

Sobre uma “pedagogia da morenidade”: gênero e mestiçagem entre estudantes de duas escolas de Belém do Pará

On a “pedagogy of morenidade”: gender and color between students of the two schools at Belém do Pará

Alan Augusto Ribeiro é Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e doutorando em Sociologia da Educação na Universidade de São Paulo (USP). Pesquisa relações raciais e de gênero no âmbito da educação escolar em Belém, Pará.

Contato: alanaugustoribeiro@yahoo.com.br

Resumo

Baseado na discussão que realizei em minha pesquisa de mestrado em duas escolas do bairro do Guamá, da chamada “baixada” do município de Belém do Pará – equivalente ao que se denomina de periferia em outras regiões do país –, neste artigo tento organizar e problematizar discursos sobre cor a partir de categorias êmicas e nominativos descritivos elaborados pelos estudantes de duas escolas. Os discursos sobre cor são remissivos ao modo como o corpo docente e as duas instituições escolares constroem ideologias raciais referendadas na mestiçagem como traço identitário nacional. Destacam-se distinções dicotômicas de gênero que entrecortam as categorias e os nominativos construídos no contexto observado.

Palavras-chave: escola; discurso; mestiçagem; gênero; raça.

Abstract

Based on the discussion that I did in my master’s research in two schools in the district of Guamá, the so-called “baixada” the city of Belém do Pará – equivalent to what is known in other periphery regions of the country – in this paper I try



to organize and to problematize discourses about color from emic categories and nominative descriptions developed by students from both schools. The discourses are about color remissive the way the teachers and build two schools in mestizaje racial ideologies then endorsed as national identity trait. Highlights are dichotomous distinctions of gender that intersect the categories and nominative constructed in the context observed.

Keywords: school; discourse; mestizaje; gender; race.

Introdução

A mestiçagem pode ser um discurso? Pode ser definida como um procedimento de exclusão e de interdição¹ em relação ao uso de outras terminologias de cor “polarizadas” (como **preto** ou **branco**)? Sendo um discurso, pode ser ensinada como uma categoria de cor, uma noção êmica? Essas perguntas formaram um *set* (conjunto) de indagações em minha pesquisa de mestrado, conduzindo-me, a partir de alguns trabalhos que se debruçaram na investigação sobre raça, racismo, cor e identidade, a fazer incursões sobre o tema.

Assim, pressupondo que o uso de terminologias de cor é ressignificado em dinâmicas classificatórias raciais entre os estudantes das duas escolas pesquisadas – nas quais se registraram oficialmente, nos boletins de ocorrências das instituições, casos de ofensas raciais verbais –, tento identificar, classificar e analisar o conteúdo semântico dessas terminologias como categorizações remissivas a um gradiente de cor que vai do claro ao escuro (Maggie, 1994, p.150) localizado no âmbito de um discurso de mestiçagem, destacando para isso o nominativo **moreno** e seus desdobramentos correspondentes. Desse modo, a partir das múltiplas definições desse nominativo nas duas escolas, quero descrever rapidamente como se fomenta a construção e a reprodução de diferenciações particularizadas (Gilroy, 2001, p. 211-222), referenciadas em uma concepção tomada como identidade de nação (Ortiz, 2006; Costa, 2001; Skidmore, 1989; 1991; Seyferth, 1990).

Isto é, quero destacar o modo como docentes e estudantes, em práticas pedagógicas docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Gov. Alexandre Zacharias de Assumpção (denominada de modo informal no bairro com o nominativo **Zaca**), e da Escola de Ensino Inf. Fund. e Médio Madre Zarife Sales (denominada também

1. Para Foucault (2009a, p. 8-9) o discurso se dispersa socialmente por meio de procedimentos que distribuem, selecionam, organizam e controlam o seu acontecimento aleatório e material. Isto é, define-se o que pode ou não pode ser dito, onde se pode dizer e quem pode dizer. Assim, os efeitos de verdade de práticas discursivas dos docentes de ambas as escolas influenciam os estudantes a se perceber racialmente a partir da ideia de mestiçagem, sempre bifurcada em construções binárias sobre gênero



de modo informal pelo termo **Madre**), confessional, católica e particular, constroem um discurso genérico que pode ser apontado como uma versão reeditada e reproduzida sobre a **identidade nacional**, concebida a partir de uma leitura **regionalizada**, conforme simbologias e nominativos locais.

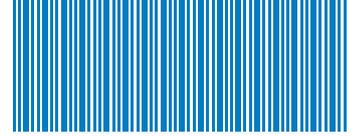
Assim, práticas escolares e discursos docentes são regularizados, bem como regularizam práticas discursivas escolares de construção dessa **identidade** entre seus estudantes, regulando e referenciando discursos discentes (Sommer, 2007, p. 60)². Por isso, falar de mestiçagem nessas duas escolas é adotar e perceber **moreno** como uma **categoria discursiva**. É basear-se no modo como a categoria circula nas escolas, na maneira como ela é dita para pensar quem é/pode ser mestiço e o que é mestiçagem racial. Um ponto de partida empírico pode ser tomado em dois trechos de questionários abertos preenchidos por dois professores de ambas as escolas. O modo como cada um percebe **mestiçagem** como uma imagem de identificação local é aqui ressaltada:

Na minha perspectiva pessoal, penso que não há como definir categoricamente a etnia dos estudantes de nossa escola. Penso que a história da miscigenação é uma identidade que caracteriza todos nós, estudantes e professores, assim como a população nacional, negros, brancos e índios. Na Amazônia, a marca dos grupos indígenas é muito mais forte, como há também quilombolas, pessoas vindas de outros estados etc. Em minhas aulas, procuro destacar nossa matriz indígena e negra, para mostrar nossa história de miscigenação em nossa região. (Professora do *Madre*).

Penso que são negros, mas dizem que são pardos. Mas acredito que existem negros, brancos e mestiços (Professor do *Zaca*).

Tomo esses dois escritos como registros remetidos a um *set* de práticas discursivas referentes a questões raciais nas escolas, remissivas a uma sociabilidade também constituída por modos de classificação de cor referenciados na mestiçagem como **discurso abrangente**. Embora destacando apenas esses dois escritos, sugiro pensar que professores tem um “poder de falar forte” em relação ao “poder de falar” dos estudantes, isto é, a ação docente é importante para as construções de individualidades discentes (Rego, 2002, p. 50-54). Todavia, quero chamar a atenção para a esfera de ação individual de uma agência prática do sujeito que pode ser definida como uma “contingência que constitui a individuação, no retorno do sujeito como agente – que protege o interesse do domínio intersubjetivo” (Bhabha, 2007, p. 264).

2. Para Sommer (2007, p.58) existem dois tipos de discursos escolares, a saber, *práticas discursivas pedagógicas* e *práticas discursivas escolares*. As primeiras referem-se à ampla produção acadêmica no campo da educação que focaliza a escola e que nela chega por meio das práticas de ensino docente em sala de aula e fora dela. As segundas seriam o caderno do aluno, o boletim, o quadro de giz, as falas de alunos e de professores, em suma, o que acontece ordinariamente na escola.



“Cheirosa” e “Simpática”: semânticas de uma morenidade nas escolas

Acredito que o material etnográfico construído na pesquisa e o diálogo com a concepção de discurso de Michel Foucault (1986; 1998; 2009a; 2009b), sobretudo a dimensão do poder adjacente a tal concepção, fornece-me condições de pensar que determinadas atividades pedagógicas e certos procedimentos didáticos de professores das duas escolas são **regularizados** para fornecer materiais visuais e recursos discursivos que são usados pelos estudantes para a construção de relações de si para consigo por meio do exercício da classificação de cor baseado na mestiçagem.

Estas relações de si para consigo se dão em torno da percepção de si por meio de uma cultura de si que Foucault definiu como **tecnologias do eu** (2009b, pp. 49-50), cuja dimensão prática é, ao mesmo tempo, pessoal e social, constituindo-se em uma “comunicação com outrem” (2009, pp. 57-59). Essa construção de si se dá no escopo da abrangência simbólica da mestiçagem, orientada, pedagogicamente, pelos modos de identificação de cor. Para Álvarez-Uria (1996), tais técnicas de si seriam:

Instrumentos que permitem a um indivíduo efetuar um certo trabalho sobre si mesmo – sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas –, de modo que o transforme e lhe permita alcançar um certo estado de perfeição. O conhecimento das práticas discursivas e não discursivas que conformam a verdade de nós mesmos, quer dizer, que modelam a partir do interior do nosso eu, permitem-nos, de certo modo, desembaraçar-nos de nós mesmos para dar lugar a uma arte alternativa de vida, a uma nova ética da existência (p. 40).

Ao falar sobre si próprio quando o tema é a classificação de cor, notei que tais estudantes construíam uma maneira de se perceber identitariamente, para além de ideologias raciais³, mas a partir delas. Esse **falar** carregava consigo o modo institucionalizado de identificar as pessoas a partir do que é posto coletivamente na escola em termos de discursos, os quais nela se institucionalizam em termos de imagem estética, em eventos didático-pedagógicos que elegem as “**atividades folclóricas**” como espaço de expressão dessa **pedagogia**.

Isto é, atividades artístico-pedagógicas como as apresentações do Grupo de Dança no *Zaca*, bem como a organização anual, pelos professores e discentes, do concurso “Morena do Pará” e o “Mister Zaca”, na Feira de Ciências e Cultura da escola para eleger a “estudante mais bonita” podem ser tomados como exemplos da institucionalização discursiva da mistura racial, tomada como

3. A noção de cor é uma categoria de classificação nativa informada pela ideia de raça, elaborada sob a forma de uma ideologia racial. Essa ideologia atribui significado para a identificação de cor dos sujeitos, influenciando nos mecanismos de classificação dentro dos grupos de cor. “Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (Guimarães, 1999, p. 47).



um tipo de identidade legitimadora⁴ (Castells, 2000), como uma microversão de narrativas pedagógicas (Bhabha, 2007)⁵ presentes no microcosmo dessa escola.

Porém, a díade *generificada* entre a **Morena** e o **Mister** (o *moreno*) no *Zaca* se duplica e se desdobra quando surgem outras modalidades estéticas pautadas em percepções raciais locais, apoiadas na mestiçagem. Parauara e *Amazônida* são dois nominativos que servem como identificações no contexto social mais amplo de Belém para nomear uma identidade coletiva regionalizada, presentes na mídia, na literatura, em atividades artísticas, trabalhos acadêmicos etc.

Esses nominativos foram usados em dois trabalhos discentes apresentados no Workshop Cultural do *Madre*, em novembro de 2009 e de 2010. O que chama a atenção é que tais nominativos foram utilizados por muitos estudantes para preencher o quesito “classificação de cor” nos questionários aplicados durante a pesquisa, sempre acompanhados de microtextos autoexplicativos, usados como tipos de discursos descritivos e indiciais sobre cor e aparência (Sheriff, 2002, p. 226), concebidas, de todo modo, dentro de ideologias raciais. Isto é, *Amazônida* e Parauara são concebidos como termos identitários tomados como identidades locais, identificam quem mora na “Amazônia Paraense” – não por acaso, título de um trabalho apresentado no Workshop Cultural do *Madre*.

Essas identidades locais devem estar presentes em uma **pesquisa** que consiste em um texto escrito, em formato dissertativo, como um trabalho extraclasse que explique o que é ser *Amazônida* e Parauara. Isto é, algumas turmas são avaliadas não apenas pela exposição oral que devem desenvolver durante os cinco dias de Workshop, mas também pelos “trabalhos escritos” apresentados às disciplinas de História, Geografia e Literatura. No mesmo evento, elege-se também a “Morena Parauara” e o “Caboclo Amazônida”, cujos traços caracterizadores devem ser, conforme um dos trabalhos apresentados: “pele morena”, “cabelos lisos e ondulados”, “características indígenas”.

Já na Feira de Ciências e Cultura do *Zaca*, organizada em setembro, também em 2009 e 2010, o concurso “Morena do Pará” tem um funcionamento diferente do concurso realizado para eleger a “Miss Morena Cheirosa” da quadra junina, na festa de São João. Nessa festa, elege-se, além da “Morena Cheirosa”, a “Miss Mulata” e a “Miss Simpatia”. A eleição ocorre entre os estudantes do terceiro ano que devem, anualmente, como atividade avaliativa

4. Castells, Manuel. O Poder da Identidade. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

5. Bhabha, na verdade, fala de duas narrativas em tensão. A primeira é a **pedagógica**, que funda sua autoridade narrativa em uma tradição de povo. O povo é tomado como **objeto** dos discursos nacionais que reafirmam origem e laços comuns entre compatriotas. O segundo é a **performática**, que “intervém na soberania da autogeração da nação (...) uma sombra entre o povo como ‘imagem’ e sua significação” (p. 209), isto é, faz do povo **sujeito** de uma permanente reinterpretação dos símbolos nacionais.



das disciplinas de Artes, História e Geografia, organizar duas quadrilhas juninas. É essa atividade que precede a eleição da “Miss Morena Cheirosa”, que deve possuir três “qualidades”, definidas pelos homens: “cor morena”, “ser bonita” e “saber dançar bacana”.

Porém, quando se escolhe a “Morena do Pará” e o “Mister Zaca”, há dois aspectos presentes: a) cada candidato representa uma turma, de modo que, em média, existem de 24 a 30 candidatos, divididos pela metade entre homens e mulheres; b) cada estudante candidato deve apresentar um texto de uma lauda ou um cartaz ilustrado com fotos e frases explicativas que descrevem o que uma professora de História da escola definiu como as raízes culturais da Amazônia, material adotado como exercício complementar da terceira avaliação de cada aluno.

Esses eventos são distintos, mas parecem correr para a mesma direção: marcar uma estética corporal, com manifestações também discursivas com um tropo racial, amarrado no que define como **morena** e **moreno**. Isto é, a eleição de quem é bonita e de quem é bonito entre os estudantes no *Zaca* tem no **moreno** um aporte racializado. De modo similar, o que identifica um Amazônida como tal é também sua **morenidade**, ancorada na mestiçagem – um “negríndio”, como disse um estudante do *Madre*, que seria “um negro, assim, um moreno escuro misturado com índio”.

No *Madre*, a dimensão mais estritamente pragmática de trabalhos escritos na disciplina Artes, apresentados no Workshop Cultural, no grupo de trabalho “Identidade Amazônida e Paraense” e “Povos Indígenas da Amazônia” são (além de outros) também exemplos de atividades escolares que parecem institucionalizar o discurso da mistura racial em sua manifestação pedagógica escolar em termos estéticos.

Por consequência disso, a classificação de cor é uma variável que está atrelada ao prestígio social de quem classifica e é classificado na escola, articulando percepções diferenciadas sobre os traços físicos conforme o interlocutor e a subjetividade do respondente, assim como o lugar institucional no qual se enuncia a cor (Cristina Costa, 1974; Pinto, 1996). Mesmo assim, tais aspectos não garantem estabilidade categórica da classificação de cor dentro da história de determinado grupo ou classe social e racial no Brasil (Wood, 1991, p. 101).

Nesse sentido, falar sobre termos de cor entre os estudantes e se classificar conforme tais termos parece ser uma ação que



se constrói diante da escolha do sujeito a partir de ideologias raciais que circulam nas escolas, bem como sobre identificações de gênero, exatamente como uma categoria política relacional, que pode trazer para a prática social e para o processo histórico, as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dentro de relações mutáveis (Connel, 1995, p. 189). Presentes nos discursos escolares – sobretudo no que o professor fala e faz –, ideologias raciais e de gênero delineiam elementos visuais reproduzidos nos trabalhos e atividades escolares que consideram imagens referentes a modelos estéticos. Assim sendo, esses referenciais usados para a identificação de cor são interpretados como marcadores políticos de uma dinâmica histórica local, presentes nas escolas como sinais simbólicos que influenciam o sujeito na construção de si.

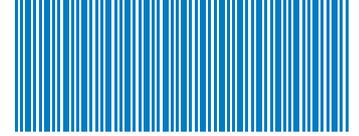
Desse modo, se um estudante está diante de algum colega com um mínimo de *discurso polarizado*, sua identificação de cor consoante a termos mestiços tende a ter um contraponto polarizado; porém, diante dos estudantes que vivenciam o discurso de mestiçagem, quem se classifica moreno encontrará alibi, concordância e similitude. Moreno, como outros termos de cor, é um discurso que se orienta por processos de classificação de cor multifatoriais, decorrentes da capacidade que cada estudante tem de evocar os termos classificatórios conforme a dinâmica e o momento vivenciado em cada escola. Isto é, há escolha de termos, mas dentro de um portfólio discursivo oferecido na escola, sempre remetido às ações pedagógicas. Esse portfólio não sai do âmbito da mestiçagem e “se posiciona em oposição” ao sistema de classificação polar (Sansone, 1998, p. 207).

Em dada situação, o estudante que se classifica de um modo dentro do *continuum* de cor não procederá do mesmo modo em outro contexto. A variabilidade, entretanto, não sai do gradiente de cor que centraliza os termos em torno do discurso abrangente da mestiçagem: é em torno da ideia de mistura racial, remissiva ao que se vive dentro (e fora) da escola, que os termos classificatórios são acionados, uma dinâmica similar a um furta-cor⁶.

Morena(o) morenaça(o): quando quem é quem? Para quem?

Falar de mestiçagem nas duas escolas é falar também, de certo modo, de um *discurso institucionalizado* em práticas escolares. Tal “institucionalização” é emblematicamente simbolizada no *Zaca* pela eleição anual da “Morena do Pará” e do “Mister Zaca”,

6. Furta-cor é um tipo de material visual que, conforme a posição diante da luz e de seu próprio movimento, tem sua cor modificada sutilmente, sem definição exata da cor que aparece. Porém, as possibilidades de cor são sempre determinadas pela mistura delimitada nos componentes visuais do furta-cor.



na eleição das *misses* da quadra junina e nas apresentações do grupo de dança. No Workshop Cultural do *Madre*, são apresentados cartazes, fotos, confecções, exposições orais e folders nos grupos de trabalho “Identidade Amazônida Paraense” e “Povos Indígenas da Amazônia”.

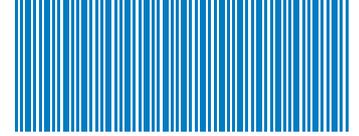
Diria metaforicamente que **moreno** é, por conta da dinamicidade do discurso de mestiçagem, **afastamento e movimento**. Pode ser evitação, negação, eufemização e substituição conforme o contexto da tríade **o que pode, onde se pode e quem pode** falar sobre termos de cor e mestiçagem, mas parece ser um movimento em direção ao campo positivo de uma **branquidade**. Esse movimento suscita uma polarização de termos que dificilmente termina e se conclui, posto que tal conclusão seria um contrassenso: explicitaria uma polarização que implicaria em oposição, movimento que, pela via da mistura, não pode ser preconizado, pois essa oposição é evitada discursivamente.

A mestiçagem representa o movimento contra o imobilismo das castas ou do regime patriarcal e uma vitória da urbanização e da modernização da sociedade. O mestiço, conceitual e concreto, é o portador da mudança e da passagem, de uma passagem que nunca se completa, mas se repõe constantemente. É, além do mais, o símbolo da mobilidade social permitida por uma sociedade que se representa fluida, aberta e dinamizada pela mestiçagem (Pinho, 2004, p. 98).

Morena é diferente de **moreno**. Não somente porque nas duas escolas, a **morena bonita** é adjetivada como um epítome racializado e generificado para descrever a bela aparência de todas que “escapam pro moreno”, mas que podem também, conforme a posição do furta-cor, ser **brancas** ou **morenas escuras**. Porém, é porque possuem “um corpão” e são “bundudinhas” que podem ser “morenaças”, definidas como “puro corpo”, a meio caminho em direção à branquidade, sempre caminhando (Corrêa, 1996, p. 47). Sempre no âmbito do feminino, a morena se elabora em remissão à abrangência de uma suposta identidade paraense difusa que, quando conveniente, recorre à imagem do indígena mitificado e estereotipado não dito, mas dito para se **peculiarizar** regionalmente, por meio da expressão Amazônida⁷.

Ser **morenaça**, em galanteios e cantadas dos colegas, é sinalizada pela posse de um “corpaço” – um tipo de capital simbólico ambíguo e ambivalente – que não é somente imputação ou atribuição unilateral nas estudantes do *Zaca* e do *Madre* por parte de quem as define assim. É um capital com o qual se precisa lidar para obter, no jogo de estar na escola, um tipo de imagem

7. Um dos temas da disciplina Estudos Amazônicos é Identidade Paraense. Em oito aulas no *Zaca* e seis no *Madre* observei que, ao falar sobre a presença demográfica de indígenas, de **caboclos** e de quilombolas no espaço local, a professora parecia reforçar discursivamente a fábula de nação referida às três raças, bem como a da força da mestiçagem como identidade nacional.



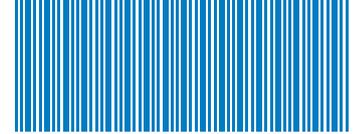
de si situado nesse limiar ambivalente e ambíguo entre prestígio-reconhecimento e depreciação-negativização.

Entre os estudantes, **morenaça** é beleza, polarizada com a **pretchoca feia** um nominativo comum entre os estudantes das duas escolas, usado para insultar as “meninas fáceis” da escola, que “todo mundo come”. É a **pretchoca feia** que é dita quando se tenta ocultá-la discursivamente com a desejada **morenaça**, isto é, aquelas estudantes que **podem** concorrer no concurso de “Morena Cheirosa” e “Morena do Pará”, somente elas podem ser **morenaças**. Esse raciocínio lembra aquele movimento que se refere à cobrança que a **condição de cor** da imagem de mulata sensual exerce sobre a mulher definida como negra ou mestiça, posicionando-a em uma liminaridade simbólica ambígua entre prostituição *versus* profissionalização (Giacomini, 2006, p. 990). Esse **morenismo**, no contexto das duas escolas na Amazônia, se constrói e se legitima ao acionar **ancestrais indígenas** como matriz principal de sua origem, fortalecendo o “doce vínculo da miscigenação” que Pinho (2004, p. 101) exemplifica na figura de uma mestiçagem ontologizada.

Ao ser discursivamente concebido como um emblema referente à mistura racial na prática escolar, **moreno** elogia implicitamente uma identificação estereotipada do indígena, sendo concebido de modo mitificado para denotar também – depois de se reificar na imagem de poder do **morenismo** como discurso central – de uma **morenidade**, um signo mestiço que a todos alcança, no qual uma imagem de professor negro, doce e bom (Freyre, 1950, p. 681) é agora um moreno que ensina com cuidado em uma **Amazônia Parauara**. Quando desliza para a fala dos meninos, essa identificação traz consigo uma definição inicial que consiste na díade **moreno é músculo – morena é beleza**, ao mesmo tempo em que inova quando sugere que o termo **morena** não é imanentemente sexualizado⁸, não é naturalizado como sexual *a priori* pela intersecção de cognomes referentes à estereótipos sexuais e tropos raciais.

Isto é, para os meninos, quando é definida no afastamento da negritude, tornando-se “morenaça”, sendo enunciada assim na boca deles, essa **superlativização** da fala parece carregar consigo traços identificadores do indígena mitificado – quando se classificam como “índio”, nenhum estudante declara a etnia de pertencimento, embora escrevam que pais ou avós são “**índios**” ou “filhos de índios”.

8. A vencedora do concurso “Garota Fantástico” da Rede Globo de Televisão, no programa dominical noturno “Fantástico”, no final de 2010, a paraense Tayna Carvalho pode ser um exemplo desse modelo fenotípico da “Morena Amazônida”, a “Morena daqui” sobre a qual se fala muito nas duas escolas.



Não, não é assim 'toda' elas que são bonitas não... Não acho que toda morena não que é bonita, ela é bonita assim uma 'morenaça' do cabelão, assim, um corpaço, com o cabelão encaracoladinho, mas têm umas que é liso e umas que é 'alisado' (risos). 'Tem' negra bonita sim, mas a morena tem uma pele que não é muito escura, que tem nos cliques, por isso ela é uma morenaça ela, é assim... (Breno, aluno do *Zaca*).

Há, portanto, uma naturalização do movimento de sexualização pela identificação interseccionalizada, um efeito do sexo, como escreve Osmundo Pinho, uma diferenciação que ocorre quando as estudantes são classificadas – pelo olhar dos meninos – como “morenaças”. Essa naturalização opera ao estabelecer **um em si mesmo**, como metalinguagem, mas como um *a posteriori*. Isto é, parece que “morena” é discursivamente acionada de modo supersexualizado quando é definida como “morenaça”. Mesmo em expressões interjetivas compostas como “égua da morena” ou “ô morena”, falada lentamente nos galanteios e encarnações dos grupos de encarnação e de outros estudantes, a “morenaça” é evocada, mas **não por si mesma**. Esta supersexualização se constrói pelo olhar do outro, similar àquele olhar em terceira pessoa tal qual aponta Fanon (2008)⁹.

Nos comentários que escutei entre os meninos, a “morenaça” é “gostosa”, tem um “rabão” e um “bucetão”. É o puro corpo na fala de outrem, de meninos e meninas, denotando felação explícita. Porém, quando recebido – com base nas poucas conversas que tive com as meninas –, este *set* de características do puro corpo da **morenaça** é posto por elas no avesso para lidar de perto (com os galanteios de meninos e de meninas) com ele mesmo. Ele é percebido como um tipo de capital ambivalente e ambíguo para receber os elogios e cantadas que estimulam uma espécie de estima de si. **Morenaça** é, portanto, um constructo do masculino sobre o feminino, marcado por arbitrariedades, feito de modo estereotipado, que explora uma estética corporal racializada sobre o feminino. Por outro lado, há um vocábulo que pode ser apontado como o contrário, possuindo uma conotação corporal que “cheiro” e “simpatia” parecem denotar a construção de **morenaça** feito pelos meninos. Falo aqui do **morenaço**:

O que é morena? Olha... A morena não é muito escura, ela é misturação sabe? (risos) Mas, tem aquela que é morena que tem mãe branca, mas é mestiça de pai negro, que é diferente do homem... O moreno é aquele que tem pai que é moreno também, porque tem ancestral negro... O moreno puxa mais pro negro, o moreno é negro, é um morenaço, um negão (risos) (Priscila, aluna do *Zaca*).

9. Fanon, ao escrever sobre o *ser negro* em um dilema de ser ontológico, imerso em um mundo de dispersão da alteridade, registra que no processo de elaboração do seu esquema corporal, o conhecimento do próprio corpo é uma atividade negadora de si. “É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (p.104).



Posso dizer que o **morenaço** – que tem um “corpão malhado”, “uma bunda”, “cabelo raspadinho” ou cabelo “com luzes”, isto é, com mechas pintadas, é sexualizado de modo similar à **morenaça**, igualmente superlativizado. Quando ouvi alguma estudante elogiar um rapaz como “moreno”, a interjeição “ô!” e a expressão regional “égua”, sempre exclamativas, apareceram antecedendo o que seria um moreno bonito. Ou seja, “morenaço” pode ser elogio assim como “égua da morena”.

Entretanto, foi diante do “moreno” que as interjeições antes destacadas foram ditas com mais frequência, quando eu estava por perto (ou foi a que eu mais ouvi ou quis escutar). Eram auxiliares expressivas para a construção do “morenaço” e da “morenaça”, *status* diferenciadores do “moreno” e da “morena”, respectivamente. O “ô moreno” é usado sobejamente para os que podem ser “morenos” ou “morenos claros”. Para os estudantes que são classificados como “morenos escuros”, “negros” ou “pretos” e que possuem algumas características assinaladas do **morenaço** o termo usado é “negão”, que também carrega consigo as duas interjeições. Isto é, “égua do negão” é “ô negão” são termos usados por algumas estudantes e alguns estudantes para designar elogiosamente – com pressuposições sexuais – o “moreno bonito”, com o “corpo malhado”, “altão” e “grandão”. Essa diferenciação parece estar presente, também, em “égua da negona”.

Porém, não é a mera “posse” desses atributos que torna alguém desejável e elogiável no jogo de estar na escola. É a escolha relacional e individual **a partir desses atributos** que é muito importante. Isto é, não adianta “ter” tais atributos, mas sim saber jogar com eles diante dos colegas e das colegas na dinamicidade do padrão estético de beleza que circula nas escolas. Desse modo, os vários modelos, cores e ajustes de calças jeans, os diversos cortes e penteados do cabelo, bem como os adereços usados pelos rapazes e moças podem ser utilizados para se diferenciar de todo mundo, tornando-se diferente diante dos outros, conforme técnicas de construção de si que articulam os atributos e elementos estéticos – informados por semânticas raciais e de gênero – usados pelas meninas e pelos rapazes.

Pele, pelos, seios, olhos são significados culturalmente. Muitos são os significados atribuídos ao formato dos olhos ou da boca; à cor da pele; à presença da vagina ou do pênis; ao tamanho das mãos e à redondeza das ancas. Significados que não são sempre os mesmos — os grupos e as culturas divergem sobre as formas adequadas e legítimas de interpretar ou de ler tais características. Alguns desses aspectos podem ser considerados



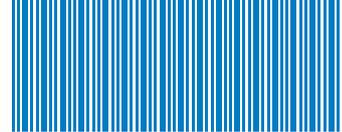
extremamente relevantes (para alguns grupos) e, então, podem vir a se constituir em **marcas** definidoras dos sujeitos — marcas de raça, de gênero, de etnia, de classe ou de nacionalidade, decisivas para dizer do lugar social de cada um. Para outros grupos, as mesmas marcas podem ser irrelevantes e sem validade em seu sistema classificatório. De qualquer modo, há que admitir que, no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos. Possuir (ou não possuir) uma marca valorizada permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito (Louro, 2002, p. 04).

Morena, moreno, morenaça e morenaço são *status* distintos de performances de identidade ambivalentes e ambíguas. A construção cotidiana dessas performances incorpora técnicas corporais como partes de um processo de individuação, de formação do indivíduo e do ideal de *self* (Pinho, 2004, p. 106). Para Pinho, a formação do corpo individualizado é a reprodução de um corpo socializado, de um padrão coletivo, marcado por uma racialização discursiva. Entre os estudantes, o que vi em termos de construção de identificações particularizadas foi muito similar a isso, ao lado de uma superlativização identitária da “morenaça” e do “morenaço”.

Porém, o que é dito pelos estudantes não pode ser definido, a meu ver, apenas como uma **repetição** do que o professor faz e fala dentro da escola. Principalmente, sugiro pensar que tais registros estudantis são, simultaneamente, um tipo de interdição de se falar sobre as ofensas raciais e de outros acontecimentos indesejados existentes nas escolas, por um lado, e repercussões remissivas ao que é “referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. Palavras na educação, o uso de algumas delas e a ‘proibição’ do uso de outras tantas” (Sommer, 2007, p. 59). Isto é, o que o estudante diz, remete também ao que o corpo docente – que de certo modo reproduz políticas curriculares mais amplas – pensa e diz nas escolas.

Últimas considerações

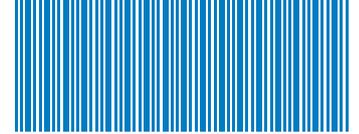
O que se pode induzir das definições destacadas é uma remissão a conteúdos pedagógicos apreendidos nas escolas e uma referência a ascendências indígenas na figura de pais e avós cuja intenção discursiva está mais para denotar uma descrição explicativa, legitimadora da figura do eu. Evocar uma ancestralidade de pais, mães e avós negros indígenas, cuja localização no passado está no plano do místico e do próprio discurso de mestiçagem oferecido na escola também faz parte dessa percepção de si que existe entre os estudantes.



Outrossim, a noção de mistura denotada por **moreno** está presente no que é escolar, sendo usada como identificação de **povo brasileiro**. Ao mesmo tempo, “moreno” aparece recorrentemente relacionado aos termos “branco” e “claro”, sempre concebidos como epítetos associados, isto é, conjuntivos, no dizer de Bhabha (2007, p. 249) a “moreno”, “preto” e “negro”, bem como “índio”, “pardo” e “asiático” entre os estudantes de ambas as escolas. Desse modo, confirma-se a força da mestiçagem como um discurso fundador de nação amarrado fortemente à fábula das três raças (Damatta, 1987). Atualiza-se, assim, a lógica relacional “juntos, misturados e desiguais”, assentado no que Carlos Hasenbalg denomina de “branqueamento social” (2009, p. 248), que sanciona ideologicamente o gradiente de cor como expressão concreta da democracia racial – do “junto e misturado”, (re) produzido discursivamente.

Discursos sobre cor entre os estudantes são construídos de modo lúdico, mas com intencionalidades ambivalentes e ambíguas. São importantes para se construir como referenciais do que se é para si mesmo, na relação com os outros.

Desse modo, ao procurar dar alguns contornos etnográficos para o fenômeno que chamei de discurso abrangente de mestiçagem nas duas escolas, tentei identificar como ela se apresenta, como é (re)produzido pedagogicamente e transformado em um discurso padrão entre os estudantes por meio do que falam e fazem docentes e gestores como agentes institucionais, bem como pelo que se faz na escola de modo dinâmico, mas com intencionalidades políticas realizadas em construções êmicas, com correspondentes expressões imagéticas que referenciam tais construções.



REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-URIA, Fernando. *Microfísica da Escola*. Porto Alegre, Revista Educação & Realidade, n° 21 (2), Jul./Dez. p. 31-42, 1996.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo. *Revista Tempo Social* (Revista de Sociologia da USP), São Paulo, n. 13, v.1, p. 143-158, 2001.

CRISTINA COSTA, Tereza. O princípio classificatório “Cor”, sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Revista Brasileira de Geografia*, n. 36, p. 91-103, 1974.

CORRÊA, Mariza. *Sobre a Invenção da Mulata*. Cadernos Pagu (6/7), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, pp. 35-50, 1996.

CONNEL, R. William. Políticas da Masculinidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

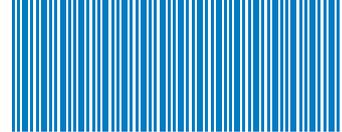
DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1987, p. 58-86.

FANON, Frantz. *Peles Negras, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1986.

_____. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 13ª edição, 1998, p. 1-14.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 18ª edição, 2009a.



_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. São Paulo: Editora Graal. 10^a edição, 2009b.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 6^a edição, 1950.

GIACOMINI, Sonia Maria. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. *Revista Estudos Feministas*, v.14, n.1, p. 85-101, 2006.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2^a edição, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpos que Escapam. Anais da IV Encontro da ANPED*, Florianópolis, 2002.

MAGGIE, Yvone. Cor, Hierarquia e Sistema de Classificação: a diferença fora do lugar. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 149-160, 1994.

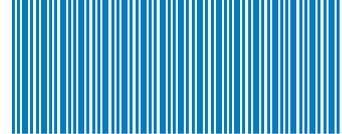
ORTIZ, Renato. *Cultura e Identidade Nacional*. Brasiliense: São Paulo, 5^o edição, 2006.

PINTO, R. Pahin. *Os problemas subjacentes ao processo de classificação da cor da população no Brasil*. In: IBGE. (Org.). *A sociedade*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996, v. 3, p. 1-37.

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 23, p. 89-119, 2004.

REGO, Cristina T. Configurações Sociais e Singularidades: o impacto da escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M.; SOUZA, D.; REGO, T. C. (Orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-76.

SANSONE, Lívio. As relações raciais em Casa Grande e Senzala revisitadas à luz do processo de Internacionalização e Globalização. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.



SEYFERTH, Giralda. Os Paradoxos da Miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil. Trabalho apresentado na mesa redonda “Raça, Cultura e Classe no Brasil”. *XVII Reunião Brasileira de Antropologia*, Florianópolis, 1990.

SHERIFF, Robin E. *Como os senhores chamavam os escravos: discursos sobre cor, raça e racismo num morro carioca*. In: MAGGIE, Yvonne. ; REZENDE, Cláudia. *Raça Como Retórica: a construção da diferença*, pp. 215-241, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Fato e Mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

WOOD, Charles. *Categorias Censitárias e Classificações Subjetivas de raça no Brasil Contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.

AGRADECIMENTOS: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de pesquisa nos anos de 2009 e 2010. Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (PPGCS/UFPA). À minha mãe, irmãos, familiares e amigos. Às minhas duas filhas. À minha esposa.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado em março de 2012

