da realidade pesquisada e de suas repercussões, do que de busca por afirmações conclusivas.

Lembramos que a escolha dos jovens da *Turma 3B* para a realização desta pesquisa foi motivada, principalmente, pela presença de jovens pretos, pardos e brancos em sua composição. Então, partimos do pressuposto de que o foco seria observar esses sujeitos típicos *em relação* e, a partir disso, compreender os desdobramentos e repercussões da dimensão racial nas relações sociais entre eles estabelecidas, atentando para a visão destes sujeitos sobre a questão racial e suas implicações na escola e na sociedade.

Ao mesmo tempo, buscou-se garantir certos critérios relacionados ao perfil socioeconômico e discente dos jovens a fim de aproximar, ao máximo, da variável de raça/cor, sem muitas discrepâncias vinculadas a esses perfis, e, assim, configurar, possivelmente, outros cenários nos quais elas tivessem, de imediato, maior interferência nas relações estabelecidas entre os sujeitos pesquisados.

Dessa forma, adentramos uma escola típica, com sujeitos típicos, sem qualquer histórico precedente que pudesse colocar este público investigado como “informantes

privilegiados”, ou não, para a verificação de situações que nos falassem sobre as relações raciais entre jovens estudantes do Ensino Médio. Nesse processo de pesquisa, foram utilizadas diversas fontes de dados de modo que possibilitassem uma visão abrangente dos estudantes da *Turma 3B*. Assim, buscamos realizar cruzamentos, dos mais variados possíveis, entre esses dados.

Não é demais ressaltar que o percurso de pesquisa que construímos nesta investigação e que nos possibilitou o levantamento das discussões abordadas nos capítulos desenvolvidos contou com um processo de análise dos contrastes que o cotidiano escolar e os discursos dos jovens nos apontavam, os quais, de certo, vinculavam-se com as relações raciais. Nesse processo, o levantamento de semelhanças e diferenças entre atitudes e pontos de vista dos jovens dos diferentes grupos raciais não foram vistos por uma perspectiva dicotômica, como se houvesse, nesses contrastes, evidências do que é certo e errado, do que é bom ou ruim, ou melhor, de quem é do bem ou do mal, no que diz respeito às posturas e visões de mundo a respeito das relações raciais. Sem dúvida, não podemos negar que, quando tais pontos de vista e/ou posturas dos jovens evidenciaram a existência de racismo, eles precisaram ser apontados, pois não consideramos possível “relativizar” atitudes pautadas no desrespeito, desvalorização e estigmatização do outro. Mesmo assim, procuramos nos distanciar de leituras taxativas e individualizadas com relação aos sujeitos envolvidos nessas situações, tentando levantar indícios e apontar possibilidades de leituras que nos possibilitassem uma interpretação mais contextualizada e reflexiva a respeito de tais situações.

De maneira geral, as semelhanças e diferenças abordadas neste estudo tiveram mais o caráter de desvendamento e problematização da dinâmica das relações raciais, tal como elas se configuram em nossa sociedade e se expressam entre os jovens sujeitos aqui observados. Desse modo, para além de constituírem-se oposições, as comparações entre pontos de vista e atitudes entre os diferentes grupos raciais investigados serviram-nos como instrumentos para demonstrar as ambiguidades, consensos e contradições presentes nas relações e representações raciais observadas. Sendo que, por vezes, os mesmos jovens pretos, pardos e brancos apresentavam pontos de vista e atitudes a respeito das relações raciais que se contradiziam, confirmavam, sobrepunham e/ou intercalavam na complexa leitura e experimentação das realidades sociais, e também, raciais. Por essas circunstâncias, podemos chegar ao entendimento de que os jovens da *Turma 3B* ofereceram indícios interessantes para a interpretação do modo como as relações raciais são experimentadas na vivência da condição juvenil.

Em vista desse achado, um primeiro apontamento diz respeito às sutilezas observadas no estabelecimento das relações raciais entre os jovens pesquisados. Assim, foi possível verificar indícios de que o estabelecimento das relações raciais na sala de aula demonstrou a influência do quesito racial na visão de mundo dos jovens estudantes, que não desconsideraram estereótipos raciais nem destoaram da situação encontrada na sociedade. Então, a impressão tida foi de existir a percepção da diferença racial marcada pelos traços fenotípicos, dada a existência de práticas explicitadas e também veladas de preconceito racial na turma. Haja vista a existência de silenciamentos e demonstrações de “cuidado com o politicamente correto” entre os jovens, ao se depararem e discursarem sobre situações que tinham, como pano de fundo, as diferenças raciais. Nesses termos, as relações raciais funcionavam, naquele cotidiano escolar, tal como em outras dimensões das relações sociais. Logo, a questão mais delicada foi, justamente, lidar com as sutilezas de suas ocorrências.

Neste ponto, consideramos que uma gama de representações sociais de cunho racial marcou a maneira sutil com a qual as relações e representações raciais foram abordadas pelos jovens. Ao analisarmos tais representações, foi constatado que, nem sempre, essas sutilezas se mostraram tão sutis assim. Na realidade, havia algumas reincidências entre essas representações que, sob um olhar mais apurado, faziam das sutilezas, muitas vezes, “menos sutis”. De modo que, considerando-se o cotidiano e os pontos de vista dos jovens estudantes brancos, pardos e pretos, a reincidência mais acentuada mostrou-se no lugar extremamente desprivilegiado e estigmatizado dos negros, em quase todas as dimensões das relações e representações de cunho racial analisadas.

Diante dessa realidade, consideramos que a *Turma 3B*, tal como a escola toda, configurava-se como um espaço no qual a temática racial não era neutra, reforçando nossa compreensão de que esses sujeitos e sua escola são parte da realidade social mais ampla, em que a *raça* tem significado social e opera as relações cotidianas. O fato de assuntos relacionados à temática racial não serem alvo da atividade docente não impossibilitou que os jovens adentrassem o espaço escolar munidos das diversas representações de cunho racial racialistas, por vezes, fortemente pejorativas e, até mesmo, racistas. Aliás, essas representações eram marcadas por uma desvantagem simbólica que pesou sobre o grupo racial negro, especialmente sobre aqueles com tonalidade de pele mais escura e/ou traços fenotípicos de ascendência negra mais acentuados. Isso denotou o quanto é pertinente abordar as relações raciais repensando o lugar dos negros em nossa sociedade.

Esse entendimento leva ao segundo apontamento deste estudo, que se pauta na percepção de que os jovens da *Turma 3B* alertam para o fato de que estávamos lidando com sujeitos inseridos num processo de naturalização das relações raciais tal como elas se configuram na atualidade. Processo no qual esses jovens se encontram desde criança, enquanto nossa análise chegou num momento onde suas concepções já estavam se cristalizando como realidade. Nesse enredo, as vivências destes jovens no ambiente escolar também se constituíam como espaço de experimentação e construção de tais representações.

À luz dessas questões, percebemos que, no processo de naturalização do preconceito racial experimentado cotidianamente, afirmam-se representações pejorativas sobre as relações raciais e, especialmente, sobre os negros. A propósito, essas representações já estão entranhadas no funcionamento da sociedade e são demarcadas por um contínuo processo de negação da existência do próprio preconceito. Sobre isso, ainda cabe ressaltar que, na análise sobre as relações raciais estabelecidas entre os jovens no contexto de uma escola e uma sala de aula típicas, delimitadas por condições socioeconômicas, culturais, regionais e históricas específicas, verificamos a existência do preconceito e mesmo do racismo nos desdobramentos de sua aparente não existência.

Com um esforço incessante de entender, ao máximo, as linhas e entrelinhas do que cerca esse contexto de análise, consideramos que o referido processo de “percepção” da existência daquilo que, em princípio, não parecia existente encontra-se demarcado por ambiguidades e complexidades que caracterizam a forma como as relações raciais se estabelecem em nossa sociedade. Nesse sentido, os jovens da *Turma 3B* mostraram que também vivenciavam tal realidade, a qual, por vezes, passou despercebida, intencionalmente ou não, no cotidiano escolar, ficando a cargo desses sujeitos lidarem com as relações raciais a partir de suportes encontrados fora da escola. Possivelmente, a falta de experiências educativas desses sujeitos para repensarem as relações e as desigualdades raciais no bojo do seu processo educativo estivesse colaborando para a manifestação de representações raciais entre esses jovens marcadas por posições, muitas vezes, acríicas, contraditórias e, até mesmo, racistas, a respeito de suas vivências sociais que dialogavam com questões e diferenças raciais.

Nesta perspectiva, um terceiro apontamento foi realizado, versando sobre os movimentos de superação e manutenção de preconceitos raciais percebidos entre os jovens da *Turma 3B*. Cabe pensar que, no início de nossas reflexões, houve um questionamento sobre as possibilidades de, numa sociedade racista como a brasileira, existirem movimentações,

flutuações e uma reconstrução social por parte dos jovens, no que diz respeito às concepções raciais destes sujeitos. Agora, ao retomar esse questionamento, podemos afirmar que, de fato, há indícios dessas movimentações entre os jovens, que, não obstante, surgiram intercaladas com ambiguidades, manutenções de posturas também preconceituosas, tentativas de construção de uma postura mais reflexiva sobre as questões raciais, dentre outras flutuações. Explica-se que foi utilizado o termo “movimentos” justamente por considerarmos que se trata de um processo dinâmico e não estático, no qual se misturam avanços e permanências, rompimentos e concordâncias, relacionados à interseção entre jovens e relações raciais no interior da escola.

Ainda sobre esses movimentos de superação de preconceitos raciais percebidos entre os jovens da *Turma 3B*, entendemos que se referem à constatação da força e dos sentidos atribuídos aos agrupamentos de afinidade formados no interior da sala de aula. A observação do cotidiano escolar e os discursos dos jovens apontaram que esses agrupamentos juvenis existentes na *Turma 3B* não tinham sua formação pautada no quesito racial. Mesmo atentos às nuances desse cenário, que nos mostram que os jovens se relacionavam também a partir de pontos de vista racialistas, podemos registrar que, do ponto de vista das interações, os jovens mostram que o âmbito da socialibilidade pode ser explorado na problematização das relações raciais, verificando as potencialidades do respeito às diferenças raciais, sem hierarquizá-las. De algum modo, ao estabelecer suas relações de amizade pautados na sociabilidade, os jovens, mesmo carregando diversas concepções, por vezes, racistas, demonstraram que existem possibilidades de reconhecimento do outro numa relação horizontal, que pode apontar essa fase da vida como ainda propícia para a superação de noções racistas, em muitas oportunidades, aprendidas em seu processo de socialização.

Com relação a esses processos de socialização, tem-se outra dimensão desses movimentos de superação que se figuraram na observação de algumas tentativas e indícios de problematização das realidades e desigualdades que marcam as relações raciais em nossa sociedade, observadas nos discursos de alguns jovens brancos, pardos e pretos. Dessa forma, presenciamos situações nas quais os estudantes questionavam e/ou constatavam a existência de problemas de cunho racial em nossa sociedade, de maneira que tais situações acometiam mais acentuadamente a população negra. Esses movimentos poderiam ser potencializados no processo educativo vivenciado pelos jovens, mas corriam o risco de se perderem na dinâmica das relações sociais, já que não eram problematizados no interior da escola. Em vista disso, perguntou-se: seriam eles potencializados em outros espaços da vida social dos jovens?

A partir desse gancho, passamos para os movimentos de manutenção de preconceitos raciais percebidos entre os jovens da *Turma 3B*, o que se trata das concepções e representações observadas nos discursos dos jovens sobre diferenças e relações raciais. Nesse contexto, os jovens dos diferentes grupos de raça e de cor demonstraram que as relações raciais fazem sentido para eles tanto no interior da escola como em sua vida externa à instituição. Essa verificação mostrou-nos diversos desdobramentos de pontos de vista racialistas que, muitas vezes, reforçaram, com relação aos negros, estereótipos pejorativos, visões distorcidas e estigmatizantes, além da afirmação do lugar privilegiado dos brancos em detrimento do lugar desprivilegiado dos negros na vida social. Desse modo, os jovens, munidos de posturas e leituras a respeito das diferenças raciais pautadas em paradigmas, muitas vezes, racistas, estabeleciam, na escola, relações com outros grupos de raça e cor que se pautavam em práticas de silenciamento e de naturalização, diante de situações evidentes de preconceito racial. Entendemos, com isso, que não se trata de um processo de criação de preconceitos raciais por parte dos jovens, mas de manutenção da dinâmica das relações raciais aprendidas na vida social e mantidas, dentre outras razões, pela não tematização e pela invisibilidade/invisibilização dessas questões na prática educativa desenvolvida na escola. Em face disso, levanta-se outra questão: Será que a escola não teria responsabilidades de exercer uma ação educativa no sentido de desenvolver um espaço dialógico e educativo que permita aos jovens estudantes expressarem seus pontos de vista sobre as questões raciais e diante dessa realidade, atuar na problematização e desconstrução de práticas e concepções racistas?

Chegamos, agora, a algumas considerações – não respostas – que configuram apontamentos relevantes para a interpretação das relações raciais entre jovens estudantes negros (pretos e pardos) e brancos em contexto escolar. Assim, prepondera a afirmação de que as semelhanças e diferenças observadas nos pontos de vista e atitudes dos diferentes grupos raciais pesquisados demonstram as complexidades e ambiguidades que cercam as relações raciais também compreendidas, lidas e vivenciadas por esses sujeitos.

É dever postular, também, que prezamos por não abordar tais contrastes na direção de montar “perfis” de relações raciais a partir desses grupos de raça e cor, mas sim considerando que esses apontamentos trazidos por suas visões e percepção de mundo poderiam potencializar o diálogo e o processo educativo, relacionados às relações raciais e direcionados aos jovens estudantes, sendo isto o que, de fato, ocorreu. Ademais, essa conduta de análise mostrou a relevância de trabalhar as relações raciais na perspectiva de diálogo com os diferentes grupos raciais que compõem essa relação.

Ao final desse percurso, permanecem muitas questões que indagam a escola e que a ultrapassam, deixando-nos somente a certeza de que os questionamentos continuam e apontam para novos desafios de pesquisas e práticas educativas. Assim sendo, a compreensão e interpretação das relações raciais entre jovens, no interior da escola ou não, figuram-se como um caminho aberto para investigação e para a atuação escolar. Mesmo porque, entre propensões e/ou recusas, constatações e/ou negações dos preconceitos raciais, dentre outras movimentações, constatamos que concepções racistas se atualizam junto com as novas gerações e não podem ser desconsideradas na especificidade dessa etapa da vida dos sujeitos, caracterizada pela vivência da condição juvenil, cuja formação humana é intrínseca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAS NASCIMENTO. Biografia. Disponível em: www.abdias.com.br. Acesso em: 18.06.2011.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. A mestiçagem como um processo de re-significação de identidades, 2008. Disponível em: [http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/mesticagem como um processo de resignificacao de identidades.pdf](http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/mesticagem%20como%20um%20processo%20de%20resignificacao%20de%20identidades.pdf). Acesso em: 05.07.2011.

ABRAMOVAY, Miriam. Debate: violência, mediação e convivência na escola. Ministério da Educação, **BOLETIM** 23, novembro. 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>. Acesso em: 04.05.2011.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ACEVEDO, Claudia Rosa e NOHARA, Jouliana Jordan. Interpretações sobre os Retratos dos Afro-descendentes na Mídia de Massa. **RAC**, Curitiba, Edição Especial, p. 119-146, 2008.

AÇÃO EDUCATIVA. Biblioteca Digital. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspa_c/items-by-subject?subject=JOVENS%20NEGROS. Acesso em: 01.06.2010.

AIZA, Maria Aparecida de Souza. **Desvelando a exclusão de jovens negros: o ponto de vista dos excluídos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2003.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco** – a brancura no corpo e para além dele. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, vol.29, n.1, p.147-165. 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AZEVEDO, Thales. **Les Élités de couleur dans une ville brésilienne**. Paris: UNESCO, 1953.

BARBOSA, Daniele de Souza. **Tamo junto e misturado!**: estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

BARBOSA, Luciene Cecilia. As Situações de Racismo e Branquitude representadas na Telenovela “Da Cor do Pecado”. In: **XXVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. Trabalho apresentado no NP 14 - Ficção Seriada. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2004.

BARCELOS, Luiz Claudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 86, p.15-24, agosto. 1993.

BATISDE, Roger. The Development of Race Relations in Brazil. In: HUNTER, Guy. **Industrialization and Race Relations**. Westport: Greenwood Press, 1965.

BENTO, M.S. Branquitude e Branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 25-57.

BOHNSACK, Ralf. A Interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun/dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15.07.2011.

BRASIL. lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 10 mar. de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15.07.2011.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez Tarcísio. e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 8, n. 1, p. 607-630, enero-junio, 2010.

CARDOSO, Oldimar e PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, vol.35, n.1, p. 113-128. 2009.

CARMO, Daniela do. **O “lance da cor”**: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana 2000/2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: DP&A, n.1, p.11-27, maio. 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, (22), p. 247-290. 2004.

_____, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, p.77-95. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAGAS NETO, João Evangelista. **Escola: possibilidades e desafios da inclusão autônoma do afro-brasileiro a partir de categorias revisitadas da modernidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2006.

CORROCHANO, Maria Carla et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAHIA, Sandra Leal de Melo. A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set./dez. 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____, Juarez Tarcísio. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

_____, Juarez T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____, Juarez Tarcísio et al. **Relatório da Pesquisa: A Realidade do Ensino Médio em Belo Horizonte**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. No prelo.

_____, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; NOGUEIRA, Paulo Henrique; MIRANDA, Shirley. **Os jovens de 15 a 17 anos – características e especificidades educativas**. BRASÍLIA: MEC, 2009.

DIAS, Deise de Souza. **Jovem aluno trabalhador do Ensino Médio: a articulação entre trabalho e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

DIAS, Fernanda Vasconcelos. **A indisciplina na ótica dos jovens: algumas reflexões sobre as relações sociais no cotidiano escolar**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 3, p. 563-599. 2002.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, março. 2002.

DURANS, Claudicea Alves. **O negro e a dinâmica das relações sócio-raciais na trajetória da sociedade brasileira**: reflexos no processo educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2002.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Richard LaGravenese. Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher. Estados Unidos: Paramount Pictures; MTV Films; Jersey Films, 2007.

FARINA, Sinval Martins. **Ayolwua**: corporeidade, capoeira e cultura negra nos ambientes da escola e da rua. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2002.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pais e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

_____, Florestan. Cor e estrutura social em mudança. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Orgs). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO/Anhembi, 1955.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, Sílvia Regina Alves. Adesão religiosa no segmento juvenil: apolitização ou reinvenção da política? **Ciências Humanas Sociais em Revista**. Seropédica, RJ, EDUR, v. 29, n. 2, p. 151-164, jul.-dez. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Luís Carlos. **Um click em preto e branco**: as relações étnico-raciais, a partir de imagens pictóricas e escritas no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Negras Imagens**: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FREYRE, Gilberto. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1971.

GARBIN, Elisabete Maria. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: **Salto para o Futuro – TV Escola**. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Texto 3 - Participação juvenil nas escolas. Ano XIX boletim 18. Novembro, 2009. p. 30-40.

GOMES, Gizelle Regina; CARAMASCHI, Sandro. Valorização de beleza e inteligência por adolescentes de diferentes classes sociais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 295-303, maio/ago. 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da Diversidade. In: _____, Nilma Lino; _____, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

_____, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPed. GT 21, Texto 218, Caxambu, p.1-16. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t218.pdf>. Acesso em: 20.10.2010.

_____, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; PASSOS, Álvaro Mariano dos. Novos rumos para o Ensino Médio noturno - como e por que fazer? **Ensaio**: aval.pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n.48, p. 245-360, jul./set. 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. PROEB – SIMAVE. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>. Acesso em: 28.01.2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.93-107, jan./jun., 2003.

_____, Antônio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**, São Paulo, v.18, n. 2, Novembro, 2006. p. 259-268.

_____, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34 Ltda., 2ª edição, 2005.

HARRIS, Marvin. **Town and Country in Brazil**. Nova York: Columbia University Press, 1956.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HIRSCHFELD, Lawrence A. **Race in the Making** – Cognition, culture, and the child's construction of human kinds. Massachusetts: The MIT Press, 1996.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**. 18 (50), p. 21-30, 2004.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 27. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais 2010. Comunicação Social, 17 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1717. Acesso em: 15.12. 2010

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. 2008a. (Comunicado da presidência nº 4).

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. PNAD 2007 Primeiras Análises: Educação, juventude, raça e cor. Volume 4, 2008b. (Comunicado da presidência nº 12).

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. PNAD 2009 - Primeiras Análises: Situação da Educação Brasileira – avanços e problemas. Nº 66, 18 de novembro, 2010. (Comunicados do Ipea).

JESUS, Lori Hack de. **Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do ensino médio da cidade de Tapurah/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2005.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **O que ser aos trinta?:** aspirações ocupacionais de jovens, negros e brancos, na cidade de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

JESUS, Marcelo Siqueira de. **Estudantes negros e práticas escolares de matriz africana**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

JESUS, M. C. Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4632-Int.pdf>. acesso em 20/04/2009. Acesso em: 10.05.2010.

LIMA, Marcus Eugênio O. e VALA, Jorge. A cor do sucesso: efeitos da performance social e econômica no branqueamento e na infra-humanização dos negros no Brasil. **Psicologia USP**, 16 (3), p. 143-165, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CCBB, p.225-234. 1996.

MARÇAL, Maria Antônia. Incursões acerca de experiências de educação das relações étnico-raciais. **Revista África e Africanidades**. Ano I, n. 3, p. 1-6, nov. 2008.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario (edit.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31. (Estudios Sociales).

MARINHO JÚNIOR, Lenício Dutra. **Práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais**: estudo de caso na rede Municipal de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, Seris de Oliveira. **A construção de representações sobre corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES: Banco de Teses. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20.06.2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Domínio Público: Teses e Dissertações. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=30850&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=57&pagina=618&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=NU_PAGE_HITS&ordem=des. Acesso em: 20.06.2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: DF, outubro, 2004.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 113-133, dez., 2000.

MOURA, Solange Maria de Souza. Tecendo Olhares do ser negro: a dinâmica do ensino da Arte na produção de espaços de pertencimento de afro-descendentes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

MOURA, Terciana Vidal. **Tirando a Máscara:** as relações raciais na escola. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2007.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, abril, 2004.

_____, Kabengelê. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil.** Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34. 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, abril. 2004.

NASCIMENTO, Valmir Alves do. **Dinâmica da violência:** discriminação étnico - cultural em uma escola pública de Ensino Fundamental em Feira de Santana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2006.

NIAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. **Ser negro nas vozes da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca:** as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998 [1955].

_____, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985 [1954].

_____, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social** – revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p.287-308, novembro, 2006.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Identidade juvenil e identidade discente:** processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

NOVAES, Regina. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (52), p. 321-330. 2004.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, p. 57-60, abril. 2004.

OLIVEIRA, Lucio O. A. **Expressões de vivências da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Bahia, 2007.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003.

_____, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana: Teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PAIXÃO, MARCELO e CARVANO, LUIZ (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008**. Editora Garamond Ltda., 2008.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANEL, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**. Editora Garamond Ltda., 2011.

PETRUCCELLI, J. L. **A Cor denominada**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. (Texto para Discussão, 3)

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contacto racial**. São Paulo: Cia. Editora Nacional (versão em inglês: Negroes in Brazil: a study of Race Contact in Bahia. Chicago: University of Chicago Press), 1971 [1942].

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro. 2001.

PINTO, Luis Aguiar Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1998 [1953].

PRECIOSA. Uma história de Esperança. Lee Daniels. Lisa Cortes, Tom Heller, Lee Daniels. Estados Unidos: Lee Daniels Entertainment, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Estatísticas e Indicadores. http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&tax=20040&lang=pt_BR&pg=7742&taxp=0&. Acesso em: 28.01.2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

_____, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociedade brasileira. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo**. Rio de Janeiro: Andes, 1954.

RAMOS, Luiz Henrique da Silva. **Na margem negra do rio**: Um estudo numa escola do subúrbio carioca. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RAMOS, Simone Calil. **Representações e Ensino de História**: imagens de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

RANDLES, W. G. L. **L' Image du Sud-est Africa in dans la Littérature Européenne au XVIe. Siècle**. Lisboa, Centro de Estudos Ultramarinos, 1969.

REIS, Juliana Batista dos. **A Periferia está On-Line?** Vivências e Sociabilidade(s) Juvenis em um Bairro da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, René. **Religião e relações raciais**. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

ROCHA, Edmar José da e ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. **Socializando para ser negro?** Os embates da família, da escola e do adolescente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2001.

ROSA, Luiz Vergílio B. da. **Exclusão étnica**: uma face do fracasso escolar - a inclusão de adolescentes negros na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, p.19-23, novembro. 1987.

_____, Fulvia. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, 18, p. 165-187. 1996.

SANTOS, Abel Ribeiro dos. **Educação e relações raciais**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

SANTOS, Andréa dos. **Trajetória de volta à escola de jovens negros e jovens negras em Cuiabá-MT:** manifestações de consciência política e consciência étnica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2005.

SANTOS, Angela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar:** análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no Município de Cáceres. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2005.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosângela. A Juventude negra. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, p. 275-289, 2002.

SANTOS, Jocélio Teles dos. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. **Afro-Ásia**, 32, p.115-137. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: raça e cor na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil:** contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 04.03.2011.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27. Acesso em: 04.03.2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica Superintendência de Ensino Médio e Profissional. Resolução SEE Nº 1025, de 26 de Dezembro de 2007. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/cat_view/22resolucoes?limit=5&order=hits&dir=ASC&start=1110. Acesso em: 29.01.2011.

SILVA, Delma Josefa da. **Afrodescendência e educação:** a concepção identitária do alunado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2000.

SILVA, Hesley Machado. **Jovens do Ensino Médio noturno:** Demandas em relação à escola. Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula uma perspectiva sociológica.** Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. 284 p. (Doutorado).

SILVA, Nelson do Valle. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Vol. X, nº 1, p. 21-44, 1980.

SOARES, José Norberto. **A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras**: a lente da nova lei e os olhos dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOARES, R. M. **Classificação racial e desempenho escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

SOARES, Tufi Machado. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p.73-88, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Fundação Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2001.

SOUSA, Sandra Zákia e OLVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 30, p. 53-72. 2008.

SOUZA, Anne de Matos. **Representações de adolescentes brancos sobre jovens negras**: alunos de uma escola pública no Município de Araputanga-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2008.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de et al. Arquivo de Antropologia Física do Museu Nacional: fontes para a história da eugenia no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.763-777, jul.-set. 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes e GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude e pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TELLES, Edward E. **Racismo à Brasileira**: uma Nova Perspectiva Sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TOGNI, Ana Cecília e CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturno a de Ensino Médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.44, p.61-76. 2007.

TÚBERO, Rosana. **Evasão de alunos negros no Ensino Médio – olhares de professores, gestores e estudantes**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

VALVERDE, Danielle Oliveira. **Para além do Ensino Médio: A Política de Cotas da Universidade de Brasília e o lugar do jovem negro/a na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. Identidade Indígena no Brasil Hoje. In: **VII CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL**. La Cuestión Rural en América Latina: Exclusión y Resistencia Social Por un agro con soberanía, democracia y sustentabilidad, 2006. Disponível em: <http://www.alasru.org/cdalasru2006/25%20GT%20Flor%C3%AAncio%20Almeida%20Vaz%20Filho.pdf>. Acesso em: 07.01.2011.

VEREDA, Rita de Cássia. **Apelido pejorativo na escola, um estudo com adolescentes paulistanos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WAGLEY, Charles (Org.). **Races et classes dans le Brésil rural**. Paris: UNESCO, 1952.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 7, nº 13, p. 260-300, jan/jun. 2005.

_____, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____, Wivian. **Minha voz é tudo o que eu tenho** - Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

YOUTUBE. About Youtube. Disponível em: http://www.youtube.com/t/about_youtube. Acesso em: 15.07.2011.

ZANDONA, Eunice Pereira. **Trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio: perspectivas em relação ao Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2008.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n. 92, especial. p. 1.067-1.086, Out. 2005.

ANEXOS

Anexo A – Questionário de Perfil Socioeconômico dos Jovens

Nome Completo:

Data de Aplicação:

I – DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

1.1– Sexo: () Masculino () Feminino

1.2– Ano de nascimento: ____/____/____

1.3– Local de residência:

Bairro _____ Cidade _____

1.4– Quantas pessoas residem em sua casa incluindo você? _____

1.5– Quantos irmãos moram com você na casa? ____

1.6– Você neste momento está casado ou vive com
alguém? () Sim () Não

1.7– Você possui quantos filhos? _____

1.8– Quem é responsável por sua família?

() Pai, Padrasto

() Tio ou Tia

() Parente

() Mãe, Madrasta

() Avós

() Outros

() Irmão ou Irmã

() O próprio ou o esposo(a)

1.9– Qual é a renda mensal aproximada da sua família, incluindo todos os rendimentos de todos os membros de sua família?

() Até R\$ 255,00

() R\$ 1.531,00 a R\$ 2.550,00

() Até R\$ 510,00

() R\$ 2.551,00 a R\$ 3.570,00

() R\$ 511,00 a R\$ 1.530,00

() Mais de R\$ 3.571,00

1.10– De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara:

() Branco

() Amarelo (de origem asiática)

() Pardo

() Indígena

() Preto

1.11– Situação de moradia:

() Aluguel

() Casa própria em pagamento

() Cedida

() Outros (invasão).

() Casa própria quitada

1.12– Atualmente qual religião ou culto você frequenta?

() Católica

() Umbanda, Candomblé

() Mais de uma

() Evangélica

() Judaica

() Nenhuma

() Espírita

() Islâmica

() Outra. Qual? _____

Dados do seu pai:

1.13– Escolaridade:

() Nunca estudou

() Ensino Médio incompleto

() Até 4º série do Ens. Fund.

() Ensino Médio completo

() Ensino Fundamental incompleto

() Superior incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Superior completo ou mais

1.13.1– Situação de atividade:

() Desempregado

() Aposentado

() Exerce atividade remunerada com carteira

() Do lar

() Exerce atividade remunerada sem carteira

1.13.2– Profissão: _____

Dados da sua mãe:

1.14– Escolaridade:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Nunca estudou | <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> Até 4º série do Ens. Fund. | <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo | <input type="checkbox"/> Superior completo ou mais |

1.14.1– Situação de atividade:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Desempregado | <input type="checkbox"/> Aposentado |
| <input type="checkbox"/> Exerce atividade remunerada com carteira | <input type="checkbox"/> Do lar |
| <input type="checkbox"/> Exerce atividade remunerada sem carteira | |

1.14.2– Profissão: _____

1.15– Com quais questões abaixo você mais se preocupa atualmente? (Marque TRÊS opções)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Emprego/profissional | <input type="checkbox"/> Sexualidade | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Saúde | <input type="checkbox"/> Violência | <input type="checkbox"/> Meio ambiente |
| <input type="checkbox"/> Relação familiar | <input type="checkbox"/> Educação | <input type="checkbox"/> Drogas |
| <input type="checkbox"/> Relacionamento íntimo | <input type="checkbox"/> Fome/miséria | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Moradia | <input type="checkbox"/> Crise econômica | |

1.16– Em sua opinião, qual é o PRINCIPAL local para o seu desenvolvimento e/ou amadurecimento pessoal?

- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Família | <input type="checkbox"/> Igreja | <input type="checkbox"/> O grupo do qual participa. Qual? |
| <input type="checkbox"/> Rua | | |

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Trabalho | |

1.17– De acordo com sua opinião como você se declara racialmente? _____

II – TRAJETÓRIA E VIDA ESCOLAR

2.1– Já repetiu ano escolar?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim, duas vezes |
| <input type="checkbox"/> Sim, uma vez | <input type="checkbox"/> Sim, mais de duas vezes |

2.2– No último ano fez algum tipo de prova especial ou recuperação para ser aprovado?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim, em duas disciplinas |
| <input type="checkbox"/> Sim, em uma disciplina | <input type="checkbox"/> Sim, em mais de duas disciplinas |

2.3– Já ficou algum tempo sem estudar? () Sim () Não

2.3.1– Se sim, qual o principal motivo?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nunca deixei de estudar | <input type="checkbox"/> Doença própria | <input type="checkbox"/> Baixo desempenho |
| <input type="checkbox"/> Trabalho remunerado | <input type="checkbox"/> Viagem | <input type="checkbox"/> Medo da violência |
| <input type="checkbox"/> Ajuda nos fazeres domésticos | <input type="checkbox"/> Gravidez | <input type="checkbox"/> Desinteresse |
| <input type="checkbox"/> Doença ou morte de familiar | <input type="checkbox"/> Conflito com professor | <input type="checkbox"/> Outros motivos |
| | <input type="checkbox"/> Conflito com colega | |
| | <input type="checkbox"/> Reprovação | |

2.4– Seus pais ou responsáveis sabem / acompanham sua vida escolar?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sim, frequentemente | <input type="checkbox"/> Quando são chamados |
| <input type="checkbox"/> Somente quando tenho problemas | <input type="checkbox"/> Não participam de nada |

III – CONVIVÊNCIA

3.1– Classifique seu relacionamento com os colegas da escola:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Ruim |
| <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Péssimo |

3.2– Já sofreu violência na escola? () Sim () Não

3.3– Se já sofreu violência, por quem? (múltiplas alternativas)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Não sofreu violência | <input type="checkbox"/> Outros funcionários |
| <input type="checkbox"/> Colegas | <input type="checkbox"/> Visitantes |
| <input type="checkbox"/> Professores | |

3.4– Apresentou denúncia ao diretor, supervisor, polícia, juizado ou conselho tutelar? () Sim () Não () Não sofreu violência

3.5– Já sofreu algum tipo de discriminação na escola? (múltiplas alternativas)

- () Nunca () Por funcionários
() Por colegas () Por professores ou diretores

3.6– Se já sofreu discriminação, qual o motivo? (múltiplas alternativas)

- () Não sofreu discriminação () Deficiência física
() Sexo () Carência de bens materiais
() Raça / Cor () Outros. Qual? _____

3.7– Se já sofreu discriminação no ambiente escolar, quando isso aconteceu? (múltiplas alternativas)

- () Na Educação Infantil (creche, jardim, similares) () De 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental
() Até 4º série do Ensino Fundamental () No Ensino Médio

IV – TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO

4.1– Você trabalhou nos últimos três anos? () Sim () Não

4.1.1– Em que você trabalhou? _____

4.2– Você trabalha atualmente? () Sim () Não

4.2.1– Em que você trabalha atualmente? _____

4.3– Qual a situação da atividade exercida?

- () Não trabalho atualmente () Remunerada sem carteira assinada
() Remunerada com carteira assinada

4.4– Você acha que o trabalho prejudica seu desempenho escolar?

- () Não trabalho () Sim, mas não totalmente
() Sim, prejudica bastante () Não prejudica

4.5– Se não trabalha, você procurou trabalho no último mês?

- () Sim () Não () Estou trabalhando

4.6– Qual é a situação que melhor descreve seu caso?

- () Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família
() Trabalho e recebo ajuda da minha família
() Trabalho e me sustento
() Trabalho e contribuo com o sustento da família
() Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da minha família

V – LAZER, CULTURA E ACESSO A SERVIÇOS

5.1– Que tipo de atividade você prefere? (marque TRÊS opções)

- () Esporte () Literatura () Internet, computador
() Teatro () Ouvir música () Cinema/vídeo
() Artes () Tocar instrumentos musicais () Outra. Qual? _____
() Desenho () Dança

5.2– Quais espaços de lazer você mais frequenta? (marque TRÊS opções)

- () Clubes () Grupos religiosos () Bailes, baladas, bares
() Casa de amigos () Rua, praças () Festa de amigos, parentes
() Parques () Lan House () Outros. Qual? _____
() Quadras esportivas () Shoppings, cinema

5.3– O que você faz no tempo livre? (Múltiplas alternativas)

- () Esportes, academia, etc. () Estudo () Brinco
() Uso o computador () Danço () Assisto TV
() Atividades domésticas () Passeio () Outros. O que? _____
() Leio () Namoro
() Ouço música () Descanso

5.4– Quando foi a última vez que você foi ao cinema?

- Nunca fui ao cinema Semana passada a 1 mês 6 meses a 1 ano atrás
 Nesta semana atrás Mais de 1 ano atrás
 2 a 6 meses atrás

5.5– Quando foi a última vez que você leu um livro?

- Nunca li livros Semana passada a 1 mês 6 meses a 1 ano atrás
 Nesta semana atrás Mais de 1 ano atrás
 2 a 6 meses atrás

5.6– Sabe usar o computador? Sim Não

Sim Não

5.7– Tem computador em casa?

5.8– Sabe usar internet? Não sabe usar computador Sim Não

5.9– Com qual frequência utilizou computador na última semana?

- Não sabe operar computador De 1 a 3 vezes Mais de 5 vezes
 Não usou De 4 a 5 vezes

5.10– O que mais faz na internet? (marque somente UMA opção)

- Não sabe operar Internet Pesquisas e Consultas Outros. O que? _____
 Bate-Papo / MSN / Orkut Jogos

VI – EXPECTATIVAS

6.1– Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais?

- Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.
 Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer.
 Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.
 Não importa o futuro, e sim agora. Não importa se tenho um futuro ou não.

6.2– Se você pudesse escolher qualquer atividade/profissão para exercer, independentemente de qualquer limitação ou restrição, o que você gostaria de ser? _____

6.3– Ao terminar o ensino médio você pretende:

- Somente continuar estudando
 Trabalhar e fazer um curso superior ao mesmo tempo
 Trabalhar e futuramente fazer um curso superior
 Fazer um curso profissionalizante
 Trabalhar e fazer um curso profissionalizante
 Trabalhar e futuramente fazer um curso profissionalizante.
 Trabalhar e futuramente fazer um curso pré-vestibular
 Somente trabalhar
 Outros: _____

Anexo B – Questionário de Aplicado nos Professores da Turma 3B

Nome Completo:

Data de Aplicação:

I – DADOS PESSOAIS

1.1– Sexo: () Masculino () Feminino

1.2– Data de nascimento: ____/____/____

1.3– Local de residência:

Bairro _____ Cidade _____

1.4– Qual é o seu estado civil? (Marque com um X)

() Solteira/o

() Divorciada/o

() Casada/o ou união estável

() Viúva/o

() Separada/o

1.5– De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara:

() Branco

() Amarelo (de origem asiática)

() Pardo

() Indígena

() Preto

1.6– Atualmente qual religião ou culto você frequenta?

() Católica

() Umbanda, Candomblé

() Mais de uma

() Evangélica

() Judaica

() Nenhuma

() Espírita

() Islâmica

() Outra. Qual? _____

II – DADOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

2.1– Você fez algum curso de graduação? (Marque com um X)

() Sim

() Não

() Está fazendo

2.2– Em caso afirmativo, qual curso superior você fez (ou está fazendo)? _____

2.5– Em qual(is) turno(s) trabalha?

() MANHÃ

() MANHÃ E TARDE

() TARDE

() TARDE E NOITE

() NOITE

() NOITE E MANHÃ

2.6– Atualmente, você trabalha em quantas escolas?

() Somente nesta Escola

() Em outra instituição

() Em outra escola estadual

educacional, como projetos,

() Em outra escola municipal

ONG`S, etc.

() Em outra escola particular

() Outro. Qual? _____

III – SOBRE O 3B (SALA 11)

3.1– Qual disciplina você leciona para o 3B? _____

3.2– Qual a sua opinião sobre o rendimento escolar (desempenho) desta turma?

() Muito bom

() Ruim

() Bom

() Muito ruim

() Regular

() Outra. Qual? _____

3.3– Qual a sua opinião sobre o comportamento desta turma durante as suas aulas?

() Muito bom

() Ruim

() Bom

() Muito ruim

() Regular

() Outra. Qual? _____

3. 4– No que diz respeito às relações que os estudantes estabelecem na sala de aula, como você classificaria o relacionamento entre os alunos desta turma?

() Muito bom

() Regular

() Bom

() Ruim

Muito ruim Outra. Qual? _____

3.5– Como você classificaria a sua relação com os alunos desta turma?

- Muito bom Ruim
 Bom Muito ruim
 Regular Outra. Qual? _____

3.6– No caso do seu relacionamento com a turma ser mais positivo, você poderia dizer que (Marque um X, múltiplas alternativas):

1. Os alunos são mais questionadores, interessados
 2. Tenho mais experiência e facilidade com o 3º ano do Ensino Médio
 3. Os alunos tem mais maturidade, trabalhos em grupo
 4. Identifico com a faixa etária, adolescentes e jovens
 5. Me identifico com a turma, me realizo como professora
 7. Podemos trocar idéias, o diálogo é maior
 9. Os conteúdos são muito ricos e interessantes
 10. Alunos são mais conscientes e responsáveis
11. Outro. Qual? _____

3.7– No caso do seu relacionamento com a turma ser regular ou mais negativo, você poderia dizer que (Marque um X, múltiplas alternativas):

1. Não gosto de trabalhar com adolescentes e jovens nessa faixa etária
 2. A disciplina comportamental nesta fase é muito difícil
 3. Não tem experiência com o 3º ano do Ensino Médio
 4. Os alunos são desinteressados
 5. Relacionamento com os alunos é difícil
 6. Problemas com os conteúdos (são difíceis, programa extenso)
 7. Os alunos com muitos vícios e falhas das séries anteriores
 8. Os conteúdos não são difíceis, mas os alunos não querem aprender
 9. Não me identifico com a turma
 10. A dificuldade de diálogo com a turma é muito grande
 11. Outro. Qual? _____

3.8– Quais as situações você considera mais comprometedoras no que diz respeito à condição discente do 3B?

- Dificuldades de entendimento e aprendizagem do conteúdo ensinado
 1. Formação de grupos de colegas na sala de aula
 2. Falta de estrutura familiar e/ou condições sociais que interferem na vida escolar
 3. Dificuldades relacionais, preconceitos, discriminações entre os alunos
 4. Falta de respeito ao professor, conversa, indisciplina
 5. Falta de compromisso com a escola, crise de sentido da escola
 6. Falta de expectativa de futuro
 7. Problemas com a infra-estrutura da escola
 8. Falta de atitude da supervisão e direção da escola
 9. Falta de capacitação dos professores para lidar com os estudantes do Ensino Médio
 10. Outro. Qual? _____

3.9– Pensando nos estudantes do 3B, com qual afirmativa referente ao futuro você considera que eles mais se identificam?

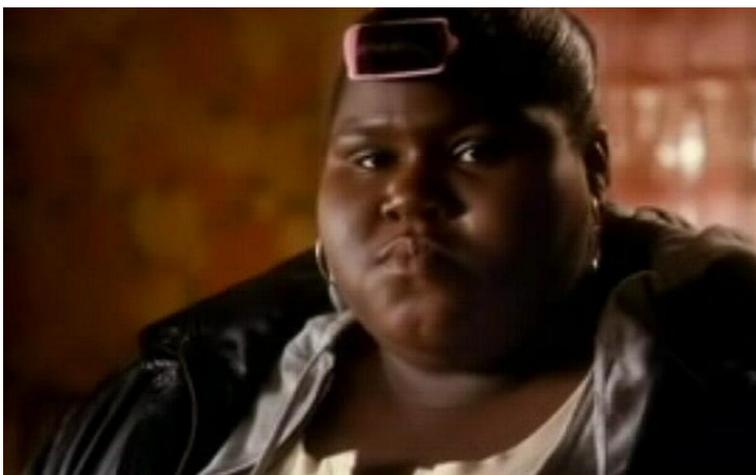
1. Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.
 2. Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer.
 3. Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.
 4. Não importa o futuro, e sim agora. Não importa se tenho um futuro ou não.

Anexo C – Tópico-Guia para o Grupo de Discussão

Bloco Temático	Pergunta	Objetivo
Pergunta Inicial (para todos os grupos)	Vocês moram perto da escola? Como vocês chegaram na escola Abdias Nascimento?	*Promover um debate interativo. *Conhecer aspectos do cotidiano dos jovens. *Identificar dimensões relacionados às condições socioeconômicas.
Relações Raciais (Geral) CENA DO FILME “PRECIOSA” (para todos os grupos)	O que nós acabamos de ver? Como vocês entenderam a cena? O fato da cena ter sido feita com uma mulher negra e outra mulher branca disse algo para vocês?	*Conhecer qual a percepção sobre a questão racial dos jovens. *Compreender qual o significado da questão racial para os diferentes sujeitos da turma. *Perceber se existe alguma percepção quanto às diferenças entre negros e brancos para os jovens.
Turma	Vocês poderiam me falar um pouco sobre o 3B, como é estudar nesta turma? O que vocês acham de estudar lá?	*Introduzir a discussão sobre a realidade escolar dos jovens. *Conhecer a opinião dos jovens sobre a turma.
Turma e Sociabilidade	Como é a relação de vocês na turma?	*Introduzir a discussão sobre a turma. *Perceber os conflitos e afinidades existentes entre os jovens.
Relações Raciais (Locais) CENA DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”	O que nós acabamos de ver? Tomando a cena deste filme, vocês poderiam me dizer se já viveram alguma situação relacionada ao fato de ser negro ou ser branco? Como vocês relacionariam a cena do filme à realidade de vocês na escola e na sua sala de aula?	*Compreender como os jovens relacionam a questão racial com sua realidade escolar *Verificar se os jovens já viveram alguma situação de discriminação/racismo. *Perceber como os jovens negros e brancos dão significado às situações de discriminação/racismo.
Turma e Desempenho escolar	Vocês poderiam me falar como vocês e a turma têm encarado o último ano do Ensino Médio?	*Perceber se há alguma diferenciação na percepção das posturas discentes dos jovens sobre os colegas de turma. *Perceber como os jovens significam sua postura discente.
Relação Professor-aluno e escola (caso tenha tempo inserir esta temática)	Vocês poderiam me contar como é a relação de vocês como os professores?	*Verificar como os jovens estabelecem suas relações como os professores.
Outros	Vocês gostariam de falar sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?	*Incentivar a discussão sobre outros temas relevantes para o grupo.

Anexo D – Sinopse e Imagens do Filme “Preciosa”

SINOPSE: No Harlem, a jovem Claireece “Precious” Jones (Gabourey Sidibe) sofre as mais diversas privações. Abusada pela mãe, violentada pelo pai e grávida de seu segundo filho, é convidada a frequentar uma escola alternativa, na qual vê a esperança de conseguir dar um novo rumo à sua vida.



Anexo E – Sinopse e Imagens do Filme “Escritores da Liberdade”

SINOPSE: Erin Gruwell (Hilary Swank) é uma jovem professora que leciona em uma pequena escola de um bairro periférico nos EUA. Por meio de relatos de guerra, ela ensina seus alunos os valores da tolerância e da disciplina, realizando uma reforma educacional em toda a comunidade.



Anexo F – Roteiros de Entrevista Individual Semi-estruturada por Jovem Entrevistado

Entrevistada: Patrícia (18 anos, preta)

Questões:

1. Como você descreveria o 3B?
2. A sala era dividida por grupos. Você pode me contar um pouco sobre estes grupos que existiam na turma?
3. Você comentou no grupo de discussão que **na sala todo mundo se fechou e que seria difícil alguém entrar no grupo de vocês**. Me conte mais sobre isso.
4. Como você se considera, qual sua cor, a sua raça? Fale mais sobre isso.
5. Quando se referem a esta história de cor e raça o que as pessoas dizem de você? Fale mais sobre isso.
6. A escola tinha muitos alunos brancos e o 3B era a turma que tinha mais alunos negros entre os outros terceiros anos. Como você enxerga essa situação?
7. No grupo de discussão você comentou diante da **cena de Preciosa** que pra ela que só é bonito quem é branco, quem é loiro, quem tem olho claro, tem cabelo liso. Conte mais sobre sua percepção.
8. Você acha que no 3B havia muitas pessoas que eram consideradas bonitas na escola ou na própria turma?
9. No grupo de discussão você comentou sobre a **questão histórica** e que aqui no Brasil é muito difícil para o negro se impor. Me conte mais sobre isso.
10. Fale um pouco a questão da **zoação de escola**? Você disse que todo mundo que é um pouco **diferente é zoado**, se já aconteceu, me conte sobre os tipos de brincadeiras que já fizeram com você na escola.
11. No grupo de discussão, você falou sobre as **brincadeiras com negros**, que depende da maneira como a pessoa que esta falando vai se expressar. Me conte mais sobre esta idéia. No 3B vi o Daniel zoando muito com relação esta questão de ser negro lá no fundão? Como você via isso?
12. No grupo de discussão, você contou que sua **avó tinha medo que as filhas se casassem com brancos**. Me conte mais sobre isso.
13. Você comentou também que **se abriu mais no 2º e 3º ano**. Me conte como você sentia no seu 1º ano?
14. Você disse que no Brasil há preconceito, mas que **todo mundo abafa, peneira**. Pode me contar um pouco sobre suas experiências pessoais?
15. No grupo de discussão você e a Paloma comentaram que achavam engraçado o fato da **pessoa ser negra e se achar morena**. Me conta mais sobre essa idéia.
16. Se for pensar na turma, para você qual foi o(s) critério(s) que a escola usou para formar o 3B?

Entrevistado: Pedro (18 anos, preto)

Questões:

1. Como você descreveria o 3B?

2. A sala era dividida por grupos. Você pode me contar um pouco sobre estes grupos que existiam na turma?
3. Como você se considera, qual sua cor, a sua raça? Fale mais sobre isso.
4. Quando se referem a esta história de cor e raça o que as pessoas dizem de você? Fale mais sobre isso.
5. A escola tinha muitos alunos brancos e o 3B era a turma que tinha mais alunos negros entre os outros terceiros anos. Como você enxerga essa situação?
6. No grupo de discussão você comentou diante da **cena de Preciosa** que se tratava de colocar um modelo perfeito de mulher. Conte mais sobre sua percepção.
7. Você acha que no 3B havia muitas pessoas que eram consideradas bonitas na escola ou na própria turma?
8. No grupo de discussão você comentou sobre **injúria racial** na sala. Me conte mais sobre isso. O Paulo sempre brincava com questões raciais na sala, como você via isso?
9. Fale um pouco sobre este tipo de **zoação de escola**? Como os colegas negros reagiam diante destas brincadeiras?
10. Você acha que os colegas negros que se declaram pretos na sala te enxergariam como preto também? Você acha que você vive os mesmos preconceitos que um colega que tem a tonalidade de pele preta?
11. No grupo de discussão, você falou sobre o fato dos **próprios negros se colocarem como inferiores**. Me conte mais sobre esta idéia.
12. Se for pensar na turma, para você qual foi o(s) critério(s) que a escola usou para formar o 3B?

Entrevistada: Mariana (18 anos, parda)

Questões:

1. Como você descreveria o 3B?
2. A sala era dividida por grupos. Você pode me contar um pouco sobre estes grupos que existiam na turma?
3. Como você se considera, qual sua cor, a sua raça? Fale mais sobre isso.
4. Quando se referem a esta história de cor e raça o que as pessoas dizem de você? Fale mais sobre isso.
5. A escola tinha muitos alunos brancos e o 3B era a turma que tinha mais alunos negros entre os outros terceiros anos. Como você enxerga essa situação?
6. No grupo de discussão você comentou diante da **cena de Preciosa** que ela queria ser “loirinha, bonitinha, branquinha”. Conte mais sobre sua percepção.
7. Você acha que no 3ºB havia muitas pessoas que eram consideradas bonitas na escola?
8. No grupo de discussão você contou uma **história da Patrícia** sobre a criança branquinha na padaria que falou que ela era doente. Você pode me falar melhor sua opinião sobre este caso?
9. No grupo de discussão, você comentou que este **preconceito da sociedade** nunca vai acabar. Me conte mais sobre isso. Já viu coisas na escola que comprovam isso, piadinhas, olhares, etc?

10. No grupo de discussão, você comentou que você e Mariá eram **apenas agregadas** ao grupo das meninas do fundo. Fale um pouco sobre isso.
11. Você comentou que seu **namorado é negro**. Me conte mais sobre como você enxerga isso? Como as pessoas reagem a isso no seu dia-a-dia?
12. Se for pensar na turma, para você qual foi o(s) critério(s) que a escola usou para formar o 3B?

Entrevistada: Beatriz (17 anos, branca)

Questões:

1. Como você descreveria o 3B?
2. A sala era dividida por grupos. Você pode me contar um pouco sobre estes grupos que existiam na turma?
3. Como você se considera, qual sua cor, a sua raça? Fale mais sobre isso.
4. Quando se referem a esta história de cor e raça o que as pessoas dizem de você? Fale mais sobre isso.
5. A escola tinha muitos alunos brancos e o 3B era a turma que tinha mais alunos negros entre os outros terceiros anos. Como você enxerga essa situação?
6. No grupo de discussão você comentou diante da **cena de Preciosa** que a outra moça branca era bonita. Uma é branca, a outra é negra. Conte mais sobre sua percepção.
7. Você acha que no 3B havia muitas pessoas que eram consideradas bonitas na escola ou na própria turma?
8. No grupo de discussão você comentou **que não recriminava os negros**, porque eles sofrem com a história. Me conte mais sobre isso. Você conhece pessoas que sofrem por isso? Acha que na escola existe essa situação?
9. Você comentou no grupo de discussão que o seu primo era um exemplo, ele é **negro e ele tem preconceito com ele mesmo**. Como você acha que isso acontece?
10. No grupo de discussão você comentou a história de **pessoas que sempre pagam a língua**, falando do seu tio que é preconceituoso. Me conta mais sobre isso?
11. Me conte sobre as **zoações do seu irmão**, te chamando de negra. Quando isso acontece? Em que situações? Como você enxerga estas zoações?
12. Me conta um pouco sobre a **zoação na escola**. Você pode me falar de zoações, brincadeiras sobre negros, brincadeiras, olhares, etc?
13. Você disse que **não ficaria** com um negro? Me conte sobre isso.
14. Você comentou que às vezes poderia acontecer da menina negra preferir falar que **não vai querer ficar com um branco** do que escutar que ele não quer. Me fala mais sobre esta idéia. Como você imagina ser a situação das meninas negras da turma neste sentido?
15. Se for pensar na turma, para você qual foi o(s) critério(s) que a escola usou para formar o 3B?

Anexo G – Perfil Socioeconômico dos Jovens Pesquisados a partir dos dados agregados por número de indivíduos

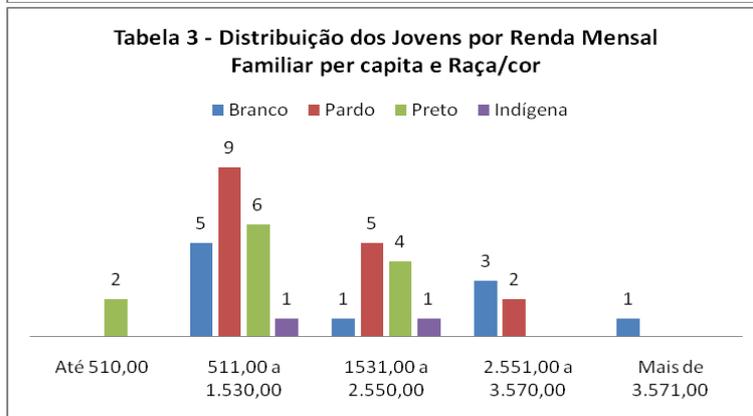
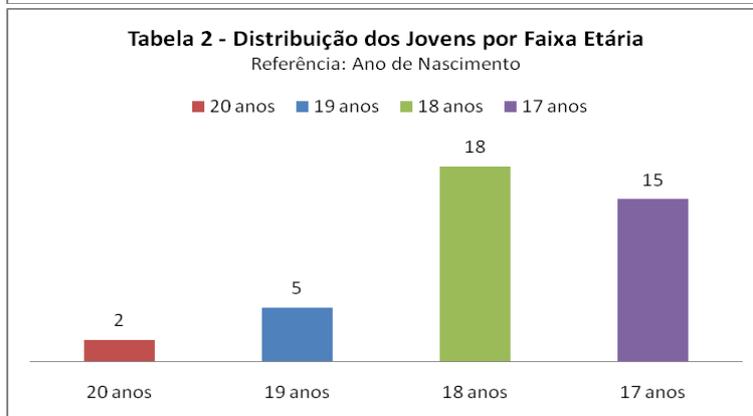
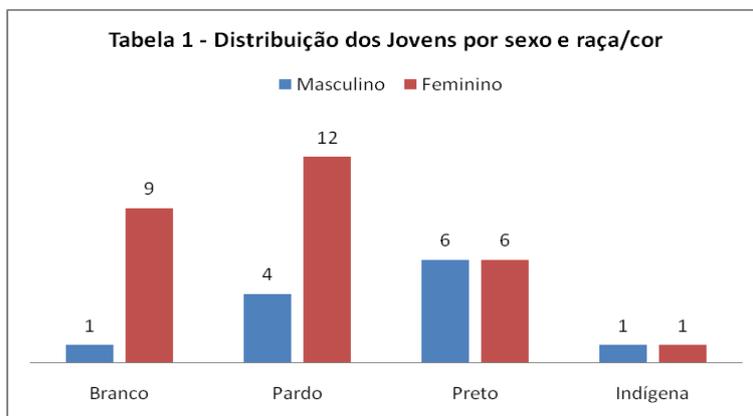


Tabela 4 - Escolaridade do Pai distribuída pelo critério raça/cor dos filhos

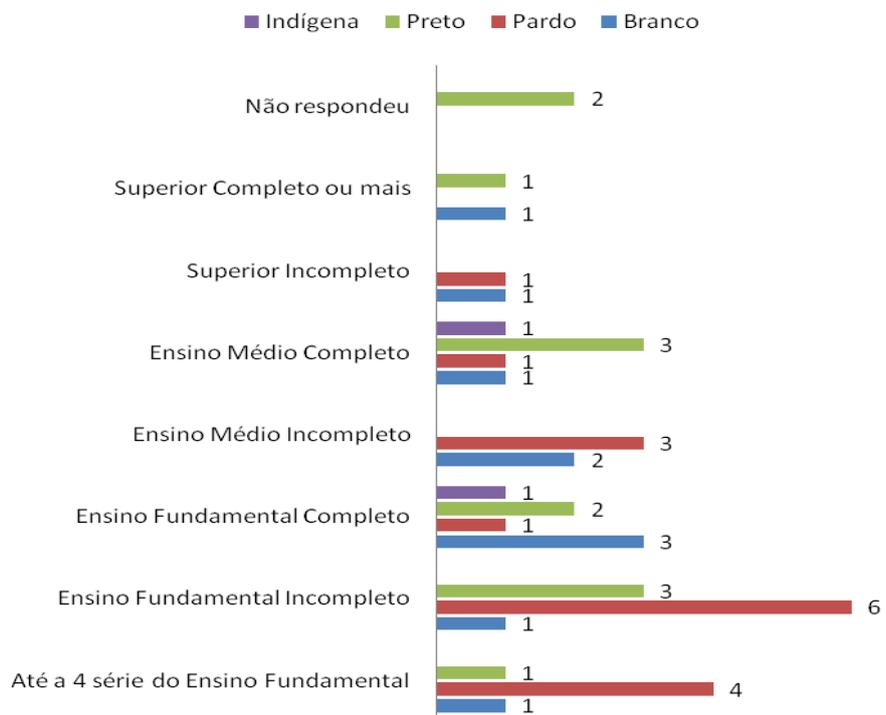
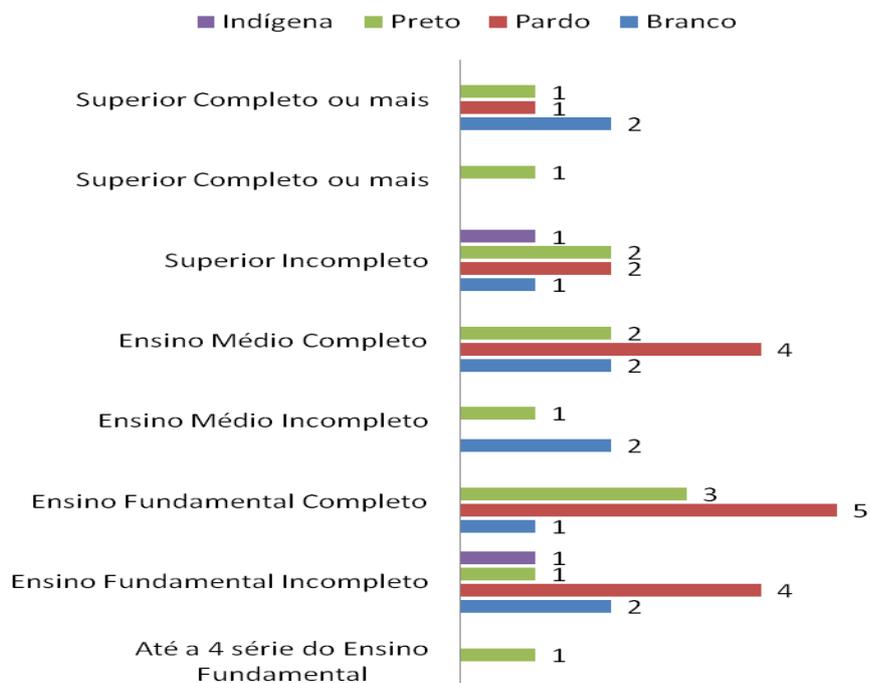
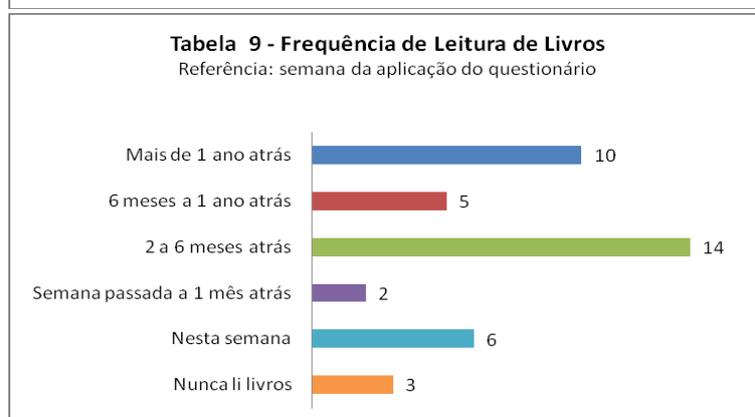
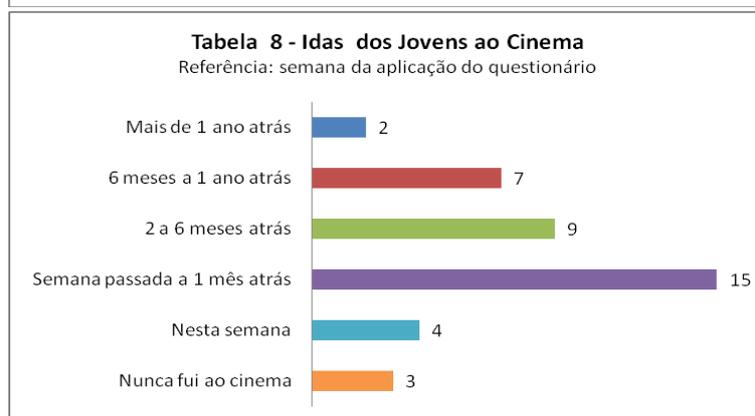
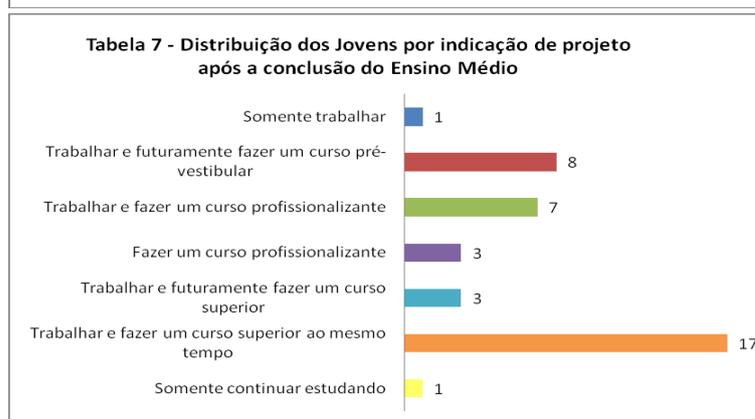
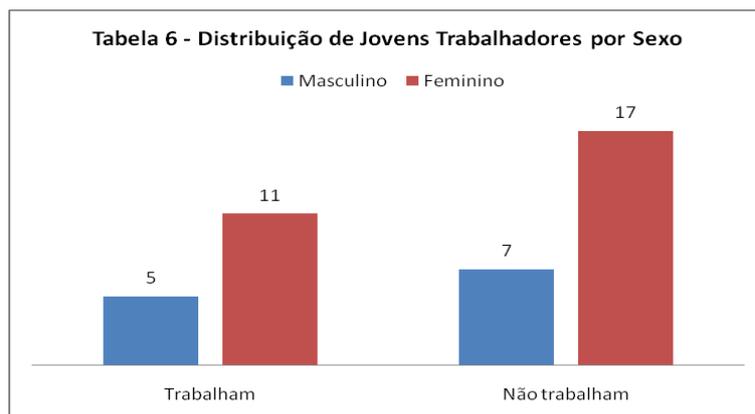
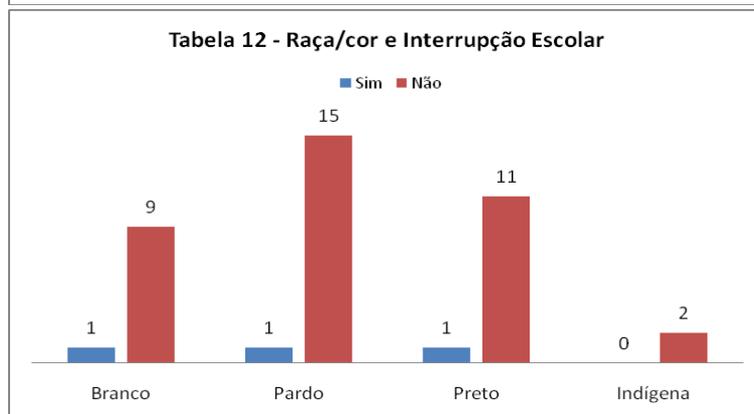
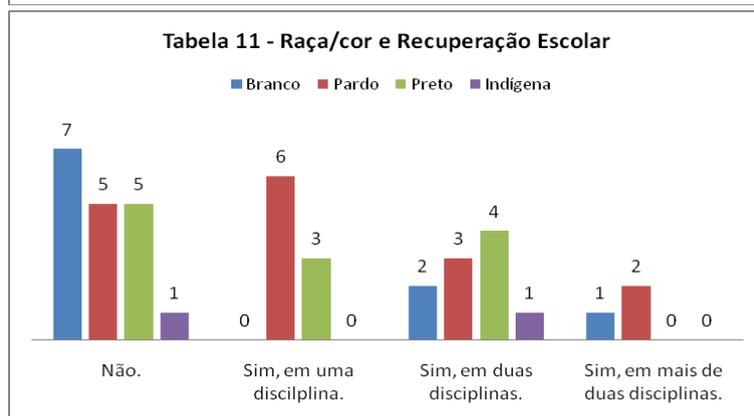
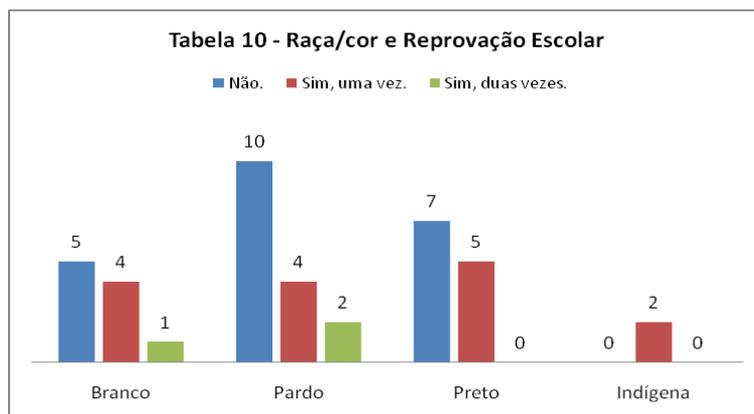


Tabela 5 - Escolaridade da Mãe distribuída pelo critério raça/cor dos filhos







Anexo H – Rendimento Escolar dos jovens estudantes na 1ª e 2ª etapas do 3º ano do Ensino Médio agregados por Raça/cor

Quadro 5 - Levantamento do Rendimento Escolar dos jovens estudantes na 1ª e 2ª etapas do 3º ano do Ensino Médio agregados por Raça/cor														
Os números dispostos por etapa corresponde aos conceitos alcançados pelos Jovens agregados por Quartil e raça/cor														
Grupo Raça / Cor	Quant. de Jovens	FEMIN.	MASCUL.	Disciplina	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa
					0 a 10 pontos	0 a 10 pontos	11 a 14 pontos	11 a 14 pontos	15 a 18 pontos	15 a 18 pontos	19 a 22 pontos	19 a 22 pontos	23 a 25 pontos	23 a 25 pontos
BRANCO	10	9	1	L.P/Lit	0	1	4	3	3	6	2	0	0	0
				Ed.F.	2	1	2	3	4	6	2	0	0	0
				Hist.	2	1	4	1	2	6	0	1	1	1
				Geog	4	1	3	2	1	6	1	1	1	0
				Mat.	2	2	2	3	5	3	1	1	0	0
				Qui.	5	1	3	5	1	3	1	0	0	0
				Inglês	0	1	3	5	4	3	1	1	0	0
				Fil.	2	0	0	0	5	6	1	2	0	0
				Soc.	1	2	0	1	1	6	5	1	2	0
SOMA - VERIFICAÇÃO DE INCIDÊNCIA					18	10	21	23	26	45	14	7	4	1
PRETO	11	6	5	L.P/Lit	0	2	5	5	5	4	1	0	0	0
				Ed.F.	1	2	3	3	7	6	0	0	0	0
				Hist	1	1	4	0	5	6	1	3	0	1
				Geog	1	0	2	3	4	6	4	2	0	0
				Mat	1	1	2	9	8	1	0	0	0	0
				Qu	1	0	9	8	1	3	0	0	0	0
				Inglês	1	1	5	3	5	7	0	0	0	0
				Fil	2	0	1	0	5	8	3	0	0	0
				Soc	0	1	0	1	4	8	4	1	3	0
SOMA - VERIFICAÇÃO DE INCIDÊNCIA					8	8	31	32	44	49	13	6	3	1
PARDO	14	10	4	L.P/Lit	0	1	10	6	4	6	0	1	0	0
				Ed.F.	0	3	7	2	5	8	1	1	0	0
				Hist.	3	0	5	4	5	10	0	0	0	0
				Geog	1	1	3	3	9	8	0	2	0	0
				Mat.	4	3	6	7	3	4	0	0	1	0

				Qui.	7	4	4	7	2	3	0	0	0	0
				Inglês	3	3	5	7	3	3	2	1	0	0
				Fil.	4	0	1	0	6	9	2	1	0	0
				Soc.	2	2	0	2	1	9	9	1	1	0
SOMA - VERIFICAÇÃO DE INCIDÊNCIA					24	17	41	38	38	60	14	7	2	0
Grupo Racial	Nº Jovens	FEMIN.	MASCUL.	Disciplina	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa
					0 a 10 pontos	0 a 10 pontos	11 a 14 pontos	11 a 14 pontos	15 a 18 pontos	15 a 18 pontos	19 a 22 pontos	19 a 22 pontos	23 a 25 pontos	23 a 25 pontos
INDIGENA	2	1	1	L.P/Lit	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
				Ed.F.	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
				Hist.	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
				Geog	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
				Mat.	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
				Qui.	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
				Inglês	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0
				Fil.	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0
				Soc.	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0
SOMA - VERIFICAÇÃO DE INCIDÊNCIA					4	3	7	8	4	4	2	3	1	0