

A IMAGEM NEGRA EMOLDURADA NA ESCOLA: sob o discurso da igualdade

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva¹
Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Resumo

O estudo tem como temática as Representações e Relações Raciais. Analisa as representações de professores sobre as relações raciais no currículo da rede estadual de Ensino Médio. Esta pesquisa fundamentou-se no referencial teórico-metodológico em Chartier (1991) e Bourdieu (1990), Gomes (2002), Coelho (2006), Silva (1997), Canen (2001), Moreira (2006) para a análise das representações, com os primeiros e, com os demais, que vêm trazendo importantes contribuições na formação de professores quanto às questões raciais no Brasil num (re)pensar do currículo para a diversidade. O estudo é uma pesquisa do tipo descritiva. Utilizamos como instrumento de coleta de dados: documentos oficiais e entrevistas. Inferimos que o preconceito racial apresenta-se de forma tácita, na sociedade brasileira, o que contribui para a disseminação e ratificação do racismo e discriminação em vários setores sociais, entre os quais a escola. Concluimos, entre outros que, o processo por uma educação anti-racista dependerá, especialmente, da subversão dos professores (e alunos) no tocante as representações

¹ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Mestre em Educação – Linha de Currículo e Formação de Professores pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/ICED/UFPA, sob a Coordenação da Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho. Atualmente, doutoranda da Linha de Currículo e Formação de Professores – ICED/UFPA. Endereço: Trav. Djalma Dutra, 946, apto 706, Telegrafo, Belém – Pará, CEP 66113-010, fones: (91) 30330759 e 81653188, robarbosa42@yahoo.com.br.

² Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal do Pará e titular II da Universidade da Amazônia – UNAMA. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Etnicorraciais – GERA/UFPA e GEPRE/UNAMA. Coordena a Linha de Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Coordenadora do Curso de Especialização em Relações Etnicorraciais para o Ensino Fundamental (UNIAFRO/MEC/UFPA).

eivadas de preconceitos, velados ou não, presentes em sua prática pedagógica e a segunda, de (des) naturalizá-las e enfrentá-las pedagogicamente.

Palavras-chave: Representações de Professor; currículo; relações raciais; Ensino Médio.

A sociedade brasileira incorpora representações que para Chartier “são ações contraditórias pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (1991, p. 177) acerca do negro, em suas relações diárias com o outro, fundindo e mascarando as desigualdades presentes no chão das escolas e quiçá do sistema educacional. Inicialmente, pretendemos analisar as representações nos processos educacionais de acordo com o sentido dado por Chartier (2002), para quem a história se baseia na linguagem dos atores, nas palavras que usam, na consciência que têm nas suas percepções e determinações sociais que não são homogêneas (p. 151). Em seguida, objetivamos correlacionar essa concepção de educação com o impacto que as práticas dos professores alcançam no cotidiano escolar, sobremaneira contribuindo ou não para a ocultação da percepção do negro no espaço escolar.

As concepções de Roger Chartier constituem nossa referência teórica, e, dessa forma, nos apropriamos de alguns conceitos como representação, linguagem, violência simbólica, cultura dominante, relação de dominação. Vale ressaltar que alguns desses conceitos aproximam-se das concepções concebidas e trabalhadas por Bourdieu (1998; 2000). Para ambos os autores, definir a submissão imposta aos negros como uma violência simbólica ajuda a compreender como a “relação de dominação, que é histórica e culturalmente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza irreduzível, universal” (CHARTIER, 1994, p. 10).

Não podemos esquecer que, ao elaborarmos as nossas representações, somos influenciados pela cultura da sociedade e do meio cultural específico em que vivemos, mas também construímos idéias próprias, novas, a partir da nossa imaginação e de como pensamos a nossa vivência com os outros indivíduos. As representações formam um conjunto de saberes sociais incorporados pelo sujeito em sua vivência, mas reformulados e colocados em ação por meio de sua prática cotidiana. Ninguém pode, portanto, se considerar inocente em relação às representações que cultiva.

Algumas reflexões são plausíveis para compreendermos que as representações são criadas para que as pessoas possam interagir com o mundo tanto física como intelectualmente. Partilhamos o mundo com os outros, portanto as representações, sejam elas sociais ou não, são fundamentais na vida cotidiana. Para conhecer as representações de professores, é necessário compreender a história pessoal deles, percebê-los como membros de uma classe social e no meio em que estão inseridos. O papel e a origem das representações são definidos pela sociedade na qual elas se encontram.

A construção de uma prática educacional inspirada no reconhecimento das diferenças nos faz voltar ao passado não apenas por erudição ou curiosidade. O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim a árdua tarefa/função se recobre de significado e de sentido. Desconfia-se que os professores também pensem assim. Se a história da África como um campo do pensamento humano educacional, se justifica por si só, no caso da escola e dos professores a responsabilidade adquire um duplo peso. Primeiro, porque temos de reconhecer a relevância de estudar a história da África, independente de qualquer motivação institucional legal. Segundo, somos brasileiros frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos. Eis uma duplicidade que não podemos deixar de mencionar: a história da África e a história do

Brasil estão muito próximas e mesmo sob formas diferentes essa herança cultural está entre nós e em nós.

Entretanto, apesar dessa importância, algumas percepções de professores, colhidas por meio de entrevistas, merecem nosso olhar a fim de compreendermos a *diferença racial* emoldurada no âmbito da Escola Básica Média que, de certa forma, tem influência decisiva no futuro escolar dos alunos negros e na prática cotidiana da cidadania.

Ao trazermos este tema como eixo de nossa análise, partimos da compreensão que as imagens representacionais discursivas são representações do mundo elaboradas para serem vistas. Como afirma Pesavento:

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário (2003, p.86).

As representações (CHARTIER, 1991) reproduzidas disseminam ideologias e conceitos que desvalorizam o negro, portanto o sistema educacional promove aos alunos negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar.

Desse modo, esse imaginário que constitui a representação dos professores sobre o negro, aqui entendida a luz de Chartier (1994, p.104), como “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”, tem por objetivo evidenciar a percepção desses agentes para a sobrevivência das desigualdades existentes na escola, marcadamente em função da cor.

Sabe-se que tais representações estão baseadas nas imagens e idéias negativas associadas ao negro na sociedade brasileira, e remontam ao século XIX. Isto foi

evidenciado no estudo realizado por Regina Pahim Pinto (1987), onde tratava de uma revisão bibliográfica sobre a educação de negros, com vistas a “reunir num quadro coerente e sistemático, dados, informações e reflexões sobre a educação de negros”, que, até então, apareciam desordenados numa vasta bibliografia sobre o negro brasileiro (PINTO, 1987, p. 3-4). Entretanto, no que se refere às imagens do negro, socialmente veiculadas, a autora afirma que:

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p.19).

Essas imagens são marcadas por referências sobre relações sociais, de interesse, de poder, de respeito e de crítica, as quais se destacam tanto de situações vividas quanto de figurações mentais, projeções respaldadas por lugares socialmente determinados também por hierarquias, e, significam como diz Gomes (2003) que vivemos um imaginário sob a dominação de uma lógica simbólica e que as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência (p.76).

Podemos então inferir que os sistemas de representação, presentes no imaginário social, são construídos historicamente (CHARTIER, 1991), e ainda, não surgiram espontaneamente, elas foram cunhadas nos anos de 1800, ganhando seus primeiros relevos quando alguns intelectuais brasileiros incorporaram ao debate local um conjunto de teorias, supostamente científicas, importadas da Europa (SCHWARCZ,1993).

Os professores ao serem inquiridos sobre *Que imagem do negro você tem ou faz?*, nos demonstraram mais uma vez a ocultação, a discriminação e o não-reconhecimento pelas diferenças de ordem racial, naturalizando essas presenças no

cotidiano da escola Média Básica. Validando o que afirmamos acima, vejamos a fala da Profª A :

Bem, eu vejo o negro como qualquer pessoa, qualquer ser humano, é apenas uma pessoa que tem uma cor específica, assim como o branco, o índio, o mulato. Eu não vejo nada, nem de melhor, nem de pior no negro, é uma pessoa igual as outras, certo!

Percebemos que o discurso da professora se vale de sistemática negação de uma justa imagem “do outro”, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos vividos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a evasão de jovens negros da escola básica (SILVA Jr., 2002, p.38).

É importante ressaltar as representações que construímos dos “outros”, daqueles que consideramos *diferentes*. Entendemos que as relações permeadas na escola estão carregadas de estereótipos e ambigüidade. Desse modo, o professor precisa estar atento para esse processo, desnudar-se de noções preconcebidas e representações dominantes sobre aquilo que julgamos ser *uma pessoa igual as outras*, muitas vezes não é muito fácil, mas deve ser um exercício diário. Como lembra Hédio Silva Jr., analisando a intersecção entre direito e relações raciais no país, “a inscrição do princípio da não-discriminação e as reiteradas *declarações de igualdade* têm sido insuficientes para estancar a reprodução de práticas discriminatórias na sociedade brasileira” (1988, p. 6 – grifo nosso).

A constatação recorrente do discurso de que *somos todos iguais*, ou seja, da igualdade, nos leva a pensar de que maneira o professor constrói esse discurso sobre essa temática. O que a pesquisa suscita é a compreensão de que tomar a igualdade como ponto de partida de fato dificulta ou até mesmo impede o reconhecimento da diferença. Por outro lado, pautar a diferença sem as devidas proporções da existência de hierarquias e desvalorizações é não reconhecer as singularidades dos seres humanos, a não pluralidade de condições nas relações. Para Gomes (1995, p.106),

apontar a diferença é realmente discriminar, no sentido etimológico da palavra; todavia, no Brasil, esse verbo tem sido usado para legitimar a dominação, para realçar pertinências raciais e manifestações culturais diferentes, considerando-as inferiores e não respeitando aquilo que é específico. A omissão, o não dito ou o escamoteamento, no que diz respeito ao tratamento dado à questão racial na escola, são, também, formas de discriminar.

Paradoxalmente, a concepção de igualdade a que o Professor refere-se, contrapõe-se há séculos de lutas contra a discriminação por sexo, raça, cor, religião etc. buscando não apenas o reconhecimento social de suas demandas específicas, mas pelo reconhecimento de suas diferenças, presentes nos discursos ilustrativos, nas linhas dos textos constitucionais com referência aos seus direitos políticos, sociais e educacionais.

A esse respeito, Nilma Lino Gomes pondera, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p.86). Portanto, reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Por isso é que nesse estudo procura-se fazer essa relação histórica das relações raciais no Brasil, como surgiram no pensamento social, intelectual, político e educacional e de que maneira influenciaram as representações/imagens de que vivemos em harmonia racial. Portanto, ao nos reportarmos acerca das relações raciais no Brasil, nos deparamos com a representação de que somos um dos países de maior desigualdade social no mundo e com a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria (CAVALLEIRO, 2005). Um país, como o Brasil, que conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre negro e branco, nunca poderá se construir como democracia se não respeitar as diferenças

raciais, culturais, sociais; senão conseguir vê-las: sem precisar apagá-las por meio da retórica da igualdade. Quando a Constituição Federal menciona-os é para explicitar o fato de grupos humanos terem sido, durante séculos de formação da sociedade, alijados dos direitos sociais e culturais básicos, como por exemplo: o caso de africanos e seus descendentes, portanto, seria inútil querer ignorar as proposições resultantes deste debate que está apenas iniciando. De fato, ainda há muito que precisa ser feito, para que nossa sociedade se torne democrática.

Assim, entre os variados sentidos aplicados ao branco e ao negro na sociedade brasileira, de modo geral, representa-se o branco como positivo e o negro negativo, um é o *bem* o outro o *mal*. A dicotomia que caracteriza essas representações é veiculada no cotidiano, na mídia e nas instituições escolares. Buscando o dicionário, recurso didático muito usual na escola, encontramos as seguintes definições:

Branco. Adj. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo; cândido; claro, transparente; translúcido; diz do indivíduo de raça branca (SILVEIRA BUENO, 1995, p. 195).

Negro. Adj. Que é da cor escura; preto; muito escuro; sombrio; escurecido pelo tempo ou pelo sol; lúgubre; funesto; triste; s. m. homem de raça negra; escravo; homem que trabalha muito (p. 769).

Com o objetivo, portanto, de compreender as relações raciais, especificamente no Brasil, busca-se localizar historicamente como se produziram a desigualdade e a diferença, a partir dos estudos de Schwarcz (1993), Fernandes (1965), Freyre (1932), Hasenbalg (2005), Skidmore (1976), entre outros, e que ainda hoje, são pertinentes nas discussões, procurando dar visibilidade ao grupo humano negro que foi definido como descrito acima.

A esse propósito de dar visibilidade a esse grupo humano, os movimentos negros têm se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, nas análises feitas, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial, que por muito tempo esteve presente nos discursos e representações

dominantes brancas. Com base nesses estudos que buscaram denunciar as condições de vida da população negra brasileira, suas desigualdades e diferenças é que apresentaremos um breve panorama histórico pelas relações raciais no Brasil.

Por sua vez, ao fazer uma breve incursão pela historiografia de negros na educação brasileira, têm-se a clareza que o nosso processo de formação econômica, política e cultural esteve sempre atrelado a uma perspectiva de “representação mestiça” (SCHWARCZ, 1993) que se fazia do país, assim como o mesmo fora igualmente marcado pelo processo da “miscigenação” de maneira representativa impingida pelos diversos intelectuais da época, como Sílvio Romero e João Batista Lacerda, aos quais Lília Schwarcz os traz para realizar uma crítica de suas posições em seus estudos, que viam no branqueamento da população a solução para o problema do país, ou seja, o atraso de seu desenvolvimento.

Esses elementos permitem-nos pensar que a formação do sistema desenvolvimentista brasileiro nascera sob o signo da dependência econômica, de acordo com Caio Prado Junior em sua obra sobre a *Formação do Brasil contemporâneo* (1997), que levaria o país ao crescimento, porém, desconsiderando as diferenças raciais existentes desde o período colonizador e, exatamente por isso, desconexo em relação ao contexto histórico nacional, ou seja, ao pensamento social do século XIX que considerava a sociedade brasileira eternamente fadada ao atraso graças à presença de “raças inferiores” (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Schwarcz (1993), o termo *raça* é introduzido na literatura especializada no início do século XIX, por Georges Cuvier, que inaugura a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos, provocando reações contra os pressupostos igualitários, onde o “discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania” (p. 47). Por ser um estudo onde as relações raciais

são objeto de análise, importa esclarecer de onde partimos para esse esclarecimento, portanto, trabalharemos o conceito de *raça* numa perspectiva sociológica, com base nas discussões e concepções dos autores: Guimarães (1999), Siss (2003), Gomes (2005) e Coelho (2006).

O sociólogo Guimarães (1999, p. 11), trabalha o conceito de *raça* de forma analítica, afirmando:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Tratando-se, ao contrário, de um conceito que denota tão – somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado.

Obviamente que a realidade do conceito limita-se, portanto, ao mundo social numa realidade social plena, na qual combater o comportamento social que o conceito enseja torna-se impossível de ser enfrentado sem que se lhe reconheça a realidade social em termos práticos e objetivos em que as desigualdades acontecem.

Nilma Gomes (2005) chama atenção para o uso do termo “raça” no sentido de identificar ou falar sobre as pessoas negras, pois, estas ao fazerem em seus discursos/linguagens trazem os ranços da escravidão e das imagens que foram construídas sobre “ser negro” e “ser branco” no Brasil. Para a autora, portanto, “as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (p. 49).

A categoria *raça*, trabalhada por Siss (2003) não difere de Nilma Lino Gomes, à medida que se constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo na medida em que:

opera enquanto determinante de distinção social, ou seja, da alocação dos indivíduos na estrutura social. Portanto, as desigualdades sociais são históricas e socialmente produzidas, construindo-se como resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas (SISS, 2003, p. 21).

E, para complementar essas conceituações, assentimos com o conceito trabalhado por Coelho (2006). Segundo a autora de *A cor ausente*, o conceito de *raça* construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – mestiças ou não -, que sofrem discriminação pela cor (...) ele se constituiu, portanto, como um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política (p. 36).

Diante do exposto, o que caracteriza os seres e as sociedades humanas, “não é a similaridade e sim a diferença. E essa diferença é o que nos unifica como seres humanos” (HALL, 2003). Obstante, são essas diferenças que têm servido de base para a construção de representações etnocêntricas.

Assim, após a conceituação, trazida pelos autores, do termo *raça*, decidimos por sua utilização no campo social, haja vista que as representações de negros presentes nos discursos são questões raciais que provocam discriminações em função da cor.

Nos séculos XVII e XVIII os biólogos acreditavam no paradigma bíblico da descendência una da humanidade. Para os monogenistas, a criação divina compreendia um número limitado de espécies que permaneciam imutáveis. Explicavam as diferenças fenotípicas por meio de um gradiente – que iria do mais perfeito ao menos perfeito (SCHWARCZ, 1993, p. 48). Entretanto, essa tese não conseguiu explicar as demais diferenças, ou seja, as culturais, entre os povos, mas foi uma teoria dominante até meados do século XIX. A partir daí, surge a versão poligenista, contrária aos modelos da época, porque contestava o dogma monogenista da Igreja e acreditava na existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

O debate entre as correntes monogenista e poligenista se transforma com a publicação de *A origem das espécies*, em 1859, por Charles Darwin. A tese

evolucionista foi apropriada por vários campos de conhecimento, cuja novidade era que o conceito de *raça* estava acima do que a biologia poderia explicar, adentrando nas questões de cunho político e cultural (SCHWARCZ, 1993, p. 55) e, ainda, a uma prática avançada do darwinismo social, na possível eliminação das “raças inferiores” através da eugenia³.

Essas teorias raciais dominavam o mundo naquela época. Aqui no Brasil, as teorias raciais vindas da Europa faziam enorme sucesso entre os intelectuais brasileiros que se entusiasmaram com a idéia de que a *raça* branca era superior. No entanto, as teorias raciais trazem um problema sério para o Brasil: como apresentar o Brasil como um país branco, igual aos europeus? Nessa época, o país já se apresentava majoritariamente negro, segundo Guimarães (2002) o censo indicava que 55% da população era negra.

Para a autora de *O espetáculo das raças*, as doutrinas evolucionistas, positivistas e darwinistas, chegaram a partir de 1870. O “darwinismo social” ou “teoria das raças” (SCHWARCZ, 1993, p. 58) era contrário à miscigenação, uma peculiaridade da sociedade brasileira. Essa nova perspectiva acreditava que não se transmitiam caracteres adquiridos, nem mesmo por um processo de evolução social. Dessa forma, enalteciam a existência de “tipos puros” e entendiam a mestiçagem “como sinônimo de degeneração não só racial como social” (p. 58). De acordo com Telles (2003, p. 46):

O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim, como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para “melhorar a qualidade” de sua força de trabalho e substituir os escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração européia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. [...] Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra.

E ainda, sobre a mestiçagem e o branqueamento, Skidmore diz que esse efeito contribuiu para a conformação da realidade social, pois:

Os brasileiros achavam até animador esse visível “clareamento” da população e sua ideologia racial ficava, assim, reforçada. Desde que a miscigenação funcionasse no sentido de promover o objetivo almejado, o *gene* branco “devia ser” mais forte. Ademais, durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas idéias de que a raça superior – a branca –, acabaria por prevalecer no processo de amalgamação (1976, p. 63).

Schwarcz ressalva que a década de 1870 era vista como inovadora e começo de uma nova era. Nessa época foi assinada a Lei do Ventre Livre (1871), que ia pouco a pouco pondo um fim à escravidão. Mas, não só a mudança de regime de trabalho foi considerada como inovação, como o modelo político baseado em princípios liberais, o ataque à religião que culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a literatura que passara a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social e as teorias científicas evolucionistas e deterministas para explicar as diferenças internas, todas essas proposições representavam o clima de novidade deste século. Os negros, escravos africanos se tornaram “classes perigosas” e viraram “objetos de ciência”, pois pela ciência se definia a diferença e a inferioridade (SCHWARCZ, 1993, p. 28).

O ano de 1889 assinalou o início de uma época onde o ideário positivista começou a ser absorvido pelos intelectuais brasileiros que não passariam incólumes aos ditames que vinham do estrangeiro (SCHWARCZ, 1993, p. 30), advogando a necessidade de respostas científicas para solucionar os problemas e as dificuldades enfrentadas por um país já tão miscigenado (p. 35).

A miscigenação foi incentivada como princípio de sociabilidade e inexistência de racismo no Brasil. Entretanto, é na obra *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre (1932), que o conceito de miscigenação perde a conotação pejorativa para se

transformar num símbolo da cultura nacional, argumento que exploraremos mais adiante.

As representações hierarquizadas sobre os negros são apresentadas colocando-os como inferior aos brancos. Isto se dá a partir da re-significação das Teorias Racistas Européias, especialmente o Darwinismo, no Brasil, devido a suas práticas sociais.

Neste sentido, as teorias racistas européias do século XIX, que se pautam pela idéia de progresso, de evolução, de hierarquização das classes sociais rumo a esse progresso e a civilização, são usadas para construir as representações de inferioridade dos negros, pela elite dominante. A inferioridade torna-se, assim, uma questão de *raça*.

Um outro ponto que devemos considerar na questão brasileira que influencia a recepção das teorias européias é a característica mestiça de sua população (SCHWARCZ, 1993). Para as teorias em questão a mestiçagem era sinônimo de atraso rumo ao progresso, no Brasil, a mestiçagem foi revertida à solução para que o país alcançasse o branqueamento da população. Esta teoria do branqueamento (BENTO, 2002) é influenciada, ao mesmo tempo em que influencia a política de imigração branca.

Ressalta-se que no início do século XX a ciência exercia influência em espaços populares, então, percebe-se que estas representações chegaram aos mais diversos espaços da sociedade. Assim, influenciaram práticas sociais com a presença do racismo, por meio de textos, imagens, discursos que se fazem presentes nas instituições escolares por meio dos documentos oficiais escolares, provocando estereótipos e levando a discriminações.

Segundo Chartier (1995; 1991) um texto não tem sentido intrínseco, ele é uma construção de sentido – uma *representação*, vinculada de maneira mútua a uma *prática* social, e, é *apropriado* pela sociedade de diferentes formas – sendo re-significado, e ao

mesmo tempo, construindo significados na sociedade. Assim, o objetivo ao analisar um texto é reconhecer a gama de “práticas e representações que estruturam o mundo social onde elas se inscrevem” (CHARTIER, 1991, p. 12).

As Teorias Racistas Européias do século XIX constroem *representações*, as quais têm diferentes recepções aliadas às *práticas* sociais. A teoria mais evidenciada é a de Charles Darwin. No entanto, esta busca dos teóricos europeus, pela elite letrada brasileira, não se dá de forma direta, ou seja, as teorias são re-significadas, no Brasil, a partir das práticas sociais – das discussões acerca do negro na historiografia brasileira e da preocupação com a construção de uma História Nacional, a qual se dá no dilema da mestiçagem e da teoria do branqueamento que constrói e é construída pela política de imigração. Até a abolição o ideário liberal (de igualdade entre todos) do código civil era oposto à realidade escravocrata existente (PAIXÃO, 2003). Com o fim da escravidão, o problema passa a ser a definição das relações entre patrões e empregados. Neste contexto há uma preocupação em demonstrar que a escravidão não era mais aceita no país, portanto ao abolir os resquícios e as dúvidas decorrentes da existência legal do regime de trabalho escravo por três séculos, consolida-se a ruptura com um discurso colonial instituído.

Isto porque o Brasil encontrava-se no início de seu processo de industrialização, e apesar de ser comandado pela elite agrária na política do café-com-leite até 1930, segundo Schwarcz (1993, p. 163): “no final desse século [a autora refere-se ao século XIX] temos uma burguesia orgulhosa com seus avanços, e que pretende conquistar tudo” e o “local onde essa burguesia representava seu poder era nos domínios da ciência” (p. 164). Sendo o Brasil um país com um enorme contingente de população negra, e essencialmente mestiça – o que para a maioria das Teorias Racistas era sinônimo de atraso rumo ao progresso, de impureza, de degeneração (SCHWARCZ,

1993, p.171 e 172) – as Teorias Racistas européias forneciam o suporte para a defesa da inferioridade dos negros, mas acerca da mestiçagem eram reinterpretadas. Essa representação foi idealizada a partir da política de imigração, ao mesmo tempo em que esta política surgiu desta apropriação e pode ser sintetizada na defesa do branqueamento. Segundo Skidmore (1976, p. 81):

A teoria brasileira do “branqueamento” [...] [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil [...] baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raças mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca).

Assim, a problemática da mestiçagem se apresenta aos intelectuais do período como um dilema, o qual é superado pela Teoria do branqueamento que, conforme Schwarcz (1993, p. 173), é desenvolvida nos Institutos Históricos e Geográficos, nos quais “de fato, os homens eram entendidos como *desiguais*; no entanto compartilhando um futuro semelhante: cristão e branco”.

A concepção de mestiçagem apresentada por Cunha Jr (2005) parte da existência de três raças biológicas, as transforma numa raça social e faz apologias da mestiçagem brasileira como solução de um problema social (p. 252). Percebe-se que o aparato ideológico do termo serve para produzir desigualdades específicas contra os negros, impondo uma lógica segundo a qual havendo mestiçagem não haveria racismo. Na realidade, “o que temos no âmbito social é que o racismo de dominação é tão amplo que mesmo os mestiços são racistas ‘à moda brasileira’” (p. 252).

A representação escrita da história está sempre ligada a uma operação historiográfica por parte de quem a escreve, a qual remete a um *lugar* e a *práticas* sociais. Assim, a construção desta história com suas *representações*, articula-se

mutuamente com o contexto social no qual está inserida – sendo construída por ele e o construindo – permitindo um conhecimento simbólico e prático deste contexto. Percebe-se que este contexto foi marcado pelo racismo – uma preocupação da elite letrada em caracterizar e hierarquizar as raças, para inferiorizar o negro em práticas sociais.

Pesquisar as representações coletivamente é investigar como foram geradas historicamente, quais as influências que receberam de outras representações, e quais as influências que exercem sobre a maneira como vivemos e nos relacionamos uns com os outros. Podemos estudar criticamente as representações sobre o negro para entendermos como se formam, o que elas mostram, o que escondem e como influenciam as nossas ações cotidianas.

Em um outro depoimento, para o Professor, a imagem do negro está ligada à forma representada pelo movimento negro, mas numa interpretação que não vai além dos mitos da “democracia racial e do embranquecimento”, vejamos:

Ah! Eu faço uma imagem do negro, deixa eu te colocar (sic), eu vejo que muitos negros têm preconceitos com eles mesmos, eu vejo, eu percebo também que muitos grupos são radicais, são racistas com o branco, por exemplo, não são todos do CEDENPA que pensam, mas alguns tem aquele sentimento de racismo, eu não aprovo o racismo de nenhuma parte, mas eu vejo aquele grupo do negro que luta pela sua cultura, que luta pela cidadania, pelo respeito, certo! Eu não posso dizer que ele é homogêneo, ele é heterogêneo, isto é o meu olhar, que existem alguns que não se aceitam, quando começam a melhorar de situação econômica ao invés de enaltecer sua cultura, a sua raça já passam a adquirir o próprio pensamento do homem branco (Profº D).

Nesse discurso um tanto quanto subjacente de estereótipos, percebemos que o professor pouco conhece da luta empreendida pelo movimento negro, não só nos campos sociais e políticos, mas, principalmente, no educacional, sempre buscando superar desigualdades seculares. Essa tem sido uma bandeira de luta do movimento negro brasileiro que, aos poucos, começa a encontrar adeptos dentro de alguns órgãos oficiais, do Estado, das universidades, entre juristas e profissionais da educação (GOMES, 2003, p.219).

Para melhor compreender a participação do Movimento Negro, principalmente, nas questões educacionais, vejamos o que afirma Silva:

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (2005, p.188)

Um ponto que devemos destacar nesse discurso, é que a luta contra a desigualdade racial não deve se restringir ao movimento negro, antes, deve ser uma tarefa da sociedade como um todo é o que afirma Gomes (2003). Talvez falte para o professor o entendimento que a superação do racismo e da desigualdade trará resultados positivos para todos os brasileiros, de qualquer grupo étnico-racial, e não somente para os negros. A única saída contra o racismo é reverter, na prática, e aqui se inclui a prática pedagógica dos professores, numa ótica de subversão da situação de discriminação que os segmentos discriminados sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social (FERNANDES, 1965), construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático.

Mais uma vez, se vê ressaltada na fala do Professor, a culpabilização da vítima, remetendo as causas do preconceito racial ao próprio negro, *muitos negros têm preconceitos com eles mesmos*. A esse respeito, Coelho (2006) nos diz que: “na falta de qualquer diretriz, sugerida ou encaminhada pelos cursos de formação de professores, cada um age como quer e, assim, acaba por reproduzir os preconceitos cultivados ao longo da vida” (p.157). Desse modo, o professor apresenta a compreensão de que os negros são os agentes do racismo por excelência, de forma que ele mesmo e o grupo ao

qual pertence, o branco, se exime completamente da responsabilidade por práticas preconceituosas ou discriminatórias existentes no cotidiano da escola básica.

Para Costa (2007) atribuir marcas negativas aos negros por meio de um imaginário social, significa:

impingir-lhes marcas de seres inferiores e, portanto, justificar as injustiças sociais às quais, ao longo dos séculos, vêm sendo relegados, interferindo em suas perspectivas de futuro. Constrói-se, desse modo, uma visão distorcida e preconceituosa acerca do ser negro, favorecendo, ao mesmo tempo, a discriminação e a auto-rejeição (...) Desse modo, dificulta a percepção de que essas pseudoverdades circundantes como naturais e eternas podem ser questionadas e transformadas (COSTA, 2007, p.60).

Abramovay e Castro (2006), em estudos sobre Relações Raciais e a Escola, reafirmam a idéia de que independente do pertencimento racial, os professores encontram como agentes do racismo um outro distante. E ainda, a culpabilização daquele que é foco de preconceitos e discriminações pela situação depreciativa que experimenta é amplamente difundida e incide sobre os indivíduos da sociedade, não havendo distinção de cor/raça, e perpassa variados segmentos (p.160).

Um dos depoimentos colhidos, chamou-nos atenção, foi o fato de a imagem emoldurada pelo Professor trazer o lugar social do negro instituído na família:

olha eu penso, desde o momento que tomei conhecimento de questões raciais, que eu tenho origens e que nas minhas origens, eu tenho parente , a minha bisavó era negrinha, cabelos branquinhos, ainda cheguei a conhecê-la. Ele era bem pretinha mesmo, tenho primas que são negras, outros parentes negros. Sempre convivi com pessoas chamadas “pessoas de cor”, e a imagem que eu tenho é que são pessoas normais, comuns, como eu , como você (referindo-se a pesquisadora). Pessoas que tem talvez somente características biológicas diferentes (...) não tenho nenhuma imagem negativa , procuro não fazer nenhuma imagem, digamos assim, que marque uma diferença (Prof^o B).

Essa imagem positivada do negro indicada pelo aspecto familiar, traz a compreensão que é na família que acontecem os primeiros significados de “ser negro”, recorrendo a Coelho (2006,p.201) que afirma : “a família é o lugar no qual uma parte significativa de tais disposições se engendra”. Os pais são os primeiros a apontar para a

criança negra o seu pertencimento racial, a valorização ou não da sua cultura. Portanto, para Santos (1983), a possibilidade de construção de uma identidade racial positiva é tarefa da família e onde o negro aprende a ver o branco com padrão a ser atingido, pois “o contexto familiar é o lugar primeiro (...) antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá” (p.36).

Nesta fala os diminutivos *negrinha*, *pretinha* servem para evidenciar uma forma de minimizar o potencial discriminatório, bem como aparecem como tentativa de construir especificidades no momento da construção identitária (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 177).

A diversidade de denominações diminutivas para descrever as pessoas negras está relacionada à dificuldade que a sociedade brasileira, de forma geral, tem para considerar a temática étnico-racial, e desse modo, as crianças e os jovens são informados por esse universo de representações sobre o tema, de modo a naturalizar as diferenças. Podemos asseverar que essas dificuldades estão ligadas a alguns fatores já assinalados nesta análise: o processo de miscigenação da sociedade brasileira e a forma peculiar de estabelecimento das relações raciais no Brasil, fruto da não aceitação do racismo, do “preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1965), do mito da democracia racial, da vivência de relações amistosas e da não compreensão do papel imprescindível do movimento negro na ressignificação positiva da imagem negra.

No empreendimento deste estudo, as representações, à luz de Chartier, foram compreendidas como: idéias, conceitos, concepções, valores, princípios e imagens com os quais pensamos sobre a realidade, sobre nossas condições de existência. As nossas práticas, as nossas atitudes cotidianas são orientadas pelas representações que formamos em nossas mentes sobre quem somos o que devemos fazer e como devemos interagir com as outras pessoas.

Por outro lado, para Chartier (1990) não existe um mundo real, idealizado, posto, acabado separado de um sujeito que desvela esse real, de maneira correta, única ou deturpada, equivocada. Entre esse mundo “real” e um indivíduo real, há representações e práticas que produzem sentidos e significações, isso implica que o entendimento do que seja esse real se dá na tensão entre o indivíduo e o próprio real, ou seja, na intersecção entre as representações e práticas que o sustentam.

As representações estão entre os elementos que formam a identidade de cada um, mas não são pensamentos inatos que definiriam a essência de cada ser humano, ou seja, elas são construídas relacionalmente nas trocas intersubjetivas. Não é possível viver sem representar, isto é, sem construir um conjunto de idéias em nossas mentes a respeito de tudo que se apresenta para nós.

Os grupos sociais de todos os tipos, de amigos, associações profissionais, classes sociais, raças, etnias, gêneros etc., desenvolvem representações específicas que dão sentidos e explicam a sua posição e dos demais na sociedade. Como nos ensina Pierre Bourdieu (1998, p. 156), “as representações dos agentes variam de acordo com sua posição (e com os interesses associados a ela)”.

Os sentidos e os significados de distintos colaboradores sociais apresentados neste estudo sugerem que as representações não exigem uma vinculação direta com a realidade para se reproduzir seja pela posição de inferioridade dos negros, naturalizada; das diferenças raciais que os distancia de um suposto padrão de normalidade, ou mesmo por práticas, discursos e posturas raciais que remetem a um outro distante, o senso comum sobre raça e racismo apontam para preconceitos e juízos de valores que, na maioria das vezes, não sofrem questionamentos mais profundos. Ou seja, naturaliza-se a diferença como forma de hierarquizar indivíduos, grupos e povos (GOMES, 2003, p.76).

O desconhecimento percebido por nós, após a análise empreendida, e, a falta de compreensão por parte dos professores do Ensino Médio acerca da questão racial demonstra a distância que a escola mantém com a realidade dos jovens alunos negros. Portanto, não se pode aspirar mudanças na escola sem levar a sério a discussão da questão racial, considerada ainda, por muitos, um silenciamento, um perpetuamento de *igualdades* tão desiguais. Por isso, reputamos ser de fundamental importância que os professores da Educação Básica do Estado do Pará e todos aqueles preocupados com a educação reconheçam as diferenças étnico-raciais e culturais presentes na escola e reformulem seus currículos, planos de disciplinas, Projetos Políticos Pedagógicos, respeitando e valorizando a diversidade do povo brasileiro, em consonância ao preconizado nos documentos legais, a saber: a Lei 10.639/03.

Como pode ser observada por essa análise, a temática racial ainda é um assunto muito difícil de ser abordado na escola. Apesar dos muitos documentos oficiais, como os PCNs, as DCNEM ou as DCNER², que versam sobre a questão, na prática, essa discussão envolveria ainda, muitos outros elementos para que seja de fato incorporado às práticas docentes cotidianas. Ou seja, acreditamos ser possível começar pelo Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio, pois existe uma dificuldade e/ou resistência dos professores em trabalhar com “novas” temáticas, que não diretamente ligadas à sua área de conhecimento ou disciplina, ou ainda na dificuldade dos professores em lidar com a diferença, uma vez que a escola, por uma lógica universal e homogeneizadora, veicula um discurso da igualdade que tende a homogeneizar os alunos (FORQUIM (1993); GIROUX (1999); McLAREN (1998)), não considerando suas particularidades e especificidades.

Framed BLACK IMAGE IN SCHOOL: under the discourse of equality

Abstract

The study is subject Representations and Race Relations. Analyzes the portrayal of teachers on race relations in the curriculum of the state system of secondary education. This research was based on the theoretical method in Chartier (1991) and Bourdieu (1990), Gomes (2002), Coelho (2006), Silva (1997), Canen (2001), Moreira (2006) for the analysis of representations, with the first, and with others who have brought important contributions in training teachers about the racial issues in Brazil in a (re) think the curriculum for diversity. The study is a descriptive type. Used as instrument of data collection: interviews and official documents. We infer that racial prejudice is presented implicitly, in Brazilian society, which contributes to the dissemination and ratification of racism and discrimination in various social sectors, including the school. In conclusion, among others, the process by an anti-racist education will depend, especially, the subversion of the teachers (and students) regarding representations beset with prejudice, veiled or not, present in their pedagogical practice and the second (de) naturalize them and face them pedagogically.

Keywords: Representations of Professor; curriculum; racial relations; High School.

1. O termo “eugenia” – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, na época conhecido por seu trabalho como naturalista e como geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido “A origem das espécies”(SCHWARCZ, 1993, p. 60)
2. PCNs – Planos Curriculares Nacionais - DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais par o Ensino Médio; DCNER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília:UNESCO – INEP, Observatório de violências na escola, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.
- _____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006a.
- _____. **Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores**. Natal – RN, **Revista Cronos**, v.7, p. 303 – 309, jul./dez. 2006b.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1965. v. 2.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. 12. ed. Brasília: UnB, 1963.
- GOMES, Nilma Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 21-27, dez. 2000.
- _____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p.39 – 62.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. In: Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Regina P. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1993, n. 86, p. 25-38.

_____. **A educação do negro: uma revisão de bibliografia**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1987, n. 62, p.3-34.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 -1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha B. G. e BARBOSA, Lucia M. de A. **Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos, EDUFSCar, 1997.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais**. Brasília: Unesco, 2002.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003.

Data de recebimento: 10/03/2010

Data de aceite: 02/06/2010