

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL**



**“O MEU ‘ROLÊ’ NA RAÇA: INTERSECÇÕES ENTRE
ADOLESCENTES, GÊNERO E RAÇA”**

Cassiana Rodrigues Alves Silva

**São Carlos
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL**

**“O MEU ‘ROLÊ’ NA RAÇA: INTERSECÇÕES ENTRE
ADOLESCENTES, GÊNERO E RAÇA”**

Cassiana Rodrigues Alves Silva

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Antropologia Social do
Centro de Educação e Ciências Humanas
Para a obtenção do título de Mestre em
Antropologia Social

Orientador: Prof. Dr. Marcos P. D. Lanna
Agência Financiadora: CAPES

**São Carlos
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586rr

Silva, Cassiana Rodrigues Alves.

O meu 'rolê' na raça : intersecções entre adolescentes,
gênero e raça / Cassiana Rodrigues Alves Silva. -- São
Carlos : UFSCar, 2014.

107 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Adolescentes. 2. Raça. 3. Cor. 4. Escola. I. Título.

CDD: 305.235 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL

Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas.coordenacao@ufscar.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Cassiana Rodrigues Alves Silva

11/03/2014

Prof. Dr. Marcos Pazzanese Duarte Lanna
Orientador e Presidente
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Profa. Dra. Liliana Lopes Sanjurjo
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / UNESP

Submetida à defesa em sessão pública
Realizada às 15:00h no dia 11/03/2014.

Banca Examinadora:
Prof. Dr. Marcos Pazzanese Duarte Lanna
Profa. Dra. Liliana Lopes Sanjurjo
Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

Homologado na CPG-PPGAS na
_____ª Reunião no dia ___/___/____.

Prof. Dr. Igor José de Renó Machado
Coordenador do PPGAS

*Aos meus pais,
Marieda e Joselito
E às minhas irmãs,
Luana e Hanna.*

Agradecimentos

Após um longo processo de pesquisa acadêmica chega o momento de agradecer as pessoas que contribuíram para a sua realização. No meu caso, anunciarei nessas linhas não apenas aqueles que me apoiaram e incentivaram a todo o momento. Mas, principalmente, aqueles que em grande medida me influenciaram diretamente nos primeiros passos para definir um “objeto” de pesquisa.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Marieda Rodrigues e Joselito Alves Silva por confiarem e acreditarem em mim, sempre. Além de terem proporcionado, ao longo de toda a minha vida, a possibilidade de escolher. Tenho certeza que muito do que aprendi com vocês encontra-se nas páginas seguintes. Agradeço também às minhas irmãs, Luana e Hanna, e a toda a minha família, os Rodrigues e os Alves Silva. Em especial, à vó Lídia e à vó Tonha. Ofereço essa pesquisa a vocês.

Para agradecer às amigas, aos amigos, mestres e companheiros de luta, começarei por aqueles que influenciaram as minhas escolhas de pesquisa quando eu ainda nem pensava na possibilidade de, algum dia, fazer um curso de pós-graduação.

Aos amigos que conheci entre os anos de 2005 e 2009 quando fui membro do grupo de capoeira Semente de Esperança, liderado por Jacinto Rodrigues da Silva, ou Mestre Jahça, muito obrigada pelas rodas, suores e cantos. Em especial, a Rodrigo Fernandes. Como integrante desse grupo, ou como “aluna do Mestre Jahça”, tive a oportunidade de conhecer o FECONEZU – Festival Comunitário Negro Zumbi. Atribuo a minha participação nesses grupos o começo de um despertar para as questões raciais, pois, foi ao lado de ativistas como o Mestre Jahça, Magali Mendes, Zé Prettu e Kota Rifula que passei a conhecer alguns debates sobre a temática racial.

Agradeço também ao coletivo de monitores da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares- ITCP/UNICAMP vinculados a esse programa de extensão universitária nos anos de 2010 e 2013. Em especial, aos monitores da Equipe Em Construção, Maria Emília de Castro, Patrícia Tavares e Kleiton Bezerra, que durante todo o ano de 2011 foram muito compreensivos com a minha dupla função de estudante de mestrado e educadora popular. Não posso deixar de agradecer ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Economia Solidária e Relações de Gênero/GEPES de Gênero, ligado a esse mesmo programa. E as monitoras que planejaram e realizaram o primeiro curso de

Economia Feminista e Solidária – Auto-gestão no trabalho e na vida, realizado em 2013.

Ao Prof^o. Dr. Marcos P. D. Lanna, por ter acreditado na possibilidade de realizar essa pesquisa. À Prof^a Dr. Marina Cardoso, por ter participado do exame de qualificação. E a toda a turma de alunos de 2011 do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social PPGAS/ UfSCar.

Agradecimentos especiais devem ser feitos à Luma Féboli, Flávia Libâneo, Tatiana Vargas, Raquel Corrêa e Natália Conti, por todo o tempo em que dividimos uma casa. Obrigada pelo colo, pelas risadas, pela companhia, por tudo. Vocês serão sempre minhas irmãs.

Muito obrigada Débora de Fina Gonzales e Francisco Araos, por me acolherem nesses últimos meses em que redigi essa pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos capoeiristas da Escola de Capoeira Angola Resistência, em especial ao mestre Topete, ao professor Leonardo Lopes, ao trenel Alex Manetta e à aluna Gabriela Pardim. Muito obrigada por sempre lembrarem o quão importante é a capoeira em minha vida.

Agradeço também ao Grupo de Estudos em Dança –GEDAN/UNICAMP, na figura do Prof^o Adilson Nascimento. Obrigada por me apresentar ao meu próprio corpo em outras formas de me movimentar.

E aos amigos/leitores/corretores Cristiane Santos Souza e Milton Silva dos Santos. Especialmente pelas sugestões nos capítulos 1 e 4, respectivamente. E à Lúcia Helena Oliveira Silva, obrigada.

Obrigada Rogê Silva Antônio, pelo companheirismo, carinho e compreensão em toda a reta final dessa pesquisa.

Agradeço a todos vocês por me apoiarem, incentivarem e não me deixarem desistir.

Resumo

Essa etnografia tem como objetivo identificar, a partir do convívio com jovens entre 14 e 18 anos, quais noções são acionadas por eles em torno das categorias de raça/cor e de gênero. Para adentrar no cotidiano dos interlocutores optei por acompanhá-los inicialmente na escola onde estudavam. No total, frequentei três escolas da rede estadual de Campinas-SP, mas, descrevo apenas duas delas por perceber ali contrastes etnográficos interessantes para a reflexão antropológica. A partir desses locais, me aproximei de alguns jovens e passei a conviver com eles nos locais por onde circulavam, viviam, namoravam, ficavam... Além de observá-los em suas interações com amigos e/ou familiares. Pude acompanhar alguns jovens na “balada”, na rua, no parque, em suas casas ou na casa de amigos, em qualquer lugar que permitissem acompanhá-los. Inicialmente, pretendia estabelecer como interlocutores dessa etnografia um grupo formado *apenas* por *meninas negras*, pois, assim como indica uma extensa bibliografia, as especificidades em analisar o grupo *mulheres negras* apresenta uma série de complexidades que, apenas nas últimas décadas, ganharam destaque nas análises acadêmicas. Entretanto, ao longo da pesquisa de campo, percebi a necessidade de considerar um universo de análise mais amplo. Assim, passei a conviver com os adolescentes de forma geral, sem deixar de perceber quais referências eram feitas à raça/cor e ao gênero. Em síntese, essa pesquisa se apresenta como uma etnografia dos “rolês”.

Palavras-chave: escola, jovens, gênero, raça/cor,

Índice

Apresentação.....	1
Introdução	2
Capítulo 1. A juventude entre o bairro e o centro da cidade	15
1.1. A escola do bairro	15
1.2. O bairro	21
1.3. A escola do centro	25
Capítulo 2. “Rolês”e “rolos”	33
2.1. João: “divando sempre”	33
2.2. Gisele e Giovana: “Arrasando no rolê”	42
2.3. Narrativas da cor.....	49
Capítulo 3. “Biscate” ou “gente boa”?.....	55
3.1. Conflitos e rivalidades	56
3.2. No “rolê” proibido.....	63
3.3. A gravidez de Gisele	68
Capítulo 4. “A minha cor é única”.....	78
4.1. A escolha da Miss.....	79
4.2. “Uma negra, mas uma negra linda”.....	85
4.3. No “rolê” do “santo”: Camila de Irôko.....	92
Referências Bibliográfica	104

Apresentação

Essa etnografia buscou adentrar em um campo de investigação que considera as esferas do sensível e do subjetivo como potenciais universos de análise, pois, assim como algumas produções teóricas destacaram, esses domínios podem comunicar muito além do que se percebe a partir de um olhar pouco atento. Assim, me propus a apreender, a partir das narrativas de jovens entre 14 e 18 anos, a polissemia discursiva em torno das noções de raça/cor e de gênero. Ao longo da pesquisa, percebi, que ao abordar tais categorias como dados analíticos, acabei limitando minhas possibilidades etnográficas. Então, passei a considerá-las como *processos*.

A pesquisa de campo aconteceu na cidade de Campinas-SP, em três escolas públicas da rede estadual. Mas, optei por descrever apenas duas dessas escolas, por perceber ali contrastes interessantes para a reflexão etnográfica. O seguinte texto apresenta os caminhos perpetrados para adentrar num mundo jovem repleto de narrativas amorosas, de amizades, de rivalidades e de conflitos. No primeiro capítulo “A juventude entre o bairro e o centro da cidade” retrato o cotidiano das duas escolas pesquisadas e de um dos bairros onde a maior parte dos meus interlocutores.

No segundo capítulo “‘Rolês’ e ‘bolos’” busquei apresentar algumas questões que pulsam no universo pesquisado e referem-se diretamente às noções de gênero e sexualidade. No terceiro capítulo, “‘Biscate’ ou ‘gente boa?’” abordo situações de tensão, rivalidade e conflito muito presentes entre os interlocutores. No quarto capítulo “A minha cor é única” apresento como as categorias de raça/cor foram acionadas em alguns momentos no campo.

Introdução

A seguinte etnografia buscou identificar, a partir de narrativas juvenis, quais noções em torno das categorias de raça/cor e gênero são acionadas no cotidiano dos jovens. O eixo narrativo desse campo de investigação foram as relações afetivas e/ou amorosas. Delineou-se, como objetivo principal, adentrar nos domínios da subjetividade dos interlocutores, pois, como vem sendo destacado por alguns estudiosos, a investigação sobre a vida íntima dos sujeitos pode ser reveladora no que se refere às tensões que cercam essas questões.

As reflexões que suscitaram essa pesquisa foram esboçadas a partir da leitura de produções teóricas que abordam a questão racial no Brasil. Estes textos retratam o final do século XIX como período que demarca a proeminência dos estudos sobre raça, sendo datada desta época, a apropriação do postulado científico que se baseava nas distinções fenotípicas e socioculturais dos povos para advogar sobre a hierarquização dos mesmos. Dentre os teóricos mais destacados nessa corrente de pensamento encontra-se Joseph Arthur Gobineau, ou o Conde Gobineau¹, cuja obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855) é praticamente reiterada como mito² de origem das teorias racialistas.

Essas teorias afirmavam a inferioridade do negro e do índio, em contraposição à superioridade do branco, e passaram a ser utilizadas pelos dirigentes da sociedade brasileira da época para legitimar o sistema escravista, em um primeiro momento, e posteriormente, a marginalização dos negros libertos. Alegava-se, então, que as características físicas dos indivíduos determinariam as diferenças mentais e culturais. Para os racialistas, haveria uma hierarquia fixa de valores a partir dos quais se elaboravam juízos universais pelos quais uma raça era qualificada como inferior ou superior à outra.

Seguindo essa ideia, estabeleceu-se um julgamento moral e um ideal político que sacramentava a submissão e/ou a eliminação das raças inferiores. Estava decretada a divisão racial da humanidade, e, como a desigualdade das raças sobrepunha-se à

¹Conhecido como o “pai do racismo científico”, Gobineau viveu no Brasil durante um ano e dois meses como diplomata. O aristocrata francês concebeu uma noção negativa da mestiçagem, segundo a qual a mistura entre as raças acarretaria na degenerescência das raças puras.

²No sentido proposto por Lévi-Strauss (1970).

igualdade de direitos, a cada grupo humano foi relegada uma posição distinta na hierarquia evolutiva. Naquele momento, a teoria darwinista da evolução das espécies estava sendo difundida e rapidamente passou a ser incorporada ao pensamento social. Segundo Gislene Santos (2002):

O fato de o negro ser o tipo inferior poderia ser comprovado biologicamente, ora pelo tamanho de seu crânio ora pelo desenvolvimento de sua sociedade. [...] A ideia da existência de uma raça inferior (derrotada na luta pela vida) levou à suposição da existência de uma “sociedade” inferior que abrigasse resíduos dessa raça parcialmente derrotada. [...] Deslocando a questão da raça para o centro da história, tornou-se inevitável um ataque frontal às raças consideradas inferiores, fracas. [...] Assim, não tardou para que os darwinistas sociais incentivassem o preconceito racial como forma de eugenia (SANTOS, 2002, p. 52).

Essas ideias repercutiram no Brasil e passaram a ser adotadas como justificativas para a manutenção da estrutura social. Abolida a escravidão em 1888, a preocupação dos setores da elite brasileira era com o futuro do país, pois, de acordo com a ciência da época, seria impossível a consolidação de uma sociedade moderna e economicamente desenvolvida se prevalecessem os traços selvagens do negro e do indígena. Dessa forma, a visão sobre a mestiçagem oscilou entre exclusivamente negativa, pois daria origem a uma população degenerada, ou positiva, como a possível solução para o embranquecimento do país.

Para aqueles que propunham a segunda alternativa, a questão da formação da identidade nacional se resolveria a partir da eliminação gradual do sangue “inferior” negro e indígena³. De acordo com essa concepção, a miscigenação no Brasil traria, a médio e longo prazo, a uma pureza étnica. Nesse mesmo sentido, outros autores que sustentam as proposições aqui apresentadas, discorrem sobre a repercussão, no plano do senso comum, das teorias racialistas (d’ADESKY, (2001), NASCIMENTO, (2003); HASENBALG E SILVA, 1992).

Na década de 1930, surgiu uma nova corrente de pensamento que avaliou a questão racial no Brasil sobre o prisma do culturalismo. Gilberto Freyre, principal expoente dessa corrente, considerava o sincretismo e a mestiçagem como valores e não mais como patologias. Segundo Renato Ortiz (1985), *Casa-Grande e Senzala* representou um marco que se prolongou até hoje como discurso ideológico. Entretanto,

³Dentre os autores que propunham essas ideias, MOUTINHO (2004) destaca Nina Rodrigues e Oliveira Vianna.

nesta obra não houve uma ruptura com a problemática proposta pelos intelectuais racistas do final do século XIX, apenas uma reinterpretação das mesmas categorias.

A questão central do estudo do intelectual pernambucano era a mestiçagem, que, a partir de então, foi revista e passou a ser considerada positiva. Segundo Ortiz, deve-se compreender como a visão conservadora dos teóricos racistas se inscreveu na teoria culturalista de Gilberto Freyre. Levantar a questão da continuidade de um pensamento conservador num momento em que a teoria social parecia se abrir para a democracia racial parece fundamental para compreender como a problemática racial se reconfigurou contemporaneamente. A identidade do brasileiro, forjada pelos intelectuais racistas do século XIX, não era compatível com o processo de desenvolvimento econômico e social do país. Assim, produção de Gilberto Freyre teria contribuído para a formação do mito da *democracia racial*⁴.

Até a década de 1950 os estudos dedicados à questão racial no Brasil centraram-se nas dificuldades de se formar uma sociedade capaz de se desenvolver economicamente, já que a pluralidade dos componentes étnico-raciais era tida, no mínimo, como problemática. Apenas nas décadas seguintes, com o surgimento de novos estudos sobre o tema, é que as desigualdades econômicas e sociais passaram a ser observadas como resultantes da relação entre classe e raça. O mito da democracia racial passou a ser severamente criticado e questionado. Dessa nova geração de estudiosos do tema, também conhecida como Escola de São Paulo, destaca-se, Florestan Fernandes, cujos estudos analisaram a maneira que a estrutura social brasileira engessava a possibilidade de ascensão dos negros e mulatos, impedindo que os mesmos alcançassem cidadania plena.

Nesse sentido, o autor argumentava sobre a existência de discriminação racial no Brasil, de forma que a segregação se realizava na convivência entre a moderna sociedade de classes e os valores e costumes herdados de uma tradição escravocrata e paternalista. A análise de Florestan Fernandes em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* teve o mérito de relacionar a questão racial com o processo que marcou a constituição da sociedade de classes no Brasil. Nesse processo, o autor ressalta como a discriminação racial se manifestou concomitantemente à modernização do país, expondo a contradição entre uma pretensão burguesa – no sentido que envolve ética

⁴ Críticas e interpretações sobre *Casa Grande e Senzala* podem ser encontradas em diversos autores, nesse estudo destaco as produções de ARAÚJO (1994), FRY (2005), MOUTINHO (2004), ORTIZ (1985), SILVA (2006).

racional, competição, luta e igualdade legal – e uma realidade estratificada em raça. Estudos mais recentes apontam para o fato de que não apenas as diferenças de renda associadas à cor dos indivíduos são relevantes para as análises socioeconômicas.

Segundo Kabengele Munanga (2004), para refletir sobre como essa realidade de exclusão se concretiza cotidianamente, é imprescindível perceber a apropriação e a manipulação de discursos e padrões culturais. Nesse sentido, o discurso ideológico é considerado por ele como um importante instrumento de dominação política, e se baseia num modelo universalista que “(...) se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnicos raciais diferentes na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade”. Elementos fundamentais para a subversão ou manutenção da ordem vigente. (MUNANGA, 2004, p. 121).

Apesar de concordar com as argumentações de Munanga no tocante a utilização dos discursos como forma de dominação, no entanto, buscou-se com essa etnografia ampliar os sentidos e usos do discurso. Entende-se, portanto, o discurso como linguagem, como elemento constitutivo das relações afetivas, amorosas e sexuais narradas pelos jovens. O objetivo desse estudo residiu, portanto, em apreender, a partir dos relatos juvenis, as intenções e polissemia de seus discursos colocados em narrativas, atribuindo outros usos e sentidos além daqueles de cunho utilitarista⁵.

Munanga, ao analisar a repercussão do ideal de branqueamento na sociedade brasileira, afirma que este ainda vigora no inconsciente coletivo da nação, e manifesta-se na possibilidade, e desejo, do negro tornar-se branco, seja através da assimilação cultural – passando a negar os símbolos que representam sua cultura – seja através da mestiçagem biológica. Segundo Munanga:

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na ‘negritude e na mestiçagem’, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por a julgarem superior(MUNAGA, 2004, p. 16)

⁵ Assim como indica Lanna (1995) ao analisar as trocas de dádivas e as hierarquias presentes nas relações de patronagem e compadrio no nordeste brasileiro sobre um entendimento do “compadrio a partir dele mesmo” não apenas como instrumento político, propomos nesse estudo observar as narrativas dos jovens, seus discursos, por eles mesmos, a fim de pontuar outros usos e sentidos como comunicação e linguagem (LANNA, 1995, p. 198).

Para este intelectual, a noção de identidade deve ser considerada como elemento passível de manipulação político-ideológica, instrumento de dominação e sujeição cultural, que sutilmente reforça a manutenção de uma estrutura social excludente. Dessa forma, desenvolvem-se maneiras distintamente veladas de discriminar, ficando sempre a critério particulares a definição do que é ou não racismo. Gislene Santos (2004), ao argumentar sobre tais questões, afirma que:

[...] o racismo, no Brasil, baseado na representação do negro ora como exótico-sensual que nos atrai e dá prazer, ora como o exótico-violento que nos repulsa e dá medo, cria e criou condições de sobrevivência psíquica extremamente difíceis para os negros, já que há uma gradação subjetiva entre o que é considerado *racismo* e o que é considerado *não tão racista assim*, entre o que é considerado *violência* e o que é considerado *não tão violento assim*, o que é considerado *discriminação* e o que é considerado *não tão discriminatório assim*, como se fosse possível estabelecer uma quantidade de discriminações, injúrias, desrespeitos, agressões que se pudesse sofrer sem se sentir atingido(SANTOS, 2004, p. 31, destaques da autora)

A autora ressalta ainda que “este espaço gradativo definido não pelas leis ou pelos fatos, mas pelo foro íntimo de cada um na avaliação e interpretação dos acontecimentos é que permite que o racismo se imponha”. Os fatos são enxergados como um “*quase racismo*”, uma “*quase violência*”, uma “*quase discriminação*”. As reflexões que deram origem a essa etnografia surgiram, em grande medida, a partir do estudo das produções teóricas já citadas. Em especial, os argumentos propostos por esta autora na pesquisa *Mulher negra, homem branco: um breve estudo do feminino negro*. Nessa produção, Santos relaciona as experiências de uma interlocutora com temas mais amplos com o racismo, a discriminação e o sofrimento psíquico.

E afirma que, para muitos indivíduos, a cor de sua pele e outros marcadores que revelam traços negros são muitas vezes rejeitados, adentrando-se numa busca de referências estéticas e simbólicas mais próximas daquilo que é convencionalmente aceito ao padrão estético hegemônico, que é branco e não negro. Para Gislene Santos, a especificidade do racismo no Brasil está estreitamente vinculada às demarcações individuais amalgamadas a uma herança historicamente constituída na subjugação do indivíduo negro e de tudo aquilo que remete a ascendência africana, como expressões artísticas, religiosas e estéticas.

Para esta intelectual de formação interdisciplinar, a Medusa, figura da mitologia grega, serviria como metáfora para ilustrar como opera a lógica racista no Brasil, que de tão perversa, atinge os indivíduos negros de tal forma que os mesmos passam a negar a

sua cor e outros traços que demarquem uma afro-ascendência. Por esse motivo, os indivíduos negros precisariam usar a máscara do racismo, para se esconder da sua própria imagem. Segundo a autora,

O negro que usa a máscara do racismo não pode ver nem a si nem ao outro. Vive num mundo de mascarados e são somente as máscaras que ele pode enxergar. E, como os valores racistas em relação aos negros são os da negação, da criação de estereótipos, da violência física e psíquica, o negro mascarado perpetua a negação, a violência, a estereotipia contra si e contra os outros (SANTOS, 2004, p. 34)

A abordagem da autora transita entre a mitologia grega, a filosofia e a simbologia dos contos de fada para apresentar algumas respostas aos questionamentos de Lila Santos sobre seu sofrimento psíquico. Santos oferece uma interpretação consistente para as mazelas que afligiram a sua interlocutora, e a todo o momento está se referindo a um conjunto de mulheres negras que sofreram com o abandono materno e com a discriminação. Suas análises indicam que uma das saídas encontradas pelos indivíduos negros para serem aceitos socialmente seria o relacionamento afetivo com indivíduos brancos⁶.

Santos (2002, 2004), assim como Munanga (1996, 2004), enfatiza em seus textos a estreita relação entre padrões culturais hegemônicos e o imbricamento dessas categorias à subjetividade dos indivíduos. As questões levantadas pela autora despertaram uma série de novas reflexões, pois até então, se conheciam trabalhos que reiteradamente diziam respeito às desvantagens históricas – herdadas da escravidão – que assolam o povo afro-brasileiro, às questões de ordem estética, entre outras abordagens, que recorrentemente relacionam a marginalização da população negra ao passado escravista. Mas, pensar a temática das relações raciais pelo prisma da afetividade era uma novidade.

Ao delimitar, em um primeiro momento, como objetivo principal dessa etnografia abordar questões relativas à raça/cor e ao gênero, tinha-se como referência teórica, além dos autores já citados, o trabalho de intelectuais que enfatizaram a necessidade de se pensar o imbricamento dessas categorias. Tais pesquisas emergiram no Brasil na década de 1980, quando surgiram os primeiros estudos sócio-demográficos, históricos e antropológicos sobre as mulheres negras. Surgia, nessa mesma época, uma

⁶Esse argumento também está presente nos estudos de CARNEIRO (1995), FANON (2008) e PACHECO (2008).

série de organizações e mobilizações políticas, fruto da ação de ativistas negras, que passaram a destacar suas percepções acerca das discriminações que sofriam por serem *mulheres*, e por serem *negras*. Muitas delas se aproximaram dos movimentos feministas – que também se constituíam nesse momento – mas, percebiam demandas diferentes de reivindicações.

Enquanto as feministas (brancas)⁷ lutavam pelo ingresso no mercado de trabalho e equiparação dos salários, as ativistas negras exigiam a garantia de direitos básicos como, melhores condições de vida, garantia de direitos trabalhistas e acesso a creches. Nesse sentido, suas denúncias ressaltavam opressões relativas à raça, ao gênero e à classe social. As reivindicações empreendidas por elas geravam certas tensões, pois, no interior das organizações políticas, os protagonismos geralmente concentravam-se ou nas mãos de homens negros, ou de mulheres brancas. As ativistas negras tentavam evidenciar a manutenção de um sistema social que praticamente não permitia a elas ocupar postos de trabalhos que não fossem aqueles ligados ao servilismo doméstico ou sexual.

Lélia Gonzales (1980), ao refletir sobre as questões que envolvem as especificidades das mulheres negras, propõe a realização de estudos que considerassem outros fatores além dos socioeconômicos, e sugere Freud e Lacan como referenciais epistemológicos para tentar compreender o que essas pesquisas não davam conta de abarcar. No texto “Racismo e Sexismo na cultura brasileira”, em que faz tais apontamentos, a socióloga não se aprofunda nas possíveis contribuições da psicanálise para pensar a especificidade da mulher negra brasileira, mas, já aponta a necessidade de se abordar os temas relativos à raça e ao gênero por um viés interdisciplinar.

A ativista ressalta sua posição “enquanto mulher negra” afirmando sobre a “necessidade de aprofundar nessa reflexão (sobre o racismo e sexismo) ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais” (GONZALES, 1980, p. 225). Gonzales participou de encontros internacionais que tiveram como tema principal o sexismo, mas que também abordaram o racismo. Ao problematizar tais tópicos no contexto brasileiro, Lélia Gonzales afirmou que:

⁷ Mariza Corrêa (2001) faz uma reflexão interessante sobre esse momento de efervescência do movimento feminista no Brasil.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (GONZALES, 1980, p. 224)

Assim como outros intelectuais, Gonzales atribui à permanência de práticas e discursos racistas e sexistas a imagem de mulher negra reiteradamente acionada no imaginário social “a partir de dois tipos de qualificação ‘profissional’: doméstica e mulata” (GONZALES, 1979, p. 17). Posteriormente, a autora incluiu também a figura da “mãe-preta” a essas denominações. Dessa forma, tais representações localizariam a mulher negra nos discursos de forma a contribuir na repercussão e atualização do mito da democracia racial. Indo de encontro com as proposições de Gonzales, mas já representando outra geração de intelectuais, Núbia Moreira (2011) recorre aos escritos de Gilberto Freyre para argumentar sobre essas imagens racializadas e sexualizadas em torno da mulher negra.

A socióloga busca exemplificar como as ideias do intelectual pernambucano ainda ecoam na atualidade, sobretudo, no que concerne à construção de um ideal de sociedade supostamente fundamentada na convivência harmônica entre brancos e negros. Moreira identifica em *Casa Grande e Senzala* uma referência canônica entre os estudos que se debruçaram sobre a temática étnico-racial. Na visão de muitos estudiosos, essa obra repercutiu muito mais no anúncio, de um modelo de sociedade que se pretendia para o Brasil, do que na denúncia da exploração e desigualdade vividas nestas terras tropicais. E forneceria, então, a certidão de nascimento tão desejada por setores da elite nacional que se reviravam em planejar e por em prática estratégias para melhorar o “caráter nacional”.

A pesquisa de Moreira sobre “A organização das Feministas Negras no Brasil” aponta que na perspectiva dessas ativistas “era preciso desmontar essa imagem e representações sobre mulheres negras como meramente corpos sexualizados” acionados a partir das figuras “das mulatas”, “das negras-pretas”, ou mesmo “das mães-pretas”. (MOREIRA, 2011, p. 115). Sobre essas questões, a autora afirma que:

O que nós, brasileiros, simbolicamente representamos e comunicamos sobre mulheres negras obedece a um padrão de sexualização de um corpo que, em nossas múltiplas formas de comunicar, refere-se a um tipo de mulher desenhada como uma pessoa que, além de inspirar sexualidade, é “condicionada” às práticas servis e manuais, herança de sua conformação identitária no cenário brasileiro. Existe um símbolo mulher negra que é o

padrão acionado nas mentes dos membros da sociedade brasileira todas as vezes que mencionamos essa categoria (MOREIRA, 2011, p. 22).

Nesse estudo, Moreira estava interessada em problematizar as implicações políticas em torno da tríade representação-identidade-diferença sobre o grupo *mulheres negras*. Ela toma como base de sua investigação documentos produzidos em congressos e encontros ocorridos em São Paulo e no Rio de Janeiro, além de entrevistar algumas lideranças. Suas informantes apresentam perfis aproximados no que se refere à mobilidade social proporcionada pela escolarização. Essa pesquisa identificou como o processo de empoderamento das mulheres negras se relacionou com o ativismo político e o acesso à educação formal, fatores que contribuíram para a formação de um novo ator político.

No entanto, a socióloga critica a institucionalização burocratizada desse grupo – tanto em âmbito governamental como no não governamental – ao apontar as limitações de políticas setorializadas que devido à dinâmica institucional acabaram deixando de lado a luta mais ampla por direitos. As proposições de Gonzales e Moreira foram fundamentais para a reflexão em torno das especificidades que cercam as noções da representação sobre mulheres negras. Contextualizando a produção teórica de ambas, Gonzales faz seus apontamentos teóricos na década de 1980, período de efervescência dos movimentos sociais no Brasil, em especial, dos movimentos negro e feminista, época também marcada pela redemocratização política. Enquanto Moreira tem como informantes ativistas negras da mesma geração de Gonzales, fato que nos permite inferir que as duas pesquisadoras partilham de referenciais políticos e teóricos muito próximos.

Ao problematizarem discursos e experiências que se referem às mulheres negras, essas intelectuais apontaram o ativismo político e a produção acadêmica como fatores fundamentais para a elaboração de novas concepções teóricas e metodológicas que fomentem críticas às teorias sociais *mainstream*⁸. Pois, como indicam outros trabalhos que têm como referenciais dados estatísticos, as mulheres negras têm os piores salários, ocupam os postos de trabalho menos valorizados, são atendidas no sistema de saúde pública em piores condições entre outros fatores de subalternização. Segundo Elisa Nascimento (2003):

⁸ As produções teóricas de intelectuais que analisam o imbricamento das categorias de gênero e raça em contextos pós- coloniais, criticam, sobretudo, as bases epistemológicas da ciência ocidental cujos pilares fundamentaram-se na escravidão de africanos e afro-descendentes. As autoras argumentam sobre a participação da mulher negra nesse processo. Dentre estas, destacam-se ANTHIAS e YUVAL – DAVIS (1993), HOOKS (1990) e MACCLINTOK (1995).

[...] a situação da mulher afro-brasileira é o próprio retrato da feminização da pobreza observada em todo o mundo nas últimas décadas. Oitenta por cento das mulheres negras empregadas estão concentradas em ocupações manuais; mais da metade são empregadas domésticas e as demais são autônomas oferecendo serviços domésticos (lavar, passar, cozinhar). Trata-se de uma das ocupações mais mal pagas na economia brasileira. Aproximadamente uma em quatro mulheres chefes de família afro-brasileira ganha menos que um salário mínimo (NASCIMENTO, 2003, p.119).

As análises que consideram o imbricamento entre as categorias de raça/cor e de gênero foram fundamentais para delinear essa etnografia. E, à medida que se esboçava essa pesquisa a pesquisadora também se constituía, reconstruía, desconstruía... Em certos momentos, parecia que as autoras falavam diretamente a mim. Tal sensação se deu durante as leituras de Mariza Correa, quando ela analisa a “Invenção da mulata”, e também de Angela e Onika Gilliam, mãe e filha engajadas na reflexão sobre as categorias de raça/cor e de gênero, no texto, “Negociando a subjetividade de mulata no Brasil”. Em ambas as análises, as representações em torno da “mulata” são articuladas ao contexto histórico e cultural brasileiro. As autoras destacam essa figura como uma personagem, vinculada ao imaginário social, em que a sensualidade e o erotismo seriam atributos praticamente incontestáveis.

Mariza Correa se debruçou nos discursos médicos, literários e carnavalescos para traçar historicamente a construção desse “ícone da morenidade brasileira”, e afirma “que parece não haver nenhuma descontinuidade entre a mulata das lavagens do Bonfim do tempo de Nina Rodrigues e a ‘mulata globeleza’ dos dias de hoje”. A antropóloga ressalta que seu interesse em abordar “a mulata”, enquanto construção iconográfica, reside na possibilidade de se refletir sobre essa categoria “para além de sua existência empírica”. Sendo assim, tal reflexão contribuiria para “questionarmos nossa forma habitual de tratar seja das relações de raça, seja das relações de gênero” (CORRÊA, 1996, p. 38). Nesse texto, Mariza Correa faz alusão à construção da ideia de “mulato” como sujeito de índole sexual duvidosa, sendo recorrentemente retratado como efeminado⁹.

Já as análises de Angela e Onika Gilliam referem-se às noções que envolvem a categoria “mulata”¹⁰ a partir da perspectiva dos sujeitos, no caso, elas próprias. Angela

⁹ Segundo Mariza Corrêa (1996) “numa oposição nunca explicitada ao branco como heterossexual, por definição” (CORRÊA, 1996, p. 43).

¹⁰ Outros estudos que analisam as as categorias de raça e gênero considerando as representações sobre a “mulata” são as de GIACOMINI (1994) e OLIVEIRA (2009).

Gilliam é uma antropóloga norte-americana que veio morar no Brasil na década de 1960 logo após concluir sua graduação. Ela vivenciou inúmeras situações em que sua aparência física, (mulher negra) operou de maneira a identificá-la como brasileira. Assim, em algumas situações em que foi confundida como brasileira, ela foi discriminada. No entanto, pôde vivenciar outra posição social quando foi reconhecida como estrangeira¹¹.

Tanto as análises de Mariza Corrêa como as de Angela e Onik'a Gilliam foram importantes para as reflexões iniciais que deram origem a essa pesquisa. Pois, assim como sugere a antropóloga norte-americana, minhas inquietações giravam em torno das possíveis apropriações em torno da subjetividade dos sujeitos no que se refere à cor de sua pele. Assim, eu me questionava se próprias mulheres negras acionavam, de alguma forma, as imagens “das mulatas”, “das negras-pretas”, “das mães-pretas” - como se referem CORREA (1996), GILLIAM e GILLIAM (1995), GONZALES (1980) e MOREIRA (2011). Segundo as autoras aqui citadas, essas representações ainda ecoam fortemente no imaginário popular. Me senti contemplada com essas análises.

No entanto, passei a considerar se tais imagens repercutiam, de alguma forma, entre os jovens. Na verdade, entre *as* jovens, pois me interessava em perceber questões subjetivas referentes ao universo feminino. Entretanto, logo após as primeiras semanas de pesquisa de campo, percebi a ineficácia de se tratar o universo juvenil de maneira setorizada. Assim, além de me manter atenta às situações em que as expressões e/ou atitudes que se referiam à raça/cor eram acionados pelos jovens, de maneira geral, me dispus a interagir com eles em diversas situações. A começar pela escola, meu ponto de partida, mas, perpassando também por locais frequentados por eles em seus momentos de lazer e diversão. Assim, os acompanhei em lugares como o parque, a “balada”, em suas casas ou na casa de amigos.

Contudo, indagar sobre a cor ou a raça de alguém implica considerar um método de classificação racial. Há mais de três décadas Oracy Nogueira (1979) problematizou sobre esses critérios no contexto brasileiro comparando-o ao norte-americano, e afirmou que a *cor da pele* é uma característica que desperta manifestações preconceituosas e

¹¹ Em uma dessas experiências a autora relata que ao aportar em Santos foi detida pelos oficiais da alfândega por “ser uma brasileira que tinha roubado o passaporte norte-americano”. Em outro episódio, quando tentava conseguir permissão para trabalhar no Brasil, Angela teve sua identidade racial contestada pelo funcionário encarregado da função. Segundo ele, Angela não poderia ser “negra e estrangeira”.

opera de forma independente da origem social do indivíduo. Segundo este autor, essa forma de preconceito racial seria “de marca”, por isso nessa pesquisa nos referimos à *cor da pele* como categoria analítica.

Dentre os autores que produziram análises sobre o sistema de classificação racial no Brasil, destaca-se Lívio Sansone (1994) que apontou sobre a vigência de quatro modelos de classificação simultâneos e paralelos: o utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza as categorias branco, preto, pardo, amarelo e indígena; o esquema classificatório utilizado pelos movimentos negro, inspirados em políticas emancipatórias, que divide a sociedade em brancos e negros; aquele utilizado cotidianamente pela população que se vale de um complexo arranjo social em que pesam as circunstâncias das interações e/ou relações sociais; e o que segue o modelo do mito das três raças: negros, índios e brancos. Pesquisadores como Gustavo Venturi e Vilma Bokany (2009) destacam as dificuldades na realização de pesquisas interessadas em avaliar, de maneira ampla, a discriminação e a identidade racial no Brasil.

Já Patrícia Birman (1989) apontou que a classificação racial brasileira opera com a ideia de *continuum* e não com categorias polarizadas de branco e negro. Desse modo, as relações são estabelecidas através de uma lógica relacional em que os próprios indivíduos se auto definem enquanto mais ou menos preto, ou, mais ou menos branco dependendo do referencial. Segundo esse sistema “as referências à cor da pele se fazem preferencialmente por gradações” (BIRMAN, 1980, p. 195-196). Entende-se também, assim como indicou Sansone (1994) e problematizou DaMatta (1987), a vigência no plano do senso comum de uma ideologia que legitima um modelo de hierarquização social baseado no mito de origem, muito bem teorizado pelo antropólogo na “fábula das três raças”.

Nessa etnografia utilizei dois tipos de critérios para identificar os interlocutores, a autoatribuição, i.e., como as pessoas classificam a própria raça/cor da pele, e a heteroatribuição, i.e., classificação racial/cromática atribuída por outros. A autoatribuição, como se pode supor, me permitiria perceber como os jovens em questão se referiam à própria cor, enquanto a heteroatribuição nos possibilitaria notar quais caracteres são utilizados para se referir à cor do outro. É necessário frisar que a heteroatribuição levada a cabo pela pesquisadora foi ponto de partida para a aproximação com a maioria das interlocutoras.

Mas, rapidamente se percebeu os limites dos enquadramentos cromáticos. Apesar de ao longo do texto utilizarmos a terminologia *negra(o)* para se referir à categorias associadas a uma afrodescendência, buscamos não perder de vista a complexidade da análise racial no caso brasileiro. A pesquisa etnográfica exigiu que se ampliasse o olhar de pesquisadora para, a partir dali, perscrutar na realidade dos jovens. Em síntese, essa pesquisa pode ser compreendida como uma etnografia dos “rolês”, pois, foi desenvolvida, em sua maior parte, na companhia dos jovens em seus fazeres cotidianos, geralmente transitando entre uma e outra atividade. Expressão essa que inspirou a escolha do título, e, também se refere ao meu “rolê”, uma busca incessante às menções feitas à raça/cor. As principais narrativas a que tive acesso encontram-se nos seguintes capítulos.

CAPÍTULO 1: A juventude entre o bairro e o centro da cidade

Um “rolezinho” foi como os jovens apelidaram uma forma de encontro em alguns lugares, coisa já feita há muitos anos por todas as classes (ou você nunca viu ou participou de um encontro na frente da faculdade?).

A diferença é que, se os universitários não puderem se encontrar na frente da faculdade, o fariam no bar; na periferia, ficar no bar é pagar para vacilar e virar número que engorda as matérias sobre chacinas. [...]

"Por que eles não ficam no lugar deles?"

Porque o lugar deles é ruim. Ninguém quer ficar mais desfilando de Mizuno de 1.000 reais em frente ao córrego, quem gosta de córrego é rato.

A periferia há muitos anos está defasada de algo que atraía o jovem. Não temos meio nenhum de entretenimento para alguém que hoje completa 14 anos[...]

Jovem é jovem, não importa a classe. Quer usar roupa que o valorize, quer sair para um lugar melhor, está tão cheio de dúvida que quando olha para o espelho ainda não sabe o que é, nem o que vai ser. [...]

Da ponte pra cá, a vida nunca foi mamão e, de uns anos pra cá, vem sendo notório que tudo está mudando, todos estão tendo acesso (nem que seja em parcelas) e querem também o que o “outro lado” tem a oferecer. [...]

Anos de exclusão, cozinhando e chegando em casa sem alimento, cuidando do transporte e não tendo como voltar para seu barraco, ensinando uma elite que lhe dá o desprezo em contrapartida. Ninguém nasceu para ser coadjuvante de ninguém, a nova geração é mais desassistida, com escolas piores, sem exemplos de vida contudentes, sem expectativa para de fato construir uma família, afinal muitos vêm de uma desconstrução.

Muito barulho, porque é no quintal da elite. Enquanto era no nosso, tudo tranquilo.

Proíbe som alto, baile funk, passeio deles no shopping, proíbe, proíbe, proíbe. Sai mais barato criar leis do que dar conhecimento.

O conhecimento é a chave, para discernir o que é melhor, desde o consumo pregado há tantos anos pelas mais competentes agências de propaganda (se esses jovens estão loucos por essas marcas, o trabalho deu certo, parabéns).

Não existe educação que funcione hoje neste país, por isso o "rolezinho" não é em bibliotecas.¹²

1.1. A escola do bairro

No intuito de manter o anonimato das escolas pesquisadas, optei por denominá-las como escola do bairro e escola do centro. Tal diferenciação foi apontada por um professor como característica das escolas da rede estadual de Campinas e, ao longo da pesquisa de campo, tal distinção pareceu pertinente. Segundo este professor de química, as “escolas de bairro atendem a população do entorno, cujo perfil varia entre um padrão de classe média-baixa e baixa, tem muita gente que é favelado mesmo”.

¹²FERRÉZ. Tudo nosso, nada nosso. *Carta Capital*. Disponível em: [http:// www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Acesso em: 27 jan. 2014.

Situada nas proximidades da Lagoa do Taquaral, essa escola era recorrentemente associada ao bairro que nomeia a lagoa, considerado um dos mais nobres da cidade, apesar de não pertencer a ele. Sua localização é num bairro vizinho, próximo ao cruzamento das avenidas Júlio Prestes e Dr. Carlos Grimaldi. Mas, a notoriedade em reportar-se a uma área tida como nobre imprimia a principal referência à localização da unidade escolar. No entanto, o requinte do bairro Taquaral se concentra apenas nas imediações da lagoa, onde há casas de alto padrão e largas avenidas bem pavimentadas. Paisagem completamente diferente dos bairros ao redor, onde grande parte dos alunos que frequentavam essa escola morava.

Ao longo dos quatro meses de pesquisa de campo realizada ali, de agosto a dezembro de 2012, a paisagem da Lagoa do Taquaral deixou de ser ponto de referência para compor parte do cenário, tanto das aventuras narradas pelos interlocutores, quanto daquelas vivenciadas pela pesquisadora. Naquele local, muitas vezes encontrei Gisele, Giovana, João e Tiago¹³ para darmos um “rolê”¹⁴. Sempre que passei pela lagoa, me recordei de algum fato narrado por eles, fosse um “rolo” ou uma “treta”. Sendo um lugar de passagem necessária para se chegar à escola, o tempo de caminhada entre um lugar e outro não era maior do que 15 minutos.

Após se contornar todo o trajeto da lagoa e adentrar no bairro, já é possível avistar os três andares da unidade escolar e a quadra de esportes. A área da escola ocupa quase um terço de todo o quarteirão e a grandiosidade do prédio ganha destaque no bairro majoritariamente residencial, no qual duas oficinas mecânicas, um bar e uma cooperativa de reciclagem destoam do restante das casas. Num raio de 2km, em média, não se encontram moradias verticalizadas, mas a disposição do terreno da escola permite enxergar os edifícios mais próximos. Na parte interna do prédio, os enormes cadeados nos portões e nas grades, que separavam o pátio das escadas de acesso às salas de aulas, já sinalizavam as medidas de disciplinarização tomadas pela direção. A pintura já gasta e algumas rachaduras nas paredes davam um ar de abandono.

A primeira visita a essa escola, ainda em caráter exploratório, se deu por intermédio da professora Luciana, uma amiga que lecionava geografia em turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Segundo ela, a escola era um “ótimo exemplo de como funciona a rede estadual de educação” e apresentava “grande presença de alunos

¹³ Os nomes dos interlocutores dessa etnografia são fictícios. A descrição sobre esses jovens se encontra no capítulo 2.

¹⁴ Os termos que aparecem entre aspas, nesse texto, referem-se às categorias nativas dos interlocutores.

negros”. Já havíamos conversado algumas vezes sobre o cotidiano escolar e ela recorrentemente apontava algumas dificuldades em “dar aula”: “quando a sala fica em silêncio por mais de dez minutos, eu fico muito feliz, porque consigo passar alguma atividade da apostila... Mas, tem uma turma que eu nunca consigo fazer nada...você vai ver”. Ela se referia à turma 8ª E.

Assim que chegamos, nos dirigimos à sala da diretora e conversamos com ela por alguns minutos. Falei brevemente sobre meus objetivos etnográficos, que primeiramente seriam assistir algumas aulas, observar o cotidiano da escola e conversar com os alunos. Então, combinamos que acompanharia as aulas de geografia. Antes de sairmos, a diretora perguntou se eu não queria “pegar umas aulas”, pois a escola estava com um déficit significativo de professores. Agradei o convite, mas recusei. Meu objetivo não era “dar aulas”. Depois da conversa com a diretora, seguimos até a sala dos professores. Lá, alguns deles perguntaram-me qual matéria eu lecionaria e se eu já havia dado aulas antes. Respondi-lhes que eu já havia dado aulas, mas não estava ali por esse motivo.

Meu objetivo naquela escola era realizar observações para a pesquisa de mestrado em Antropologia Social, a fim de abordar questões relativas à raça, ao gênero e à sexualidade. Assim que concluí esse esclarecimento, um professor se adiantou e disse: “sexualidade... na 8ª. E tem uma menina lésbica e um menino gay”. Na ocasião, notei certo desprezo desse professor ao falar sobre os alunos dessa turma. Posteriormente, pude confirmar tal impressão, pois rotineiramente ele reclamava, de forma abusiva, da 8ª E e usava termos extremamente pejorativos para se referir àqueles alunos, além dos recorrentes comentários que expressavam sentimentos homofóbicos. Este professor lecionava em duas das três escolas que frequentei, ambas caracterizadas nessa etnografia como escolas do bairro.

Ainda na sala dos professores, conversei com uma professora de biologia que se interessou bastante pela minha pesquisa. Ela me convidou para conhecer a outra escola na qual trabalhava e assegurou: “uma é o céu e a outra o inferno”. A professora ainda afirmou que “a outra escola nem parece escola pública, de tão organizada”. Em menos de 15 minutos na sala dos professores, já era possível perceber uma série de elementos que, ao longo dos primeiros três meses de campo, viriam a se confirmar: a maneira hierarquizada dos professores tratarem os alunos. É claro que as formas como professores e alunos se relacionam vão além de suas decisões individuais.

Presenciei algumas tentativas de ruptura dessa lógica, tanto de professores quanto de funcionário que procuravam manter certa proximidade junto aos alunos. No entanto, romper com práticas que definem os lugares sociais do *professor*¹⁵, de um lado, e do *aluno*, de outro, não é tarefa simples. Nem mesmo eu tive lá muito sucesso quanto a isso, pois durante toda a pesquisa etnográfica minha figura foi associada à atividade docente. Nesse primeiro dia de visita exploratória, outros elementos etnográficos surgiram. Saímos da sala dos professores em direção à aula de geografia.

A sala é suja e desarrumada. Os alunos se interessam pouco pelo assunto tratado na aula: diferença entre povoado e populoso. Eles ficam a maior parte do tempo conversando, andando pela sala ou pelo corredor da escola, ouvindo música no celular ou trocando mensagens de texto. E se concentram apenas quando espiam, pela janela da sala, a quadra e o pátio (Caderno de Campo, 14 de Agosto de 2012).

No corredor para as salas de aula, fui absorvida por uma série de sensações: aquela infinidade de crianças e jovens correndo, conversando, gritando, ouvindo música no celular – entre outras ações que não fui capaz de registrar – me apavorou. Meu acordo com a professora Luciana era o de ser apresentada como estagiária, porque, segundo ela, dificilmente os alunos a deixariam explicar sobre a etnografia que pretendia realizar sobre eles. Ser apresentada como estagiária foi um acordo com outros professores para facilitar a minha presença sem atrapalhar o andamento das atividades escolares.

Depois de algumas semanas, expliquei melhor para os alunos sobre a pesquisa etnográfica que estava realizando. Mas, geralmente, o que eu definia como pesquisa etnográfica não se distanciava muito do que os alunos viam como trabalho de uma estagiária, então, continuavam a me associar assim e a me chamar como chamam as professoras, de “Dona”. Os professores são chamados de “professores” ou pelos seus nomes próprios. Provavelmente, por acharem que eu era uma aspirante à professora, tentavam me desencorajar da carreira docente dizendo: “Dona, tem certeza que você quer ser professora? Você é tão legal!”.

Na visão deles, era inconcebível alguém *querer* ser professor. Poucos foram os momentos que advoguei a favor dessa profissão e, quando isso aconteceu, não obtive nenhuma adesão por parte dos alunos. Ser qualquer coisa que não fosse professor deveria ser melhor na concepção daqueles alunos. Associo essa postura ao entendimento

¹⁵Os termos em itálico nesse texto referem-se aos destaques da autora.

que fazem do professor como o soberano da sala de aula que detém os poderes de reprovar, repreender e punir os alunos a qualquer momento. Diante dessa divisão de papéis e funções hierarquizadas, os estudantes ocupam a posição mais inferiorizada. No entanto, ainda assim os jovens encontram práticas que deslegitimam a autoridade do professor.

Eles desafiam, desrespeitam, enfrentam o professor ou simplesmente ignoram a sua presença de variadas formas: dormindo, conversando com os colegas, ouvindo música etc. O antropólogo Alexandre Pereira indica, em seu estudo etnográfico sobre experiências juvenis nas periferias de São Paulo, que o uso de aparatos tecnológicos vem ocupando um lugar central na vida dos jovens. Segundo ele, “telefones celulares acionados em sala de aula [e o uso] da internet, dos *games* e dos sons automotivos” mostraram-se como componentes importantes do cotidiano daqueles jovens no que se refere à “ludicidade” (PEREIRA, 2010, p. 5). Assim, o uso dessas tecnologias em ambiente escolar pode ser interpretado como uma forma de desestabilizar a ordem institucional.

Apesar de perceber essa relação verticalizada entre alunos e professores, ao longo da pesquisa de campo observei formas de se relacionar entre eles que variavam, indo desde certo temor, ao carinho e afeição. Presenciei momentos nos quais os professores de fato recorriam a posturas autoritárias, impondo o conteúdo programático através de ameaças e humilhações. Por outro lado, também notei muitas tentativas, por parte de alguns professores, de estabelecer relações mais horizontais, fosse através do diálogo ou pela proposição de atividades pedagógicas diferenciadas. Mas, diversas vezes refleti sobre o descompasso entre os motivos que levavam cada sujeito a fazer parte da comunidade escolar: a direção e a coordenação, cumprindo sua função administrativa, os funcionários, fazendo as atividades práticas (organizando documentos, atendendo pais e alunos, cozinhando e limpando as dependências da escola), e os professores responsáveis por “passar a matéria”.

Mesmo que o professor não queira reproduzir essa relação de hierarquia, ela já está presente – e não há como escapar dessa rigidez, pelo menos não nas escolas em que realizei a pesquisa de campo. Existem brechas para burlar algumas regras, mas os limites de ação são bem restritos. Mesmo que o professor discorde dessa estrutura, ele está imerso nela e, em algum momento, será exigido que ele atue como tal: soberano na sala de aula, autoritário e intolerante como viam os alunos. Nas vezes em que estive nas

escolas, vivenciei ou observei alguma situação que remetia a essas relações hierarquizadas, fosse no modo como os alunos me viam e se dirigiam a mim, como “Dona”, ou presenciando outros fatos que ilustravam o tratamento entre professor/aluno.

Os debates e as reflexões sobre as hierarquias presentes na estrutura escolar são vastos e interessantes; no entanto, não é objetivo dessa pesquisa abordá-los¹⁶. Contudo, não poderia deixar de relatar, mesmo brevemente, tais situações que surgiram de maneira pungente no campo. A dinâmica dos jovens apontaria elementos não menos interessantes.

Assim que entrei na sala de aula, me direcionei para as carteiras do fundo, na intenção de chamar pouca atenção dos alunos. Passei a observar as brincadeiras dos meninos, as risadas, os puxões, os chutes e os xingamentos. Já as meninas, conversavam em grupos menores, sem aumentar o tom de voz. A sala de aula, dividida pela mesa da professora e carteiras, comportava também uma divisão por sexo. Das seis fileiras de carteiras, quatro eram formadas por meninos. Dos 22 alunos presentes nessa turma aquele dia, 6 eram meninas e, destas, 3 eram “negras” (Caderno de Campo, 14 de Agosto de 2012).

Contar os alunos presentes, dividir por sexo e cor da pele foram critérios utilizados para descrever todas as turmas nas quais assisti aulas. Definir a cor da pele era sempre uma tarefa difícil, geralmente minhas descrições combinavam a tonalidade epidérmica à textura dos cabelos: crespo, cacheado, liso, alisado etc. Classificar como “negras” e “brancas” de forma polarizada (também classifiquei os meninos dessa forma) foi um critério inicialmente estabelecido para poder memorizar as interlocutoras, já que o objetivo principal da pesquisa era perceber *como elas se referem à própria cor da pele*.

Mas, o que havíamos delimitado como questão de pesquisa, i.e. perceber de que maneiras e em que momentos as jovens se refeririam à própria cor da pele, não era exatamente uma questão para elas. Ao longo do tempo, percebemos que não se fala tão espontaneamente sobre a própria cor da pele. Durante a pesquisa etnográfica percebi apenas duas menções de forma espontânea, nos casos de Mayara e Camila, respectivamente descritas nos capítulos 3 e 4. Em algumas situações, notei referências sutis que serão descritas no decorrer dos relatos.

A convivência com os jovens fora do ambiente escolar me permitiu ampliar os horizontes no que se refere à realização dessa etnografia. Nesse sentido, conhecer

¹⁶Julio Groppa Aquino (1998) aborda questões de indisciplina, um dos problemas mais discutidos pelos profissionais de educação.

os bairros onde eles moravam foi fundamental para se observar com mais organicidade aquele cotidiano.

1.2. O bairro: quando a favela não está na periferia

*“Recortada pela perspectiva do pedaço, a cidade estilhaçada se converte em arquipélago”.*¹⁷

Desde as primeiras visitas à escola do bairro, intrigava-me a gritante diferença entre o perfil socioeconômico dos alunos com relação ao padrão residencial do entorno. O contraste era tanto, a ponto de ser evidente o não pertencimento daqueles jovens àquela vizinhança. Algumas semanas depois, pude compreender melhor a composição daqueles cenários tão distintos. Durante a realização de entrevistas informais com alunos e alunas das três turmas de 8ª séries¹⁸ que acompanhei, obtive informações sobre o local onde residiam: Jardim Boa Esperança, São Quirino, Vila Nogueira, Jardim Conceição, Flamboyant, Parque Anhumas foram os mais citados. A partir de então, passei a circular esporadicamente na região daqueles bairros e, sempre que possível, conversava com os alunos sobre as características locais.

De acordo com o estudo urbanístico de Giovanna Ortiz de Oliveira (2008, p. 146), “estes bairros estão localizados em uma das áreas mais privilegiadas de Campinas, entre bairros de alto e médio padrão”, além de serem próximos ao centro da cidade. Ali, é possível observar construções que se aproximam de um perfil das classes médio-baixas, onde quase todo o terreno é ocupado por área construída e garagem, mas sem muito requinte nos acabamentos. Também se notam residências características de famílias de baixa renda, aparentando certa precariedade e falta de infraestrutura. A urbanização dos bairros é recente, mas já dispõem de saneamento básico, ruas asfaltadas, iluminação pública e praças.

Os contrastes observados entre esses locais tão próximos à Lagoa do Taquaral referem-se a um intenso processo de ocupações fundiárias irregulares, iniciado na década de 1970 em “regiões que estavam destinadas à construção de praças e áreas

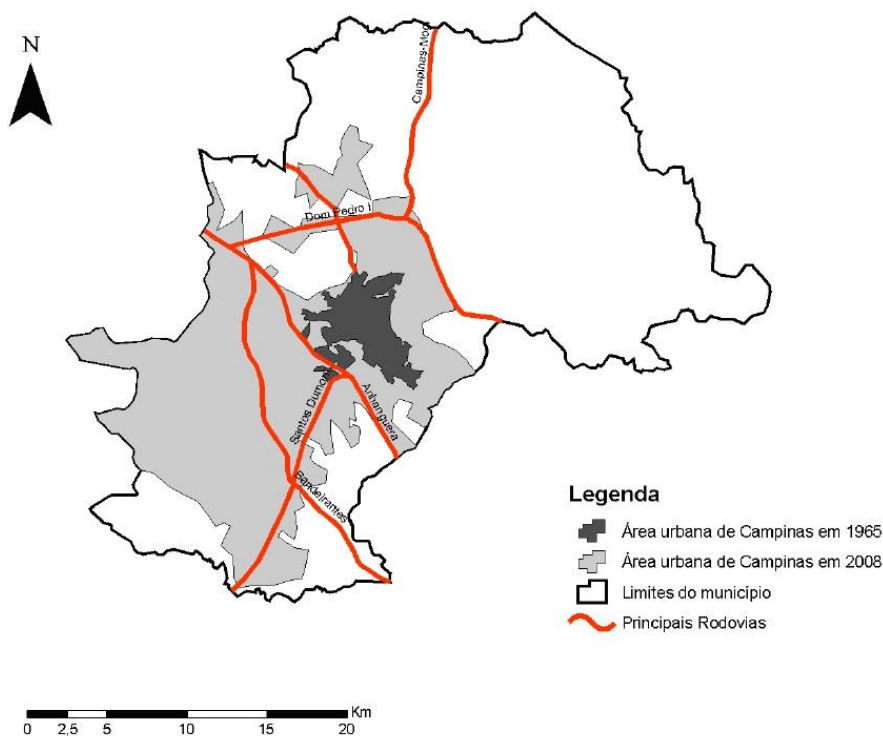
¹⁷ MONTES, M. L. “Posfácio”. In: *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*, 2008, p. 303.

¹⁸ O 9º ano do Ensino Fundamental II corresponde à antiga 8ª série, mas ambos são usados como termos sinônimos nas escolas estudadas. A atividade em questão consistia na elaboração de um cartaz contendo os dados pessoais de cada aluno: idade, local de residência, perfil da família (com quem morava na casa) e atividades de lazer. O uso de imagens recortadas de revistas, lápis de cor e canetinhas permitiu que os alunos interagissem e conversassem sobre variados assuntos

institucionais” (BUENO; KROBATH; MACHADO, 2011, p. 9). Por se tratar de uma zona privilegiada da cidade, surgiram ali loteamentos ilegais que deram origem às primeiras favelas. Ocupações como essas começaram a ocorrer em outras partes do município de Campinas ainda na década de 1960, quando o crescimento desordenado da cidade se intensificou. A crescente urbanização, promovida, em grande medida, pelo desenvolvimento industrial, impulsionava também a mobilização de altos fluxos migratórios que se dirigiam à cidade em busca de oportunidades de emprego.

Concomitantemente a esses processos, percebe-se também o aumento da especulação imobiliária e, como uma ampla parcela dessa população de migrantes não dispunha de condições de acesso às linhas de créditos formais, passaram a ocupar regiões como “fundos de vales, áreas verdes, institucionais ou áreas que naquele momento não eram prioritárias para investimentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 114). Embora o poder público tenha tentado conter o crescimento das favelas, a ocupação clandestina das áreas definidas como AAS (Área Ambientalmente Sensível) aconteceu mesmo na ilegalidade. Segundo os registros do município, em 1960 eram nove o total de assentamentos irregulares, enquanto na década de 1990 totalizavam 110 ocupações.

Mapa da Expansão Urbana de Campinas



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento PUC- Campinas, 2008.

É importante salientar que, no município de Campinas, esses assentamentos irregulares são nomeados de formas diferentes, de acordo com a data da ocupação e a formalização fundiária. Até 30 de março de 1990, data da promulgação da Lei Orgânica, são nomeados localmente como *favelas*. Depois dessa data, têm-se as *ocupações* e, se estas tiverem sido estabelecidas em áreas particulares, são tidas como *ocupações organizadas*. Existem ainda as *ocupações em terrenos públicos* e os *loteamentos irregulares*, sendo estes últimos as áreas particulares parceladas sem a aprovação municipal. No intuito de solucionar problemas como os de risco ambiental e de falta de saneamento básico, a prefeitura de Campinas deu início, em 2007, a um processo de urbanização de algumas dessas favelas (OLIVEIRA, 2008)

Tal ação municipal contou com financiamentos do PAC¹⁹ para sua realização e se concentrou na recuperação de duas áreas: a Região da Bacia do Anhumas e a área do entorno do aeroporto de Viracopos – esta última, está subdividida entre os assentamentos do Parque Oziel, do Jardim Monte Cristo e da Gleba B. O interesse em descrever tais regiões da cidade, ainda que de forma breve, se dá, pois são esses os cenários onde a maior parte dos interlocutores dessa pesquisa descreviam suas narrativas. Especialmente aqueles que residiam, ou apenas circulavam, nas proximidades do ribeirão Anhumas, mais precisamente entre os 129km e 133km da rodovia Dom Pedro I e da avenida Júlio Prestes, que há pouco tempo passou a ser o “Parque Linear do Ribeirão Anhumas”. Oliveira (2008) aponta, em seu estudo sobre assentamentos precários na cidade de Campinas, que, nessa região:

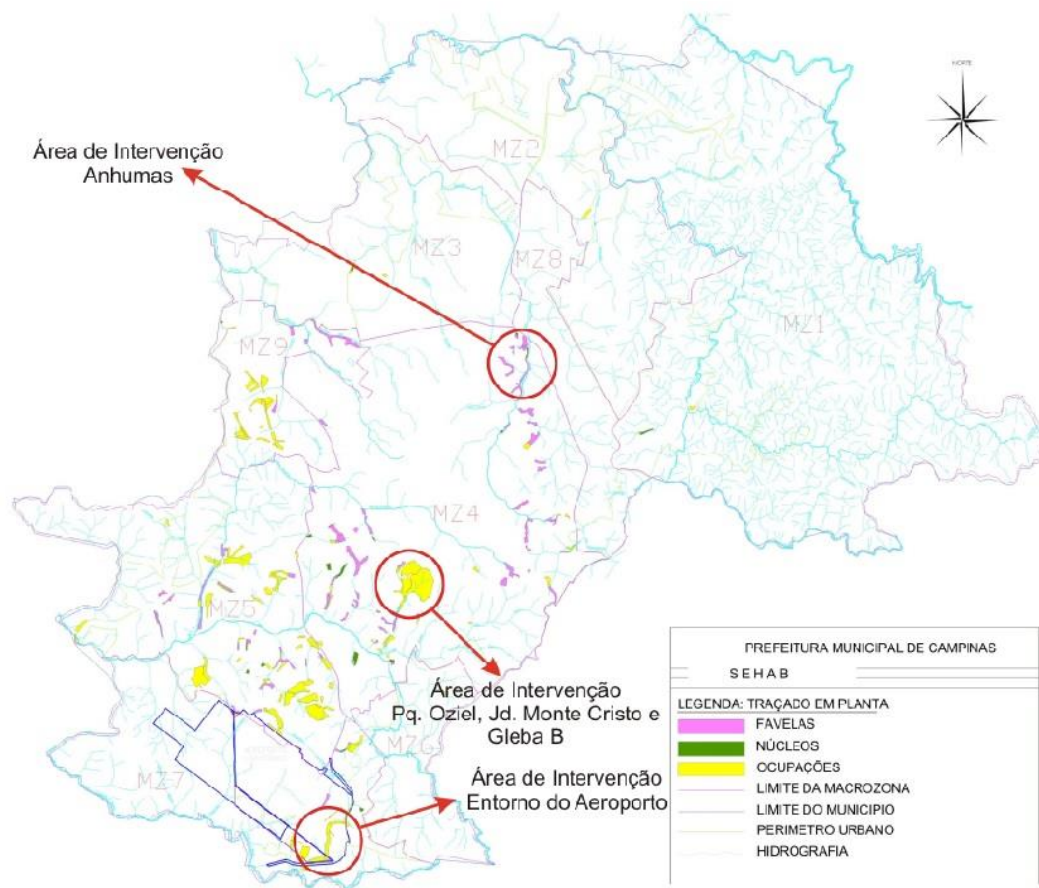
As favelas estão em uma área extensa e contígua ao ribeirão. A área ocupada chega próxima a 5km de extensão. O processo de regularização em andamento é feito favela a favela, o que torna o processo de regularização extremamente vagaroso (...) Inscrito no PAC com o projeto de implantação do Parque Linear Ribeirão Anhumas, a região poderá receber investimentos para revitalização e para o projeto de reurbanização e paisagismo. O intuito é solucionar definitivamente os problemas relativos às ocupações na localidade e recuperar toda a margem do Anhumas (OLIVEIRA, 2008, p. 142-143)

Os dados apontados por Oliveira confirmam a existência de bolsões de favelas cravados no seio da cidade formal, urbanizada, arborizada, reduto das classes média e alta. Porém, desafiando a lógica da segregação espacial típica de algumas metrópoles,

¹⁹ O PAC foi lançado no início do segundo Governo Lula e estabelecia, a partir de um conjunto de diretrizes, um crescimento econômico de 5% ao ano nos períodos de 2007 a 2010 para 12 regiões metropolitanas. (OLIVEIRA, 2008, p. 140)

essa população se manteve residindo nessa região mesmo sob ameaças diversas. E, como não poderia ser diferente, os moradores das favelas passaram a fazer uso de serviços públicos como a escola.

Mapa da localização das intervenções do PAC em Campinas



Fonte: SEHAB, 2007

Das três escolas frequentadas para a realização dessa etnografia, duas podem ser descritas como *escolas de bairro*, como pontuou o professor de química a cima citado que lecionava em uma delas. Segundo ele, os alunos que frequentavam essas escolas apresentavam um perfil socioeconômico de baixa renda, muitos eram “favelados” – em ambas, era recorrente ouvir entre os alunos o uso desse termo como xingamento. Muito diferente do que ocorre, por exemplo, com grupos de rap, que valorizam a procedência

da favela. Ou ainda, como salienta Pereira (2010), em sua etnografia sobre os “pixadores”²⁰ em que percebeu uma noção de periferia acionada de forma positiva.

As inúmeras vezes que ouvi a expressão “favelado” era para indicar algum traço negativo de um colega, pois os jovens dali não assumiam o pertencimento à favela de forma positiva. Cheguei, inclusive, a ouvir recusas dos alunos em comer a merenda da escola, porque achavam que os colegas poderiam pensar que “quem come a comida da escola é favelado”. Outro sinal distintivo, que indicava um *ethos*²¹ de classe nessas duas escolas de bairro, eram as expressões estéticas em torno do estilo musical *funk*, que vai desde a predileção pela música, passando pelo uso de roupas e acessórios e, principalmente, por frequentar as “baladas funk”. Um perfil muito distinto do que pude observar na outra escola, a do centro, aonde também realizei pesquisa de campo.

1.3. A escola do centro

No intuito de distinguir os diferentes perfis entre uma e outra escola, denominei a escola que será descrita em seguida como escola do centro. Localizada na região central de Campinas, nas proximidades do cruzamento das avenidas Brasil e Barão de Itapira, essa unidade escolar é cercada por algumas das principais vias de acesso que interligam a maioria dos bairros da cidade ao centro. A grande quantidade de linhas de ônibus que circulam nos arredores permite que jovens de bairros distantes possam estudar ali. Minha aproximação a essa escola se deu por intermédio de uma professora de biologia, que conheci no primeiro dia de visita à escola descrita anteriormente.

Ela insistiu para que eu conhecesse a outra unidade em que trabalhava, e não aceitava a possibilidade dessa etnografia apresentar apenas a escola do bairro ou que eu ficasse com a uma “má impressão” da rede estadual de educação, pois havia “unidades melhores na rede (estadual), basta procurar”, afirmou. Segundo ela, o grande problema da escola do bairro era a permissividade da diretora: “lá, os alunos sabem que as punições são sempre meio frouxas, já, aqui, a Franceli (diretora da escola do centro) mantém tudo em ordem”. De fato, as diferenças eram evidentes, desde o lado de fora:

²⁰ Os informantes do autor utilizam a expressão “pixadores”, e não pichadores conforme o termo dicionarizado.

²¹ Clifford Geertz (1989).

paredes e portões do prédio aparentavam uma pintura recente, além dos belos canteiros que coloriam discretamente a entrada.

Devido à grande oferta de linhas de ônibus que circulavam nas imediações dessa escola, era possível encontrar alunos moradores do entorno ou de regiões mais afastadas, como Naomy, aluna do 2º ano, que conheci. Para estar na aula às 7h da manhã, ela precisava acordar às quatro horas e trinta minutos e estar no ponto de ônibus às cinco horas. “Se eu me atrasar um pouquinho, e perder o ônibus, a Dona Franceli não me deixa entrar na primeira aula... Por isso, que eu falto tanto”, comentou a jovem. Já Núbia, colega de classe de Naomy, morava nas adjacências da escola e contava sempre com um familiar – a mãe, o pai ou a tia – que a levava de carro.

Conheci as duas jovens no mesmo dia, numa aula de educação física. Ambas tinham 16 anos, estudavam na mesma turma do 2º ano, mas não eram amigas. De início, conversei somente com Núbia, que se mostrava muito eloquente falando sobre sua preferência com relação à ex-escola, onde estudou desde os seis meses de vida. Depois, me dirigi a Naomy, menina tímida, mas de sorriso fácil, que rapidamente permitiu o início de um diálogo. Ela estudava ali desde a 5ª série, mas, em suas narrativas, evidenciava certo descontentamento com alguns aspectos da escola. As duas jovens ilustravam um pouco os diferentes perfis dos alunos dali: aqueles que residem em áreas mais distantes do centro, que pegam ônibus para chegar à escola, e aqueles que moram nos bairros mais próximos. Uma diferenciação sutil, mas que geralmente aponta uma série de outros marcadores sociais, evidentes, por exemplo, nas preferências estéticas. Além disso, Núbia era *branca* e Naomy *negra*.

Nessa escola, eram perceptíveis diferenças com relação a estilos musicais, sinal diacrítico muito presente entre os jovens. Ali, raras vezes ouvi menções à música funk, que, sem dúvida, era a mais ouvida entre os jovens da primeira escola. Um relato comum entre os alunos da escola do centro, que possibilitava identificá-los como de classe média ou baixa, era sobre terem optado por estudar naquela escola, rejeitando a opção de estudo particular ou público, sendo este do próprio bairro. No primeiro caso, a rejeição se dava geralmente por acharem o ensino da escola particular muito rígido.

Enquanto, no segundo, as justificativas se davam pela recorrência das escolas de bairro apresentarem um ensino ruim. No entanto, a colocação entre as melhores escolas da cidade era algo recente, e a diretora fazia questão de salientar isso. Desde a primeira conversa com ela, recomendada pela professora de biologia, era evidente o orgulho que

mantinha por ter mudado radicalmente o perfil daquela unidade escolar. Diferentemente do breve diálogo com a diretora da escola do bairro, com Franceli a conversa se estendeu por mais de uma hora.

Em poucos minutos, ela passou a descrever em detalhes as transformações que ocorreram ali ao longo dos últimos cinco anos, e narrava com carinho o trabalho de “recuperação” que realizara. Um dos problemas recorrentes, dizia, eram as brigas entre os alunos e o desrespeito destes com os professores, sendo de costume não haver aulas por falta de professor. Para dar fim àquela realidade, Franceli alegou ter sido “obrigada a expulsar em torno de uns 30 alunos-problemas” e seguiu relatando: “a diretoria de ensino vivia mandando esse tipo de aluno pra cá, até que chegou uma hora que eu tive que dar um basta... aí eles pararam... senão, eu não ia conseguir fazer o que fiz aqui”. Nessa primeira conversa, ela também enfatizou o desempenho dos alunos, que era “muito baixo”.

Além de exigir uma mudança radical no comportamento dos jovens, desde a rigidez com o horário de entrada e saída (depois de tocado o sinal de entrada, não era permitido que nenhum aluno entrasse sem antes passar pela sala da diretora, como relatou Naomi), a diretora também fazia questão de manter a limpeza do ambiente impecável. E também destacava a exigência de boas relações entre professores e alunos. Além de tudo isso, Franceli ainda viabilizou uma reforma no prédio: “na época, precisei até brigar com o secretário estadual responsável pelos prédios públicos, porque o que eu queria fazer não mantinha o padrão que eles queriam”.

A diretora me mostrou uma pasta com fotos, para comprovar as mudanças ocorridas, e falava sobre o reconhecimento obtido: “já dei até palestra sobre motivação, por conta de tudo o que fiz aqui”. Ela se orgulhava ao mostrar como os banheiros de toda a escola eram limpos e organizados: “agora, temos até espelho nos banheiros”. Depois de conhecer essa escola, passei a ficar atenta a esses itens e, realmente, era rara a disponibilização de papel higiênico ou sabonete nos banheiros dos alunos, que dirá espelhos.

A nossa conversa se encerrou, porque Franceli se preparava para ir ao Conselho Tutelar responder à queixa da mãe de uma aluna que, segundo ela, havia protagonizado uma briga na saída da escola e, por esse motivo, havia sido expulsa. A mãe da aluna recorrera ao Conselho Tutelar para impedir a consecução de tal ordem. Segundo a diretora, essa instituição só servia para “arranjar problemas” e impedia que a direção

tomasse as “devidas providências”, quando necessário. Perguntei qual seria a opção para a jovem que fora expulsa, Franceli respondeu que deveria ir para uma escola do bairro onde reside, o São Marcos – considerado um dos bairros de periferia mais perigosos de Campinas. Ao final da conversa, obtive permissão para frequentar os intervalos e as aulas, contanto que o professor responsável autorizasse.

Em muitos momentos festivos que participei na escola do centro, Franceli destacava as mudanças ocorridas nos últimos cinco anos, desde sua entrada como diretora. E sempre enfatizava a participação dos alunos nesse processo. Na festa de encerramento do ano letivo de 2013, não foi diferente. Entre uma apresentação de dança e de música, a diretora proferiu o seguinte discurso:

Quando eu cheguei nessa escola, era tudo muito diferente... Essa turma do 3º ano que está se formando é a última turma que pegou essa escola como ela era. Vocês lembram? Era uma sujeira essa escola, as paredes eram pichadas, o banheiro não tinha papel... Aí, a primeira coisa que eu fiz foi pedir pra faxineira, que agora não está mais aqui, para ela começar a lavar os corredores das salas de aula desde o último andar. E vocês sabem o que ela me respondeu? Ela falou assim: ‘Dona Franceli, eu vou lavar só o corredor da sala dos professores, porque os alunos não precisam disso, eles são tudo porco mesmo’. Vocês acreditam que ela falou isso pra mim? Eu estou falando isso, para vocês saberem um pouco qual era o tratamento que os alunos recebiam naquela época... Mas, agora não... Agora vocês têm banheiro limpo, sempre. E isso só acontece porque vocês são educados e a gente retribui. Eu não esqueço de uma aluna que entrou aqui e disse que poderia usar o banheiro, porque era limpo, na outra escola, ela disse que era impossível usar o banheiro. Então, gente, eu tenho muito a agradecer a vocês, porque tudo que nós fazemos é pensando em vocês. Se não tem aluno, não tem trabalho para a gente: nem para diretor, nem para professor, nem para funcionário. Nós precisamos de vocês. Muito obrigada por vocês estarem aqui.

Os alunos que estudaram nessa escola, no período anterior ao da chegada de Franceli, estavam no 3º ano em 2013 e, com frequência, comentavam sobre as diferenças de “antigamente” e “de agora”. Tive a oportunidade de ouvir várias narrativas que faziam tais comparações. Certa vez, uma aluna do 3º ano, Fabi, descreveu minuciosamente como era o cotidiano da escola “antigamente”. Segundo ela, “antigamente não existia a disciplina de hoje, os alunos entravam e saiam da escola a hora que queriam, matavam aula e não respeitavam ninguém”. E pontuou diferenças importantes entre os dois momentos: “antes, a escola era o dobro do que é hoje, tanto na quantidade de salas de aula como de alunos”. Sobre os perfis dos alunos e a dinâmica do cotidiano, prosseguiu descrevendo:

Tinha aluno de 20 e tantos anos, que já era até pai de família, tudo repetente... Até a quinta série, fazia rebelião e, quando começava, não tinha ninguém que dava jeito, nem professor, nem coordenador, nem diretor... Aliás, esse daí chegava aqui fedendo cachaça, nem conseguia parar em pé.

Ela também afirmou que muitos alunos usavam drogas vendidas ali mesmo, “até as meninas”, especificou, dizendo que a maioria delas fazia uso no intuito de perder peso, pois “um dos efeitos do pó é emagrecer”. Fabi, uma das principais interlocutoras dali, ria discretamente enquanto narrava. E relatou com detalhes as diferenças fundamentais entre aquela época e a de hoje, atribuindo valores positivos ao cotidiano anterior:

Apesar de tudo isso, da bagunça, tinha uma coisa boa. Ninguém baixava a cabeça para professor nenhum, nem para diretor ou coordenador. Os alunos tinham mais autoridade. Eu, até hoje, não baixo a cabeça para diretora. Teve até uma época que eu fazia parte do conselho e vivia batendo de frente com ela. Porque ela exige que todo mundo concorde com ela, mas eu tenho a minha opinião – e, se eu faço parte do conselho, é para falar o que eu penso. Mas ela não quer isso: ela quer que seja do jeito dela. Teve até uma vez que ela começou a implicar comigo, implicava com a roupa que eu vinha. Tinham outras meninas com bermuda mais curta que a minha, mas ela implicava comigo. Até minha mãe veio aqui para falar com ela; [saber] se ela tinha algo contra mim, porque qualquer coisa virava implicância. Aí ela tinha uns ataques, sabe? Gritava comigo. Eu perguntava por que ela estava falando assim, se era só porque eu discordava dela; não precisava dar ataque. Ah, eu não ‘abaixo’ a cabeça para ninguém, não. E minha mãe sabe disso e fica do meu lado.

O “conselho” a que Fabi se refere acontece em casos excepcionais, quando se forma um colegiado de professores, coordenadores, direção, pais e alunos para tomar alguma decisão como, por exemplo, sobre a expulsão de algum aluno. Durante essa conversa, Fabi também destacou detalhes importantes para o confinamento dos alunos, afirmando que antes da reforma do prédio não havia grades nem portões com cadeados na escola, “apenas uma tela de arame muito fácil de ser cortada”, e os alunos recorrentemente faziam isso para facilitar as fugas: “quando alguém fazia um buraco na grade, um monte de gente aproveitava para matar aula”, concluiu.

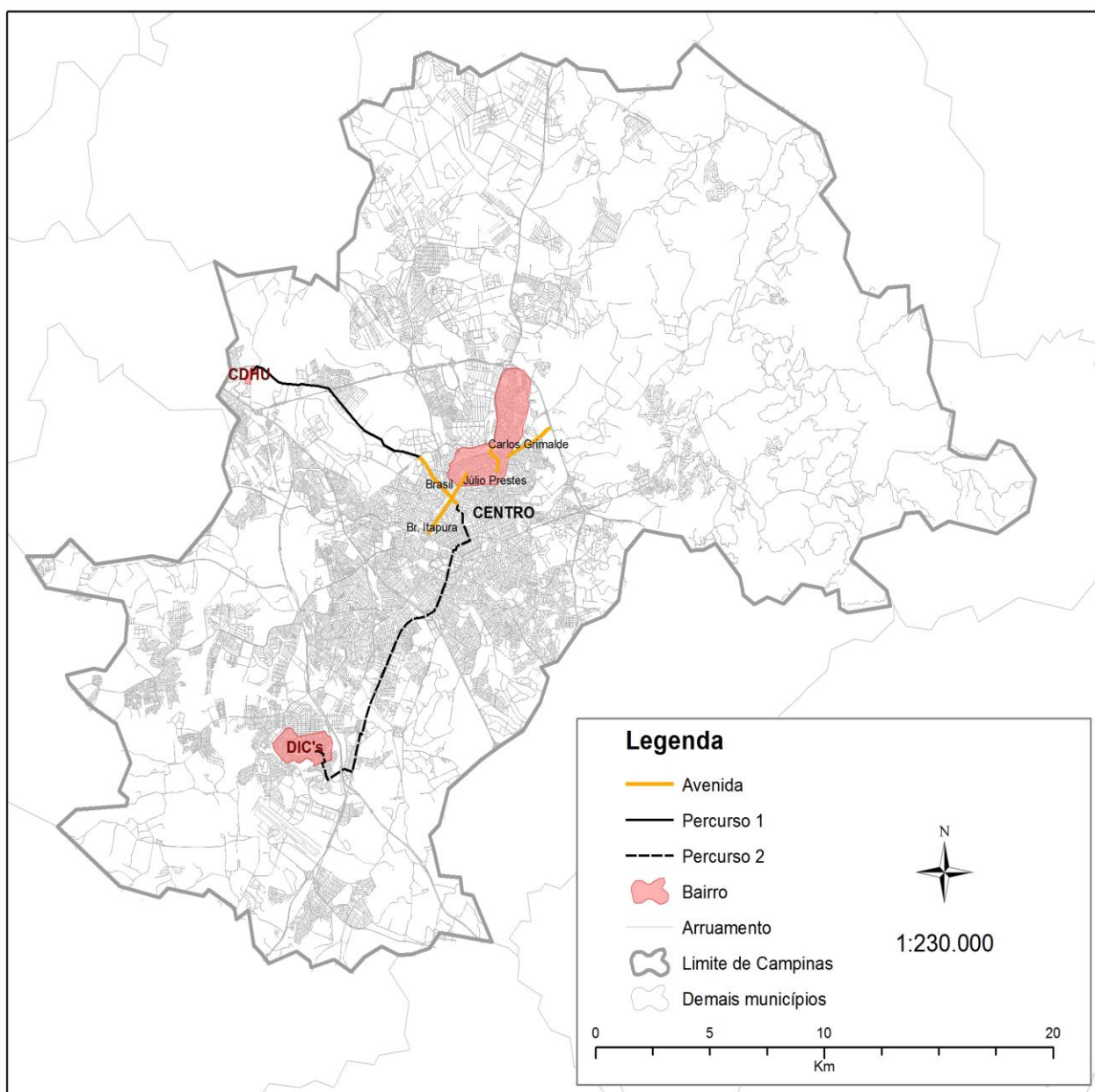
O relato de Fabi traz elementos que permitem traçar paralelos entre as duas escolas descritas. A primeira escola, a do bairro, parece, em grande medida, um retrato atual de como a segunda escola, a do centro, fora, num passado recente. Os elementos destacados pela diretora Franceli, como aqueles que demarcam a transição entre a escola de “antigamente” e a de “agora”, são os mesmos que indicam a escola do bairro

como um verdadeiro “inferno”, segundo a professora de biologia vinculada às duas instituições. Não apenas essa professora fazia menções nesse sentido sobre essa escola, como a maioria dos professores, com os quais convivi ali, apresentava argumentos que apontavam nessa direção. Muitos, inclusive, davam aulas em outras instituições (algumas privadas) e comumente se referiam com imenso pesar à necessidade de trabalhar ali.

Provavelmente, as impossibilidades cotidianas em “dar aulas”, como as descritas nos relatos dos professores, os desmotivavam; por isso, eram recorrentes as faltas ou até mesmo o abandono do cargo. Situação que levou a diretora a sugerir, não apenas na primeira conversa, mas em outras, que eu pegasse algumas aulas. Pedidos como esse jamais me foram feitos na escola do centro, instituição na qual os professores não abriam mão de suas aulas e a maioria deles já mantinha seu vínculo há anos. Segundo a professora de biologia que intermediou minha entrada ali, era muito difícil conseguir uma vaga permanente: os professores só saíam de lá aposentados. Ela mesma era professora substituta e só acompanhava apenas uma turma de 2º ano.

Já, na escola do bairro, a rotatividade de professores era muito intensa. Além da entrada e saída de diretoras – quando retornei a essa escola, para dar continuidade à pesquisa de campo, em agosto de 2013, a diretora que havia me recebido no ano anterior já não trabalhava mais ali. Segundo algumas funcionárias, o entrar e sair de diretoras já era algo comum nos últimos anos. Além desses dados, apontados por alunos, professores e funcionários, devo incluir também as minhas percepções, de forma geral. Na escola do bairro, já era parte do cotidiano a recorrente falta de professor, o que fazia com que os alunos fossem liberados com antecedência ou ficassem no pátio aguardando a próxima aula.

Mapa das áreas urbanas em que os interlocutores residiam, transitavam e estudavam²².



Fonte: dados etnográficos obtidos por Cassiana R. A. Silva.
Elaboração cartográfica: Rodrigo Fernandes Silva

²² Destacam-se nesse mapa as regiões da cidade de Campinas em que realizei a pesquisa de campo. Nos destaques em vermelho: a área maior compreende a escola do bairro, os bairros do entorno que os alunos residiam, a Lagoa do Taquaral e o bairro Taquaral. Nas outras regiões optou-se por destacar o termo que os interlocutores se referiam ao local onde morava, o CDHU e o DIC (respectivamente as siglas de Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano e Distrito Industrial de Campinas). Os percursos 1 e 2 referem-se aos trajetos percorridos por interlocutoras da escola do centro.

Isso me permitiu uma convivência mais intensa com eles fora da sala de aula. Assim, atribuo à dinâmica “desorganizada” da escola do bairro as investidas bem sucedidas como etnógrafa, pois foram nos momentos de “indisciplina” que pude me aproximar deles e estabelecer uma relação de pesquisadora e não de professora. No momento de elaboração do projeto para essa pesquisa, não havia dado tanta importância à dinâmica das escolas, pois eu havia definido esses lugares *apenas* como ponto de partida para chegarmos a algumas meninas (negras preferencialmente) a fim de acompanhá-las em seus contextos cotidianos – em casa, na escola, na igreja, na balada, entre outros lugares em que fosse possível estar na companhia delas.

Com relação à temática racial, eu já esperava que fossem usados termos variados para se referir à cor da pele, como sugerem alguns autores²³. Da mesma forma como defini, num primeiro momento, que as escolas seriam *apenas um ponto de partida*, também atribuí ao gênero uma ideia de identidades fixas configuradas em torno da distinção binária entre homem e mulher. Assim, ao longo da realização da pesquisa etnográfica e da sistematização dos dados, percebi a necessidade de repensar essas categorias, tomadas como fixas e por si só coerentes. Então, passei a percebê-las como processos e não mais como dados. Nesse sentido, pretendo problematizar nos capítulos seguintes as noções de gênero, raça/cor a partir das narrativas etnográficas.

²³ BIRMAN (1989), NOGUEIRA (1979), MATTA (1987).

CAPÍTULO 2: “Rolês” e “rolos”

Nesse capítulo, abordam-se as narrativas de sete interlocutores, tendo como eixo a trajetória de vida de João e Gisele. Devido à aproximação com esses jovens, pude transitar em diversos contextos e me aprofundar nas possibilidades de realizar uma etnografia. Na companhia deles me diverti nos “rolês” e ouvindo suas histórias sobre “rolos”, “ficadas” e “tretas”. E principalmente, rindo das maneiras como retratavam as pessoas ao seu redor: os amigos, as amigas, os colegas da escola. A aproximação com João foi fundamental para a reflexão sobre as categorias de gênero que se pretendia abarcar.

2.1. João: “divando sempre”

Conheci João no primeiro dia de visita à escola do bairro, em agosto de 2012. Assim que ele me viu entrar em sua sala de aula, se aproximou, fazendo uma série de perguntas. Queria saber se eu daria aulas ali, se era amiga da professora, que matéria lecionaria. Demorei alguns segundos para processar todo o interrogatório e percebi que ele estava acompanhado dos colegas Tiago, Gisele e Giovana, todos muito empolgados com a minha presença. Os quatro passavam a maior parte do período das aulas juntos, dentro ou fora da sala de aula.

A aproximação com esses jovens foi marcada por um episódio aparentemente corriqueiro, em uma das inúmeras vezes em que foram dispensados das aulas por falta de professores. João decidira fazer um boletim de ocorrência contra um professor acusando-o de homofobia. Ao perceber a agitação em torno do rapaz, me prontifiquei para acompanhá-los à delegacia e automaticamente me integrei ao grupo. Era a segunda vez que via aqueles jovens, o diálogo estabelecido era mínimo. Até aquele momento, meus esforços concentravam-se em gravar seus nomes e algumas características físicas.

No caminho para a delegacia me apresentei novamente e falei sobre a pesquisa de campo que realizaria na escola onde estudavam. Mas, eles não pareciam interessados nas minhas intenções etnográficas, e sim preocupados em se vingar do professor ultrajante. Estavam tão eufóricos, que ao mesmo tempo em que falavam

desenfreadamente sobre o que acabara de ocorrer, lembravam de outros momentos de briga na escola, fosse entre os alunos ou entre estes e os professores.

Eu ouvia atentamente cada detalhe, fazia perguntas e os motivava a falar mais. João começou a relatar sua experiência recente num abrigo para menores onde morou durante seis meses, ele tinha sofrido agressões físicas de seu pai quando este descobriu que o filho é homossexual. João descreveu com precisão sua saída de lá, e quando falou sobre isso, incluiu Tiago à sua narrativa: “quando voltei para casa descobri que meu pai estava morando com a tia dele”. Antes de João concluir a história, Tiago começou a rechaçar a própria tia, referindo-se a ela com muitos insultos.

Àquela altura do trajeto para a delegacia, João já havia me confidenciado sobre a preferência sexual de Tiago, apesar dele desmentir: “Dona, a mãe do Tiago pediu pra ele deixar de ser gay! Não existe isso de deixar de ser gay! Existe?”. Confirmei que não acenando com a cabeça. Ao chegarmos à delegacia, o policial que atendeu João disse que a queixa só poderia ser feita por em responsável com mais de 18 anos. Por isso, ele desistiu da denúncia. Mas, aquela não foi a única vez que presenciei sua indignação com relação aos professores, funcionários e mesmo quanto aos colegas que o desrespeitavam cotidianamente por ser homossexual.

Em outra ocasião, durante uma aula de geografia, presenciei o ataque da diretora diretamente a João e Tiago. Estava sentada próxima a eles e às suas amigas Gisele e Giovana quando começou a agressão verbal. O motivo era a indisciplina de toda a turma, eles eram apenas bode expiatório. Entre as ameaças de não matricular os alunos que ficassem retidos novamente, a diretora dirigiu-se especialmente a João, e o repreendeu por usar um short muito curto – notei que o short de João estava mais comprido que o de suas colegas.

Para concluir, a diretora sentenciou que “a escola não era nenhuma passarela para as pessoas desfilarem e os outros jogarem purpurina”. Antes de partir em retirada da sala de aula, ela fez ameaças diretas a Tiago, dizendo que a mãe dele iria “saber sobre as suas companhias na escola”. Tiago imediatamente ficou nervoso, não sabia o que fazer diante de tamanho constrangimento. No dia seguinte, ele não estava presente na aula. Sua mãe havia solicitado sua transferência para outra escola do bairro.

Segundo a maioria dos professores, da coordenação e da diretora, a turma onde os quatro estudavam, a 8ªE, era “a pior turma da escola”. Quando os professores falavam sobre ela, recorrentemente se irritavam e relatavam algum episódio de

indisciplina. Muitas vezes, se recusavam a dar aulas ali: “hoje a 8ª E tá impossível... eu não vou dar aula lá”, ouvi essa frase de diferentes professores em momentos distintos. No dia em que presenciei as ameaças da diretora na aula de geografia, assisti à mesma aula em outras turmas e notei que na 8ª E a professora não conseguia “segurar a atenção” nem da metade da turma – no total, eram dezessete alunos presentes aquele dia.

A mesma aula ministrada pela professora Luciana em outra turma de 8ª série, considerada uma das melhores turmas da escola, ocorrera de forma bem diferente. Apesar de os alunos dali também não demonstrarem muito interesse pelo assunto tratado (diferença entre povoado e populoso), eles se mantinham sentados nas carteiras e pediam autorização para sair da sala. Na 8ª E os alunos pareciam nem perceber a presença do professor, conversavam, circulavam pela sala impacientes e passavam boa parte do tempo olhando pela janela a quadra e o pátio da escola. Ao conversar com alguns professores sobre essa turma eles recorrentemente me explicavam os motivos da indisciplina: a concentração de alunos repetentes ou com problemas de aprendizagem.

Tiago e Gisele tinham dezesseis anos quando os conheci e já tinham reprovado a 5ª e a 6ª séries respectivamente. Giovana e João tinham quinze anos e haviam reprovado a 5ª série. Apesar das ameaças da diretora e de alguns professores, os quatro foram aprovados na 8ª série em 2012. No entanto, logo nas primeiras semanas do ano letivo de 2013, João foi expulso dessa escola. Quando nos reencontramos, em julho desse mesmo ano ele me assegurou que a escola nova era “muito mais legal... só tem viado lá, Dona ... e sapatão também”.

João Carvalho é seu nome no facebook, mas, logo abaixo desse nome, entre parênteses, está João Maravilha como ele gosta de se identificar na rede social. Entre os variados recados na sua página virtual, os mais comentados por seus amigos são aqueles sobre as “baladas”, “rolos” e “rolês”. Ali também se encontram algumas mensagens que dizem respeito à temática raça/cor e sexualidade, como: “Só acho que a palavra #PRECONCEITO não deveria existir em lugar nenhum”; “ABRA SUA MENTE #GAY TAMBÉM É GENTE”; “DIVANDO SEMPRE”. “Divando sempre” é um termo usado recorrentemente por João em alusão ao fato de ser uma “diva” e a ostentação que algumas atitudes conferem a tal comportamento.

Durante os primeiros meses de pesquisa de campo havia decidido comentar de forma breve as narrativas e história de vida de João, pois naquele momento ainda estava

centrada na ideia de que seriam *apenas* as meninas as interlocutoras dessa etnografia. Sendo assim, cabia a João um papel de coadjuvante. No entanto, ele se tornava cada vez mais presente à medida que me aproximava do cotidiano de Gisele e Giovana. Mesmo ausente em muitos momentos, João era recorrentemente acionado por seus colegas por algum motivo, fosse algum comentário sobre seus vídeos dançando funk divulgados em sua página no facebook (que obtinha centenas de acessos e curtidas), ou, para falar sobre qualquer outro fato de sua vida: a balada que tinha estado, sobre o novo corte de cabelo, a roupa que usava, o uso de drogas, as “ficadas” e “rolos”. Toda e qualquer ação de João era vista, comentada e vigiada por seus colegas.

Em agosto de 2012, quando o conheci, seus contornos corporais exibiam medidas mais largas, por isso, ele usava roupas folgadas que cobriam seu corpo. Em menos de um ano, ele perdeu peso e fazia questão de mostrar a nova silhueta, agora, com alguns músculos e menos gordura. Vez ou outra fazia uso de uma lente de contato verde para destacar os olhos. Seus trajes passaram a afirmar o estilo funk como referência estética. Nos vídeos que divulga pelo facebook aparece vestindo short jeans e camiseta bem ajustados ao corpo.

Ao conhecer mais de perto o universo homoafetivo a partir do convívio com João, pude ampliar meus horizontes com relação às determinações previamente estipuladas em torno das categorizações de gênero. Se, num primeiro momento havia delimitado tal abordagem no sentido reduzido ao dimorfismo sexual, posteriormente percebi a necessidade de problematizar essa polarização. Apoiar-se nas distinções de gênero como identidades fixas e coerentes é uma tendência comum, ligada ao hábito de atribuir aos domínios do sexo e da sexualidade como pertencentes à ordem da natureza.

Entretanto, o pressuposto que configura uma relação direta entre a diferenciação biológica, de machos e fêmeas, aos demais comportamentos atribuídos a homens e mulheres vêm sendo questionado há décadas por intelectuais influenciadas pelas teorias feministas²⁴. Essa etnografia não pretende dar conta do amplo debate acerca dos estudos de gênero e temas correlatos, mas sim, apontar algumas referências conceituais que contribuíram na reflexão de alguns aspectos das experiências e narrativas dos interlocutores que proporcionaram a produção dessa pesquisa.

²⁴ VANCE, (1995), RUBIN (1975, 1984), BUTLER (2003), STRATHERN (1988), são alguns exemplos de intelectuais influenciadas pelas teorias feministas no campo da Antropologia.

A relação naturalizada entre sexo, gênero e sexualidade, instituída a partir do dimorfismo sexual, ainda persiste na opinião pública como modelo universal e normativo da sociedade. No entanto, algumas vertentes da antropologia vêm questionando tal suposição há algumas décadas. Gayle Rubin, por exemplo, publicou em 1975 um ensaio magistral que contestava a noção de natureza implícita sobre a noção de que a sexualidade e a reprodução seriam as causas das distinções dos gêneros masculino e feminino. Tendo como base as obras de Freud, Levi-Strauss e Marx, a autora aponta que a apropriação sistemática das “fêmeas como matérias-primas” tornou-se um fator da organização social a ponto de ser vista como parte do mundo natural. Suas reflexões apresentam como tal relação se desdobra na noção, também naturalizada, da heterossexualidade (RUBIN, 1975, p.158)

Rubin propõe a ideia do “sistema sexo/gênero” para apresentar uma série de convenções sociais que transformam a sexualidade, no seu sentido biológico, em atributos comportamentais e culturais. Dando continuidade à problematização de tais noções, em “Thinking Sex”, de 1984, ela apresenta outra reflexão sobre o sistema sexo/gênero, argumentando que tanto a sexualidade como o gênero deveriam ser entendidos como domínios diferenciados. Até então, a maior parte dos trabalhos inspirados no feminismo considerava a sexualidade como categoria de segundo plano, cujos arranjos estariam necessariamente vinculados às desigualdades de gênero. Nesse sentido, a argumentação de Rubin é inovadora ao propor que sexualidade e gênero exigiam referenciais analíticos próprios, mesmo que, em certos contextos, tais categorias se inter-relacionem.

A ênfase na separação analítica entre sexualidade e gênero também é destacada por Carole Vance (1995). A partir das contribuições de Rubin, Vance vai indicar que “a sexualidade e o gênero são sistemas distintos entrelaçados em muitos pontos”. Nesse sentido, sugere que “embora os membros de uma cultura vivenciem esse entrelaçamento como natural, sem costuras e orgânico, os pontos de conexão variam historicamente e nas diversas culturas”, o que nos permite inferir a importância de discernir tais constructos (VANCE, 1995, p. 12). Para a antropóloga,

Nesse modelo, a sexualidade não só está relacionada ao gênero, mas mistura-se facilmente a ele e muitas vezes nele se funde. Considera-se que a sexualidade, os arranjos de gênero, a masculinidade e a feminilidade sejam conectados, até intercambiáveis. Entretanto, este pressuposto jamais explicita suas conexões culturais e históricas específicas; ao contrário, obscurece-as.

(...) Finalmente, o modelo de influência cultural pressupõe que os atos sexuais possuem estabilidade e universalidade em termos de identidade e significado subjetivo. De modo geral, a literatura considera o contato sexual com o gênero oposto como “heterossexualidade” e o contato do mesmo gênero como “homossexualidade”, como se fossem observados fenômenos similares em todas as sociedades em que estes atos ocorrem. (VANCE, 1995, p. 20)

Nesse sentido, Vance ressalta que “esses pressupostos são curiosamente etnocêntricos”, pois tal atribuição partiria de observadores que “transformam o ato ou comportamento sexual em significado e identidade sexuais” (VANCE, 1995, p. 20-21). A autora ainda argumenta que a proposta de contestar o determinismo biológico levada a cabo pelas intelectuais feministas, “teve um impacto revolucionário sobre o que é natural”. E contribuiu, inclusive, para a reflexão sobre “os aspectos ideológicos da ciência”, propiciando nesse sentido “uma investigação de grande alcance sobre a conexão histórica entre a dominação masculina, a ideologia científica e o desenvolvimento da ciência e da biomedicina ocidentais” (VANCE, 1995, p. 10).

Segundo a autora, o interesse acadêmico sobre as questões da sexualidade não partiu “do centro da Antropologia, mas de sua periferia”, além de outras disciplinas como a história e também do “pensamento teórico de grupos marginais”. No entanto, sua crítica é ainda mais contundente às produções antropológicas, pois, para ela, “o aparecimento de trabalhos interessantes e desafiadores durante os últimos 15 anos, no que veio a ser chamada de teoria da construção social ainda não se fez sentir plenamente na Antropologia” (VANCE, 1995, p. 9). E aponta que mesmo a Antropologia se mostrando “bem equipada para problematizar essas categorias muito naturalizadas (...) a sexualidade tem sido a última área a ter seu *status* natural e biologizado questionado” (VANCE, 1995, p. 23).

Vance também observa a importância dos estudos que emergiram a partir das análises sobre a homossexualidade masculina na Europa e na América do século XIX, em especial os trabalhos de Jeffrey Weeks e Jonathan Katz. E lembra que as primeiras pesquisas que envolviam essas temáticas foram feitas por “estudiosos independentes (...) que em geral trabalhavam sem financiamento ou apoio universitário, pois nessa época a história da sexualidade (particularmente a de grupos marginais) não era um tópico considerado legítimo” (VANCE, 1995, p. 12). Pouco tempo depois, esse campo ganhou visibilidade na academia e se tornou comum a leitura de “História da Sexualidade” de Michel Foucault.

As preocupações de Vance com relação à marginalidade que os estudos sobre a sexualidade tradicionalmente ocuparam na Antropologia vão de encontro com a crescente patologização desse campo de estudos, principalmente após o avanço epidêmico da AIDS. E mesmo cercada de limitações, a Antropologia contribuiu para o questionamento de “teorias mais mecanicistas do comportamento sexual, ainda comuns na Medicina e na Psiquiatria, que sugeriam ser a sexualidade em grande parte uma função do funcionamento fisiológico ou de pulsões instintivas” (VANCE, 1995, p. 21).

Assim, pensar a sexualidade como categoria que integra a dinâmica cultural ainda nos parece desafiador (e difícil em muitos momentos) devido à enorme abrangência que tal campo pode se referir. Vance destaca, por exemplo, os diversos usos atribuídos à sexualidade em distintas produções teóricas como um campo “freqüentemente dado como natural” que abrange elementos como “relações sexuais, orgasmo, carícias preliminares, fantasias, histórias e piadas eróticas; as diferenças de sexo e a organização da masculinidade e da feminilidade, bem como as relações de gênero” (VANCE, 1995, p. 20). Nesse sentido, a produção teórica de Michel Foucault em “História da Sexualidade” abarca elementos fundamentais para se pensar a sexualidade nos termos de uma produção discursiva historicamente datada.

Em suas análises, Foucault vai defender a ideia de que com o desenvolvimento do capitalismo industrial houve uma produção discursiva sobre a sexualidade cujo objetivo era estruturar esse dispositivo a fim de manipulá-lo, tanto nos discursos quanto nas práticas. A partir de complexas redes que entrelaçam os mecanismos de poder, a sexualidade passou a se fazer presente nos circuitos médicos, psiquiátricos, pedagógicos, políticos, criminais e eclesiásticos, de modo que tais instâncias foram protagonistas no processo de legitimação de certas práticas em detrimento da patologização e criminalização de outras.

No intuito de contestar, portanto, que a história da sexualidade na sociedade ocidental moderna advém de uma crescente empreitada repressiva, o autor evidencia que esse processo histórico se deu principalmente a partir da “colocação do sexo em discurso” e da produção de um “regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (VANCE, 1995, p. 17- 18). Deslocando, então, a sexualidade de um universo mais próximo da vida pública para adentrar num mundo privado de proibições e prescrições, este dispositivo - como coloca Foucault - deixou de estar presente no cotidiano social para encerrar-se no mundo particular da família

conjugal. E paulatinamente foi sendo transferido para dentro da casa, com vistas apenas para a reprodução.

Esse processo de “colocação do sexo em discurso” deve ser entendido em consonância à afirmação de uma ética e de uma moral burguesas, cujo sentido se encontrava, sobretudo, na necessidade de rearranjar o maquinário social a favor de um ideal burguês. Foucault articula essa ideia destacando que esse processo não se deu de forma precisa na recente história ocidental, mas se desenvolveu, antes de tudo, de forma processual, na qual diversas instituições da sociedade tiveram uma participação essencial. A igreja, a ciência, a jurisprudência e a escola tiveram cada uma sua parcela de contribuição para se chegar numa *nova economia dos mecanismos de poder*.

O filósofo francês argumenta, sobre a técnica de “disciplinarização dos corpos”, que não foi uma exclusividade dos dirigentes católicos, pois, se fez presente também em outras instâncias relativas aos poderes públicos. No século XVIII surge uma agitação política, econômica e técnica em torno do sexo [...]

[...] não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade, mas sob a forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais. Levar ‘em conta’ o sexo, formular sobre ele um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade [...]. (FOUCAULT, 1988, p. 30)

Dessa forma, o autor demonstra que naquela época o Estado laico burguês também se dedicou a sistematizar os atributos de cunho sexuais no intuito de disciplinar o corpo social para humanizá-lo e libertá-lo da barbárie. Isso porque uma conduta sexual indisciplinada, segundo aquelas concepções, aproximava os homens da selvageria e da animalidade. Não obstante a uma suposta necessidade de gerir o sexo, o poder público – consensualmente equiparado às exigências católicas – suscitou um crescente apelo aos mecanismos de vigilância sobre a sexualidade das crianças, dos loucos e dos criminosos. E para normatizar os limites entre o lícito e o ilícito, o patológico e o normal, entraram em vigor os discursos pedagógicos, médicos e legais. E aos poucos, entre adestramentos e penalizações, foi se configurando uma estrutura perversa de dominação política.

Enfatizando, portanto, uma produção discursiva sobre a sexualidade como principal instrumento de controle, tanto sobre os indivíduos, quanto na sociedade de forma geral, Foucault assinala ser essa a maquinaria das “técnicas polimorfas do poder”.

E, considerando uma série de fontes históricas, Foucault vai apontar que este dispositivo não se constituiu a partir de uma empreitada repressiva, como propunham outros teóricos. Mas, a partir de um complexo sistema de incitação e provocação sobre o sexo para controlá-lo e discipliná-lo.

Tendo como referência a produção de Michel Foucault sobre o processo histórico que envolve a sexualidade como dispositivo relacionado à política e ao poder, diferentes vertentes teóricas tendem a considerar essa obra como divisor de águas no que se refere à desnaturalização da sexualidade. No entanto, críticas relevantes às análises de Foucault foram proferidas por intelectuais que veem em seu trabalho certa “despolitização do vigor emancipatório dos movimentos feministas e homossexual” (CARRARA; GREGORI; PISCITELLI, 2004, p. 11)

Não obstante, segundo algumas intelectuais influenciadas pelo feminismo, o filósofo pressupõe certas categorias, corporais e sexuais, como pré-discursivas e não as problematiza da mesma forma como faz com os dispositivos médicos e penais²⁵. A leitura das produções teóricas de Rubin, Vance e Foucault foram imprescindíveis para a reflexão sobre as noções atribuídas ao gênero e à sexualidade que, primeiramente, foram tomadas como identidades estáticas e coerentes. Mesmo que o entendimento sobre a natureza biológica dessas categorias ainda opere de forma indiscriminada, percebe-se a recorrência de fissuras com relação à dicotomia masculino/feminino.

A partir da convivência com João, pude relacionar tais noções à pesquisa etnográfica. João é um jovem que desestabiliza a ordem. Seus colegas, ao mesmo tempo em que tentam o isolar, também se aproximam dele por variados motivos como o afeto, a curiosidade, ou até mesmo pelo desafio de estar perto de uma figura tão peculiar. Durante o primeiro semestre de 2013, período de escrita da qualificação do mestrado, me mantive distante de João. Quando nos reencontramos, em junho daquele ano na parada gay de Campinas, ele demonstrava uma enorme diferença entre o “menino gay” que havia conhecido na escola do bairro e o “João Maravilha” com lentes de contato verdes e camiseta cor-de-rosa. Não consegui deixá-lo como coadjuvante simplesmente porque ele não é. João é ator principal, e por onde transita consegue se manter à frente dos holofotes, desafiando o que for necessário – mesmo sem querer – para se fazer presente.

²⁵ Para um maior aprofundamento sobre essas críticas ver BUTLER (2003).

Nessa etnografia suas narrativas surgem como elemento fundamental para a reflexão em torno das categorias que, a princípio, eram vistas com certa fixidez e não em termos processuais, desestabilizando domínios previamente estabelecidos como coerentes. Da mesma forma, as narrativas de Gisele foram fundamentais para refletir sobre as noções de cor/raça que se pretendia abordar. Contudo, para retratar as narrativas dessa jovem, é preciso perpassar por outras dinâmicas cotidianas. E para descrever Gisele é necessário abordar também sua amizade com Giovana.

2.2. Gisele e Giovana: “arrasando no rolê”

Gisele e Giovana formavam uma dupla inseparável e eram conhecidas pelos diminutivos de seus nomes, *Gi*, o que me fez confundi-las por um tempo. Para diferenciar uma da outra, pensava que Gisele era a *negra* e Giovana a *branca*, distinção que aparentemente não fazia nenhum sentido para elas, apenas para mim. Sempre que me viam pela escola, elas me tomavam com suas histórias sobre as “ficadas”, “rolos” e “rolês”. Também me deixavam a par dos últimos acontecimentos dali. Elas conversavam muito com todo mundo: professores, colegas e funcionários.

Nas primeiras semanas de pesquisa de campo levava meu caderno e tomava nota enquanto ainda estava na escola. Até perceber que minhas anotações estavam sendo visadas tanto pelos alunos quanto por alguns professores. Certo dia, durante o intervalo, notei o interesse de Gisele pelo meu caderno de campo e fiquei receosa quando a vi folheá-lo. Havia anotações sobre ela em algumas páginas, e por isso, temi sua reação. Pensei que Gisele não encontraria as páginas exatas em que a descrevia, mas, não foi o que aconteceu. A descrição do dia em que assisti à aula de geografia em sua sala, com símbolos, letras e números, não era compreensível sem a minha explicação, o que a levou a me perguntar sobre o significado daqueles rabiscos.

Respondi que os símbolos masculino e feminino se referiam respectivamente aos meninos e meninas presentes nas turmas que acompanhava, e a letra N significava negra(o). Rapidamente ela encontrou os símbolos que se referiam à sua turma, e como era ela a única menina que indiquei como *negra*, ficou surpresa. Gisele entendeu tal fato como racismo da minha parte, pois eu estava fazendo uma distinção baseada na cor da pele que não condizia com a relação entre ela e seus amigos. Falei um pouco mais

sobre a pesquisa que estava realizando, cuja intenção era abordar questões relativas à raça/cor e ao gênero.

Em seguida, perguntei se ela discordava da cor que havia indicado, tentando explicar que não estava sendo racista, mas pretendia me aproximar das meninas negras, entrevista-las, observá-las etc. E, se ela não concordasse com a minha descrição sobre a cor de sua pele, eu poderia alterá-la para o que ela achasse mais adequado. Depois de alguns segundos de reflexão, Gisele respondeu que era negra, e de certa forma, se sentiu especial em saber que a minha presença ali era para observar jovens como ela. Mas, seu desconforto com aquela conversa era evidente.

Continuamos o diálogo e ela se mostrou mais séria que de costume, perguntou por que não tinha mais ninguém ali, “alguns meninos da sala”. Eu apontei para minhas anotações e disse que tinha, mas repeti que era *ela* a única *menina negra* de sua turma. Gisele se acalmou, mudou a entonação da voz, o semblante, e desatou a falar sobre si mesma: “anota aí Dona... a Gisele é muito curiosa e muito paciente, na hora H é vergonhosa porque tem vergonha do corpo”. Ela se acha “gordinha” e disse já ter feito sexo com dois meninos. A “primeira vez” tinha sido aos quatorze anos. Mas, não se lembrava de como tinha sido porque estava bêbada as duas vezes.

Gisele se identificou como uma menina romântica, que não queria saber “desses meninos da escola porque eles só querem saber de sexo”, e devido à sua carência afetiva, manter uma relação puramente sexual não lhe interessava. Ela se acha uma menina “esculhambada”, referindo a si como o oposto dessas “meninas que só pensam na aparência”. Dizia ser mais do tipo “brincalhona”. Esse momento de cumplicidade selou uma relação de confiança e amizade entre nós. Depois desse dia, nos aproximamos bastante e pude acompanhá-la em diversos lugares além da escola. Os mais frequentados pela jovem eram a Lagoa do Taquaral e a casa da amiga Giovana. Esses eram os cenários onde descrevia sobre os “rolês”, “rolos”, “ficadas” e “tretas”²⁶, temas preferidos de Gisele e Giovana.

Na companhia das duas participei dos “rolês”, já dos “rolos” e das “ficadas” preferia manter certa distância. Mas, estava sempre atenta às narrativas sobre esses assuntos, pois geralmente eram repletas de detalhes como na entrevista realizada em dezembro de 2012. Naquela época, já mantínhamos uma relação de proximidade e

²⁶Essas expressões eram ditas com bastante frequência pelos jovens quando se referiam à diversão, lazer, assuntos afetivos, brigas e rivalidades.

confiança, elementos importantes para conversarmos sobre as relações afetivas e sexuais das jovens. Assim que começamos a entrevista, liguei a filmadora e percebi que Giovana ficou um pouco tímida. Mas, em poucos minutos ela já havia se esquecido da câmera e começou a falar da sua “primeira vez”.

Ela lembrava o dia e a hora: “foi numa segunda-feira, das 16h às 16:30”. Sua amiga Gisele brinca e pergunta: “meia hora só?”. Logo em seguida, Giovana explica que “foi rapidinho” porque “ficou com medo da mãe dele chegar do trabalho, ela chega 17 horas”. Ela estava gostando muito do rapaz, e também estava ansiosa para que “isso” acontecesse. As duas estavam “ficando” com dois meninos que eram irmãos, e relataram que “uma queria ficar com um, e a outra com o outro”, mas, eles queriam o contrário. Então, elas aceitaram a decisão deles porque “os dois eram bonitos”. Eles eram mais velhos que elas, tinham 18 e 19 anos.

Na época da entrevista, Gisele e Giovana estavam com dezesseis anos. Os casais se encontravam entre um “rolê” e outro na Lagoa do Taquaral ou na “balada”, o “pagode” era destacado como o preferido delas. Eventualmente, elas frequentavam a casa dos irmãos escondidas das mães, deles e delas. Mas, assim como em outras experiências amorosas relatadas por elas, os relacionamentos não se prolongavam por muito tempo. Gisele, por exemplo, já se mostrava desinteressada em um dos “rolos” porque estava cansada do menino insistir tanto no sexo:

Tinha dia que eu não queria fazer sexo e ele ficava putó... teve uma vez que a camisinha estourou e eu não quis continuar e ele começou a gritar comigo... ninguém grita comigo não! Ele é um idiota, não sei como que a Gi aguenta o irmão dele, eles são iguais

Já sua amiga Giovana, mesmo discordando de algumas atitudes do rapaz com quem “ficava”, demonstrava certa devoção por ele e ficou apreensiva depois de ter “ficado” com outro menino: “tenho medo que o Luisinho descubra o que eu fiz e termine tudo comigo”. Ela afirmou que estava arrependida de ter “ficado” com outro quando “já estava” com o Luisinho. Temia que ele descobrisse tudo e não quisesse mais saber dela. Justamente por não namorarem, Giovana temia ainda mais. Gisele aproveitou o ensejo e relatou o que Luisinho fazia para controlar sua amiga: “ele fica me ligando toda hora só porque eu sou a melhor amiga dela, e pedindo pra eu dar recado... ele gosta da Gi, mas cobra que ela tenha atitude de ir atrás dele e se declarar pra ele”.

Gisele também faz críticas à amiga dizendo que “ela fica se fazendo de difícil, fazendo joguinho... aí, o Luisinho responde à altura e fica [sic] os dois assim”. Assim que concluiu essa observação sobre a amiga, Gisele começou a falar de seu novo “rolo”, com Santiago. A princípio, quem queria “ficar” com ele era Giovana, mas, o menino preferiu Gisele. Pergunto como tudo aconteceu e ela se empolga na fala:

Ah... eu tava na seca... precisava dar uma trocadinha de óleo(risos). Você acredita que ele foi o primeiro menino que eu fiquei que não tinha pressa de transar? Porque os outros só querem isso. O problema é que ele é do meu tamanho e eu gosto de erguer os pés! É mais emocionante... Sabe o que ele me disse, que não ficava com a Gi por dois motivos, porque ela é muito alta e muito branca. Você acredita que ele falou na minha cara que gostava de preta! (risos)

Dois meses após Gisele e Santiago terem “ficado” pela primeira vez, eles passaram a morar juntos na casa dos pais dele. Em seguida, Gisele engravidou. Os relatos de Gisele e Giovana se aproximam do que o sociólogo norte-americano John Gagnon sugeriu como *roteiro sexual*. As narrativas descritas pelas jovens seguem um enredo que indica como se deve portar em situações de “rolos” e “ficadas”. Trazendo a sexualidade para o campo de debate das ciências sociais, John H. Gagnon lança a ideia dos *roteiros sexuais*, uma composição de elementos simbólicos e não-verbais culturalmente disponibilizados aos indivíduos para que estes atuem de acordo com procedimentos socialmente demarcados, “numa sequencia de condutas organizada e delimitada no tempo, por meio da qual as pessoas contemplan o comportamento futuro e verificam a qualidade do comportamento em andamento”(GAGNON, 2006, p.114).

No texto “Os roteiros e a coordenação da conduta sexual”, de 1974, Gagnon retrata, a partir de um modelo geral, a primeira experiência sexual de um jovem casal no final da adolescência. Logo de início, o autor alerta que se trata da descrição de “um evento social comum, que contém os elementos culturais convencionais que nos permitem identificá-lo como sexual” (GAGNON, 2006, p. 117-118). E avança afirmando a necessidade de colocar essas experiências no âmbito dos fenômenos sociais, pois o entendimento do ato sexual como efeito de razões biológicas é uma das ideias que o sociólogo vai combater ao longo de sua argumentação. Gagnon faz, então, uma descrição meticulosa de um ato sexual, ressaltando as enormes possibilidades de se criar cenas como essa que nomeia como *situação social convencional do primeiro coito*.

As pesquisas do sociólogo sobre o comportamento sexual humano foram desenvolvidas na década de 1960, e seus argumentos centraram-se, sobretudo, na análise da sexualidade a partir de uma perspectiva sociocultural. Diferentemente das hipóteses naturalistas, que enxergavam apenas categorias da natureza quando a temática era a sexualidade humana, Gagnon expôs uma série de dados que afirmavam o caráter social do comportamento sexual, alegando que elementos como as preferências eróticas, o desejo, as expectativas, as fantasias e a própria realização do sexo estavam muito mais próximos de um aprendizado culturalmente orquestrado do que de aptidões inatas.

Ao fazer um contraponto com a tradição psicanalítica, que buscava respostas para os comportamentos da vida adulta a partir das experiências na primeira infância e na infância, Gagnon propôs que o aprendizado acerca da sexualidade não é constituído apenas nessa fase, mas também – e talvez principalmente – ao longo de toda a vida adulta de um indivíduo. Assim, ele desloca a ideia de que são apenas as experiências na infância que determinariam as ações futuras sobre o comportamento sexual de um indivíduo adulto. Ou seja, numa tentativa de desconstruir o ideal de cristalização e continuidade sobre os quais a psicanálise se assentava, o autor enfatizou o caráter de descontinuidade e dinamismo próprios do universo social, que em interação com o indivíduo, vão compor suas características sobre o comportamento sexual. Nesse sentido, abordar as noções que envolvem as “ficadas” e “rolos” são fundamentais para se entender o universo em questão.

O “ficar” para os interlocutores dessa etnografia é uma maneira de estabelecer relações de afeto sem a necessidade de se constituir um vínculo de compromisso mais duradouro. Dessa maneira, não exige necessariamente uma continuidade, que pode ou não acontecer. Nas experiências relatadas nessa pesquisa, observaram-se situações de “ficar” que variavam desde aquelas mais breves, que duraram o tempo da “balada” – o que não implica exatamente numa aproximação durante todo o tempo em que estejam no mesmo ambiente – até aquelas mais longas, que poderiam se prolongar por meses sem que se chegasse ao “namoro”.

A principal diferença entre “namorar” e “ficar” se dá em assumir publicamente um compromisso, pois, as regras do namoro já estão prescritas. “Namorar” presume comprometimento, dedicação, restrições e fidelidade, elementos que muitos dos interlocutores indicavam com aparente rejeição. Já as normas do “ficar” são estabelecidas pelos parceiros, e somente a eles cabe a definição das regras. Assim,

“ficar” para esses jovens pode abranger uma gama de possibilidades: pode significar a troca de carinhos que vão desde um beijo na boca até o ato sexual, pode ser um envolvimento breve, de alguns minutos, mas também pode durar o tempo que os parceiros decidirem: dias, semanas, meses ou apenas alguns minutos. Dessa forma, quando se comunica sobre “ficar” o caráter volúvel de tal envolvimento é acionado, já que se subentende o não comprometimento público que geralmente envolve a permissão dos pais e a convivência dos parceiros com as respectivas famílias.

Em qualquer lugar é possível estabelecer uma aproximação que se encerre com uma “ficada”. Geralmente, as “baladas” são os locais onde se espera que tal evento ocorra. Mas, também é permitido “ficar” em lugares como a escola, o parque, a rua, a praça. Gisele e Giovana, por exemplo, comentaram sobre “ficadas” na escola, na própria casa, na casa de amigos, na casa do parceiro, na Lagoa do Taquaral, na “balada”. Para elas, “ficar” com um menino dependia apenas do quanto desejavam realizar tal encontro. Como relataram no trecho da entrevista transcrito anteriormente, suas vontades dependiam da vontade deles. Se eles demonstrassem interesses diferentes poderia haver uma negociação visando um desfecho feliz, como narrou Gisele sobre seu “rolo” e o da amiga Giovana, que “uma queria ficar com um e a outra com o outro”, mas os meninos queriam o contrário. Então, elas aceitaram a proposta deles porque “os dois eram bonitos”.

Em outro “rolê” descrito por Gisele nessa entrevista, ela relatou como se deu a aproximação de Mateus. Era um final de tarde de domingo, ela estava acompanhada de Giovana e outras três amigas: Tamara, Camila e Karen, todas colegas de escola e amigas de “rolês”. As jovens tinham respectivamente quatorze (Tamara e Camila) e dezesseis anos. Os meninos se aproximaram delas para conversar, Mateus abordou Gisele e começou um diálogo somente com ela. Em poucos minutos, ele a segurou pela mão e a levou para um “outro lugar”, mais distante de onde suas amigas estavam, e ali se beijaram. Gisele encerra o episódio dizendo que “nesse dia todo mundo se deu bem, só a Karen que ficou de vela”. Gisele e Mateus “ficaram” outras vezes: na casa dela escondida de sua mãe, uma vez que se encontraram no ônibus e na casa dele.

Gisele também comenta sobre ter “descabaçado” Mateus, referindo-se a ter sido a primeira menina com quem ele teve uma relação sexual: “Foi meio estranho porque ele não sabia fazer sexo”. O “rolo” de Gisele e Mateus durou apenas algumas semanas e além desses momentos já destacados por ela – de ter sido a primeira menina com quem

ele teve uma relação sexual e do *roteiro*²⁷ dos encontros – a jovem também mencionou outro fator relevante em sua narrativa. Certa vez, em uma das ocasiões em que “ficaram” a cor da pele de Gisele foi acionada pelo parceiro, pois seu pai não estava satisfeito com o envolvimento entre seu filho e Gisele:

- O pai dele não queria que vocês ficassem, é isso? (pergunta)
- Não queria porque eu sou negrinha, a família inteira dele é de alemão.
- Mas quem falou com você?
- Foi ele, o Mateus. Falou com jeitinho, sabe, pra não machucar... Falou assim: “Gisele, eu tenho que falar uma coisa com você”, “ah, então fala”, respondi. “Mas o negócio é sério, não é pra você rir” – tudo que ele falava pra mim eu dava risada. Aí ele falou: “meu pai não gosta de você”, e eu perguntei por que...aí, ele respondeu que “é porque você é negra”, “ah, então é por causa da minha cor que ele não gosta de mim?” (retruca Gisele) “é, mas eu não queria te falar porque senão ia ficar chato”. (Gisele se mostra desconfortável em narrar essa situação e completa) “Amo quem me ama, o resto é o resto!” (continua a citar a fala do menino) “Nossa! Obrigada viu, é do meu pai que estamos falando”.

Gisele conclui a narrativa dizendo que “mesmo assim ele quis ficar comigo, ele quis namorar, mas eu não quis”. E enfatiza que, *ela* não quis namorar porque não estava a fim, não queria iludir Mateus e seguiu afirmando que não estava interessada no rapaz. No momento da entrevista, confiei nas palavras de Gisele quando ela se referiu a esse episódio como algo de pouca importância em sua vida. Mas, posteriormente revendo as imagens, refletindo sobre essa situação e sobre a sequência de falas na entrevista, tive algumas dúvidas sobre sua postura bem resolvida diante disso, pois se tratava de um relato de discriminação. E mesmo Mateus falando com “jeitinho” para “não machucar”, como destaca Gisele, ele fala sobre a exigência do próprio pai. No entanto, ela pontua sua indignação.

Talvez ela não tenha reagido dessa forma no exato momento da conversa com Mateus, mas durante a entrevista, se mostrou muito decidida em ignorar a atitude do pai do rapaz, e também a convivência deste, visto que o jovem estava dividido entre a postura do pai e a reação da pretendente. A fala final de ambos, retomada por Gisele, nos permite tal conclusão, pois ela se apresenta com certa superioridade ao perguntar retoricamente a Mateus: “ahh, então é por causa da minha cor que ele não gosta de mim?” e na sequência conclui: “Amo quem me ama, o resto é o resto!”. Já Mateus tenta amenizar a situação dizendo “nossa! obrigada viu, é do meu pai que estamos falando”.

²⁷ No sentido proposto por GAGNON (2006).

2.3. Narrativas da “cor”

Essa narrativa de Gisele é relevante para esse estudo que buscou apreender as diferentes formas e momentos em que sentimentos e atitudes que expressam conteúdos racistas são acionados no cotidiano dos jovens. Apesar de Gisele se mostrar bem resolvida com a situação descrita no “rolo” com Mateus, suas falas no decorrer da entrevista indicam que ela identificou naquela experiência outras passagens de sua vida relativas à discriminação racial. Assim que Gisele concluiu o episódio com Mateus, pedi para que retomasse alguma situação semelhante, então, ela retomou um episódio que não recordava exatamente se tinha sido na 4ª ou na 5ª série, e descreveu com detalhes:

- Eu tava na 4ª ou 5ª série, todo mundo estava na rodinha para jogar vôlei ou três cortes. Quando estavam escolhendo o time para jogar eu fiquei de fora. E vi que nos times só tinha gente branca, tudo igual, e eu fiquei de fora. Isso para mim... Na hora fiquei puta da vida. Foi a primeira vez na quarta série que eu fiz a lição de matemática. Eles não me deixaram jogar por causa da minha cor. Depois ninguém falou mais nada, mas sempre que eu levava dinheiro para a escola, para o lanche, todo mundo vinha do meu lado. Até um dia que um menino veio falar comigo, ele era bem branquinho, e me pediu um chiclete e disse “me dá um chiclete, eu te amo”. Aí eu falei, “você me ama agora, e no dia que você me excluiu por causa da minha cor?”. Aí ele falou “ah, nada a ver uma coisa com a outra”. Eu virei as costas e sai andando... Eu não levo desaforo para casa. (Gisele encerra o relato e ri suavemente).

Apesar de ter relutado, num primeiro momento, ao ver em meu caderno de campo anotações em que a descrevia como *negra* Gisele se identificou como tal quando relatou o episódio do “rolo” com Mateus e também na passagem que relembra um momento na infância em que se sentiu discriminada. E além de destacar a própria cor, ela também destaca a cor dos outros – como a família de Mateus ser “inteira (...) de alemão”, ou, a “gente branca, tudo igual” que a excluiu do jogo de vôlei na escola, e o colega “bem branquinho” que pediu dinheiro para o lanche. Talvez, a recusa inicial de Gisele ao descobrir minhas descrições sobre ela se refiram a lógica da *etiqueta racial*, que prescreve como *inadequado* acionar termos que expressam diretamente a cor escura de outrem.

Em seu estudo sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais”²⁸, Laura Moutinho (2004) argumenta sobre a noção de *etiqueta racial* presente nas obras de autores clássicos da historiografia brasileira que afirmam sobre a ocorrência de uma

²⁸A expressão “inter-raciais” entre aspas é usada pela autora dessa forma.

“censura pública” às manifestações verbais que fazem referência, de alguma forma, a características raciais. A autora retoma o termo “displicência” de Roger Bastide quando este argumenta sobre um comportamento padrão no tratamento da “alteridade ‘racial’ que se reveste na ‘ausência’ de ‘rituais discriminatórios institucionalizados” (MOUTINHO, 2004, p. 275).

Assim, operaria entre o senso comum a ideia de que não se deve falar sobre a raça/cor de alguém de forma explícita, mas deve-se recorrer ao uso de eufemismos para amenizar o *problema*. Seria um “jeitinho”, como disse Gisele, de falar sobre um assunto delicado sem explicitá-lo, evitando o sofrimento – “para não machucar”, utilizando novamente as palavras dessa interlocutora. Outras jovens da escola do bairro também demonstraram certo desconforto ao serem perguntadas sobre a própria cor da pele. Mayara e Thaís, por exemplo, ficaram surpresas quando foram apontadas por suas colegas como “negras”. Na ocasião, conversávamos sobre diversos assuntos: “ficadas”, “rolos”, namoros, e também, cor de pele²⁹.

Mayara era uma das jovens que eu havia escolhido previamente como interlocutora dessa etnografia, pois desde a primeira vez que a vi na sala de aula notei uma postura confiante nas suas falas e ações. Mayara parecia muito segura de si e de sua beleza. No entanto, durante a conversa sobre cor da pele ela não parecia segura em encontrar uma tonalidade com a qual se identificasse. Uma de suas colegas, a Laura, tentou resolver o problema de Mayara dizendo de forma descontraída: “você é negra, seu pai é negão, então você também é”. Mesmo com a colaboração da colega, Mayara ainda se mostrou em dúvida e respondeu: “mas minha mãe é branca”.

Naquele momento comentei sobre as classificações do IBGE sobre pretos, brancos, pardos, amarelos ou indígenas, e Mayara ainda não se mostrou satisfeita com qualquer uma dessas classificações. Aos poucos, com o apoio das explicações das colegas, ela parecia se enveredar para responder “parda”, mas ficou muito insegura para afirmar sobre qualquer uma das possíveis cores. Depois de alguns minutos de reflexão e de discussão ela concluiu que devido à negrura do pai e à brancura da mãe, ela só poderia ser “parda”. Já Thaís, fenotipicamente muito parecida com Mayara tanto pela tonalidade da pele quanto pela textura dos cabelos, também não soube declarar a própria

²⁹ A conversa aconteceu numa atividade extraclasse com oito alunas da 8^a D, considerada uma das melhores turmas de 8^a série da escola do bairro. As jovens tinham entre quatorze e quinze anos e moravam nos bairros do entorno da escola.

cor. Ela se explicou dizendo ter “puxado” a negrura da avó, pois seus pais e irmão são de tonalidades de pele mais claras que a sua.

Em outra conversa com Mayara, durante um intervalo de aulas, percebi certo descontentamento com relação ao seu cabelo e cor de pele. Já havíamos estabelecido uma relação de proximidade e confiança. Mayara, assim como Gisele e Giovana, me procurava para conversar sobre seu namoro turbulento com Ricardinho. Certa vez, em uma de nossas conversas, falávamos sobre as tonalidades epidérmicas de nossos pais. Mayara apontava para os alunos que jogavam futebol na quadra para tentar encontrar um tom que se aproximasse ao de seu pai. Feito isso, ela comentou: “ele não é assim que nem eu, cor-de-bosta” e em seguida passou a falar sobre a necessidade de esticar os cabelos usando secador e chapa de ferro.

As afirmações de Mayara sobre si me surpreenderam, pois destoavam muito da imagem que a jovem transmitia, sempre sorridente e descontraída. Ela era uma das alunas mais populares da escola do bairro, conhecia muitos alunos e era desenvolta para falar com os professores sobre assuntos variados. Ela foi apontada por suas amigas como “desandada”, pois recentemente havia deixado os estudos de lado e só tirava nota baixa. Segundo suas colegas de classe, ela estava sendo influenciada pelo namorado “repente e tranqueira” da 8ªE. Mayara não discordou dessas afirmações, apenas sorriu constrangidamente.

A aproximação com Laura, colega de classe de Mayara que tentou convencê-la a se afirmar como “negra”, também provocou reflexões sobre as categorias raciais utilizadas nessa etnografia. Laura havia me convidado para assistir uma competição de DJs onde estrearia nas pick ups. A princípio, hesitei em ir, pois havia a classificado como *branca*. Ao encontra-la no bar onde seria a competição, ela rapidamente me apresentou para a sua mãe e sua avó, que eram *negras*. Em seguida, me apresentou seu pai, de pele clara como a dela, com quem aprendeu a manejar os discos de vinis. Durante a conversa com suas colegas de classe, a mesma em que Mayara e Thaís não souberam o que responder sobre suas tonalidades de pele, Laura afirmou que apesar de ser “branca por fora”, ela se considerava “muito mais negra”.

Além dessas narrativas destacadas, outra interlocutora da escola do bairro relembrou de um episódio na infância em que a cor de sua pele foi acionada. Seu relato aproxima-se daquele de Gisele quando estava na 4ª ou 5ª série, mas, no caso de Tamara, a ofensa foi direta, sem “jeitinho (...) para não machucar”. Tamara também morava em

um bairro do entorno da escoa, tinha quatorze anos quando a conheci e era recorrentemente mencionada por Gisele em suas narrativas. Mas, diferentemente de Gisele, Tamara não parecia permitir minha aproximação. Tentei estabelecer diálogos diversas vezes, mas ela não dava continuidade aos assuntos que propunha. Por isso, me contentei em observá-la e saber de seus “rolês” pelas informações obtidas com Gisele. Conversamos poucas vezes, entretanto, quando a convidei para uma entrevista ela se mostrou muito empolgada.

Durante a conversa, falamos sobre sua família, os quatro irmãos mais velhos “ciumentos” e também sobre a companhia de seus pais quando vai para a “balada”, que toca pagode ou no funk. Tamara comentou sobre alguns “rolôs”: “namorar mesmo só uma vez, o Marcos da 8ª E, um grandão branco”. Antes que encerrasse o assunto do namoro com Marcos, perguntei como ela se referia à própria cor da pele. Tamara respondeu ser “negra”, não titubeou nem recorreu a nenhum tipo de eufemismo. Aproveitei o ensejo para saber se em algum momento de sua vida ela identificava algum tipo de discriminação. Rapidamente ela retomou um episódio com um colega na 5ª série que a “xingou” de “macaca”. A jovem concluiu a narrativa afirmando que “a gente até ficou amigo depois, mas eu nunca esqueci isso”.

Após algumas semanas de pesquisa de campo na escola do bairro, quando já conhecia um pouco a dinâmica daquele cotidiano, passei a prestar mais atenção no comportamento dos jovens, na maneira como se reportavam às relações de amizade. Percebi, então, certo distanciamento entre Gisele e Tamara. As duas jovens que frequentemente podiam ser vistas juntas, de repente deixaram de se falar. Como não obtive muito sucesso nas tentativas de me aproximar de Tamara, perguntei para Gisele sobre o que havia acontecido entre elas. Gisele, então, respondeu que, na verdade, Tamara era uma menina “falsa e biscate”, e teria sido a pivô de uma briga entre um casal de namorados amigos seus.

Percebi que estava diante de um desentendimento entre amigas, situação que poderia se desfazer rapidamente, restabelecendo a amizade, ou, se fortalecer ainda mais, transformando-se em inimizade. A convivência com essas jovens me permitiu vislumbrar um arranjo de relações afetivas que diziam respeito à *amizade*, que para elas apresentavam-se de maneira polissêmica, pois os limites eram constantemente negociados, havendo espaço para diferentes formas de experimentação. Contudo, era comum prevalecer certos tipos de relações entre as jovens em que o conflito e a

rivalidade eram constantemente acionados. Geralmente, atribuíam-se as causas dos desentendimentos ao comportamento duvidoso de meninas “biscates” e “falsas” como pontua Gisele sobre Tamara.

Rezende (2002) ao analisar os sentidos atribuídos à amizade entre jovens ingleses, como a “ofensa” e a “mágoa”, afirma que “o sentimento de afeto, apontado por muitos como aspecto fundamental da amizade, pode não ser tão presente quanto outros, como a mágoa e a ofensa”. A antropóloga afirma que uma resposta comum quando os interlocutores eram perguntados sobre “o que significa um amigo para você?” era a de “alguém com quem eu possa ser eu mesmo”, revelando dessa forma um ideal em torno do “ser eu mesmo”. Nesse sentido, a amizade acionaria um modo de pensar “a si próprias e aos outros”, de forma a articular “noções culturalmente construídas de pessoas” (REZENDE, 2002, p. 85)

A autora indica também que a reciprocidade seria um dos elementos constitutivo das relações de amizade e se mostrava mais presente nas narrativas femininas que nas masculinas. Assim, seus argumentos nos permitem supor que a briga entre Gisele e Tamara não ilustram um caso específico daquele contexto em questão, mas, refletem um modo de pensar e experimentar a amizade. Uma noção que talvez possa ser usada para entendermos outras situações de conflito também descritas por Gisele e outros interlocutores dessa etnografia. Além dessa indisposição com Tamara, a jovem também protagonizou uma briga com outra colega da escola. Esse episódio era recorrentemente lembrado por ela e por seus amigos. No próximo capítulo abordarei como esse modo de se relacionar está diretamente ligado aos estereótipos femininos relativos às meninas “falsas” e “biscates”.

CAPÍTULO 3: “Biscate” ou “gente boa”?

Desejo a todas inimigas vida longa
Pra que elas vejam cada dia mais nossa vitória
Bateu de frente é só tiro, porrada e bomba
Aqui dois papos não se cria e nem faz história

Acredito em Deus e faço ele de escudo
Late mais alto que daqui eu não te escuto
Do camarote quase não dá pra te ver
Tá rachando a cara, tá querendo aparecer

Não sou covarde, já tô pronta pro combate
KeepCalm e deixa de recalque
O meu sensor de perigete explodiu
Pega sua inveja e vai pra...
(Rala sua mandada)

Beijinho no ombro pro recalque passar longe
Beijinho no ombro só pras invejosas de plantão
Beijinho no ombro só quem fecha com o bonde
Beijinho no ombro só quem tem disposição³⁰

No capítulo anterior apresentei uma situação entre duas jovens, Gisele e Tamara, em que a amizade entre elas ficou estremecida. Gisele atribuía à Tamara as características de “falsa” e “biscate”, contudo, essas categorizações não se restringiram a esse caso específico. A maioria das interlocutoras – e aqui o gênero deve ser destacado – descreveram situações em que sinalizavam sobre essas classificações. Geralmente, quando tais noções eram acionadas, as prescrições sobre o “namoro”, “rolo” ou “ficada” também eram mencionadas. Além da inimizade com Tamara, registrei outra narrativa de conflito protagonizado por Gisele com outra colega da escola. Segundo ela, “tudo começou com uma brincadeira de verdade ou desafio”.

³⁰Letra da música “Beijinho no ombro”, da cantora Valesca Popuzuda.

3.1. Conflitos e rivalidades

O desafio proposto a Gisele era o de “ficar” com um menino que também estava participando da brincadeira, o Diego, ela não aceitou naquele momento da brincadeira, mas, acabou “ficando” com ele quando voltava para sua casa, no mesmo dia, depois da aula. Alguém viu o casal se beijando e divulgou para toda a escola sobre o acontecido. O que Gisele não sabia era que Jenifer, a jovem que a desafiara, na verdade, gostava desse menino. No mesmo dia em que circulava a fofoca sobre a “ficada” de Gisele com Diego, houve uma briga entre dois colegas da sua turma. A briga se expandiu ao ponto de Gisele e Jenifer se agredirem. Os envolvidos na confusão foram parar na coordenação da escola, e os pais foram convocados a responder pelos seus filhos.

Gisele relatou que naquele dia reuniram os pais de vários alunos que brigavam com frequência na escola. Para resolver os casos de briga, Gisele contou que a diretora chamou João para dar satisfação, “mas ele nem tinha participado de nada”, afirmou a jovem. Segundo Gisele, a diretora a tratou com afeição: “da próxima vez, Gi, não pode ser assim”. Porém, ao se dirigir a João, não poupou desaforos: “João, você sabe que está nessa escola de favor. A gente só conseguiu uma vaga pra você porque imploraram, e você está dando muito trabalho. Por que você tinha que nocautear a menina?”. Gisele prosseguiu a narrativa retomando a fala da diretora:

A diretora disse que uma policial viu ele (João) nocauteando a Jenifer na hora que eu derrubei ela no chão. Isso porque nem tinha policial na frente da escola aquele dia. Ele falou que se fosse para bater na Jenifer, ele batia em pé, não precisava derrubar no chão. Aí eu falei para ele “João, não discute não. Pega seus três dias de suspensão e fica quieto”. Eu também tomei três dias de suspensão. Nessa hora, a Jenifer começou a falar alto comigo. Aí, minha mãe mandou ela falar baixo, e disse assim que “é por isso que você apanha menina, não sabe falar que nem gente não?”. Foi assim que minha mãe falou pra ela (risos)... Mas aí, ela (a mãe) ameaçou me tirar da escola. Meus olhos encheram de lágrima... Aí ela mudou de ideia, chamou o Robertinho e disse para ele ficar de olho em mim. No segundo dia de suspensão, a Gi ligou para mim perguntando quando que eu ia voltar para a escola por que tava todo mundo com saudade de mim e do João. A sala estava um silêncio... Aí eu respondi que ia voltar e que ia chegar arrasando. Quando eu cheguei na escola, tinha gente que nem falava comigo e chegou me cumprimentando. Sabe quando você entra e o pessoal vai abrindo caminho para você passar? Eu me senti desse jeito, eu e a Gi entrando e o pessoal abrindo caminho. Aí todo mundo gritava meu nome “GISELE!”. Nossa, que vergonha! (risos) Aí eu prometi que nunca mais ia brigar na escola.

Gisele relata que ficou mais popular depois da briga, sentiu que os holofotes estavam voltados para ela quando retornou para a escola. Aliás, essa descrição tem muito a dizer sobre o que a escola do bairro significava para muitos alunos: um local de sociabilização onde podiam interagir com certa autonomia. Tive a oportunidade de ouvir a narrativa de Gisele sobre essa briga inúmeras vezes, ela sempre se mostrava orgulhosa em retomá-la. Geralmente, lembrava dessa passagem na companhia dos amigos João, Giovana e Tiago. Ela não se incomodava em reencontrar Jenifer pelo bairro, e a cumprimentava como se nada tivesse acontecido.

Em outro momento, presenciei um conflito parecido, mas dessa vez, não era Gisele a protagonista. Certo dia, em que estávamos Giovana e eu na casa de João, ele comentou sobre uma briga de duas meninas de sua nova escola. Ele tinha gravado tudo com a câmera do celular e já tinha divulgado na internet. Giovana ficou interessadíssima no assunto e quis ver o vídeo. A briga tornara-se um evento, inúmeras pessoas assistiam, comentavam e incitavam ainda mais a discórdia entre as duas garotas. A discussão começou com uma acusação, uma das meninas afrontava a outra: “você acha bonito dar em cima do namorado dos outros?”.

Devido à qualidade do vídeo, não era possível compreender qual foi a resposta, mas as cenas seguintes revelaram o desfecho violento. Em poucos segundos as duas jovens estavam se atracando no chão, puxando o cabelo uma da outra aos gritos e pontapés. Na plateia, ninguém se encorajava em apartar a briga. Pelo contrário, pareciam mais interessados em verem o circo pegar fogo. As pessoas ao redor gritavam e batiam palmas. João registrava tudo num estilo cineasta-realista, a imagem tremia e mudava de posição a todo o momento. As meninas ficaram no chão por poucos segundos, até uma delas se levantar e tomar um pouco de distância. Nesse momento, dois grupos se formaram para segurar as rivais, mas as duas continuavam a trocar insultos verbais, “sua vagabunda, recalçada”. Em resposta, “recalçada é você, vou te pegar de novo”.

O vídeo acaba em menos de três minutos com esse diálogo, Giovana e João faziam comentários enquanto assistiam. João narrava os acontecimentos sequencialmente enquanto Giovana fazia perguntas, “ela deu em cima do namorado da outra mesmo?”, “ah, não sei... pelo jeito foi, né?” respondeu João. Os dois riam muito e ficavam empolgadíssimos com o desenrolar das ações. Giovana já estava atrasada para renovar suas madeixas loiras no cabeleireiro, e ainda assim quis captar o vídeo para o

seu celular. Ela fez a transferência dos arquivos usando o *bluetooth*. Enquanto isso, João pedia para ela não falar para ninguém com quem tinha conseguido aquela cópia, ela deveria dizer que tinha baixado da internet.

Para refletir sobre esse tipo de conflito, muito comum no cotidiano dos jovens que conheci, é importante salientar a fala de Giovana sobre esse episódio de briga. Quando ela pergunta para João se uma das jovens “deu em cima do namorado da outra”, sua intenção era alegar uma justificativa e tomar partido na disputa. Pois, *dar em cima do namorado de alguém* é uma atitude extremamente desprezível, é uma justificativa para o início de uma inimizade, agressão verbal ou, como nesses dois casos relatados, culminar em agressões físicas. Gisele, por exemplo, afirmou que sua indisposição com Tamara se iniciou quando esta “deu em cima” do namorado de uma amiga sua. E no momento em que protagonizou a briga com Jenifer, o motivo principal foi que Gisele “ficou” com um menino que a colega da escola gostava.

Da mesma forma, a briga registrada por João evoca o comportamento duvidoso de uma das jovens como principal motivo. Nas três situações, a noção de “menina biscate” é acionada como causa dos conflitos. A ocorrência de brigas era muito comum no cotidiano dos jovens, tanto de meninos como de meninas, fosse no ambiente escolar ou fora dele. No entanto, as brigas *delas* remetiam às noções diretamente ligadas às hierarquias de gênero. Nesse sentido, é imprescindível perscrutar os sentidos de tais ações, visto que estas organizam um modo de pensar e agir no que se refere às relações de amizade e também aos envolvimento afetivo-sexuais. Assim, tomar as categorizações em torno das diferenças de gênero que operam entre esses jovens se mostra relevante.

Nesse sentido, as prescrições sobre como deve ser a atuação da menina no que se refere à demonstração de interesse pelo garoto, e concretização do envolvimento, são fundamentais para *ela* não ser confundida com uma “biscate”. É recorrente nas falas das jovens a ênfase no aspecto que indica para a menina se manter passiva enquanto o homem deve agir. Muitas narrativas que descreviam o momento da aproximação dos casais explicitavam a ideia de passividade feminina: a menina não deveria demonstrar estar interessada, se o pretendente viesse a saber, ela deveria expor desinteresse. Falas como “ele insistiu tanto que acabei ficando e hoje a gente está namorando”, ou “eu já estava a fim dele, mas não deixava ele perceber... até que um dia a gente ficou”, demonstram essa ideia.

Entretanto, outras noções que envolvem certa polarização dos comportamentos adequados para meninos e meninas são também comuns. Deise, interlocutora da escola do bairro³¹, afirma, por exemplo, sua preferência por meninos experientes:

Eu já sou tímida, se ele não souber fazer não sai nada... mulher virgem é normal, agora homem... pensa comigo, não sei como explicar, mas para homem, se ele ver uma mulher virgem é extraordinário, mas eu se ver um homem virgem, eu não vou gostar de tirar a virgindade dele. Não sei como explicar, mas não vou gostar.

A fala de Deise sobre os distintos significados da virgindade é muito ilustrativa, pois polariza as perspectivas masculina e feminina de maneira a atribuir valores distintos para homens e mulheres numa mesma situação, a de virgindade. Além disso, sintetiza uma ideia fortemente presente entre os jovens de que a mulher deve se manter virgem enquanto o homem, para ser valorizado, deve ser experiente. Assim, como aponta Deise, a virgindade é uma característica naturalmente feminina, já que “mulher virgem é normal”, outras falas também explicitam essa noção. Por exemplo, quando se referem aos atributos de uma “menina biscate”.

Durante a realização de discussões em grupo³² sobre as noções que envolvem a ideia do “ficar” pôde-se apreender uma série de elementos importantes para a reflexão em torno do significado dessas relações para os jovens. No debate em questão, os termos “pegar” e “pegação” também foram recorrentemente mencionados pelos jovens como possibilidade intermediária entre “ficar” e “namorar”. Um modo de se relacionar que visa menos comprometimento e mais excitação. Aliás, pensar como a temporalidade é retrata pelos jovens quando relatam sobre as “ficadas”, “rolos” e “pegação” também nos permite inferir que esses eventos têm uma conotação de desafio e ousadia.

Alguns autores vêm abordando os significados do “ficar” em diferentes contextos. Segundo Flávia Rieth (2001) “ficar” seria uma possibilidade para quem está solteiro de “conhecer pessoas”, e estaria nas mãos da “guria”³³ decidir sobre a realização ou não do ato sexual. Para Andrea Leal (2003) em seu trabalho sobre a “experiência amorosa”, o “ficar” pode se referir a certos padrões de masculinidade, na

³¹Essa interlocutora será descrita com mais detalhes no próximo tópico desse capítulo.

³²As discussões em grupo ocorreram de diversas formas, em certas situações houve um combinado prévio com o professor responsável pela turma. Já outras aconteceram de forma espontânea. A discussão retratada nas páginas seguintes se refere à segunda opção.

³³O termo “guria” refere-se a meninas no contexto gaúcho o qual a autora descreve.

qual é cobrado entre grupos de rapazes uma performance ativa condizente ao homem. No entanto, os relatos tratados nessa etnografia apontam certa subversão dessa lógica. A discussão com uma das turmas do 2º ano da escola do centro aponta elementos que definem outras possibilidades de se relacionar.

A partir dessas falas podem-se apreender alguns elementos que ilustram sobre os relacionamentos e seus possíveis desdobramentos. Muitas referências são feitas aos papéis de gênero atribuídos às mulheres e aos homens. No dia da realização da entrevista havia em torno de 20 alunos, meninos e meninas que tinham entre dezesseis e dezessete anos. Nesse trecho destacam-se as falas de Manu, Karina, Barbara e Adriane sobre como deve acontecer a aproximação entre meninos e meninas:

Manu: a gente espera que seja assim, que os meninos tomem a iniciativa. A gente espera que os homens venham. Só que os homens de hoje não tem atitude. Então a gente parte para o ataque.

Karina: a gente toma a iniciativa, se eles não desenvolvem aí...(faz cara de desaprovação). E também, tem aquelas mães que apontam as filhas dos outros como erradas, mas na verdade não sabem o que se passa com a própria filha.

Barbara: eu falo para os meus pais se tem um menino a fim de mim e eu a fim dele. Eu não fico, eu namoro.

É possível notar a partir dessas falas ideias contraditórias sobre o comportamento de meninos e meninas. A primeira fala, de Manu, se aproxima dos argumentos apresentados por Deise sobre as noções de atividade e passividade como características relativas aos domínios do masculino e do feminino. Ao afirmar que “a gente espera que os homens venham” ela não narra apenas uma percepção sua, mas, provavelmente, de como as pessoas de seu círculo entendem como deve ser o comportamento adequado para a aproximação afetiva/sexual entre homens e mulheres.

No entanto, Manu indica certa mudança em relação a *como as coisas deveriam ser*, pois, logo em seguida afirma que “os homens de hoje não tem atitude”. Para ela, diante desse fato, resta às mulheres “partir pro ataque”. Ainda nessa discussão com a turma do 2º ano foram apontados outros argumentos significativos acerca das noções que envolvem, de forma diferenciada, os desígnios relativos ao uso de medicamentos e outros métodos contraceptivos:

Karina: tenho uma amiga que toma remédio escondido da mãe, porque se a mãe souber vai achar que ela está fazendo isso porque quer dar. Então, a

menina foi sozinha, pegou o remédio sozinha e é isso aí. E tem aquelas que acham que vai começar a tomar remédio e vai engordar.

Adriane: mas se usa camisinha porque vai tomar remédio?

Manu e Karina (em coro): porque a camisinha pode estourar!

Geovani (o único menino da turma que se dispôs a falar durante a discussão): tem menino que não quer usar a camisinha e fala que vão gozar fora.

Adriane: eu nasci por causa disso. A minha mãe foi perder a virgindade e meu pai falou que ia fora e não foi. Ela tinha 15 anos de idade.

Karina: mas se isso acontece é culpa da menina que não se cuida. Eu, por exemplo, tomo de injeção.

Adriane: a menina tem que se cuidar, eu tenho dois amigos que já engravidaram um monte de meninas, mas quem fala que é deles. Um assumiu um filho.

Karina: eles pensam assim “se ela foi comigo sem camisinha, pode ter ido com outros sem camisinha”.

Adriane: tem essas menina aí que saem com todo mundo. É numa dessas que acontece e aí não sabe de quem que é (o filho). Aí, vai ter que fazer DNA de 4 ou 5 menino.

Manu: e tem casos que o menino sabe do jeito que a menina é, e a gente até entende que não quer assumir (o pai assumir o filho). Meu, a menina sai pegando qualquer um, não dizem que bom de cama pega a fama? Você acha que a menina não vai espalhar que o menino é bom de cama?

Adriane: o meu amigo que assumiu um dos filhos, fez isso porque a menina era gente boa não era dessas aí. Das outras eles não assumiram porque também não tem certeza se é deles. Se a menina não se preocupou, porque eles iam se preocupar?

No dia da discussão sobre relacionamentos com a turma do 2º ano da escola do centro, entrevistei individualmente algumas jovens que classifiquei como *negras* e Adriane era uma delas. Na ocasião do debate com a turma, ela acusava severamente as meninas que considerava “biscate” e defendeu dois amigos que não assumiram a paternidade, argumentando que não dava pra confiar em algumas meninas: “tem essas menina aí que saem com todo mundo... é numa dessas que acontece. E aí, não sabe de quem que é o filho. Aí, vai ter que fazer DNA de 4 ou 5 meninos”.

Posteriormente, entrevistando-a sozinha, entendi sua percepção sobre o que seria uma “menina biscate”: “é aquela que fica com um numa semana e com outro na próxima, é aquela menina que só quer saber de curtir e ficar com todo mundo”. Ela apontava Isadora³⁴, aluna de outra turma do 2º ano, que estava grávida, como um exemplo de “menina biscate”. E atribuía à a gravidez como resultado de um comportamento inadequado para uma menina. Adriane, mesmo relatando que sua mãe engravidou aos quinze anos, condenava o comportamento de Isadora, deixando nítida sua posição de reprovação da colega, mas de aceitação da situação da própria mãe.

³⁴ Não consegui me aproximar dela, pois faltava às aulas com frequência, provavelmente devido a gravidez. Apenas ouvia alguns comentários sobre “a menina grávida” do segundo ano.

Voltando à discussão com a turma do 2º ano, pergunto sobre namoros e relacionamentos de forma geral. Alguns não sabem se podem ou não afirmar se estão ou não namorando, pois, o status da relação não está claro. Alguns estão solteiros, outros “enrolados”. Manu define um tipo de relação: “pega, mas não se apega”. Adriane explica melhor sobre essas variações: “é assim Dona, ela não está ficando, nem namorando, ela está pegando...”. Segundo Nívea Carpes (2003) o termo “pegar” tem sido mais usado pelos rapazes no sentido de “pegar garotas”. Dessa forma, eles seriam os “pegadores” atributo extremamente valorizado no universo masculino que a antropóloga aborda³⁵ (CARPES, 2003, p. 44)

Em seus argumentos Carpes diferencia as noções de masculinidade e feminilidade no que diz respeito a práticas sexuais e relações amorosas, argumentando que a mulher está associada ao “sensível”, “passível”, “submisso” enquanto o homem estaria vinculado a “conquista”, “posse” e “pegação”. No entanto, diferentemente do que sugere Carpes sobre o contexto gaúcho descrito, o que se percebe com as falas de Manu, Karina, e de outras interlocutoras em diferentes contextos, são algumas rupturas diante do que se espera do comportamento de um homem e de uma mulher. Mesmo que elas saibam os procedimentos adequados numa aproximação entre meninos e meninas, é possível perceber a partir de suas falas uma série de contradições.

Não se deve deixar de pontuar que esse *homem* e essa *mulher* estão sendo tratados na chave do sistema sexo/gênero, no qual se entende como de ordem biológica a combinação entre portar um sexo (genitália), um gênero (masculino/feminino) e apresentar desejos e práticas heterossexuais. Ainda na discussão sobre relacionamentos com a turma do 2º ano, comento sobre uma situação recorrente nas narrativas de outros interlocutores, sobre a proibição do pai em não deixar a filha namorar. Adriane, sem titubear, responde:

Adriane: você falou certo, o pai não deixa a menina namorar. O pai tem um medo que todo mundo sabe qual é. A mãe já tem certa liberdade com a menina.

Karina: é assim, o pai quer proteger e a mãe não quer dar liberdade, mas ela quer saber o que está acontecendo com a filha, porque antigamente e até hoje, se o pai falava não e a mãe falava não a filha fazia escondido. Aí pegava barriga, essas coisas. Agora, ela (a mãe) quer ficar mais próxima, virar amiga.

Adriane: só que até hoje o proibido acontece.

³⁵Esse estudo aborda jovens que passaram pela experiência da parentalidade antes dos 30 anos. O termo parentalidade é usado pela autora para se referir simultaneamente à paternidade e maternidade.

As falas de Adriane e Karina abordam o temor dos pais sobre a possibilidade de suas filhas engravidarem. Questões que envolvem outros aspectos da proibição também foram destacados pelos jovens. A mãe de Tiago, interlocutor apresentado no primeiro tópico do capítulo 1, tentava proibi-lo de ser gay, restringindo suas amizades e transferindo-o de escola no intuito de mantê-lo distante de João. Contudo, o jovem recorrentemente passava por cima das prescrições de sua mãe e passava seus momentos de lazer à sua maneira. Outras narrativas também destacam as tentativas dos pais em proibir os filhos de se envolverem em determinados relacionamentos. Em um dos casos, o de Natali, sua idade foi o motivo da interdição, já que seu pai a achava “muito nova” para namorar. Já para Fabi, o impedimento aconteceu quando seu pai descobriu sobre o envolvimento de seu namorado com o crime.

3.2. No “rolê” proibido

Natali estava na 8ª série quando nos conhecemos, em agosto de 2012. Ela estudava na escola do bairro e morava nas proximidades dali. A jovem me contou sobre o “rolo” em que estava envolvida em nossa primeira conversa. Ela perguntou meu nome e se eu tinha namorado. Respondi e retribui a pergunta. Natali contou que “estava enrolada” e explicou sua história: “eu tinha um namorado, mas meu pai não queria porque eu sou muito nova...aí, a gente terminou... por causa disso ele se envolveu com coisas erradas, sabe? E aí ele foi pego... e está na Fundação Casa agora.” Ela revelou que gostava muito do garoto, e naquela época eles se comunicavam por cartas.

Ao concluir sua história, a jovem enfatizou que quando ele saísse “de lá” eles ficariam juntos. Uma amiga de Natali que ouvia atentamente a história, a interrompeu para me dizer: “Dona, o namorado dela parece o Cris Brown”. Natali confirmou a comparação com um sorriso. A conversa sobre o romance se encerrou por ali mesmo, quando nos víamos pela escola falávamos sobre outros assuntos como baladas e roupas. Assim como a maioria das meninas que conheci, Natali fazia questão de usar roupas que definiam seus contornos corporais e deixavam sua barriga à mostra, mesmo quando usava o uniforme da escola. De pele clara, cabelos escuros, longos e lisos, às vezes ela usava um boné para compor seu estilo “funkeira”.

Na época em que conversamos sobre seu namoro proibido Natali estava com quatorze anos. Um ano depois desse diálogo, nos reencontramos na saída da escola e

muita coisa em sua vida já havia mudado, apesar de sua aparência se manter exatamente a mesma. Quando lhe perguntei sobre o desfecho do namoro, ela disse que o rapaz já tinha saído da Fundação Casa, mas agora, ela já não estava mais interessada nele. Eles ficaram juntos por um tempo, mas ele continuava “usando droga”.

A jovem continuou seu relato: “eu falei que ele tinha que escolher entre eu ou a droga... eu não aceito isso na minha vida, fica aquele cheiro de maconha e ele tenta esconder... mereço coisa melhor”. Ela disse ter sido difícil no começo, mas agora já estava esquecendo, “uma hora a gente consegue dar a volta por cima”, concluiu com um sorriso. Outra narrativa que envolve a proibição dos pais e o envolvimento do parceiro com a criminalidade é a de Fabi sobre seu namoro com Marcos. Os relatos se aproximam em alguns pontos, mas no caso de Fabi o envolvimento do rapaz com o crime foi o motivo da proibição de seus pais.

Fabi estudava na escola do centro e estava com dezesseis anos quando nos conhecemos. Assim como as outras três principais interlocutoras dessa escola³⁶, ela também morava num bairro da periferia de Campinas, o DIC³⁷, e precisava pegar dois ônibus para chegar à escola. Ela é filha única por parte de mãe, mas tem quatro irmãos por parte do pai. Fabi ressaltou que além de ser a única filha na família materna, era também a única neta e única sobrinha. Dos quatro tios maternos, dois são da mesma faixa etária que ela, dezoito e quinze anos. Sua tia e seu tio mais velhos, quase da idade de sua mãe, não tiveram filhos e são homossexuais. No dia da entrevista, Fabi relatou uma briga recente que teve com esse tio mais velho porque ele gritou com ela. A jovem não admitia tal atitude do tio, pois, a única pessoa que tinha “esse direito” era sua mãe, quem a sustentou e a criou desde seu nascimento.

A entrevista foi realizada em dezembro de 2012, era o dia da final do campeonato interclasses de futsal, e Fabi era uma das artilheiras do seu time. Já havíamos conversado muitas vezes, mas Fabi ainda não tinha comentado sobre seu ex-namorado, o Marcos de dezenove anos. Eles se conheceram ainda crianças, mas passaram bastante tempo sem se ver. Quando se reencontraram, “depois de grande”, logo começaram a namorar. Eles ficaram seis meses juntos, terminaram, voltaram, mas

³⁶ Adriane será abordada no próximo tópico desse capítulo. Camila e Naomy terão suas narrativas analisadas no capítulo 4.

³⁷ Distrito industrial de Campinas.

já estavam separados há cinco meses quando a entrevistei. Fabi disse que seu pai permitiu o namoro até descobrir que Marcos entrou “numa vida meio errada”.

- O que é uma vida meio errada?
- É mexer com droga, essas coisas. Tipo, ele não usa, mas trabalhava para o cara. Aí meu pai falou, “não! Desse jeito eu não quero”. E nem eu, porque minha mãe não me criou para eu viver em porta de cadeia visitando marido! Então, a gente teve que se separar... a gente não se separou de livre e espontânea vontade.
- Você conversava com ele sobre isso?
- Quase todo dia!
- E aí?
- Aí a gente conversa, eu falo pra ele, e ele: “ah, mas seu pai nunca vai me aceitar!”, “meu pai já disse, que se você mudar de vida... você chegar nele e falar que saiu dessa vida e que vai ficar com a sua filha meu pai concorda[ria] numa boa”, ele: “é, mas você sabe que quem entra nessa vida não é fácil sair”. Eu falei: “eu concordo com você!”. E aí, às vezes a gente se vê e fica um olhando para cara do outro, não tem como estar com outra pessoa, ou perto, não existe isso. Aí tem hora que a gente está ali os dois sozinhos, e a gente vê que não vai dar certo, aí eu saio porque senão... (risos) A gente acaba ficando de novo.

Fabi concorda com a proibição dos pais, do pai especificamente, pois também acha que “mexer com droga” é algo perigoso. E enfatiza sua recusa com relação a uma “vida errada” ao dizer que sua mãe não a criou “para viver em porta de cadeia”. Contudo, seu desejo de ficar com Marcos é maior do que suas preocupações com a entrada do parceiro no mundo do crime. Fabi também sabe, como destacou ao comentar as falas de Marcos, que “quem entra nessa vida não é fácil sair” e justifica a aproximação do rapaz com o tráfico de drogas apresentando argumentos sobre a família dele.

- Eu entendo, porque ele teve a vida difícil, ele não foi criado pela mãe, foi criado pela avó e pelo pai. Ele sempre foi meio revoltado, porque onde já se viu sua mãe ligar no seu celular pedindo para ele ir lá onde ela trabalha levar coisa pra ela? A vó dele era a estrutura dele, a base dele. Aí, uns tempos atrás a vó dele morreu. Eu tava com ele ainda. Foi difícil... aí que ele se jogou mesmo. Ele faz as coisas para ele mesmo “não tenho ninguém mesmo, é só por mim”. O pai dele bebe muito.

Fabi relaciona a entrada de Marcos no tráfico de drogas ao fato dele ter tido uma “vida difícil”, referindo-se aos cuidados familiares dedicados ao rapaz ao longo de sua vida. Ela define sua noção sobre a maternidade ao apontar com indignação o uso que a mãe de Marcos faz das drogas: “onde já se viu sua mãe ligar no seu celular pedindo pra ele ir lá onde ela trabalha levar coisa pra ela”. A “coisa” que Fabi menciona é a droga

ilicitamente comercializada por Marcos. Não apenas a mãe do rapaz, como também seu pai, apresentam comportamentos inadequados no cuidado com o filho, pois, o uso frequente de bebidas alcoólicas pelo pai, como comentou Fabi, é indicado como motivo para ele entrar numa “vida errada”.

Apenas a avó, quem cuidou de Marcos a vida toda, como a mãe de Fabi também o fez por ela, seria sua razão para não se envolver com o crime. No entanto, o falecimento dela é apresentado como mais um argumento que legitima a escolha de Marcos. E apesar da insistência de Fabi para que o namorado “saia dessa vida” ele não sai, pois, como ela retoma nas falas dele, “quem entra nessa vida é difícil sair”. Além dos relatos de Marcos sobre as dificuldades de estar “nessa vida”, Fabi menciona outro exemplo que confirma os perigos de seguir uma “vida errada”. Durante a entrevista, ela se refere à Rafinha, amigo dela e de Marcos, que acabou sendo baleado pela polícia numa tentativa de assalto.

(...) quando a gente começou a namorar ele (Marcos) não tava nessa vida. E aí tinha um melhor amigo. E você sabe que melhor amigo é uma beleza... e foi no embalo do melhor amigo. Tanto que hoje, infelizmente, eu amava o Rafinha, ele acabou morrendo por causa dessa vida. Ele foi roubar e a polícia acabou matando.

Fabi atribui a entrada de Marcos “nessa vida” à influência do melhor amigo e de um primo seu:

- Por incrível que pareça, ele trabalhava com um primo meu... porque a minha família por parte de pai não é muito flor que se cheire... foi pelo meu primo que meu pai descobriu”.
- E sua família sabe desse seu primo?
- Sabe.

Apesar de Fabi se posicionar contrariamente à escolha de Marcos em entrar para essa “vida errada”, ela também se refere com certa proximidade ao “trabalho” exercido pelo rapaz, e apresenta em suas falas a presença do crime no seu cotidiano: seja através do ex-namorado, do primo, ou pela família paterna que não é lá “flor que se cheire”. Durante a entrevista, a jovem falou sobre esse assunto de forma espontânea e sem nenhum tipo de receio. No decorrer da conversa, da mesma forma como perguntei sobre a cor da pele para outras interlocutoras, também indaguei Fabi sobre como ela costumava se referir à sua cor. A resposta foi ainda mais descontraída que os demais assuntos tratados aquele dia:

- Ah, eu não ligo para essas coisas “ah, não pode falar preto!”. Às vezes a gente brinca dentro de casa “ah, seu preto, vai!”, tipo, de brincadeira. Eu sou negra, não escondo isso! Eu gosto de ser assim. Por que assim, você vê minha mãe, né. Aí os outros olham assim (faz cara de dúvida), “nossa, mas é sua mãe! Sua mãe é branca...” Mas meu pai é um puta dum negão (risos). Nunca quis mudar ou parecer mais clarinha, mais parecida com a minha mãe. Acho que se eu fosse branca eu ficaria incomodada. Eu não gosto muito nem de ficar (refere-se aos meninos brancos) a não ser o Marcos. Ele é da cor da mesa (estávamos sentadas na cantina da escola onde as mesas são brancas), ele é alemão dos olhos claros, loiro. Você acredita? Assim, na vida inteira a maioria dos meninos que eu fiquei eram negros. É o que mais me atraía. Aí chegou esse infeliz na minha vida (ri) Minha mãe até falou: “ele? Ele é branco”. Eu falei: “é mãe!”. Nunca quis mudar não, sempre quis ser assim.

Durante as visitas à escola do centro, conversava bastante com Fabi quando a encontrava nos intervalos. Quando retomei a pesquisa de campo naquela escola, em agosto de 2013, nosso reencontro foi como o de velhas amigas. Ela perguntou os motivos do meu sumiço e eu sobre os acontecimentos de sua vida durante o tempo em que não nos vimos. Fabi respondeu com muito entusiasmo que estava namorando “outro cara”, ela e Marcos eram apenas amigos agora. Seu namorado atual também era mais velho que ela e trabalhava como auxiliar de escritório. A mãe de Fabi estava com ciúmes porque sua filha não tinha mais tempo pra ela, apenas para o namorado.

Ao longo dos meses de agosto, setembro e outubro de 2013 os principais assuntos abordados em nossos diálogos eram sobre seu namoro ou sobre a viagem que as turmas do 3º ano estavam organizando para comemorar a formatura. O destino era Florianópolis. Quando retornou dessa viagem, Fabi não continha sua euforia para descrever os “rolês”: “a gente acordava, ia dar rolê na praia, voltava e ia para a balada... os meninos quase não davam conta, mas eu fui para a balada todos os dias... meu namorado só ficava sabendo de mim pelo facebook”. Fabi contou que foi a “melhor viagem de sua vida” e que queria repetir a dose assim que pudesse. Vez ou outra ela comentava sobre a possibilidade de ingressar na faculdade, queria cursar jornalismo ou logística em uma faculdade particular de Campinas.

O interesse em destacar os relatos de Natali e de Fabi sobre “namoros” e “rolôs” com rapazes envolvidos com o tráfico de drogas reside em ter percebido certa recorrência desses casos. No entanto, a proximidade com o mundo do crime não é restrita aos relacionamentos afetivo, em outros casos, foi possível observar situações que envolviam familiares ou vizinhos. Assim como relata Fabi sobre a relação de alguns membros de sua família paterna com essa “vida errada”, o convívio com Giovana permitiu que presenciássemos uma ocorrência de detenção. Um primo seu havia sido

pego em flagrante quando tentava roubar um carro, o caso foi divulgado por um programa televisivo de jornalismo policial e foi amplamente comentado no bairro. Mayara, interlocutora da escola do bairro, também comentou sobre o julgamento de um tio que havia cometido “coisa errada”. As narrativas que abordavam a proximidade com a criminalidade pareciam apenas tangenciar as trajetórias das interlocutoras dessa etnografia. Contudo, essa percepção foi alterada quando conheci Santiago, namorado de Gisele e pai da criança que ela gestava. O conheci em sua casa, onde Gisele passou a morar desde que soube da gravidez.

3.3. A gravidez de Gisele

Hoje retornei à escola depois de um semestre distante. Assim que entrei, notei muita diferença com relação ao ano passado. A escola estava num completo silêncio, não havia nenhum aluno nos corredores ou no pátio. Talvez, por se tratar do período da manhã e não o da tarde como comentavam as funcionárias. Segundo elas, o período da manhã era “mais tranquilo”, pois oferecia apenas o ensino médio, “de manhã os alunos são mais velhos e menos infantis” – ouvi diversas vezes essa frase.

Ainda assim, aquele silêncio me intrigou, pois nas poucas ocasiões que estive nessa escola no período da manhã, era possível ouvir algum barulho das salas de aula. Hoje não. A sala da secretaria, minha primeira parada, apresentava outra disposição dos móveis: as mesas das secretárias ficavam agora ordenadas em filas. Dois corredores demarcavam as passagens, um para a sala de materiais e outro para o atendimento aos pais. Tudo muito organizado, bem diferente de como eu havia conhecido. Uma das secretárias tentou me convencer a “pegar aulas” como professora eventual, pois muitos professores estavam faltando ou estavam de licença.

Agradei o convite e perguntei se poderia conversar com a nova diretora. A secretária sorriu e me indicou o caminho: “no andar de cima, a primeira sala à sua esquerda”. A conversa com a nova diretora foi breve, relatei como tinha sido minha experiência anterior e ela autorizou que retornasse para realizar minhas observações. Ao final da conversa, a diretora também me perguntou se eu não tinha interesse em “pegar aulas”, pois estavam precisando de professores. Respondi que iria pensar sobre essa possibilidade.

Quando saía dali, tocou o sinal que delimita a mudança de aulas. Ouvi algumas meninas gritarem o meu nome, e de longe avistei Giovana, Adriele e Francine me chamando na porta da sala de aula. Fui até elas e recebi um enorme abraço de cada uma. Conversamos um pouco, elas perguntaram por que eu estava sumida. Retribuí a pergunta e elas responderam que estava tudo “como sempre”, “normal”. Perguntei para Giovana qual era a turma de Gisele. Estava ansiosa em revê-la. Assim que finalizei a pergunta, Giovana mudou a expressão de seu rosto e começou a me relatar os últimos acontecimentos da vida de Gisele, dizendo que ela tinha largado a escola, estava casada e com filho.

Não pude conter o choque, e ao mesmo tempo em que tentava controlar minhas expressões faciais fazia as contas de quanto tempo não via Gisele, calculando mentalmente os nove meses de gravidez. Mas, as contas não batiam. Então, me dirigi a Giovana novamente e perguntei: “ela já estava grávida a última vez que nos vimos, mas ainda não sabia?”, a resposta: “é modo de dizer! Ela está grávida de seis meses e está morando com o pai do

neném”, completou, afirmando ainda que a amiga tinha engravidado para “segurar o marido”, mas que isso não iria adiantar porque ele é “um tranqueirinha, fuma maconha e cheira”. Como o intervalo entre as aulas é muito curto, não tive mais tempo de conversar com Giovana. A professora de português já estava se aproximando e precisávamos nos despedir. Combinamos de nos encontrar no dia seguinte para visitarmos Gisele em sua nova casa. (Caderno de Campo, 13 de Agosto de 2013)

Essa cena marcou meu retorno ao campo, em agosto de 2013. No dia seguinte a esse compareci à escola do bairro no horário de saída dos alunos conforme o combinado com Giovana. Mas, não a encontrei ali. Adriele e Francine confirmaram a ausência da colega e me permitiram acompanhá-las no retorno para casa – Adriele morava na mesma rua de Giovana. Ao longo de todo o caminho, exuberantes ipês coloriam de amarelo toda a paisagem enfeitando os estabelecimentos mais rudes do bairro: a borracharia, o ferro velho e os montes de material reciclável que os catadores separavam na rua. O alto fluxo de veículos prevalecia naquela região de entroncamento de grandes avenidas da cidade.

Adriele e Francine falavam bastante, nem se importavam com a paisagem observada por mim. As duas já deviam estar habituadas com cada detalhe daquele caminho. Me despedi assim que nos aproximamos da casa de Giovana, e ali mesmo encontramos Tiago que nos acompanhou até a nova casa de Gisele. Ela não sabia sobre a minha visita, e assim que me viu ficou muito feliz, sorriu e me abraçou. Perguntei sobre a gravidez, quantos meses já estava e sobre o sexo do bebê. “É menino!” respondeu ela. Em seguida começamos a conversar sobre o que tinha acontecido nas nossas vidas nos últimos meses e também sobre a vida de outras pessoas. “Lembra da Amanda, da 8ª C?”, Gisele me perguntava. “Lembro sim!”, respondi. “Ela também está grávida! Encontrei essa semana ela no postinho, ela está com um barrigão!”.

Naquele momento já não fiquei tão surpresa com as notícias de gravidez entre as jovens que foram, de alguma forma, interlocutoras dessa etnografia. Em outubro de 2013, surgiu um boato de que outras duas colegas de Gisele também engravidaram, mas não consegui confirmar esse dado. Todas essas quatro (Gisele, Amanda e as outras duas) entraram na minha classificação de *meninas negras*, com algumas variações cromáticas, mas todas se aproximavam mais do polo negro que do branco. Destas, Amanda era a única com quem não havia conversado sobre o assunto *cor da pele*, devido à tonalidade da sua pele e textura dos cabelos a classifiquei como *morena*. As outras duas referiram-se a própria cor como “negra” e “neguinha”.

O modo como Giovana, Gisele e Tiago falavam sobre o passado e sobre a vida de outros amigos, com tantas mudanças, me remetia a uma conversa de pessoas bem mais velhas e não de jovens de dezesseis e dezessete anos (Giovana era a mais nova). Além disso, outro fator que me saltava os olhos era a visível mudança de seus corpos. Giovana foi a única dos três a manter as mesmas proporções corporais, ela era a mais alta dos três e fazia questão de usar roupas curtas e apertadas que exibiam seus contornos. O cabelo, ritualmente esticado com a chapa de ferro, exibia as mechas loiras recém-conquistadas. Já Tiago apresentava certo alargamento das medidas abdominais. E Gisele, estava grávida de 6 meses!

Durante a conversa com os três jovens tive a impressão de já terem passado muitos anos, quando na verdade, eram alguns meses. Eles lembravam da época da escola, de quando matavam aulas e iam “dar um rolê” na Lagoa do Taquaral, das brigas com outros colegas ou com os professores. Quando falavam sobre esses assuntos, Santiago se inteirou à conversa e adicionou as suas histórias. Ele estava com dezoito anos quando o conheci, tinha parado de estudar na 8ª série. Foi aluno da escola do bairro, mas não foi lá que conheceu Gisele. O primeiro encontro dos dois se deu no “tubão” – termo que usavam para se referir às ruas do conjunto de casas próximas ao ribeirão Anhumas, onde moravam Giovana, Tiago e João.

Santiago também comentou sobre algumas histórias de crime do bairro, e descreveu com detalhes o assassinato de um rapaz que, segundo ele, tinha envolvimento com o tráfico de drogas. Fiquei intrigada na maneira como falava, pois, usava expressões que enfatizavam sua proximidade com a criminalidade. Na mesma medida em que se mostrava hostil em alguns momentos, também se apresentava carinhoso e atencioso com Gisele e os demais amigos. Nas primeiras conversas com ele, duvidei que sua postura tivesse realmente alguma relação com o mundo do crime³⁸. Aos poucos, Santiago foi permitindo que me aproximasse dele.

Quando visitava Gisele, ele participava de nossas conversas e reiterava o convite para que eu retornasse outras vezes. Em uma dessas visitas, ele me confidenciou sobre o cotidiano de quando ficou detido na Fundação Casa. Ao todo foram três passagens, sendo a “pior delas” a mais longa, de sete meses. Santiago havia sido pego em flagrante logo após roubar um carro. As outras duas detenções foram pelo mesmo motivo, e

³⁸ Nessa etnografia faço uso da expressão “mundo do crime” no sentido proposto por Gabriel Feltran (2008) em sua etnografia sobre as fronteiras entre a periferia e o mundo público.

duraram respectivamente três e dois meses³⁹. Ao longo da conversa o jovem descreveu sobre as visitas da família na casa de detenção : “só a minha mãe ia me visitar... ainda bem, porque se fosse a minha irmã ou a minha vó eu não ia aguentar”. Ele explica que por sua avó já estar com a idade avançada, “seria muito difícil para ela”.

Durante essa conversa, não fiz muitas perguntas em busca de detalhes, pois Santiago estava visivelmente emocionado em falar sobre tudo aquilo. Fiquei muito curiosa em saber os motivos que o levaram a cometer tais delitos, já que, sua família dispunha de uma situação financeira boa e o tratava carinhosamente. Assim como se referiu Giovana à “vida errada” que Santiago levou por um tempo, “ele nem precisava fazer isso porque ele mora num casão ... o pai dele tem dois carrões na garagem”. A casa de Santiago era uma das maiores da rua, seu pai trabalhava no comércio e sua mãe vendia bolos e docinhos para festas.

Essa conversa se encerrou com Santiago concluindo que “a única coisa que dá futuro é estudar”, por isso, ele planejava retomar os estudos no próximo ano, “depois que o neném nascer, eu e a Gi vamos entrar no supletivo”. Gisele havia abandonado a escola desde março, quando começaram os enjoos da gravidez. Nesse dia, antes de ir embora, a mãe de Santiago me entregou o convite para o chá de bebê, e exigiu a minha presença. Ela estava muito empolgada com o primeiro neto e havia preparado todos os quitutes para a festa que aconteceria em algumas semanas. Compareci na festa acompanhada de Giovana e Tiago.

No dia do chá de bebê o quintal da casa dos pais de Santiago estava todo enfeitado com balões azuis e uma mesa de doces com o nome do neném colado na parede. Assim que Giovana e eu chegamos, Gisele começou a falar sobre a decoração do quarto do seu filho e nos levou para conferi-lo. O quarto do bebê também era o quarto dela e de Santiago. Gisele fez questão de mostrar as roupinhas que mais gostava: “olha essa, que linda!”, mostrando um macacãozinho verde claro, “eu adoro as mantinhas dele, são tão gostosas”, disse ao puxar uma das gavetas e mostrar a manta. Ela mostrou com detalhes muitas outras roupinhas, todas em tons pastéis de azul, verde e amarelo.

³⁹ Em uma de minhas visitas ao casal, Santiago e Gisele debatiam sobre a marca do meu carro. Respondi-lhes que era um Uno. Gisele imediatamente se dirigiu a Santiago e disse que ela estava certa quando afirmou sobre o modelo. Santiago, então, continuou: “mas a marca não é Fiat?”. Respondi afirmativamente e ele continuou a conversa num tom de brincadeira: “eu nunca roubei um carro desses!”. E eu, sem saber muito o que fazer, continuei no tom de brincadeira e respondi: “então não vai começar pelo meu!”.

O único traje diferente era uma roupinha branca e vermelha, com o escrito “tricolor” na barriga. Ao mostrar essa roupa, Gisele ressaltou que Santiago só falava de futebol com a barriga dela, “até parece que ele já vai saber alguma coisa... mas às vezes, parece que sabe mesmo de tanto que me chuta”. Ela disse que Santiago estava muito empolgado e que ficava o tempo todo falando que o filho seria são-paulino. A festa foi tranquila, alguns familiares de Santiago compareceram e também a mãe de Gisele. Quando a maioria dos convidados estava indo embora, conversei um pouco mais com Santiago. Perguntei como ele tinha sido notificado por Gisele sobre a gravidez. Ele estava numa “balada” com um amigo e recebeu uma mensagem de Gisele no celular dizendo que suspeitava da gravidez, e relatou:

Eu não sou de ler assim com muita rapidez, eu fico juntando as letrinhas até formar as palavras, sabe? Aí eu pedi para o meu amigo e ele leu. Aí bateu um negócio... Aí depois de uns dias a Gi fez o teste e deu positivo... na hora deu aquele desespero... mas, se Deus preparou é porque tinha que ser”.

Perguntei se ele já tinha pensado em ser pai e ele respondeu que já, “formar uma família, né, sempre pensei...ficar só por aí na rua não rola”. Depois desse breve diálogo com Santiago, Gisele me pediu para levar sua mãe em casa, pois ela morava num bairro rural que não dispunha de muitas linhas de ônibus, principalmente no domingo. Seguimos pelo bairro, depois pela rodovia até chegarmos em uma estrada de terra que levava ao nosso destino. Muitas caixas de madeira usadas para a embalagem de frutas e verduras estavam amontoadas no lado externo da casa. Naquele momento, recordei das falas de Gisele sobre o trabalho de sua mãe de empacotadora. E entendi porque ela nunca falava muito sobre o lugar onde morava.

No caminho de volta, Gisele lembrou quando saíamos “dar um rolê”:

Quando a gente andava com a Cassi, eu sempre sentava na frente. Tá vendo Cassi, tudo que eu tinha que andar até o ponto de ônibus! E de noite é sempre essa escuridão, eu morria de medo. Até o dia que eu comprei uma lanterninha.

Gisele recordava de algumas histórias que o pessoal da roça contava: “ali pra baixo eu nunca gostei de ir porque tem uma senzala lá, e todo mundo que vai lá fazer faxina fica ouvindo barulho de corrente. Credo, eu tenho medo”. Gisele tem duas irmãs mais velhas que ela e já casadas, mas não falava muito sobre elas. Então, lhe perguntei o motivo das ausências no chá de bebê e Gisele respondeu:

O avô delas foi enterrado ontem, tadinho! Eu gostava dele... quando a gente ia na casa dele, ele chamava todo mundo de negrinho. Ele é bem preto mesmo, sabe? Aí ficava com essa brincadeira de chamar a gente de preto também.

Enquanto conversávamos dentro do carro, a casa da mãe de Gisele ficava cada vez mais distante, até acabar a estrada de terra e chegar ao asfalto. Em um dado momento do caminho a vista para a cidade era tão bonita que foi impossível não contemplá-la por alguns instantes. Gisele e Santiago continuavam explicando o caminho de volta, “vira a próxima à direita, passa a entrada do condomínio e pega o retorno pra rodovia”. Ainda na rodovia pegamos um atalho para o bairro, o que encurtou o trajeto em alguns quilômetros. Santiago ia descrevendo: “aqui é a favelinha, antigamente tinha um nome diferente”. Ele se referia a uma ocupação recente, vizinha ao seu bairro, que ainda não passou pelo processo formal de urbanização⁴⁰.

Pude acompanhar todo o período final da gravidez de Gisele e o nascimento de seu filho. Desde então, ela tem postado fotos no facebook para mostrar como o bebê cresceu. Outras referências à gravidez foram relatadas. Deise, amiga de Gisele, engravidou aos doze anos de um rapaz que tinha dezenove. Eles haviam “ficado” apenas uma vez. Seu caso foi parar na Delegacia da Mulher, pois, de acordo com a legislação, ela era uma criança. Deise não sabia explicar muito bem como tinha sido a denúncia, mas suspeitava que alguém da família, ou algum vizinho fizera a acusação de estupro contra o jovem que a engravidou. Deise estudava na escola do bairro, tinha quinze anos quando a conheci e estava na 8ª série. Acompanhei sua turma, mas poucas vezes a vi na escola.

Soube antecipadamente que tinha um filho, pois a professora Luciana, de geografia, já havia me informado que “aquela menina” faltava muito. Ela não cobrava as faltas de Deise porque sabia que ela tinha um filho pequeno. A aproximação com Deise se deu por intermédio de Gisele e Giovana, como elas moravam perto, pude encontra-las em algumas ocasiões fora da escola. E quando isso aconteceu, percebia a jovem um pouco tímida. Mesmo assim, propus a realização de uma entrevista com ela e sua amiga Alessandra. Assim como as *Gi*, as duas também se apresentavam como

⁴⁰ Como aconteceu com outros bairros próximos à Lagoa do Taquaral descritos no capítulo 1.

melhores amigas. Mas, no caso delas, não havia confusão nos nomes. Ainda sim as diferenciei como Deise a *branca*, e Alessandra a *negra*.

Apesar da timidez, as duas falaram bastante na entrevista. Me senti à vontade para perguntar sobre a gravidez de Deise, pois sua filha de 3 anos também estava presente.

- Como você descobriu que estava grávida? Você foi no médico?
- Eu não fui no médico, eu sabia que eu estava grávida porque ele falou para mim quando a gente terminou de fazer a relação. A gente terminou e ele falou assim: “você toma remédio?”. Eu falei: “não”. E ele: “ah, então amanhã eu vou levar a pílula do dia seguinte para você cedinho”. E não levou. Aí eu já sabia já. Fiquei escondendo da minha mãe uns 4 ou 5 meses, aí depois não tinha mais como esconder e eu falei. Ela não brigou muito comigo não, ela só falou que sempre me falava para usar camisinha.
- Foi a primeira relação que você teve?
- Deise responde que sim balançando a cabeça.
- E essa história da Delegacia da Mulher? Eu não entendi como foi parar lá.
- Sabe esse negócio de denúncia? Alguém denunciou.
- E você não sabe quem foi?
- Eles não falam. Se falasse... (se mostra descontente, se sente difamada porque afirma que não foi estuprada) Tenho uma raiva disso, o povo não tem o que fazer e fica cuidando da vida dos outros. Por uma parte foi bom, mas já pensou se cair na boca dos outros que eu fui estuprada (risos). Porque eu não fui estuprada, eu queria e ele também.
- E foi só essa vez que vocês ficaram?
- Entre risos constrangidos, Deise afirma balançando a cabeça.

Dirijo-me à Alessandra⁴¹ para saber sobre a gravidez de suas irmãs. Uma tinha 15 e a outra 16 anos quando engravidaram. Volto a fazer perguntas para Deise, sobre a reação do garoto com quem ela estava “ficando”. Quando Deise engravidou, ela gostava e “ficava” com outro rapaz. Mas, como ele havia “chifrado” ela “ficando” com outra menina, Deise decidiu se “vingar”. E na exaltação de se vingar, acabou engravidando, de um jovem que era primo do outro rapaz de quem ela realmente gostava. Deise relatou da seguinte forma a reação do jovem com quem estava “ficando” quando ele descobriu que estava grávida:

- Ele me deu um pé na bunda, não quis mais saber de mim! Ai eu chorei... Fiquei triste porque gostava dele... Ai já era tarde quando eu percebi que gostava dele.
- E ele nunca mais quis saber de você?
- Quis, sem-vergonha! Depois de muito tempo, já tinha passado os 9 meses de gravidez, a neném já tava com 4 meses. Ai nós começamos a ficar de novo, ele foi em casa e tudo. Aí ele foi preso. Ficou 8 meses na Fundação Casa.
- Você sabe porque ele foi preso?

⁴¹Alessandra e Deise, assim como Giovana e Gisele, estavam sempre juntas. As duas estudavam na escola do bairro, tinham quinze anos quando as conheci e estavam na 8ª série. As duas reprovaram a 6ª série.

- Ah, ele é traficantinho... Ele foi preso, saiu da cadeia, depois que saiu da cadeia, eu fiquei com ele só mais uma vez.
- Aí você não quis mais saber dele?
- Parece que agora ele vai ser pai, agora ele tem mulher. Agora ele é casado.

Deise conclui seu relato apontando que durante a gravidez e nos quatro meses posteriores eles não se viram. Só depois “ficaram” de novo, e logo em seguida ele foi preso e ficou detido por 8 meses por ser “traficantinho”. Após a ocorrência desse fato na vida do rapaz, depois que ele saiu da Fundação Casa pela segunda vez, ele “casou”. Deise ainda comenta que ligou para ele quando soube que estava em liberdade, mas quem atendeu foi “a mulher” dele. Ela finaliza a história desse “rolo” dizendo que “agora ele está solto, assinando carteirinha porque é a segunda vez que foi detido”.

As narrativas de Deise indicam alguns elementos que nos permitem refletir sobre a ocorrência da gravidez numa situação de “ficar”. Suas falas também se referem a outras questões pertinentes, como, o uso de método contraceptivo (o “remédio” que o rapaz pergunta se ela usa), a denúncia de estupro, e seu relacionamento anterior com um “traficantinho”. Por ora, nos deteremos ao momento da gravidez. Segundo Carpes (2003) a gravidez “rompe completamente com a lógica do ‘ficar’, porque passa a estabelecer um vínculo entre as pessoas” (CARPES, 2003, p. 46). No caso de Deise, no qual o rapaz só assumiria a paternidade após exigências legais, existe um vínculo, não admitido pelo rapaz, mas, pela ocorrência da gravidez e do nascimento de sua filha, causando uma série de efeitos na vida de Deise.

Carpes relata o caso de cinco jovens, entre 18 e 24 anos, que passaram por situação como a de Deise, na qual ocorreu a gravidez a partir de uma “ficada”. Seus interlocutores “apenas ficavam com os parceiros que depois vieram a ser pais ou mães de seus filhos”. E acrescenta que “a partir da gravidez alguns decidiram casar, outros namorar”. Em um dos casos, o pai não assumiu o filho. Esse estudo analisa situações de maternidade e paternidade entre jovens de 15 a 24 anos de segmentos populares, médio-baixos e médios de Porto Alegre-RS, e evidencia que a ocorrência da parentalidade não rompe imediatamente com a fase da juventude.

No intuito de perceber as diferentes maneiras de lidar com essa situação “inesperada”, a antropóloga aponta que “de maneira geral, as moças são apontadas como detentoras da decisão da gravidez e do uso de anticoncepcional oral” sendo muito recorrente a não utilização de métodos contraceptivos, ou o uso inadequado destes. Além de certa despreocupação com doenças sexualmente transmissíveis – DSTs. Carpes

salienta que a maneira como os jovens apresentam tais situações não corresponde ao que “discurso médico e moral” afirma “sobre a irresponsabilidade da juventude quanto à prevenção” (CARPES, 2003, p. 55).

Assim, seus interlocutores demonstram estar despreocupados com as consequências da relação sexual, o que não significa exatamente que eles desconheçam os métodos de proteção e contraceptivos, ou ainda, que não saibam como ocorre uma gravidez. Mas, existem outros fatores envolvidos. Um deles é a não regularidade dos encontros sexuais associados ao uso sistemático de preservativos e pílulas anticoncepcionais. Carpes cita alguns relatos em que a imprevisibilidade dos encontros sexuais é associada a não necessidade do uso programado de preservativos e contraceptivos. A autora sugere que “as técnicas para o uso de métodos contraceptivos exigem programação, pré-disposição e sentimento de necessidade”, o que geralmente não ocorre devido a não regularidade dos encontros.

Segundo a antropóloga, as situações de relação sexual tem uma conotação de risco, “diferentemente do que se possa pensar e até mesmo do que se ouve falar, esses parceiros, até chegarem, ao evento da gravidez ‘arriscaram’ muitas vezes”, e compara tais investidas a um jogo “que não é vivido de forma dramática, mas de forma excitante”. Nesse sentido, “para os jovens esse é um jogo que na maioria das vezes se ganha e o ganho vem de duas formas, uma é o prazer experimentado e a outra é não ter como resultado uma gravidez”. Contudo, existem ambiguidades nesse jogo, pois em muitos casos a própria gravidez é vista como um “prêmio”.

A narrativa de Deise transita entre essa ideia de “prêmio” descrita por Carpes, e uma noção de determinação divina e amor incondicional. Durante a entrevista, ela comentou sobre o medo de contar para a mãe que estava grávida. E, posteriormente, atribuía à filha um grande amor, “a hora que você vê a criança ali, não tem como não amar”, e a intervenção divina: “se aconteceu, foi porque Deus quis”. Sua descrição da maternidade se aproxima do relato da mãe de Fabi⁴² que estudava na da escola do centro.

Já havíamos conversado sobre seus pais e sua família, ela havia me contado que é filha única por parte de mãe, mas pelo lado do pai tem outros cinco irmãos. Certo dia, tive a oportunidade de conversar com sua mãe. Era a última semana de aula e Fabi iria jogar futsal no campeonato da escola, ela me apresentou sua mãe e passamos o tempo

⁴²A descrição de Fabi se encontra no tópico 3.2. desse capítulo.

da partida conversando sobre como tinha sido sua experiência de engravidar aos 14 anos. Marta disse que nunca foi casada com o pai de Fabi, quando namoravam, ela não sabia que ele já tinha uma família. E só descobriu isso quando já estava grávida. Na esperança de que o namorado deixasse a “outra” para ficar com ela, insistiu mais alguns anos no relacionamento. Depois, percebeu que ele não deixaria a esposa e desistiu da relação.

Marta também disse que quando a barriga começou a crescer ela largou a escola e algumas amigas. Ficava aflita ao pensar o que os pais delas pensariam sobre a gravidez. Tinha medo que a julgassem, que proibissem as filhas de serem suas amigas. Com essa preocupação, acabou se afastando por conta própria. Marta disse que engravidou porque trocou de pílula, mas nunca deixou de tomar. Porém, na troca de um remédio por outro, acabou engravidando. O médico disse que isso era muito raro de acontecer. Perguntei se depois do nascimento de Fabi ela não quis mais ter filhos, e ela respondeu que quis, quando a filha ainda era criança. Mas, queria que fossem do mesmo pai. Como isso não aconteceu, não teve outros filhos.

O interesse em apontar essas narrativas que envolvem desde brigas e rivalidades entre as jovens, passando pelos distintos casos de envolvimento afetivo-sexual com parceiros ligados ao crime, e finalizando nas histórias de gravidez, reside no fato de ter-se percebido que tais situações de conflito e de proximidade com a criminalidade organizam uma série de comportamentos e relações cotidianas desses jovens. Os papéis de gênero distintamente atribuídos a homens e mulheres, tendem a provocar polarizações, contudo percebem-se certas rupturas no que tradicionalmente seria tido como naturalmente masculino e feminino.

Nesse sentido, percebe-se que operam a partir das ideias em torno da menina *biscate e/ou pegadora*, noções que remetem diretamente às polarizações relativas aos universos masculino e feminino. Entretanto, tais características não são evocadas de forma aleatória, elas são usadas como categorias que justificam condutas e ações. Assim, temos como exemplo a ideia de *menina pegadora e/ou menina biscate*, que mesmo referindo-se a identificações num sentido negativo pode ser evocado aleatoriamente de acordo com o momento.

CAPÍTULO 4: “A minha cor é única”

Nesse capítulo apresento as narrativas de cinco interlocutoras sobre as caracterizações em torno da noção de raça/cor acionadas em diferentes situações. A partir do convívio com Adriane, Camila, Fabi e Naomy, alunas da escola do centro, pude delinear algumas reflexões sobre o que essas categorias operacionalizavam no cotidiano dessas jovens. A quinta interlocutora, Renata, era aluna de uma terceira escola em que realizei pesquisa de campo. Mas, devido à proximidade dos perfis desta unidade escolar com aquela descrita no primeiro capítulo como escola do bairro, optei por não me alongar nessa descrição. Porém, algumas situações vividas ali, como a que relato sobre Renata, foram abordadas nesse texto.

A minha inserção no cotidiano da escola do centro se deu, principalmente, durante o intervalo de aulas. A entrada nessa escola foi intermediada pela professora Silvia, que conheci na escola do bairro. Ela me convidou para conhecer a outra unidade escolar na qual trabalhava, e afirmava que “uma é o céu e a outra é o inferno”, referindo-se respectivamente à escola do centro e a do bairro. Silvia trabalhava como professora substituta e lecionava biologia em uma das turmas do 2º ano. Ela se encarregou de me apresentar à diretora Franceli e à professora Lívia, de educação física, pessoas que estimava serem importantes para a pesquisa que eu pretendia realizar.

Em poucas semanas passei a conviver com os alunos das duas turmas do 2º ano daquela escola, assistindo aulas de biologia e educação física, além de acompanhar os intervalos e saídas das aulas. As situações descritas nesse capítulo envolvem diretamente o convívio escolar, mesmo quando se retrata momentos em que as interlocutoras estavam fora da escola. Como no caso de Camila, jovem cuja proximidade se deu no final de 2012. Nossa primeira conversa aconteceu no dia 03 de dezembro, durante a festa de encerramento do ano letivo.

Já havia observado essa jovem de longe, pois, certa vez, durante um intervalo, notei que usava um torso⁴³. Mas, Camila não estudava em nenhuma das turmas do 2º ano que eu estava acompanhando naquela escola. Além disso, quando a vi pela primeira vez, o final do ano letivo já se aproximava. Então, decidi centrar meus esforços em continuar acompanhando as interlocutoras que já havia estabelecido certa proximidade.

⁴³ Peça obrigatória para aqueles que se iniciam no candomblé.

Contudo, Camila acabou se tornando uma das principais interlocutoras dessa pesquisa. Nosso diálogo se iniciou minutos antes do desfile das candidatas à Miss Ensino Médio 2012. Antes de conversar com Camila, me aproximei de Fabi e Adriane, as duas estavam ansiosas para o início do concurso.

4.1. A escolha da Miss

Perguntei para Fabi e Adriane como tinha sido a seleção das candidatas, e as duas disseram que o coordenador convidara algumas meninas. Fabi foi convidada, mas preferiu não participar porque era “humilde”. Minutos antes do desfile, me sentei em um dos bancos do pátio e comecei a conversar com a jovem que estava ao meu lado. Seu nome era Camila. Ela estava ansiosa para ver a entrada de sua amiga na passarela, pois, havia a maquiado para o desfile: “ela tá linda!”, afirmou. Quando começou o desfile, todas as pessoas presentes se exaltaram. Afinal, concurso de Miss é sempre um grande evento, com direito a torcida regada a berros e assovios. Todos estavam extremamente envolvidos e encantados, rapidamente escolheram suas favoritas.

Nesse dia, toda a escola se transformou, o pátio ficou dividido entre palco, passarela e arquibancada. Os professores se sentaram num espaço reservado a eles, e a diretora Franceli se transformou em mestre de cerimônia. As professoras se agitavam como se fossem elas a concorrerem ao título de Miss. Faziam caras e comentavam tudo: a roupa de cada menina, o penteado, a maquiagem, a estatura, as dimensões corporais e curvas, nada passava despercebido. As candidatas faziam muito esforço para se equilibrarem no salto, e aparentavam uma mistura de euforia, deslumbre e medo. Certamente pensavam: “Serei eu a Miss 2012?”. Muitas expressavam a certeza de sua beleza, já outras, demonstravam insegurança. Todas eram belas, cada uma com seu corpo, seu cabelo e figurino de gala às 9h da manhã!

Nenhuma delas era negra, como observou Camila. Eu já havia notado esse fato, mas me surpreendi com aquele comentário, pois, havíamos acabado de nos conhecer e eu nem cheguei a falar sobre minhas intenções etnográficas. Nosso diálogo durava apenas alguns minutos, o suficiente para Camila se referir à cor de sua pele. Ela nem disse muita coisa, apenas comentou “tá vendo, não tem ninguém...” interrompendo a fala e continuando a se comunicar apontando para o braço em referência à sua cor. Concordei imediatamente e continuei o assunto do desfile: “você sabe como eles escolheram quem iria desfilar?”, perguntei. “O Rafael (coordenador) que escolhe”, “quem é a sua amiga?”, continuei, “aquela ali de vestido dourado”. Camila não tocou mais no assunto cor da pele, apenas comentou sobre a amiga, “ela tá linda, tomara que ela ganhe!”. Notei que ela também usava maquiagem nos olhos mesmo debaixo dos óculos de grau. Sombra branca, lápis e rímel pretos foram suas escolhas para aquele dia festivo.

O desfile certamente seria um momento inesquecível para todos que estavam ali, a empolgação era tanta que contagiava. Para cada uma das candidatas a Miss, os 15 minutos de fama duravam no máximo 3 minutos, o tempo de descer as escadas até o pátio e desfilar sob o olhar atento de todos. Era impressionante como elas se deixavam enfeitar por aquele momento de princesa. Eis que alunos e professores escolheram a Miss 2012, a Jéssica do 2º ano. Ela trajava um tubinho preto de paetê, muito elegante. Tinha um cabelo naturalmente liso, longo e loiro (o loiro destacava-se pela tintura). Como todas as outras meninas, Jéssica estava mais adaptada ao tênis que ao salto – pude constatar isso no dia seguinte quando a vi jogar futsal. Ao anunciarem seu nome para o 1º lugar, ouvia-se uma euforia geral em toda a

escola: gritos, palmas, assovios, todos pareciam concordar com a escolha de Jéssica.

Até esse dia não havia presenciado nenhum evento que mobilizasse toda a comunidade escolar. Aquela foi um momento único onde todos abandonaram seus papéis cotidianos e assumiram outros. A diretora, passou a ser mestre de cerimônia, os coordenadores passaram a ser organizadores de evento, os professores, funcionários e alunos se revezavam entre espectadores, artistas, ou candidatas a Misses. Uma adesão total e consentida na troca dos papéis cotidianos. Jéssica, a Miss, era praticamente uma deusa, uma rainha.

Aqueles minutos pareciam evocar algo mítico, talvez o mito da Maria mãe de Jesus, da Eva pecadora, e por que não da Cinderela? Talvez, todas essas personagens estivessem de alguma forma sendo representadas pelas meninas que desfilavam. Mas, na verdade, não eram elas que realmente representavam algo. Elas apenas incitavam as representações dessas figuras femininas que saltam dos imaginários e de repente ganham forma, ganham vida e se fazem existir por alguns minutos. Entretanto, assim como indicou Camila ao apontar para o próprio braço em referência à sua negritude, essas “mulheres míticas” são sempre brancas, nunca negras. Todas as meninas tinham cabelos longos e lisos, e suas peles não apresentavam sequer uma manchinha de sol.

No dia seguinte começou o campeonato de futsal interclasses, e parecia que nada daquela festa tinha acontecido, nem concurso de Miss, nem troca de papéis, nada. Parecia o despertar de um sonho. Todos voltaram para os seus lugares de sempre e a Miss voltava para sua chuteira, afinal parecia muito mais à vontade na quadra que na passarela. (Caderno de Campo, Dezembro de 2012)

De todas as interlocutoras que me aproximei para a realização dessa etnografia, Camila foi a única a se referir a própria cor da pele tão rapidamente e de forma espontânea, sem que eu sugerisse o assunto de alguma forma. Essa percepção não era apenas minha. Rafael, o coordenador da escola, também comentou em uma de nossas conversas⁴⁴ que não sabia “se ela tem orgulho ou vergonha da própria cor”, mas que já havia percebido que “ela sempre se refere à própria cor”. Ele disse que achava Camila muito desconfiada, “ela não é de fazer muitos amigos”, e relatou que há pouco tempo a jovem fazia parte da turma de vôlei da escola, cujos encontros se davam em horário inverso ao das aulas: “Ela sempre preferia estar com os professores e nunca com seus colegas”.

Rafael lembrou da época em que Camila se iniciou no candomblé: “Percebi que ela começou a vir de touca para a escola e fiquei intrigado, fui perguntar para ela o porquê da touca e ela me explicou que era uma exigência da religião”. Ela precisava proteger seu *ori*, (cabeça em iorubá) mas estava com vergonha de sofrer algum tipo de constrangimento na escola. Rafael assegurou tê-la incentivado a não ter vergonha da própria religião, e “foi aí que ela passou a usar o turbante para vir para a escola”. O

⁴⁴ Frequentei essa escola no segundo semestre de 2012 e no segundo semestre de 2013. As conversas com o coordenador aconteceram de maneira informal.

coordenador associava as constantes colocações de Camila sobre ser negra ao envolvimento de seus pais com o movimento negro. Em uma de nossas conversas, quando ele comentou sobre esse assunto, diminuiu o tom de voz como se fosse um segredo: “seus pais, o padrasto eu acho, é ou foi do movimento negro”.

Em seguida, afirmou que Camila é um doce de menina, “talvez ela só seja mais madura que os outros”, refletiu ao concluir a frase. Rafael é um profissional muito dedicado ao trabalho que realiza na escola, tive oportunidade de conversar com ele inúmeras vezes sobre os alunos. Geralmente, demonstrava muita sensibilidade para perceber o humor e a personalidade dos jovens. Em outra conversa, no final do segundo semestre de 2012, Rafael falou sobre a relação de confiança, respeito e amizade que mantém com os jovens, e como exemplo, citou um caso em que dois alunos lhe confidenciaram sobre serem homossexuais. Ele também relatou o dia em que viu um estudante usando droga fora da escola e descreveu sua atitude com relação a isso:

Quando eu vi ele fazendo isso, não falei nada porque a gente tava fora da escola⁴⁵, mas chamei ele para conversar na minha sala na semana seguinte... eu disse que tinha visto, e ele disse que tava usando pela primeira vez... depois dessa conversa ele ficou meio distante de mim, mas depois voltou a conversar normal”.

Além das questões que envolvem o uso de drogas, Rafael também comentou sobre a dificuldade de abordar, de forma pedagógica, temas relacionados à sexualidade, pois “muitos professores evangélicos não aceitam falar disso”. No dia em que conversávamos sobre esses assuntos, ele destacou o perfil da clientela da escola, afirmando que o “nível socioeconômico da maioria dos alunos é de mediano para alto”. Assim como a diretora e o corpo docente, Rafael também se orgulhava ao falar sobre as boas colocações da escola nos índices municipais: “no ano passado (2011) nós ficamos em 2º lugar no IDESP e no ENEM, a gente só perde para os técnicos”. Ele se referia aos indicadores que avaliam o desempenho dos alunos, e afirmou que aquela escola só ficava atrás das escolas técnicas, as quais são frequentemente avaliadas como as melhores da rede pública na cidade.

O coordenador gostava muito de lidar com os alunos, mas reclamava da necessidade de precisar convocar os pais “para a responsabilidade de pai”. E reiterava a

⁴⁵ O fato aconteceu numa praça do centro da cidade, numa área onde localizam-se vários bares. É muito comum jovens menores de dezoito anos se encontrem ali, muitos alunos comentaram sobre esse local como opção de lazer e diversão.

todo o momento que a diretora Franceli exigia muita disciplina de todos, “aqui as regras são muito bem estabelecidas”. Para Rafael, o “adolescente é por si contestador”, e por isso, precisava de bons exemplos e motivação. Ele assegurou que, naquela escola, os professores e funcionários prezavam por “mostrar ao aluno que ele é capaz”. O coordenador mantinha sob seu comando todas as turmas do ensino médio, conhecia bem os professores e sabia o nome da maioria dos alunos.

Quando havia alguma comemoração na escola, Rafael trabalhava em dobro para organizar tudo. Ele escolhia as candidatas à Miss, se transformava em apresentador e mantinha as festas impecáveis. Um ano depois da minha participação na festa de encerramento do ano letivo de 2012, tive a oportunidade de repetir a dose. Em novembro de 2013 a comemoração estava ainda mais animada que a do ano anterior. Mais alunos prepararam apresentações artísticas que seguiam a temática “rock brasileiro dos anos 1980”. Uma aluna do 3º ano lia ao microfone algum aspecto desse estilo musical, e narrava sobre o histórico da banda que teria uma de suas músicas interpretada pelos alunos. A primeira delas foi Paralamas do Sucesso, com o hit “Meu erro”. Depois, os alunos fizeram covers das bandas Legião Urbana, Kid Abelha, Titãs e do cantor Cazuza.

Entre uma das apresentações musicais, um grupo de meninas do 2º ano apresentou uma coreografia com a música “Girls just wanna have fun”, da Cyndi Lauper. Apesar do tema da festa ser o rock dos anos 1980, as jovens estavam caracterizadas com figurino dos anos 1960: vestidos rodados de estampas de bolinhas, sapatos de salto baixo, óculos de sol e fita no cabelo. Ao final, chamaram alguns alunos que estavam na plateia para se juntarem à dança. Depois dessa apresentação, teve o intervalo para o lanche, mas o som alto continuou. A música “Bad” do Michael Jackson fez com que boa parte dos alunos dançasse. O coordenador-apresentador se empolgou e mudou para “Thriller”, outro clássico dos anos 1980, e convidou algumas alunas para dançarem na frente do palco improvisado.

O retorno do intervalo foi anunciado no microfone, para retomar a sequência das apresentações. A atração seguinte foi uma dupla de meninos que cantou uma música de rap. Eles vestiam calça e camiseta largas, e assim que pegaram o microfone convidaram os colegas a se aproximarem. Rafael desaprovava tal insurgência, mas não pôde fazer nada. Durante toda a festa ele exigia que os alunos permanecessem sentados no chão ou nos bancos removidos da cantina. Mas, quando a dupla de rap começou a cantar, nada

disso se manteve. Os alunos se alvoroçaram em frente ao “palco” e cantaram juntos com a dupla de rap.

A diretora, que até o intervalo assistia as apresentações ao lado dos demais professores, estava agora na sua sala. Mas, foi interrompida de suas atividades quando um dos vocalistas começou a chamá-la dizendo: “obrigada Dona Franceli por ter me recebido nessa escola, graças a você vou terminar meus estudos”. O *rapper* dizia estar muito feliz de ter tido a oportunidade de estudar naquela escola graças à Franceli. Depois, a dupla se dirigiu à sala da diretora e fez o agradecimento diretamente a ela, e a abraçaram. Na sequência, viria o momento mais esperado por boa parte dos presentes: o concurso da Miss 2013. Como o tema da festa era os anos 1980, as candidatas estavam vestindo roupas que caracterizavam essa época.

As cores preferidas dos trajes eram verde-limão, vermelho e azul royal. Os sapatos de salto também eram a grande sensação, mesmo as candidatas mal conseguindo se manter em pé neles. O mesmo ritual do ano anterior se repetia: as meninas desciam as escadarias, uma de cada vez, e eram recepcionadas por um aluno que as segurava pela mão. Elas davam uma volta no pátio-passarela e eram recebidas aos gritos e assovios. Ao final, todas desfilaram juntas. Rafael descreveu como tinha sido o preparo para o concurso: “os professores e coordenadores votaram nas candidatas que atendiam às seguintes exigências: inteligência, simpatia, dedicação aos estudos e às atividades propostas pela escola”. Diferentemente do concurso de 2012, em 2013 os alunos não participaram da votação através das palmas – a mais aplaudida em 2012 ficou com o primeiro lugar.

Durante as explicações de Rafael, as candidatas prestavam atenção e sorriam como Misses. Após a explicação dos itens julgados, começou a revelação das finalistas, o 3º e o 2º lugares divulgados primeiro. Nesse momento, estava acompanhada de Camila e de seus amigos, que ficaram extremamente descontentes com a escolha dos professores. Segundo eles, havia candidatas muito mais bonitas que “aquelas duas”. Um deles afirmou ainda que “aquela do segundo lugar é uma chata, e nem é bonita”. Mas, a escolha do 1º lugar, os agradou, pois era uma amiga deles, “a Laís merece, ela é linda mesmo”. A Miss 2013 era muito parecida com a vencedora do ano anterior, cabelos longos e naturalmente lisos, alta e magra. A diferença de maior destaque era que Laís usava aparelho nos dentes.

Terminado o concurso, a festa voltava com as atrações musicais. A última banda a se apresentar era um grupo de pagode formado por alunos do 3º ano. Assim que o tantã iniciou a marcação e o vocalista começou a cantar, os alunos se empolgaram e o embalo foi geral, ninguém ficou sentado. Quem ainda não tinha dançado, não resistiu e entrou no balanço. Camila e seus amigos também dançaram. De repente, Camila percebeu que o coordenador fazia brincadeiras de incorporação com a batida do tambor da música que tocava. Naquele momento, percebi que a jovem ficou incomodada com aquela representação de Rafael, ela mudou o semblante e começou a falar que acreditava na possibilidade de “quando se toca um tambor uma entidade pode se incorporar a uma pessoa”.

Ela tentava explicar para seus colegas sobre sua indignação, mas eles pareciam não se importar. Ou, não entendiam as exclamações de Camila. Então, ela começou a cantar algumas músicas do terreiro para seus amigos, no intuito de que eles conhecessem alguma e compartilhassem de seu posicionamento. Mas, eles não conheciam nenhuma música que ela cantava e mudaram de assunto. Camila pareceu desistir de falar sobre o candomblé, como outras vezes percebi que o fizera. Então, retomou o assunto da escolha injusta do 3º e 2º lugar do concurso da Miss. Depois da terceira música apresentada pelo grupo de pagode, Rafael chamou todos os alunos do 3º ano para “dizer algumas palavras”.

Eles se reuniram abraçados numa grande roda enquanto o coordenador discursava: “daqui pra frente, vocês não serão mais crianças... suas responsabilidades serão outras, não vai ter ninguém como eu no pé de vocês para dizer o que vocês devem ou não fazer, daqui pra frente tudo vai mudar”. Ele prosseguiu o discurso falando sobre vestibular, faculdade, trabalho e tudo o mais que caracteriza a “vida adulta”. Ao longo de sua fala, muitos alunos ficaram emocionados e rapidamente a comoção era generalizada, muitos choravam e se abraçavam, inclusive alguns professores. O sinal do final da aula tocou, mas, poucos perceberam. E o momento de saída das aulas, tão esperado todos os dias, já não tinha o mesmo sentido para os alunos que em 2013 concluíram o 3º ano.

Eles pareciam não querer ir embora, continuavam se abraçando entre lágrimas e sorrisos. Só deixaram a escola a pedido de Rafael porque os alunos da tarde começavam a chegar. Muitos tiravam fotos e faziam promessas de reencontros. Fabi também chorava muito, estava triste. Me aproximei dela, ela me olhou ainda com lágrimas nos

olhos e disse “foram sete anos aqui... como vai ser daqui pra frente?” e seguiu pelo pátio em busca de outros amigos. Nem parecia a mesma Fabi tão empolgada dançando algumas horas antes e falando sobre a viagem para Florianópolis. O dia do encerramento do ano letivo marcava também a finalização da pesquisa de campo na escola do centro. Essa foi a última vez que vi Naomy, Adriane e Fabi. Já Camila, reencontrei em uma festa do terreiro do qual fazia parte.

Segundo Rafael, das quatro alunas citadas, Naomy era a que mais “dava problema (...) ela falta muito”. Rafael chegou a me pedir para “dar conselhos” à ela no intuito de estimular sua dedicação aos estudos. A jovem confirmou a declaração do coordenador sobre suas ausências, “eu quase reprovei por causa de falta, às vezes dá muita preguiça de vir para a escola”. Para estar na escola às 7 horas, Naomy precisa sair da sua casa às 5 horas. Já as colegas Fabi, Camila e Adriane eram consideradas “boas alunas” pelo coordenador, tiravam boas notas e poucas vezes ficaram para recuperação, “nenhuma delas repetiu de ano”. Assim como Naomy, todas precisavam pegar dois ônibus para chegar à escola, pois moravam em bairros na periferia da cidade. Mas, apenas Naomy apontava esse fato como motivo de suas faltas.

4.2. “Uma negra, mas uma negra linda”

Certo dia, em que conversava com Rafael em sua sala sobre o perfil dos alunos e a dinâmica da escola, fomos interrompidos pela entrada da diretora Franceli que precisava de algumas informações do coordenador. Assim que me viu, ela quis saber sobre o andamento da pesquisa que estava realizando. Comentei sobre a aproximação com Fabi, Adriane e Naomy⁴⁶, assim que concluí minha frase, Franceli comentou sobre a importância de serem desenvolvidas pesquisas que abordam a questão racial, e disse: “Tem uma aluna do 9º ano que não gosta da própria cor, ela é uma negra, mas uma negra linda... eu já falei para ela que ela precisa se orgulhar”.

Recentemente, alguns teóricos da educação vêm ressaltando que além das condições socioeconômicas desfavoráveis de grande parte da população negra para permanência no sistema escolar, há, também, o agravante das práticas pedagógicas não contemplarem a diversidade étnico-racial. Segundo Fúlvia Rosenberg (1987), a

⁴⁶Nessa conversa, em novembro de 2012, ainda não havia me aproximado de Camila. Apenas a observava nos intervalos.

discrepância existente no desempenho entre alunos negros e brancos no sistema escolar deve ser analisada de acordo com os processos intraescolares, que, de modo geral, refletem as desigualdades do sistema social como um todo.

Para Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2006) a questão racial manifesta-se no ambiente escolar de forma perversa, sendo traduzida em menor desempenho escolar, dificuldades de permanência na escola e maior taxa de repetência. A escola, na argumentação das autoras, não rompe com os paradigmas hegemônicos, e age sistematicamente no sentido de conservar a ordem social dada. Isso ocorre principalmente através do silêncio e da invisibilidade ao longo de toda a vida escolar, pois aos alunos afro-descendentes não são apresentados aspectos positivos sobre a sua origem.

Conforme as críticas de Petronilha B. Gonçalves e Silva, e Hilda Maria Monteiro (2000) acrescentam que “a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra” (SILVA e MONTEIRO, 2000, p.81). De acordo com Rafael, das quatro interlocutoras da escola do centro que me manteve próxima, apenas Naomy apresentava um desempenho baixo. Talvez, as outras três alunas, Adriane, Camila e Fabi, não compoñham o quadro das estatísticas proposto pelas autoras citadas. Infelizmente, não foi possível ampliar essa pesquisa a ponto de fazer esse tipo de avaliação.

A fala da diretora Franceli suscitou-me algumas reflexões, pois, parecia sugerir a ideia de que ser negro(a) era sinônimo de ser feio, e quando ocorria o contrário –um(a) negro(a) ser belo, como a aluna do 9º ano que a diretora descreveu – isso causava um choque, um estranhamento, pois remetia a noções opostas entre ser negro(a), versus, ser belo(a). Uma frase muito parecida com a de Franceli foi proferida por Naomy quando a entrevistei em dezembro de 2012. Conversávamos sobre suas desavenças com Fabi, pois as duas se indispuseram quando Fabi “ficou” com um primo de Naomy. E esta, para descrever seus primos, disse: “Eles são muito bonitos...Sabe aqueles negros bonitos, e tipo, como dizem, eles não gostam de brancas”. Durante a entrevista, Naomy comentava sobre os motivos que levaram Fabi a parar de falar com ela, seu primo Olavo seria o pivô do conflito:

Ela (Fabi) gostava do meu primo Olavo... E é Maria Chuteira, porque só porque ele vai pro Corinthians as meninas já vão atacando. Daí, ele tava ficando com ela e com uma amiga dela, aí as duas descobriram. Aí, ele tava

na escada e as duas sentaram do lado dele e falaram: “e aí, qual que você quer?”. Daí, ele olhou pra cara das duas e disse: “você que escolhem, qual das duas quer ficar comigo?”. Daí ele falou “gente, eu não quero uma coisa séria com nenhuma das duas, só quero ficar de boa”. E as duas continuaram ficando com ele. Mas ele é assim, ele pega duas de uma vez, ele não sabe namorar. Quando ele namora sério, pode ter certeza que tem outra atrás.

Essa narrativa de Naomy reitera as reflexões dos capítulos 2 e 3 sobre afetividade, relações amorosas, e rivalidades. O primo de Naomy seria um homem “pegador” que “não sabe namorar”, que “pegava duas de uma vez”. E sua colega Fabi seria uma “menina falsa”, em quem não se pode confiar, pois sua aproximação visava outros interesses além da relação de amizade. Naomy afirmava, inclusive, outras situações em que Fabi mostrava-se como sua amiga, mas na verdade sua intenção era a de ficar mais próxima de seus primos, “e quando eles davam um chute nela (em Fabi) ela não falava mais comigo, como se eu tivesse culpa de alguma coisa”. Fabi por sua vez, não fez nenhum comentário sobre alguma situação que envolvesse algum primo de Naomy. Mas, para esta, por Fabi estabelecer uma relação de amizade cujo único propósito era o de estar próxima dos primos de Naomy, então ela seria uma “menina falsa”.

Apesar dessa fala conter uma série de elementos relevantes para essa etnografia – por exemplo, o fato dos primos de Naomy não gostarem de “brancas”, afirmativa que não obtive mais informações – interessa para esse capítulo a fala de Naomy sobre seus primos serem “aqueles negros bonitos”. Há certa proximidade entre a afirmação da jovem e a sentença da diretora Franceli sobre a aluna do 9º ano ser “uma negra, mas uma negra linda”. Ambas sugerem uma ideia que distancia a possibilidade de *ser negro e ser bonito*, havendo uma excepcionalidade quando tal fato ocorre. Apesar de Naomy afirmar sua cor de forma positiva, suas falas apontam algumas contradições. No dia em que a entrevistei, ocorreu uma briga entre dois alunos no jogo de futsal. O motivo seriam insultos raciais. Retomei esse fato e Naomy se dispôs a falar sobre discriminação e a afirmar sobre ela e Fabi como as únicas meninas negras da escola:

- No ano passado era só eu e a Fabi de negra. E eu sou mais escura do que a Fabi. Aí, era muito, sabe, o povo fala. Mas, não é aquele preconceito assim... Mas, eles falam. Chama você de “neguinha”. Assim, chamar de “neguinha” eu nunca liguei pra isso. Sabe uma pessoa que nunca ligou pra isso? (ênfase). Eu viro e falo, pra mim tá conversando normal. Não vejo... Não acho isso preconceito. Mas... Assim, acho que quem mais sofre são eles. Igual, o Emerson lá embaixo eu também era da sala dele, os meninos chega zuando já, entendeu?

- Tipo isso que aconteceu ali no jogo agora? (pergunta)

(Refere-se à briga que tinha acabado de acontecer no campeonato de futsal da escola, o aluno citado, o Emerson, agrediu um colega porque este lhe dissera que não gostava de preto).

- É. O povo fica gritando, aí...

- Você sabe o que aconteceu? Um chamou o outro de preto, foi isso?

- É. O menino falou “eu não gosto de preto”.

- E aí, e o outro?

- O outro foi pra cima. Se eu tivesse ali, eu também ia pra cima. Principalmente quando a pessoa faz uma cara séria. “Você não gosta de preto, seu gay, seu veado”, eu já ia começar a xingar.

Naomy afirmou que para se defender não hesitaria em partir para a agressão verbal, e apesar de finalizar essa fala com algumas risadas, ela expressava muita certeza em retribuir no mesmo nível a agressividade que viesse a receber. Ao retomar algumas situações que se sentiu ofendida devido à sua cor, apontadas por ela como recorrentes, Naomy reitera que: “(...) eles falam, chama você de neguinha”, demonstrando seu incômodo com o tratamento que recebe (ou já recebeu) de alguns colegas da escola. Mas, de tão corriqueiros já não ligava para os xingamentos, “sabe uma pessoa que não liga pra isso?”, destacou. No entanto, mesmo alegando que “não liga pra isso”, ela parecia bem incomodada. Tanto, que citou o incidente do jogo de futebol como exemplo.

Outro ponto que despertou certa inquietação a partir de sua fala é quando ela afirma que “até pouco tempo só tinha ela e a Fabi de negra na escola”, sendo ela “mais escura” que Fabi. Uma muito parecida a essa, foi proferida por Camila, que se auto-classificou como “a única menina negra da escola”. Considerando apenas as meninas que participaram dessa pesquisa, aquelas com quem conversei e realizei entrevistas, elas somam quatro, e não três, como sugerem Naomy e Camila. Nas duas turmas de 2º ano que acompanhei nessa escola contabilizei quatro jovens negras em cada turma. Sem contar as outras alunas negras que vi circular naquela escola, das quais não me aproximei.

Outro momento da fala de Naomy que me levou a pensar como ela recebe e interpreta agressões de cunho racistas, é quando pergunto sobre o racismo e ela concorda com a existência dessas práticas. Mas, ao final, se distancia do grupo que sofre, pois aponta “eles” como os que sofrem e não ela. E ressalta que “não liga pros comentários que os outros fazem”, mas ao se sentir diretamente atacada, não hesitaria em revidar, como seu colega Emerson na partida de futsal. Embora tenha feito referências positivas a sua cor, no sentido de afirma-la e mostrar-se orgulhosa, ela comenta sobre ser alvo de comentários por ser negra, “o povo pode falar, mas a minha

cor é única”. Ela também sabe que ser negra(o) pode ser um motivo para as pessoas sentirem vergonha de si mesma. Naomy diz não ter vergonha de ser negra, mas sabe que outras pessoas têm.

Durante a entrevista, perguntei sobre sua cor e ela foi enfática na resposta, não fez nenhum rodeio e nem se esquivou da pergunta. Fez uma expressão de obviedade e respondeu imediatamente:

- Negra!
- Você sempre responde assim? Já aconteceu de alguém perguntar?
- Sim, sempre respondi negra. Tipo, eu não tenho vergonha de falar da minha cor. Muitas pessoas tem vergonha né, eu não tenho vergonha. O povo pode falar, mas a minha cor é única.

Apesar de ter entrevistado Naomy e conversado com ela e suas amigas muitas vezes durante os intervalos das aulas, percebi que em alguns momentos que tentava participar de outras situações fora da escola ela apontava algo que impossibilitava a minha presença. Por isso, não insisti, e me contentei em encontra-la apenas na escola. Em algumas conversas nos intervalos, ouvi Naomy e suas amigas comentarem que iriam “dar rolê na cidade”⁴⁷ ou no shopping. Consegui participar apenas uma vez de um dos “rolês na cidade”, nas outras vezes em que me dispus a acompanhá-las, Naomy não me permitiu. Eu perguntava se poderia me juntar ao grupo e ela falava que “hoje não ia dar”.

Na ocasião desse “rolê na cidade”, havíamos combinado de nos encontrar depois da aula, pegar um ônibus e ir até a “cidade”. Naomy e suas amigas estavam em busca de roupas. Entramos em duas lojas, mas nenhuma peça agradou as jovens. Na terceira loja, Naomy e Gabi encontraram a calça de ginástica que tanto procuravam. As outras duas jovens, Mônica e Helen, não estavam em busca de nada, apenas acompanhavam as amigas e palpitavam sobre suas escolhas. Enquanto as duas provavam as roupas, Mônica proferiu novamente a piada sobre a “irmã gêmea” de Naomy, e ela, mais uma vez, fez uma cara de desaprovação e mudou de assunto.

Não era a primeira vez que via as amigas de Naomy fazendo essa brincadeira. Certa vez, na fila da merenda, ouvi os comentários de Mônica e Helen sobre a “irmã gêmea” de Naomy, e fiquei intrigada. Sabia que ela não tinha nenhuma irmã gêmea

⁴⁷ “Cidade” era o termo que usavam para se referirem à principal rua de comércio de Campinas, a Treze de Maio. Ali se encontram inúmeras lojas de variados artigos: roupas, calçados, acessórios, eletrodomésticos, farmácias

(Naomy tem duas irmãs que são gêmeas, mas, ela mesma não era a gêmea de ninguém). Então, perguntei para as outras três jovens o que elas queriam dizer com aquela afirmação. Elas começaram a rir e uma delas me disse: “É que tem uma menina do 1º ano que é idêntica à Naomy, você vai ver”. Naomy começou a desmentir a afirmação da amiga rindo com certa discrição.

Assim que a tal “irmã gêmea” apareceu, as três jovens riram com mais vigor e apontaram para que eu também a visse. Naomy, imediatamente, disse: “elas falam isso porque é preta, se fosse branca ninguém falava nada”, e não parecia muito contente com a comparação das amigas. A tal “irmã gêmea” a quem se referiam, tinha a mesma cor de pele que Naomy, as mesmas proporções corporais, estatura e comprimento dos cabelos. Mas, ela usava óculos e Naomy não. As feições do rosto também eram diferentes, pelo menos para mim. Entretanto, para suas amigas, elas eram “gêmeas”.

Em outras ocasiões, pude presenciar a ocorrência da mesma brincadeira, e era evidente o descontentamento de Naomy. E apesar de sempre se mostrar contrariada, suas amigas continuavam insistindo com a piada. Supõe-se, dessa forma, que a atitude de Naomy em recusar a brincadeira, e a insistência de suas colegas na provocação do riso, remete ao argumento de Dagoberto Fonseca (2012) sobre “uma das facetas do racismo à brasileira”. Segundo o autor:

A piada, ao difundir preconceitos, demonstra uma das facetas do racismo à brasileira quando exprime de maneira suave, sutil e irreverente a visão hegemônica do grupo que dita normas e regras de conduta, bem como quando impõe um fenótipo à sociedade. A piada e seu riso revelam, mais do que o desejo de correção social dos “virtuais desviantes”, o projeto sociocultural do segmento dominante (FONSECA, 2012, p. 125)

Nesse sentido, deve-se retomar a fala da própria interlocutora sobre esses episódios. Quando Naomy afirma que suas amigas “falam isso porque é preta, se fosse branca ninguém falava nada” ela indica sua percepção de tal fato como uma atitude racista, pois relaciona diretamente a comparação da sua cor à tonalidade de pele da jovem apontada como sua “irmã gêmea”, e afirma que “se fosse branca ninguém falava nada”. Naomy reitera sua desaprovação sobre a recorrência da piada, mas suas amigas não se importam e continuam brincando.

Os recorrentes casos em que se evocam a cor da pele como forma de brincar, também foram mencionados por outras interlocutoras. Adriane⁴⁸, por exemplo, comenta sobre ser chamada de “neguinha” como uma “forma carinhosa” de tratamento. Ela afirma que “se fosse uma coisa pela maldade a gente ia saber, dá pra ver pelo olhar, pela fala da pessoa”. E apesar de saber sobre a possibilidade de se usar a cor da pele numa conotação negativa, ela afirma um uso positivo de ser chamada de “preta” ou de “neguinha”:

A gente não liga, a gente responde por que a gente também chama “branquelo”, “ô, seu preto”, “macaco”, a gente fica brincando. Querendo ou não é uma forma de comunicação que a gente tem. Ao invés de se chamar pelo nome, a gente fica chamando assim por apelido que a gente coloca a gente mesmo. Quando a pessoa não gosta ela vai chegar e vai falar pra gente, a gente para. Tem gente que se incomoda, mas a gente não liga.

A fala de Adriane sugere o uso de termos que se referem à cor da pele como “forma de comunicação”. No entanto, como ela indica, quando há um incômodo por parte de quem está sendo chamado de “branquelo”, “ô, seu preto”, “macaco”, se a pessoa em questão não “chegar” e “falar” que “não gosta” – atitudes destacadas por Adriane como suficientes para que se cesse o uso dos apelidos – i.e., se esse incômodo não for anunciado, apesar de percebido por aqueles que acionam os termos, os mesmos não irão parar se a pessoa incomodada não pedir.

Assim, quando há a percepção de se causar uma indisposição em um colega, Adriane afirma que “a gente não liga”, e aponta a continuidade da brincadeira. A narrativa de Renata⁴⁹, sobre uma situação parecida com esta relatada por Adriane, também faz alusão a certa ambiguidade na interpretação dos fatos. Apesar de Renata afirmar positivamente sobre a cor de sua pele, ela sugere a insatisfação de uma prima:

- Eu acho bonito chamar alguém de ‘ô pretinha’. Eu tenho uma prima que ela é mais ou menos da minha cor, e ela não gosta que chamem ela de ‘pretinha’. Pra ela, ela é branquinha. Ela não gosta que chamem ela de pretinha, eu não gosto dela por causa disso. Eu acho que ela é racista.
- Você está falando dessa sua prima, mas você lembra de outras coisas que aconteceram na sua vida que parecem com isso? Que você já viu e que não gostou?

⁴⁸ Assim como Naomy, Adriane não fez nenhum tipo de rodeio quando perguntada sobre a cor de sua pele: “eu sou negra... desde pequenininha sempre fui elogiada pela minha cor, nunca reclamei nada. Minha mãe, meu pai, sempre me ensinaram a cor que eu era. Nunca tive dúvida”.

⁴⁹ A jovem de quinze anos estudava em uma terceira escola em que realizei a pesquisa de campo. Os relatos sobre essa unidade escolar foram suprimidos nesse texto final por se perceber a proximidade entre o perfil desta escola àquela descrita no capítulo 1 como escola do bairro. No entanto, as narrativas de alguns interlocutores, como as de Renata, foram mantidas.

- No bairro da minha tia que eu levei a Letícia, os meninos ficaram dizendo “ai credo, ela é neguinha”. Aí, esse apelido pegou nela. Aonde eu vou, chamam ela de ‘neguinha’. Sabe, os meninos estavam zuando ela, e eu gostei desse apelido.
- E ela?
- Ela também gostou. Aí ficou. Agora eu chamo ela “ô neguinha”. Os meninos ficaram zuando ela, chamando ela de neguinha só por causa da cor dela. E ficou...
- E você, se fosse pra você falar qual a sua cor?
- Ah, eu ia falar que eu sou pretinha.

Letícia, a amiga que Renata menciona, tinha a mesma dela, quinze anos. E era de uma tonalidade de pele mais escura que a de Renata, seus cabelos eram mais crespos. Letícia os alisa e os mantinha curtos na altura da orelha. Provavelmente a combinação pele escura e cabelos crespos foram os atributos escolhidos pelos “meninos do bairro” para designá-la como “neguinha”, apelido que, segundo Renata, ela aceitou. Letícia estudava na mesma turma de Renata, mas eu nunca a tinha visto na sala de aula. Segundo a Renata, ela faltava muito por causa do trabalho. Letícia era atendente no Mc Donald de um shopping próximo ao seu bairro, tinha apenas uma folga na semana. Tentei entrevista-la outra vez, na companhia de Renata, mas as duas não apareceram no lugar e hora marcados.

Fiz isso por três vezes seguidas, depois, acabei desistindo. Achei que a ausência delas já poderia ser considerada um dado. Letícia não me conhecia tanto quanto Renata, havíamos nos visto apenas uma vez quando as acompanhei na “balada funk”. Talvez, não fizesse nenhum sentido para Letícia falar sobre a sua vida para uma pessoa desconhecida. Seus horários também eram bem limitados por conta do trabalho. Provavelmente ela me relacionava a algum compromisso da escola, por isso também faltava sempre. Posteriormente, soube por Renata que, apesar das faltas, Letícia havia conseguido passar de ano.

4.3. No “rolê” do “santo”: Camila de Irôko

A intenção em descrever com detalhes a festa de encerramento do ano letivo de 2013 no primeiro tópico desse capítulo (4.1. A escolha da Miss) se dá pela intenção de abordar a sutileza de algumas situações que somente são perceptíveis a partir de uma minuciosa contextualização. A reação de Camila ao ver o coordenador da escola brincar com elementos de sua religião não revela apenas sua indignação com aquela

representação, mas, sinaliza sobre outras questões, como, por exemplo, a sensação de invisibilidade informada pela jovem.

Quando vi Camila pela primeira vez usando torso na cabeça, fiquei muito curiosa em saber se realmente ela era “do santo”. Posteriormente, quando conversamos, fiz uma série de perguntas sobre sua aproximação com o candomblé. De família católica, Camila conheceu o povo-de-santo⁵⁰ por intermédio de seu padrasto. Ele é cinegrafista e, um dia, recebeu um convite para filmar uma festa de um terreiro. Camila foi acompanhá-lo, e se encantou com a dinâmica do lugar. O toque dos tambores e as cantigas eram sempre destacados por ela como os elementos litúrgicos de sua preferência.

A mãe de Camila me relatou que o babalorixá (ou pai-de-santo) falou pessoalmente com ela sobre a mediunidade da filha: “Ele conversou comigo antes para saber o que eu achava, mas aí não tinha mais o que fazer porque a Camila queria muito entrar para o candomblé”. Aos quinze anos de idade, a jovem já estava decidida a se iniciar na religião afro-brasileira. Camila se tornou *Iaô*, ou filha-de-santo, de Irôko, um dos orixás do panteão iorubá que representa a ancestralidade da sua casa de santo, é um orixá raro, pois nasce apenas uma vez em cada casa. Percebendo meu interesse pelo assunto, Camila me convidou para comparecer a uma festa no terreiro, e a partir dali, nos aproximamos. A festa que assisti era o *Olubajé*, que significa o banquete do rei em iorubá.

Nessa comemoração, a família *Ji*, dos orixás ligados à transformação, é reverenciada através de cânticos e coreografias rituais. *Obaluaê*, ou *Omolu*, é cultuado por ter poderes sobre as doenças contagiosas, e esse banquete é ofertado principalmente a ele. Nesse dia, os filhos-de-santo da família *Ji* incorporam seus orixás, Nanã, Oxumarê, Ewá, Ossain, Irôko e Iansã. Assim que entrei no salão onde estava acontecendo a festa avistei Camila, e me surpreendi com a quantidade de pessoas jovens no terreiro, muitas crianças tocavam os tambores e trajavam as roupas brancas características da religião. Os adultos e os mais velhos também estavam presentes, e não aparentavam uma participação diferenciada dos mais jovens. Camila estava com o traje branco, saia longa e bata. E claro, o torso.

⁵⁰ Vagner Gonçalves da Silva (2008) usa o termo povo-de-santo em sua etnografia sobre o candomblé na cidade de São Paulo.

Antes de começar a cerimônia, o babalorixá explicou para o público presente sobre o Olubajé e os poderes de Obaluaê: “Ele cuida da nossa saúde, então, todos os que estão presentes hoje vão receber o axé da saúde”. E enfatizou que seriam oferecidos alimentos numa folha e que deveríamos comê-los com as mãos. O que restasse, deveria ser passado por todo o contorno do corpo para fazer uma limpeza. Antes desse momento de “limpeza espiritual” os atabaques ressoaram por algumas horas, as filhas-de-santo já iniciadas dançavam de acordo com cada toque e cantiga. Em poucos minutos, Camila estava “virada no santo” e assim permaneceu até o final da festa.

Sua feição mudou completamente assim que entrou no transe, e de olhos semicerrados, dançou a noite toda. Quando serviram a comida do Olubajé fiquei extasiada. Eram vários grãos servidos numa folha: feijão, amendoim, farofa e pipoca foram os alimentos que consegui identificar, os demais, apenas saboreei. Era uma refeição muito diferente de tudo que já havia provado. Ao final, passei a folha ao redor do meu corpo e a despejei no cesto onde o pai-de-santo havia indicado. Em seguida, recommearam os toques, cantigas e danças de cada orixá. Essa é a sequencia dos rituais abertos para o público. O babalorixá anuncia qual será o orixá homenageado, e os ogãs começam a tocar os tambores.

Nessa festa, os filhos-de-santo da família Ji se posicionaram no salão e logo aconteceram os transes. Depois de aproximadamente duas horas foi feito um intervalo e em seguida recommearou o ritual. O salão onde acontecem as comemorações é bem grande. Além da porta de entrada que dá direto para a rua, há também uma porta lateral por onde as pessoas da casa transitam durante a festa. Quem vai para assistir, fica sentado nas cadeiras dispostas logo na entrada. No restante do espaço, na maior parte, acontece o ritual. Ao fundo, ficam os instrumentos e a cadeira do babalorixá. Por todas as paredes estão distribuídos quadros com imagens de orixás.

Alguns meses depois da festa de Olubajé aconteceu a festa das Yabás, e novamente eu compareci para encontrar Camila fora do ambiente escolar. Quando cheguei, algumas pessoas já estavam incorporando e a festa acontecendo. Serviram uma comida seca (farofa e grãos) que se comia sem o uso de talheres. Refrigerante era a bebida que acompanhava a refeição oferecida. Camila serviu um dos pratos, e quando me viu me mandou um beijinho de longe. Ela não estava com os trajes e paramentos de Irôko, vestia a roupa branca como todas as mulheres da casa – exceto as que se vestiam para incorporar o orixá.

Depois de servida a refeição, os ogãs pararam de tocar. O pai-de-santo falou que haveria um intervalo e dentro de alguns minutos recomeçaria a festa. Após a pausa, cada Yabá dançou: Oxum, Iansã, Yemanjá, Obá, Ewá, Nanã. Em um dado momento, as pessoas da casa se exaltaram muito e o babalorixá também incorporou, o que não havia ocorrido na festa do Olubajé. Em seguida, muita gente “virou”. O número de pessoas no transe quase triplicou. Camila também “virou”, mas não ficou incorporada tantas horas como na outra vez. Durante aproximadamente quarenta minutos o babalorixá dançou no toque do ijexá, ritmo característico do orixá Oxum. Nos toques de cada orixá, elas dançavam e se dirigiam até a porta. Nesse momento, espirraram perfume em todas as pessoas presentes.

Quando o ritual se encerrou, o pai-de-santo pediu para que ninguém fosse embora, pois serviriam o jantar. Em poucos minutos, os filhos-de-santo dispuseram no salão as mesas para as pessoas se acomodarem. A mesa principal era reservada para os ogãs, o pai-de-santo e seus convidados. Depois da janta, acompanhei Camila até a mesa onde estava sua mãe e irmã mais velha. A semelhança entre as três era tanta que todas pareciam irmãs. Enquanto conversávamos, ouvi algumas pessoas da casa chamarem Camila de “Irôko”, como se esse fosse o nome dela.

Para entender os motivos que levaram Camila se indignar com a brincadeira de Rafael, coordenador da escola, no dia da festa de encerramento do ano letivo, é preciso conhecer um pouco sobre sua relação com o candomblé. Não é intenção dessa pesquisa se aprofundar na literatura sobre essa religião de matriz-africana, mas perceber o significado da aproximação de Camila com o povo-de-santo. Depois da primeira conversa com a jovem, no dia da escolha da Miss de sua escola, combinei de nos encontrarmos novamente outro dia para entrevistá-la. Durante a entrevista, comentei rapidamente sobre o desfile e começamos um diálogo sobre raça e cor da pele.

Camila falou sobre alguns momentos marcantes em sua vida que se referiam à cor de sua pele: “Quando era pequena queria ser branca, da cor da minha prima Thaís”. Na época, sua prima tinha oito anos e ela sete. A jovem lembrou de um acontecimento na 4ª série, quando um colega a chamou de macaca, “ele virou pra mim e disse ‘olha sua cor, sua macaca... você é horrível’ eu chorei muito”. Para se vingar, Camila pegou a touca que o menino usava e não quis devolver, então, ele deu um soco nela, “meu pai ficou muito bravo e foi na escola tentar resolver...mas, não deu em nada”. Ela me confidenciou que sempre ficou muito sozinha na escola, “era excluída pelas amigas”. E

lembrou de um colega da infância, o Vinícius Marques, branco de olhos verdes que era seu namoradinho.

As outras meninas da turma não gostavam do romance de Camila com o garoto e falavam para ele “você vai ficar com essa menina aí?”. E ela se defendia brigando com as colegas. Camila se considera a única menina negra da escola e disse que aos poucos foi aceitando a própria cor, e hoje tem “muito orgulho”. Começou a mudar de ideia quando conheceu pessoas da mesma cor que a sua que eram felizes com isso. Ela acha que hoje não tem muito racismo. Camila gosta de ir ao pagode e jogar videogame. Trabalhou por alguns meses numa creche no São Marcos e morava no São Martins, bairros de periferia da cidade. Ela estuda na escola do centro desde a 6ª série, antes estudava “numa escola muito ruim do bairro”.

Além da irmã de vinte anos, tem outra de três anos por parte do pai. Durante a entrevista ela falou bastante sobre seu avô paterno que amava muito, “ele faleceu há três anos... ele era africano mesmo, tenho muita vontade de conhecer a África”, concluiu a jovem. Em outro momento de convivência com Camila, fora do ambiente escolar, comecei a delinear possíveis significados sobre sua aproximação e iniciação no candomblé. Era o dia de 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

Camila estava participando da manifestação, promovida por várias entidades ligadas ao movimento negro de Campinas, para comemorar essa data. Após a passeata pela Avenida Treze de Maio, no centro da cidade, os participantes da comemoração/manifestação se concentraram no Largo do Rosário para dar continuidade à programação do dia. O carro-de-som que acompanhou os manifestantes ao longo do percurso, aos poucos se distanciava. Seu pai-de-santo convidou seus filhos-de-santo para participarem do evento. Camila estendeu o convite a mim quando nos vimos na escola.

Alguns integrantes do terreiro vendiam acarajé em uma barraca montada na feira de artesanato e comidas típicas. Camila me apresentou para sua irmã-de-santo e irmã-de-barco⁵¹, uma era de Iansã e a outra de Oxumarê. As duas, assim como Camila, haviam se iniciado no candomblé há pouco tempo. E eram jovens como ela, tinham quinze e dezesseis anos respectivamente. As três se divertiam dançando ao som do pagode que tocava, e ficavam de olho nos meninos que passavam: “olha, aquele ali eu

⁵¹Irmã(o)-de-santo é o termo usado para se referir aos integrantes de uma casa de candomblé filhos de um mesmo pai-de-santo. Irmã(o)-de-barco é o termo usado para se referir aos filhos-de-santo do mesmo terreiro que cumpriram juntos os preceitos de iniciação desta religião.

pegava”, comentou uma delas. As três trajavam a roupa do santo. Camila vestia uma saia longa e bata branca, mas, por baixo da vestimenta litúrgica, usava um short jeans curto e uma blusa rosa. Camila pediu autorização para o pai-de-santo e tirou a roupa branca, pois o calor era intenso. Suas irmãs-de-santo fizeram o mesmo.

Os técnicos de som, que preparavam o palco onde haveria apresentações artísticas até o final do dia, finalizavam os últimos detalhes. A atração principal era uma banda de pagode. Logo após esta, viria um grupo de música gospel. Camila e outros integrantes da sua casa de santo apresentaram as coreografias que estavam ensaiando para o carnaval de 2014. O grupo dançou por quase trinta minutos e causou exaltação entre no público que assistia. O figurino dos dançarinos foi confeccionado com um tecido florido, e à medida que executavam os movimentos, a vestimenta parecia acompanhar a dança.

Assim que Camila desceu do palco, me dirigi a ela para parabenizá-la. E com descontração, ela agradeceu. Ela estava sorridente, disse que na hora de subir no palco ficou “com um pouco de vergonha, mas depois, passou”. Nesse dia, lembrei das outras duas vezes em que observei a interação de Camila com seus irmãos e irmãs de santo nas festas do terreiro. E da mesma forma como a via interagindo com seus colegas da escola, ali ela também se mostrava descontraída, comunicativa e eloquente. A única diferença era que com aqueles ela conseguia compartilhar elementos de sua crença. O que não ocorria na escola.

As poucas vezes que conversei com Camila sobre o candomblé na escola, ela estava acompanhada de sua amiga Tatiane. Falávamos sobre as festas do terreiro e Tatiane se mantinha distante do assunto. Camila sempre convidava a amiga para as festas, mas ela nunca foi. Da mesma forma, quando ocorreu o incidente do coordenador na festa de encerramento do ano letivo, Camila se calou depois de alguns minutos de tentativas vãs de se fazer compreendida por seus colegas. Provavelmente no próximo concurso de Miss da sua escola, em 2014, Camila não será convidada para compor o quadro de candidatas, como não foi nem em 2012, nem em 2013. No entanto, Camila sabe que sua beleza e singularidade são valorizadas em outros lugares, como em sua casa de santo.

Considerações Finais

Essa etnografia buscou apreender como as categorias de raça/cor e de gênero são acionadas no cotidiano dos jovens. Nesse sentido, entende-se que refletir sobre os domínios referentes às esferas da subjetividade dos interlocutores exige uma convivência intensa e um olhar atento aos indícios mais sutis, que poderiam sinalizar sobre as questões que se pretendia observar. Pois, abordar os temas relativos à raça/cor e ao gênero requer sensibilidade ao se aproximar dos sujeitos. No decorrer da pesquisa etnográfica percebi que dificilmente se fala espontaneamente sobre a própria cor pele, por isso, em muitos momentos sugeri esse assunto e obtive resultados variados quanto à reação e resposta dos interlocutores.

Em alguns casos, houve uma recusa em tratar sobre o tema. Já em outros, as respostas eram curtas e diretas. Diferentemente do que ocorreu com as categorizações em torno do gênero, visto que, tais atribuições envolvem características cujas definições são recorrentemente acionadas a partir do dimorfismo sexual. Uma vez que tal ideia é tida como evidência de ordem da natureza, e partir daí, justificam-se comportamentos, sentimentos, formas de tratamento, entre outros atributos respectivos ao masculino e ao feminino. Por esse motivo, eram frequentes as descrições dos roteiros⁵² de uma aproximação afetivo-sexual entre meninos e meninas.

As interlocutoras dessa etnografia ao apontarem, portanto, as qualidades que caracterizam uma menina enquanto “biscate” ou “gente boa”, também imprimiam ali noções relativas aos padrões esperados dos sexos masculino e feminino. Pois, tinha-se uma ideia comum sobre o que é necessário para ser de um ou outro tipo. E, mesmo que as definições de tais características fossem ambíguas e cambiáveis, pois a “biscate” é sempre a outra, percebeu-se que elas organizavam uma série de relações – como as de amizade, de “rolo”, de “namoro” de conflito e rivalidade. No entanto, nesse mesmo universo analisado foi possível perceber algumas discontinuidades. João, por exemplo, é um sujeito que representa rupturas.

No intuito de perceber, portanto, o que as noções em torno das categorias de raça/cor e de gênero operacionalizam na vida desses jovens, optou-se por tomar como eixo narrativo as experiências afetivo-sexuais, pois, suspeitava-se que esse campo de

⁵² No sentido proposto por GAGNON (2006), ver capítulo 2.

análise poderia render questões interessantes no que se refere ao estudo de tais temas. Notou-se que a ideia de etiqueta racial, proposta por intelectuais da geração de Roger Bastide, ainda vigora. Como indicado no capítulo dois, interpretei à maneira de Bastide a reação de uma interlocutora quando esta viu as anotações em meu caderno de campo sobre a cor de sua pele, e atribuiu a mim uma manifestação de atitude racista. Ela ficou surpresa com tal distinção, no entanto, aquele momento de choque se desdobrou num profícuo diálogo e numa relação de confiança entre mim e Gisele. O que me permitiu acompanhá-la em diversas situações de seu circuito de sociabilidade. Esse fato não se encerrou ali e está em aberto para outras interpretações.

Em outros momentos de convivência com Gisele, tive a oportunidade de presenciar uma série de menções à cor de sua pele. Ainda que na maioria dessas vezes, as referências tenham surgido de terceiros, ela relatava com eloquência, como no relato sobre seu envolvimento com Mateus em que o pai deste jovem não queria a continuidade de seu relacionamento com Gisele porque ela era “negrinha”. Ou, quando ela destacou a preferência de Santiago, com quem acabou se casando, por “pretas” como ela. E ainda, ao mencionar sobre o avô de suas irmãs quando este as chamava de “negrinha”. Provavelmente, com o decorrer de nossa aproximação, Gisele tenha passado a se sentir mais à vontade para acionar os termos que se referiam à cor de sua pele com mais recorrência. Outras interpretações podem ser extraídas de tal situação, mas por ora nos deteremos a estas.

Além destes episódios com Gisele, também retratei no capítulo dois as narrativas de outras quatro interlocutoras da escola do bairro quando indagadas sobre a própria cor da pele. Tamara se classificou como “negra”, Mayara e Thaís tiveram dúvidas quanto à resposta “certa”, e nenhuma das duas soube responder sobre a própria cor da pele. Apenas depois de uma rápida discussão com suas colegas de classe, optaram, ainda com muitas dúvidas, por se classificar como “pardas”. Mayara o fez por equacionar tal resposta como a única opção, já que seu pai era “negão”, como afirmou sua colega Laura, e sua mãe era “branca” como ela mesma indicou. Já Thaís, continuou pensativa, e alegou que seus pais e irmão são de uma tonalidade de pele mais clara que a sua. Ela, então, teria “puxado” a cor da avó. Em outro momento, em que conversava apenas com Mayara, ela definiu a cor de sua pele como “cor-de-bosta”, além de frequentemente defender a necessidade de alisar os cabelos.

Além destas duas interlocutoras, a terceira, Laura, também me surpreendeu ao se referir sobre a cor de sua pele. A jovem disse que, apesar de ser branca “por fora”, era “muito mais negra” do que parecia. Essa afirmação me fez refletir sobre as possibilidades de se pensar a identidade – nesse caso, identidade racial – *como processo*, e não tomá-la como dado, como o fizera até então com o propósito de me aproximar das jovens negras. Pois, primeiramente, minha intenção era a de abordar *apenas* as jovens negras. No entanto, ao longo da pesquisa de campo percebi certa ineficácia em tal procedimento, visto que para entender as relações entre os jovens era imprescindível ampliar meus horizontes.

A partir de algumas situações vivenciadas no campo, passei a considerar outras possibilidades quanto à noção de identidade, e, a ponderar sobre tais categorizações. Como sugere Avtar Brah (1996) sobre identidade, esta seria um fator que demarca a “multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito”. Assim, quando se pensa sobre a identidade dos indivíduos não se pode fixá-la ou singularizá-la, deve-se percebê-la como “uma multiplicidade relacional em constante mudança”. Brah escreve sobre o contexto britânico nas décadas de 1960 e 1970, e apresenta uma série de elementos que possibilitam identificar os diferentes usos do termo “negro”, no intuito de apontar como as circunstâncias políticas do pós-guerra influenciaram diretamente nos processos de formação identitária de grupos “não-brancos” vivendo em situação diaspórica.

Não apenas a raça é acionada pela autora para problematizar as noções de “diferença” difundidas pelos movimentos sociais, pelo Estado e pelas teorias feministas, mas também outros marcadores sociais, como o gênero e a classe, são destacados para se pensar categorias como identidade, comunidade e tradição. A partir da experiência migratória de africanos-caribenhos e sul-asiáticos para a Grã-Bretanha, Brah expõe como a categoria “negro” atuou como um sinal *contingente* para unir pessoas de diferentes origens que eram distinguidas por sua condição de “não-brancura”.

Descritos nos circuitos políticos, acadêmicos e populares como “pessoas de cor”, esse termo não revelava apenas uma referência ao fenótipo daquele povo, mas também rememorava um recente passado colonial que, de certa forma, se reconstitua “através de uma variedade de processos políticos, culturais e econômicos”. Apesar desses grupos não terem vivido processos idênticos de racialização, sua aproximação se deu por enfrentarem semelhantes experiências de estigmatização e inferiorização diante de um

complexo arranjo social que os excluía. Diante dessa condição subalternizada na sociedade britânica, esses grupos enfrentaram discriminações semelhantes no mercado de trabalho, no acesso à educação, à moradia e aos serviços de saúde. (BRAH, 2006, p. 333)

Surgia, então, uma designação política em torno da categoria “negro” que unia essa população minoritária a partir de suas experiências cotidianas de enfrentamento às várias formas de racismo a que estavam sujeitas. Esse conceito de “negro” estabeleceu um novo sujeito político inscrito numa “política de resistência contra racismos centrados na cor”. Naquele momento, o movimento negro norte-americano – o “Black Power” – ecoava fortemente entre as minorias “negras” britânicas, e contribuiu na unificação dessa categoria identitária que evitava os recorrentes cromatismos⁵³.

Assim, houve um abandono das categorias de “imigrante” e “minorias étnicas” pelos ativistas africanos-caribenhos e asiáticos do sul para assumir a categoria “negro”, que rapidamente tornou-se “uma cor política a ser afirmada com orgulho”. Segundo AvtarBrah, esse processo de formação identitária de grupos originariamente distintos e com objetivos claramente políticos, não ficou isento de críticas. Mas, segundo a autora, a unificação entre esses grupos revela a possibilidade de se assumir a complexidade de interação dos processos culturais ao invés de encerrá-los numa categorização primordialmente essencialista. Desse modo, “o termo ‘negro’ pode ter diferentes significados políticos e culturais em contextos diferentes” (BRAH, 2006, p. 333-335).

Pôde-se perceber, ao longo das situações descritas nessa etnografia, a importância de se estabelecer relações de confiança, e em certa medida, de intimidade, com os interlocutores para, a partir dali, adentrar em seus circuitos de sociabilidade. Na maioria dos casos retratados, delineou-se estratégias de aproximação para, então, indagar sobre a cor da pele dos interlocutores. Apenas com uma interlocutora, Camila, a abordagem da raça/cor, descrita no capítulo 4, se deu de forma mais direta, o que não nos impediu de estabelecer uma relação de proximidade como aconteceu com as demais interlocutoras. A fim de conviver com os jovens cotidianamente e apreender suas narrativas, perpasssei momentos que se relacionavam às questões de sexualidade, de relações de amizade e rivalidade, além do convívio familiar e escolar. Não menos

⁵³ Segundo Brah, “a base de diferenciação entre negros segundo o tom mais claro ou mais escuro da pele”.

importante para os interlocutores dessa etnografia era a proximidade com o mundo do crime.

Ao longo da pesquisa de campo, foi possível perceber que a cor/raça organiza uma série de *modelos de referência*, acionados em situações distintas e articulados nas narrativas de variadas formas. Menções relativas às variações cromáticas aparecem de forma muito mais evidente, assim, percebemos que o uso da categoria *cor da pele*, é mais adequado para se referir a esse universo tratado. Também notamos que as relações mais íntimas como as de amizade e afetivo/sexuais são fundamentais para expressarem qualquer tipo de menção à cor da pele, seja na forma de apelidos ou comparações de maneira geral. O que nos permite inferir que a cor/raça opera no sentido de compor modos de se comunicar entre os jovens que, no entanto, não se eximem do compartilhamento de um sistema hierárquico no qual, com frequência, o que se aproxima do *negro* é percebido negativamente.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. “A escola e a construção da identidade na diversidade”. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, F.; SILVEIRO, V. (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANTHIAS, F.; YUVAL-DAVIS, N. *Racialized Boundaries: race, nation, gender, colour and class and the antiracist struggle*. Londres: Routledge, 1993.

AQUINO, J. G. “A indisciplina e a escola atual”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

ARAÚJO, R. B. *Guerra e Paz*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

BIRMAN, P. “Construção da negritude: notas preliminares”. In: *Cativeiro e Liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

BRAH, A. “Diferença, diversidade, diferenciação”. *Cadernos Pagu*, Campinas: Unicamp, 2006.

BOKANY, V.; VENTURI, G. “Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas”. In: SANTOS, G.; SILVA, M. P. da. (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUENO, L. M. de M.; PERA, C. K. L. “Sustentabilidade das políticas públicas de habitação e meio ambiente: impactos na dinâmica do mercado habitacional”. *Elecs 2011- VI Encontro Nacional e IV Encontro Latino-americano sobre edificações e Comunidades Sustentáveis – Vitória*, 2011.

CARRARA, S.; GREGORI, M. F.; PISCITELLI, A. “Apresentação: sexualidade e saberes: convenções e fronteiras”. In: CARRARA, S.; GREGORI, M. F.; PISCITELLI (Org.). *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARNEIRO, S. “Gênero, Raça e Ascensão Social”. In: *Revista Estudos Feministas*, IFCS/ UERJ, vol. 3, n.2, 1995

CARPES, N. “*Filho cedo não é a pior coisa que pode acontecer na vida*”: um estudo sobre representações e práticas de jovens a respeito de transição de fase de vida a partir da maternidade e paternidade. Tese (Mestrado em Antropologia Social) - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

CORRÊA, M. “Sobre a invenção da mulata”, *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. “Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal”, *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp, 2001.

D’ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMATTA, R. “Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”. In: *Relativizando*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. “Prefácio”. In: AZEVEDO, T de. *As regras do namoro à antiga: aproximações socioculturais*. São Paulo: Ática, 1986.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELTRAN, G. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNICAMP, Campinas, 2008.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes – v.1*. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, D. *Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo a brasileira à brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FOUCAUL, M. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREYRE, G. *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

FRY, P. “O que a cinderela negra tem a dizer sobre a ‘política’ racial no Brasil?”. In: A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GAGNON, J. *Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIACOMINI, S. M. “Beleza mulata e beleza negra”. *Estudos Feministas*, n. 94, p. 217-227, 1994.

GILLIAM, A. e GILLIAM, O. “Negociando a subjetividade da mulata no Brasil”. *Estudos Feministas*, 3(2) (“Dossiê Mulheres Negras”) 1995.

GONZALES, L. *O papel da mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica*: Los Angeles: mimeo grafado, 1979.

_____. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: *Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos*. Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1982. [1980]

GUIMARÃES, A.; HUNTLEY, L. (orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- HOOKS, B. *Yearning, race, gender and cultural politics*. Boston: South and Press, 1990.
- LANNA, M. P. D. *A dívida divina: troca e patronagem no nordeste brasileiro*. Campinas: Unicamp, 1995.
- LEAL, A. *Uma antropologia da Experiência Amorosa: estudo de representações sociais sobre sexualidade*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - UFRGS Porto Alegre, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. “A estrutura dos mitos”. In: *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Brasileiro, 1970.
- MACCLINTOK, A. *Imperial leather: race, gender and sexuality in the colonial contest*. Londres: Routledge, 1995.
- MONTES, M. L. “Posfácio”. In: MAGNANI, J. G.; TORRES, L. de L. *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 2008.
- MOREIRA, N. R. *O feminismo negro brasileiro: um estudo do Movimento de Mulheres Negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UNICAMP, 2007.
- MOUTINHO, Laura. *Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul*, São Paulo: UNESP, 2004.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2004.
- _____. “As facetas de um racismo silenciado”. In: SCHWARCZ, L.; QUEIROZ, R. *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp/ Estação Ciência, 1996.
- NASCIMENTO, E. L. *O sortilégio da cor*. São Paulo: Summus, 2003.
- NOGUEIRA, O. “Preconceito racial de marca, preconceito racial de origem”. In: *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- OLIVEIRA, G. O. *Assentamentos precários em áreas ambientalmente sensíveis: políticas públicas e recuperação urbana e ambiental em campinas*. Dissertação de Mestrado – PUC, Campinas, 2008.
- OLIVEIRA, K. A. de. *Deslocamentos entre o samba e a fé: um olhar para gênero, raça, cor, corpo e religiosidade na produção de diferenças*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNICAMP, Campinas, 2009.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- PACHECO, A. C. “*Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar*”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNICAMP, Campinas, 2008.
- PEREIRA, A. P. “*A maior zoeira*”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – USP, São Paulo, 2010.
- REZENDE, C. B. “Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções”. *Mana*, Rio de Janeiro 8(2):69-89, 2002
- RIETH, F. *Sexo, amor e moralidade*. A iniciação na juventude de mulheres e homens. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- ROSEMBERG, F. “Relações raciais e rendimento escolar”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, nov. 1987.
- SANSONE, L. Pai preto, filho negro: trabalho, cor e diferenças de geração. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 25, pp. 73-98, 1994.
- SANTOS, G. *A invenção do ser negro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- _____. *Mulher negra, homem branco: um breve estudo do feminino negro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SILVA, C.; BARROS, F. “De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras”. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, D. F. “À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2006.
- SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. M. “Combate ao racismo e construção de identidades”. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (orgs). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000.
- SILVA, V. G. da. “As esquinas sagradas: o candomblé e o uso religioso da cidade”. In: MAGNANI, J. G.; TORRES, L. de L. *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 2008.
- RUBIN, G. “The Traffic in Women. Notes on the ‘Political Economy’ of sex”. In: REITER, R (Org.). *Toward an anthropology of women*. Nova York, Monthly Review Press, 1975.
- _____. “Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality.” In: ABELOVE; BARALE & ALPERIN. *The Lesbian and gay studies reader*. Routledge, [1992] 1984.
- STRATHERN, M. *O Gênero da dádiva*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- VANCE, C. “A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico.” In: *PHISYS, Revista de Saúde Coletiva*. Vol. 5, número 1, 1995.

