



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## REPRESENTAÇÕES SOBRE O LOCAL DE MORADIA DOS ESTUDANTES

Daniela do Carmo Kabengele<sup>[1]</sup>

VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.

Eixo 11: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Resumo. O trabalho apresenta dados etnográficos que remontam representações sobre o local de moradia dos estudantes de duas escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo. De início, contextualiza-se a pesquisa face a um projeto mais amplo no qual estava inserida. Em seguida, são apresentados os dados etnográficos que mostram as representações a respeito do local de moradia dos estudantes. Por fim, apresenta-se a compreensão do conceito de representação em Émile Durkheim e Marcel Mauss, seguida da leitura contemporânea do conceito em Antropologia, que se desenvolve, em ampla medida, com a interpretação de José Guilherme Cantor Magnani. Espera-se, assim, evidenciar que as representações sobre o local de moradia dos estudantes fazem parte de um universo ideológico mais amplo.

### Introdução

Com vistas à dissertação para o mestrado, realizei a pesquisa etnográfica em duas escolas públicas da periferia paulistana. As escolas visadas foram: Escola Estadual Doutor Francisco Brasiliense Fusco (de Ensino Fundamental e Médio) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Synésio Rocha, ambas localizadas no bairro Jardim Umarizal, zona sul do município de São Paulo. A pesquisa teve por objetivo analisar as representações sobre os negros presentes no contexto escolar e as reações dos estudantes negros em relação a essas representações. As particularidades observadas ofereceram elementos para pensar que estereótipos variados concorriam nas representações sobre o negro e que silenciamentos podiam caracterizar a reação de alguns estudantes negros. Além dos objetivos iniciais, outros surgiram quando me deparei com outras representações que também estavam carregadas de estereotipia, especialmente, as representações sobre o local de moradia dos estudantes. Nesse escopo, também havia silenciamentos<sup>[2]</sup>.

O foco da pesquisa estava em um grupo de estudantes, negros e brancos, meninos e meninas, de faixa etária entre 11 e 15 anos, dessas duas escolas que participaram das oficinas do projeto *Revisitando a prática pedagógica: relações interétnicas na escola pública secundária de São Paulo*. Esse projeto, do qual tomei parte, era coordenado pela antropóloga Ana Maria de Niemeyer e foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentro da Linha de Incentivo à Melhoria do Ensino Público, tendo também contado com financiamento do *Rockefeller Fellowship in the Humanities at Unicamp*<sup>[3]</sup>. O projeto *Revisitando a prática pedagógica* teve o propósito de evidenciar os mecanismos que criavam e repunham o preconceito e a discriminação no cotidiano das escolas, de modo a torná-los criticamente inteligíveis, tanto para os estudantes quanto para os docentes e responsáveis pelos estudantes. As intervenções do projeto se deram via oficinas, grupos de discussões e reuniões.

Para abordar e tratar as facetas da problemática racial, o projeto contou com uma equipe de trabalho[4]. Parte da equipe elaborou uma série de técnicas de pesquisa e intervenções que recorriam a instrumentos musicais, teatrais e visuais, dispostos em atividades que foram incluídas na agenda semanal do grupo de estudantes. Para as atividades musicais, foram consideradas as músicas preferidas dos estudantes. Formou-se assim um acervo a partir do qual os estudantes escolhiam as músicas a serem executadas e desempenhadas nas atividades da oficina de vídeo e nas atividades do teatro de reprise.

No teatro de reprise (expressão teatral espontânea), as histórias do cotidiano eram, em um primeiro momento, narradas pelo grupo de estudantes e posteriormente – seguindo a orientação de um psiquiatra – dramatizadas por alguns deles. Ambas as atividades (as do teatro de reprise e as da oficina de vídeo) ofereciam instrumentos que permitiam a expressão da linguagem (com todos os seus coloquialismos) e do ponto de vista de alunos e alunas. Um dos mecanismos que calam os adolescentes é o desconhecimento e/ou a deslegitimação de suas linguagens e do saber local. Nessa medida, a escolha das técnicas pressupunha o entendimento de que elas seriam utilizadas como forma de contemplar as linguagens que circundavam o campo de investigação: tanto as linguagens expressas nas práticas institucionais quanto as que se manifestavam nas práticas cotidianas.

Com o suporte de dois estudantes universitários da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - um deles Jeferson Rodrigues de Rezende, conhecido com Jeferson De, na época, estudante de Cinema da ECA/USP e, em 2010, ganhador de vários prêmios pelo filme *Bróder*, inclusive de Melhor Diretor, no Festival de Gramado e no Festival de Paulínia - a oficina de vídeo foi conduzida pelos estudantes que aprenderam a manejar a filmadora e a produzir seus próprios roteiros e vídeos, tendo em vista os temas do projeto. Dois vídeos foram produzidos. O primeiro, *Para Além da Ofensa*, tem um minuto de duração e foi inteiramente elaborado por estudantes da escola municipal que participavam da oficina de vídeo. O segundo, *Preconceito e Racismo na Escola*, de aproximadamente quinze minutos de duração, mostra entrevistas realizadas pelos estudantes da escola municipal; debates com o grupo das oficinas sobre *rap*, e registro em imagens das discussões e dramatizações surgidas nas oficinas de teatro de reprise e de temas relacionados à dinâmica de gênero entre adolescentes. Em 02/10/2001, cerca de setecentas pessoas, distribuídas ao longo do dia em três turnos, estiveram reunidas no pátio interno da escola municipal para assistir ao vídeo *Para Além da Ofensa*. Além dos estudantes, os docentes e os responsáveis pelos estudantes foram convidados para visitar a exposição sobre os trabalhos realizados.

As oficinas aconteciam uma vez por semana, com duração média de 3 horas. Os dados produzidos pelos estudantes nas oficinas do projeto foram transformados em conhecimento científico - através de artigos e relatórios enviados à FAPESP e à *Rockefeller Foundation* e artigos acadêmicos - e devolvidos a todos aqueles que participaram do processo educativo: corpo discente, corpo docente, setor administrativo, pais, mães e um público mais amplo, através de aulas, palestras, vídeos e exposições.

A entrevista foi um momento importante para a troca de informações, mas não foi o único. Informações relevantes também foram trocadas em outras situações: na confusão do recreio, nas filas para a entrada nas salas de aula, nas conversas paralelas às oficinas de vídeo, em conversas informais com estudantes e funcionários das escolas etc. A impressão que se teve foi de que, nas entrevistas "com hora marcada", os estudantes, em particular, apenas respondiam ao que era perguntado. A sugestão para que falassem sobre o que quisessem não surtia muito efeito; ao contrário, deixava-os até mais retraídos. Por outro lado, em situações informais, na presença dos "chegados", eles se mostravam à vontade.

O caderno de campo serviu à anotação de dados precisos e impressões momentâneas. Se não fosse o caderno, a etnografia da escola, a descrição das situações e os diálogos trazidos aqui estariam comprometidos. A atenção que me prendia aos eventos fez com que, em muitas passagens do meu caderno, os escritos parecessem verdadeiros "garranchos", conforme observou um estudante ao pegar "sem querer querendo" o caderno para ler. E, por incrível que pareça, em muitas ocasiões, a utilização do caderno de campo causava aos estudantes mais estranheza que o uso do gravador. Nos momentos em

que foi “permitido” usar o gravador, os estudantes não faziam observação alguma quanto ao uso desse recurso. Mas toda vez que fazia as anotações no caderno, havia perguntas desconfiadas acerca do que eu escrevia.

Ao todo, foram aproximadamente 25 visitas ao campo. Na escola estadual, entrevistamos docentes e funcionários da equipe de limpeza; na escola municipal, contamos com as informações de estudantes, funcionários da equipe de administração e uma funcionária da equipe de limpeza. A orientadora pedagógica que acompanhou o desenvolvimento do projeto nas escolas foi nossa interlocutora regular. Cheguei a conversar também com estudantes e professores que não participavam do projeto, com funcionários das escolas (serventes da limpeza e da administração) e responsáveis pelos estudantes (avós, mães).

Mesmo correndo o risco da “impessoalidade”, os nomes dos estudantes e dos nossos

informantes foram omitidos no texto, devido ao pedido reiterado de muitos deles e à fala condicional de alguns em não serem identificados. Decidi não utilizar as iniciais dos nomes, pois, para as pessoas do grupo pesquisado, isso permitiria identificar os falantes. Assim, as referências a um estudante ou a um informante foram feitas segundo o sexo, o pertencimento racial, a escola e, quando possível, a idade.

Nossa etnografia insistiu sobre a escrita do visível, sobre os discursos e as práticas observadas, sobre os recortes de histórias e fundamentalmente insistiu no diálogo etnográfico como dispositivo, isto é, no diálogo engendrado pela convivência. No oportuno trecho de Malinowski: “Disputas, piadas, cenas familiares, eventos usualmente triviais, às vezes dramáticos, mas sempre significativos, formaram a atmosfera da minha vida diária, assim com a deles” (Malinowski, 1990 [1922], p. 44).

Adiante, estão indicadas algumas representações a respeito do local de moradia dos estudantes.

### **Dados etnográficos**

O público discente que frequentava as escolas era semelhante: pertencia a setores das classes média-baixa e baixa e era composto por uma maioria de negros. Essa proporção invertia-se quando se tomava como referência o quadro de docentes e funcionários administrativos.

No Jardim Umarizal, estão situados, em áreas fronteiriças com o Morumbi, grandes condomínios residenciais e favelas. A escola municipal ocupa quase todo o quarteirão, dividindo o espaço com um clube de lazer da prefeitura, de área significativamente menor. Ao sair do portão dessa escola e seguindo pelo outro lado da rua, chega-se à escola estadual. A escola estadual ocupa um terreno de esquina que coincide com o término da rua. Ultrapassando esse ponto, alcança-se uma região onde estão concentradas algumas favelas. A escola mais próxima da favela Jardim Rebouças é, pois, a escola estadual. A um observador mais desavisado, os limites entre o bairro e as favelas mostravam-se bastante tênues, pois não havia como saber onde começava um e acabava o outro.

De acordo com nossos interlocutores, a maioria dos estudantes que frequentava a escola municipal residia nos conjuntos residenciais próximos à escola ou em casas autoconstruídas, igualmente próximas. Já os estudantes da escola estadual, uma grande parcela morava nas favelas próximas à escola e o restante residia em casas, também autoconstruídas.

Quando eu perguntava aos estudantes de ambas as escolas “onde moravam”, deparava-me com duas situações distintas: ou diziam prontamente onde residiam ou hesitavam em formular uma resposta precisa. Se o estudante questionado residia nos conjuntos residenciais próximos às escolas ou em casas autoconstruídas, igualmente vizinhas às escolas, sua resposta encontrava registro no primeiro caso, isto é, havia uma resposta à pergunta. Mais que isso, havia uma formulação precisa, elaborada com uma riqueza de detalhes a respeito da localização de sua moradia: o nome da rua, o número do prédio, o nome do prédio, o número do apartamento ou da casa, a cor da fachada da casa ou do prédio eram precisamente explicitados. Assim, de modo bastante incisivo, esses estudantes faziam questão de frisar que suas

famílias moravam em *um lugar determinado*. Por outro lado, se o estudante não residia em um conjunto ou em casas próximas às escolas, sua resposta não era formulada em termos precisos. Aliás, não havia resposta ao que fora perguntado. Nesses casos, as respostas eram, conforme constatamos, evasivas.

Ao ser indagado sobre o local de sua moradia, um estudante [5] da escola estadual respondeu:

Não adianta eu falar, você não vai saber mesmo onde fica.

Uma estudante dessa escola respondeu:

Não me lembro direito como chama o lugar. Faz pouco tempo que mudei pra lá.

Algumas respostas também podiam ser defensivas. Quando perguntado sobre o lugar onde morava, um estudante da escola estadual, questionou-me, sem, no entanto, esperar a resposta:

Pra que você quer saber Não vou falar.

Três semanas depois, quando retornei à escola estadual, alguns estudantes, meninos e meninas, vieram cumprimentar-me dando boas vindas. Nesse dia não vi o aluno com quem eu havia conversado. Dois meninos disseram que ele havia faltado às aulas durante toda a semana. Perguntei sobre o motivo das faltas, mas não souberam responder. Uma aluna que sempre me acompanhava pela escola nos horários de intervalo, baixou a voz e disse em tom confidencial:

Entrou água no barraco da mãe dele. E ele tá ajudando a arrumar tudo.

Você sabe onde ele mora - perguntei.

Não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe.

Por que tem "raiva de quem sabe" - ainda tentei.

Porque sim.

E você, onde mora - perguntei.

Sem mistério, deixa eu escrever na sua agenda. Se você quiser me visitar pode ir de sábado, que eu fico em casa o dia inteiro, respondeu prontamente.

E com "letra de professora", conforme ela mesma dissera, escreveu seu endereço na minha agenda. De fato, no caso dela, não houve "mistério algum".

Uma estudante da escola municipal, esquivou-se com ironia da pergunta, fazendo rir as amigas que estavam junto a nós:

Moro onde o Judas perdeu as meias. Fica depois de onde ele perdeu as botas.

Quase ao final das atividades do projeto, em uma das minhas últimas idas à escola municipal, uma estudante, ainda no portão da escola, perguntou se eu havia feito boa viagem. Ao ouvir a resposta afirmativa perguntou onde eu morava. Apesar do pesquisador estar na posição de quem pergunta, isto é, de quem "busca o conhecimento", ele também é visto por alguns sujeitos pesquisados como portador de informações (Silva, 2000). Respondi falando o nome da cidade, o nome do bairro e o nome da minha rua. Ela perguntou se eu morava em "apart ou house". Achei graça no jeito dela falar e respondi que morava em uma casa, perto da universidade, com mais duas amigas. Ela olhou-me e disse com entusiasmo:

Nossa! Que da hora!

E você - perguntei.

Eu o que

Onde você mora - tentei mais uma vez.

.....

Ela não respondeu. Perguntei novamente. Até que ela disse:

Ah, deixa quieto vai.

Por que deixa quieto – insisti.

Porque eu não quero falar. Desculpa, tá

Não foi interesse da pesquisa comprovar se esses estudantes moravam, de fato, em favelas. Nosso interesse foi sobre as representações flagradas no espaço das escolas. Por isso, não visitamos suas casas e não fizemos um levantamento junto à secretaria das escolas para copilarmos seus endereços, mesmo porque - como havia advertido anteriormente uma professora da escola municipal - em muitos casos, o endereço que constava na secretaria da escola servia tão somente para efeitos de recado; o mesmo acontecia com a maioria dos números de telefone deixados pelos pais, mães e responsáveis pelos estudantes. Não obstante, foi nosso interesse, isso sim, buscar entender porque esses sujeitos evitavam falar sobre “a favela”, quanto mais confirmá-la como o local de suas moradias.

Com efeito, alguns de nossos interlocutores indicaram a localização das casas desses estudantes com os quais eu havia conversado e que não formularam respostas precisas sobre a localização de suas moradias. Uma professora da escola estadual, uma professora da escola municipal, a orientadora pedagógica do projeto e uma funcionária da escola estadual afirmaram que os estudantes indicados moravam, de fato, em favelas próximas às escolas. A orientadora pedagógica observou:

Conheço esses alunos há um bom tempo. E suas famílias moram sim, nessa ou naquela favela.

A funcionária da escola estadual disse ter “certeza” de que a menina com quem conversei (aquela que disse morar “onde o Judas perdeu as meias”), morava em uma favela, pois:

Ela mora na mesma favela que minha irmã mora. O barraco dela é perto do barraco da minha irmã.

E a senhora, onde mora - perguntei.

Ih, minha filha, você nem conhece essas bandas. Então fica difícil de eu te explicar...entende

Entendo, mas a senhora mora aqui mesmo no Jardim Umarizal ou em outro bairro- arrisquei.

Nem eu sei se lá é Umarizal ou não é. Sei lá... Respondeu e mudou de assunto.

Em um debate realizado com o corpo docente da escola municipal e a “comunidade”, após a exibição do vídeo *Para Além da Ofensa*, uma mãe de aluna observou:

Já ouvi mãe de aluno dizendo: não vai brincar com aquele ali... porque ... porque aquele ali mora na favela[6]

Após assistir ao mesmo vídeo, outra mãe acrescentou em relação ao que ela chamava “área livre”:

Existe mesmo isto, tanto a discriminação da cor, da raça, como da moradia, porque às vezes uma mora numa área livre, o outro não; então o aluno que já

não mora em área livre, que mora em prédio e tudo, eles vão discriminar mais aquele, entendeu[7].

Uma professora, que estava pela primeira vez tomando contato com os resultados do projeto na escola, através do vídeo feito pelos estudantes, observou:

A pobreza não deixa a gente falar nada. A falta de ter onde morar, a nossa realidade, nesse local, do Umarizal, ela é isso. É a falta de moradia. Ela [a realidade] deixa a pessoa triste, sem vontade[8].

Vale notar que a combinação entre o aumento do desemprego e do emprego informal e um forte crescimento da violência agravou o processo de “favelização” (Kowarick, 2001). Mas independentemente das múltiplas dimensões do fenômeno, nosso interesse foi procurar entender menos acerca do *locus* “favela” e das condições que estavam inscritas naquele cenário, do que aquilo que considero como a “estratégia da recusa”. A discussão proposta se expandiu em direção ao sujeito, percebido através de suas representações. Assim, importava-nos saber por que a favela não era mencionada e assumida pelos estudantes que ali residiam, porque os estudantes que moravam em favela não declaravam a favela como o espaço real de suas moradias.

### **Representação**

Não é novidade dizer que a favela não é e nunca foi um motivo de satisfação e/ou “orgulho” a seus moradores. Que o diga Carolina Maria de Jesus, que transformou sua experiência de favelada em um diário-reportagem. Carolina viveu mais de nove anos na favela do Canindé/SP e seu livro *Quarto de Despejo* mostra, sobretudo, o repúdio à situação de extrema precariedade social na qual se encontrava[9]. Os estudantes que moravam em favelas evitavam falar ou fazer referência precisa ao local de suas moradia na tentativa de *evitar* a eminente aproximação com a favela. Já os estudantes que prontamente declaravam o local de suas moradias, faziam-no com o objetivo de *garantir* o distanciamento com a favela.

Considerando que todos os estudantes indicados nos dados etnográficos mostrados pertencem ao segmento negro da população, considero que a dimensão habitacional é relevante no processo de geração de discriminação racial. Para além da precariedade das condições habitacionais na periferia paulistana e da recusa de pessoas que moravam em favelas em dizer que lá residiam, notou-se que tal recusa se constituía pelos estereótipos engendrados nas representações sobre a favela. Então, se é sobre representações que isso trata, trataremos, então, de representações.

A vida social implica em ideias e ações. O mundo social é feito de pensamentos e práticas. Desde os primeiros trabalhos da Escola Francesa de Sociologia, essa questão tem sido alvo de atenção nos diversos campos do conhecimento - em particular, nos estudos que se dedicam às singularidades dos grupos humanos. O termo representação surge, em sociologia, com Émile Durkheim, num contexto marcado pela definição da disciplina como ciência. Contudo, sabemos que o conceito de representação não pertence a uma área específica do conhecimento, pois, se sua origem está nos estudos sociológicos, seu desenvolvimento deu-se de maneira marcante também na Antropologia e na História das Mentalidades. Evidentemente, as representações estão entre os elementos que conformam a identidade de cada um, mas é evidente também que elas não são figurações mentais inatas, movimentos involuntários que definem a “essência” de cada pessoa. Não é pouco dizer que as representações são *construídas*.

A partir do entendimento de que fatos sociais são “coisas”, Durkheim afirma que as representações coletivas expressam a primazia da sociedade em relação ao indivíduo, à medida que a sociedade exerce uma ação coercitiva sobre as consciências individuais (Durkheim, 1970). O indivíduo mostra-se “impotente” diante do poder sistêmico da sociedade. O autor refina seu argumento ao afirmar que as representações coletivas compreendem um sistema de ideias que, juntamente com os ritos e cultos, compõem um sistema de práticas que procura exprimir o mundo (Durkheim, 1978).

Ao discutir os ritos e o luto como expressão de emoções coletiva, Marcel Mauss diz que “não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não-espontâneas e da mais perfeita obrigação” (Mauss, 1979, p. 174). Mauss solucionou bem as questões de seu mestre Durkheim ao afirmar que “os fatos sociais são fatos e ideias”. Ao tratar o conceito de representação, Mauss procura mostrar o caráter social do pensamento e evidencia a dimensão simbólica dos fatos; ou seja, para Mauss, toda ideia é fato social e todo fato social, por mais concreto que seja, é fato da consciência.

Conquanto consideremos a interpretação de Durkheim e Mauss sobre o conceito e as interpretações de diversas áreas (como as da psicologia social, por exemplo), convém situar outra perspectiva. No intuito de superar o “lugar-comum” que muitas pesquisas relegam ao conceito de representação, José Guilherme Cantor Magnani (1988) propõe um retorno ao processo de constituição do conceito, aos pressupostos que lhe serviram de base e a seu campo de aplicação original, com o objetivo de mostrar o quanto são oportunas as observações de Bronislaw Malinowski para as atuais pesquisas [10]. Após deter-se em passagens pontuais da obra de Malinowski, Magnani afirma que, para reconstituir a crença dos kiriwineses nos espíritos mortos, aquele antropólogo analisava tanto o que os kiriwineses *diziam* quanto o que eles *faziam* e observou que as opiniões dos trobiandeses a respeito do mesmo fenômeno poderiam variar, como de fato variavam, fazendo com que houvesse muitas especulações sobre a natureza dos espíritos e não uma doutrina definida. Magnani observa que, para Malinowski, *representação* era algo que se aproximava de um processo de *reconstituição*, a qual era possível ser feita na apreensão dos fenômenos, em que cada fonte de informação – tanto ao nível dos *dizeres* quanto dos *fazer*es – concorria para o “constructo final”, sem que fossem pensadas como distorções.

Nas pesquisas atuais, segundo Magnani, o discurso dos agentes tem ocupado um lugar privilegiado, quando é o único meio de informação. Contudo, o discurso não deixa de ser um dado e, como todo e qualquer dado, o depoimento não fala por si. Existem outras

“práticas significantes” e é justamente a partir da relação entre essas práticas que se pode reconstituir o significado. Ou seja, discurso e prática não são realidades que se opõem. Um não distorce o outro: são antes, pistas diferentes e complementares para a compreensão do significado (Magnani, 1988).

Assim, há que se notar que as representações trazidas neste trabalho não foram criadas tacitamente *no* e *pelo* contexto das escolas, posto que as representações dos sujeitos fazem parte de um universo ideológico mais amplo, de cujo repertório eles retiram determinadas categorias e suas respectivas significações, reelaborando-as ou mesmo valendo-se de silenciamentos.

Portanto, evitar identificar a favela como local de moradia era uma atitude condizente com a concepção que dela se tinha: um lugar impróprio para se viver. E percebidas como “impróprias” igualmente eram as pessoas que lá viviam. À medida que a favela não correspondia à atualização das expectativas dos ideais de moradia, ela era recusada pelos que lá residiam e mal vista pelas pessoas de fora. Se há estigma nas representações sobre a favela, pudemos apreendê-lo nas respostas evasivas de alguns de nossos interlocutores.

### **Referências bibliográficas**

DURKHEIM, Émile. “Representações individuais e representações coletivas”. In: *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense, 1970, p. 13-42.

\_\_\_\_\_. “As formas elementares da vida religiosa”. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2001 [1960].

KOWARICK, Lucio. *Vulnerabilidade Socioeconômica: Estados Unidos, França e Brasil*. Trabalho apresentado no Encontro da Anpocs, 2001. Mimeo.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "Racismo e Anti-Racismo Brasil". In: *Novos Estudos*, nº. 43, 1995, p. 26-44.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. "Discurso e representação ou De como os *boloma* de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas", in: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). *A aventura antropológica. Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1988, p. 127-140.

MALINOWSKI, Bronislaw . "Objeto, Método e Alcance desta pesquisa". In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). *Desvendando Máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990 [1922], p. 39-61.

MAUSS, Marcel. "A expressão obrigatória dos sentimentos", in: OLIVEIRA, R.(org.). *Mauss: antropologia*. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1979.

NIEMEYER, Ana Maria de. "Um outro retrato: imagens de migrantes favelados". In: FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Miriam L. Moreira (orgs.) *Desafios da Imagem*. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. "Para o estímulo do diálogo entre a prática antropológica e a prática psicanalítica", in: *IDE: Família. Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de*

*São Paulo*. São Paulo, nº 36, dezembro 2002, p. 54-74.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e racismo em debate na escola*. Mimeo, 2004.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz . "Questão racial e etnicidade". In: MICELI, Sergio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS, Brasília, DF: CAPES, 1999.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-Brasileiras*. São Paulo: EDUSP, 2000.

[1] Doutora em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Faculdade Integrada Tiradentes/Maceió. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Marcadores Sociais da Diferença. Pesquisadora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa da Universidade Tiradentes/ITP-UNIT. E-mail: [daniela\\_carmo@fits.edu.br](mailto:daniela_carmo@fits.edu.br)

[2] CARMO, Daniela do. *O "lance" da cor: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana - 2000/2001*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia Social, UNICAMP, 2005. Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Niemeyer.

[3] Sob o título *Building Democracy: citizenship, nation and the urban experience*, o *Rockefeller Fellowship in the Humanities at Unicamp* era financiado pela Rockefeller Foundation e desenvolvido no contexto da área de Cultura e Política do doutorado em Ciências Sociais do IFCH/UNICAMP, de 1995 a 2000, compreendendo quatro grandes temas: 1. *Citizenship and Democratic Culture*. Coordenação: Evelina Dagnino; 2. *Contemporary Cityscapes: space and power*. Coordenação: Antonio Augusto Arantes; 3. *Nation and Diasporas*. Coordenação: Bela Feldman-Bianco; 4. *Time and Space in Contemporary Urban Experience*. Coordenação: Ana Maria de Niemeyer e Guita Grin Debert. O objetivo do *Rockefeller Fellowship in the Humanities at Unicamp* era estimular o debate de questões relacionadas à construção da democracia nas regiões metropolitanas de países em desenvolvimento, sob uma perspectiva interdisciplinar e comparativa.

[4] Equipe: coordenadora geral: Profa. Dra. Ana Maria de Niemeyer – PAGU/Departamento de Antropologia – UNICAMP; orientadora pedagógica e professora responsável pelo acompanhamento do projeto nas escolas: Maria José Santos Silva - recebeu bolsa FAPESP para a atividade de instalação e acompanhamento do projeto; técnicos da oficina de vídeo (1997-2000): Jeferson Rodrigues de Rezende , aluno da graduação da ECA/USP, e André Francioly (2001), também aluno da graduação da ECA/USP -

ambos receberam bolsas técnicas da FAPESP; arte-educadora (1999-2000) e mestre em Antropologia Social pela UNICAMP: Andrea Martini - recebeu bolsa do Programa Rockefeller; Daniela do Carmo (à época mestranda em antropologia social pela UNICAMP) - recebeu bolsa do Programa Rockefeller; pesquisadora pelo PAGU: Adriana Piscitelli; responsável pelas atividades do Teatro de Reprise: Dr. Claudio Pawel, psiquiatra e psicodramatista – Faculdade de Saúde Pública da USP; Flávia Barcellos: musicista; onze (11) professores e professoras das duas escolas receberam bolsas da FAPESP para se dedicarem ao projeto: nove (9) na escola municipal e dois ( 2) na escola estadual.

[5] Todos os estudantes indicados nos dados etnográficos que se seguem pertencem ao segmento negro da população. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o segmento negro da população compreende os pretos e pardos.

[6] Depoimento gravado no vídeo: *Racismo em Debate na Escola*.

[7] Idem.

[8] Idem.

[9] O livro *Quarto de Despejo*, publicado pela Livraria Francisco Alves, teve a sua primeira edição de dez mil exemplares esgotada na primeira semana do lançamento. Nove edições foram feitas no Brasil, sem contar a edição de bolso de 1976, um ano antes da morte da autora. O livro foi traduzido para treze línguas e circulou em quarenta países. Carolina Maria de Jesus, a “favelada-escritora”, como era conhecida, passou a ser assunto constante de jornais e revistas nacionais e internacionais, com amplas reportagens em *Life*, *Paris Match*, *Epoca*, *Réalité* e *Time*. O livro, tal como o público o conheceu, é o resultado impresso de um trabalho de cortes e pequenos acertos feitos pelo jornalista Audálio Dantas sobre os originais de trinta e cinco cadernos manuscritos, nos quais Carolina Maria de Jesus foi registrando o seu dia a dia na favela do Canindé.

[10] Cf. Magnini (1988); parece existir atualmente um “acordo tácito” sobre a definição do conceito de representação, isto é, “todos sabem do que se está falando”, ironiza (p. 128). Mas se houver alguma insistência pela definição, ouve-se que “representação é algo assim como uma espécie de imagem mental da realidade” (p. 128). Nessa apreensão, o acesso privilegiado à imagem mental dos agentes, bem como à forma de sua manifestação, se daria através do discurso dos próprios agentes e o que determinaria suas representações seriam suas condições de inserção social: “moradores”, “militantes”, “classes populares”, etc. Assim, as pesquisas passaram a privilegiar a análise interna do discurso, deixando em segundo plano, ou mesmo omitindo, os aspectos extradiscursivos, isto é, omitindo as condições de produção e recepção do discurso e o espaço social onde circulava.