

O ESTIGMA DA RAÇA: ETNOGRAFIA, EDUCAÇÃO E RAÇA

Beatriz Giugliani¹
bgiugliani@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa que abrangem a Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais (2013) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Trata-se de um estudo etnográfico que investiga o significado da cultura negra no contexto escolar, como os estudantes representam a cultura negra. Discutem-se relações raciais, identidade negra e representação de raça a partir de narrativas etnográficas elaboradas na interlocução com os estudantes. A escolha metodológica para esta análise foi a observação participante e as entrevistas semiestruturadas numa abordagem qualitativa. Buscou-se articular noção de identidade cultural dos sujeitos, conceitos de raça e racismo e mecanismos que contribuem para disseminação do preconceito, que permanece atendendo interesses da ideologia dominante.

Palavras-chave: Educação básica. Racismo. Etnografia. Representação de Raça. Cultura Negra.

Abstract: This article presents a piece of research that covers Dissertation in Social Sciences (2013) at the Federal University of Reconcavo of Bahia. This is an ethnographic study that explores the meaning of black culture in the school context, as students represent black culture. Discusses race relations, black identity and representation of race from ethnographic narratives developed in dialogue with the students. The methodological choice for this analysis was the participant observation and semi-structured interviews in a qualitative approach. We attempted to articulate the notion of cultural identity of the subjects, concepts of race and racism and mechanisms that contribute to the spread of prejudice that remains in view interests of the dominant ideology.

Keywords: Primary School. Racism. Ethnography. Representation of Race. Black Culture.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que abrangem a Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, no biênio 2011/2012, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Trata-se de um estudo etnográfico que investiga o significado da cultura negra no contexto escolar da Escola Municipal Montezuma, localizada em Cachoeira, Recôncavo Baiano, Estado da Bahia, como os estudantes representam a cultura negra nesse contexto e suas relações com o mundo negro e africano. A compreensão das determinações materiais e históricas da desigualdade racial, em nosso País, e as possibilidades de sua superação tomará corpo nesse texto ao se entrelaçarem com as temáticas *raça* e *educação*. Discutem-se estudos sobre relações raciais, identidade negra e representação de raça a partir de narrativas etnográficas elaboradas na interlocução com os grupos pesquisados (duas turmas de 5º ano do ensino básico/2011-2012).

A partir da escolha metodológica de seguir os fluxos da prática da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, daremos ênfase às experiências vividas com os estudantes - crianças entre 9 e 12 anos de idade -, na tentativa de analisar o que significa a *cultura negra* nesse espaço singular e sua relação com a identidade negra.

No intuito de contribuir com as discussões sobre *representação cultural e de raça da criança negra no espaço escolar*, essa pesquisa consiste numa análise crítica, considerando a existência do *racismo* e da *desigualdade social* no Brasil. Pretendeu-se, assim, articular as *noções de identidade* (cultural dos sujeitos), os conceitos de *raça e racismo, a criança negra em Cachoeira (BA)*, e também a escola (nosso campo) como *território de construção de representações e identidades*.

Procuramos, portanto, a todo o momento, reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de descrever experiências, relatar vivências e interagir ativamente com os adultos e com as outras crianças. O campo descrito, junto com atividades corporais sugeridas aos grupos pesquisados (2011/2012), esteve atrelado ao exercício de escutá-los e observar o dinamismo das situações internas vividas por eles, de forma sensível e ativa. Buscou-se, assim, articular os mecanismos que contribuem para a disseminação do preconceito, que permanecem atendendo aos interesses da ideologia dominante. Ressaltamos, ainda, que a partir da representação de raça por parte dos estudantes, a descontinuidade das práticas pedagógicas e a desconexão com a vida social da comunidade obteve uma dimensão significativamente ampliada.

Apostamos, pois, na relevância da pesquisa etnográfica como um fazer descentralizado que busca encontrar um nexos e analisá-lo mediante uma escrita polifônica e intersubjetiva. Acreditamos na pesquisa de campo devido à urgência de compreendermos melhor os processos subjetivos, articulados como estruturas dinâmicas pela luta por emancipação social e pela superação do racismo que, somadas a outras formas de organização política, podem produzir novos conhecimentos, dada a complexidade das formas de opressão e dominação que devemos contrapor.

1 A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Qualquer análise das políticas educacionais no Brasil, não pode negligenciar os marcos históricos, políticos e econômicos, bem como a relação com o Estado e a sociedade civil, nos quais estas se inserem.

A sociedade em geral, e a educação em particular, assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra como uma população inferior. Durante anos, a elite brasileira uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de País Negro. Uma negação que tenta se

perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil possui o maior contingente de população negra fora do continente africano. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e na subordinação. A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o racismo como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da cor/raça.

Os brasileiros afrodescendentes constituem a segunda maior nação negra do mundo, tendo um contingente de 97 milhões de negros (pretos e pardos) nas estatísticas oficiais – autodeclarados –, e 91 milhões de brancos², o que demonstra o descaso histórico com a problemática racial brasileira, fruto da ideologia que impediu, por muito tempo, o reconhecimento do problema racial no País.

Essa discussão deve, pois, enfrentar um primeiro desafio: o de demonstrar a existência de uma questão racial. Em comparação com os sistemas escravistas dos Estados Unidos e do Caribe, a ideologia da democracia racial no Brasil tem raízes na antiga tese da *brandura* da escravidão brasileira, diz Martins (2004; *apud* D'ADESKY, 2006, pp. 66-67). De acordo com o autor, é a partir da visão idílica de uma sociedade rigidamente hierarquizada, mas patriarcal, que surge a ideologia da democracia racial, a qual dá crédito à ideia de que, após a escravidão, os ex-escravos adquiriram cidadania imediata, oportunidades e possibilidades iguais de mobilidade social. O sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2001) nos revela que,

a solução brasileira ao problema da integração dos ex-escravos negros e dos descendentes dos povos indígenas à sociedade nacional passou, primeiro, por negar a existência de diferenças biológicas (capacidades inatas), políticas (direitos), culturais (etnicidade) e sociais (segregação ou preconceito) entre esses e os descendentes de europeus, com ou sem misturas (2001, p. 122).

Em seguida, Guimarães aponta para uma outra questão: a incorporação de todas as diferenças originais em uma só matriz sincrética e híbrida: “é o que se convencionou chamar de democracia racial”, conclui o autor (*ibidem*).

A invisibilidade da temática racial no Brasil persiste nos dias de hoje e nos faz *encarar* para o interesse dessa pesquisa: *raça* não apenas como uma categoria política para organizar a resistência ao racismo, mas também como uma “categoria analítica indispensável” (GUIMARÃES, 1999; GUIMARÃES, 2002, p. 50), de importância crucial, diríamos, à medida que o país busca consolidar a democracia, a luta pela cidadania do negro através dos movimentos negros organizados.

Portanto, a questão não pode se diluir nas “questões gerais” do povo brasileiro (SANTOS, 1994). Mesmo que uma geração de negros (as) brasileiros (as) participe de um movimento de inserção

profissional e intelectual em setores historicamente negados, e estejam vivendo um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social de um Brasil explicitamente desigual, afirma Paixão (2006). “O *modelo brasileiro de relações raciais* consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso País”, conclui o autor (pp. 21-22).

Dito de outro modo, *raça* é “a única categoria que revela que as discriminações e as desigualdades que a noção brasileira de *cor* enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe” (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Quando se analisa o povo negro, no campo educacional, e no caso dessa pesquisa, numa instituição pública de ensino básico, a desvantagem é destacada e condiciona seu estatuto de cidadania como de “segunda classe”. “Segunda classe” pode conferir um *status* forte, mas não menos evidente, ao se tratar de nossa escola, de nosso objeto de pesquisa. Atentamos para o fato de que estamos pesquisando uma escola no Recôncavo Baiano, onde 88% da população são negros (dados em IBGE@idades/2010). Estamos tratando como minoria uma maioria. Mesmo em se tratando de uma escola de maioria negra, o currículo reverencia uma única cultura, a cultura branca, europeia, do colonizador.

A omissão de conhecimentos sobre os negros e a intenção de desenraizá-los e cultivar mentalidades escravizadas têm sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro de modo geral, por meio de conteúdos assim homogeneizados. Para reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores, e por uma nova mentalidade, imprescindível e premente – para que se compreenda e se explique os processos pedagógicos vivenciados pelos negros –, insistimos na promoção de oportunidades que defendam cada especificidade étnico-racial, em uma educação antirracista que respeite a diversidade. (SILVA, 2010, pp. 40-41; GOMES, 2010, pp. 108-109).

Em nosso entendimento, o modelo sincrético e híbrido da identidade nacional brasileira – evocado por Guimarães acima – não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite brasileira dirigente, foi assimilacionista. O processo de construção da identidade nacional deveria seguir uma ideologia hegemônica baseado no *ideal do branqueamento*. Esse ideal, perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar dos efeitos da discriminação racial, esclarece Munanga (2008, p. 95), “teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e de distribuição equitativa do produto social”.

2 A IDEOLOGIA DA MISCIGENAÇÃO E A ABORDAGEM ASSIMILACIONISTA NA EDUCAÇÃO

Ao valorizar a dissolução das diferenças, em síntese, Gilberto Freyre (1973) postulava expressões e formas cuja principal resultante iria melhor caracterizar o pertencimento ao mundo ocidental. Mas sem acesso ao poder e aos órgãos de informação e a despeito das diferentes formas de resistência, a população negra não tinha alternativa senão dobrar-se às exigências da mistura que supunha o abandono das tradições e de pertencimento de origem para poder progredir (MUNANGA, 2008, p. 78).

A miscigenação, pois, não exclui o racismo, diz Velho (2009, p. 121), ao contrário, tende a apropriar-se dele, uma vez que este discurso vê-se comprometido com a história da dominação racial de modo irrevogável (PINHO, 2004, p. 101), de um pensamento propriamente racial, ocultado e com efeitos quase que intransponíveis.

A naturalização do discurso da miscigenação coloca a questão étnica em uma dimensão pública, uma vez que atravessava todo o espectro político, diz Velho (2009, p. 120). O autor apresenta este discurso como extremamente poderoso, nos anos 30 [e ainda hoje]. Gilberto Freyre, na medida em que “reconduz o Homem Branco ao centro dos dinamismos culturais”, festeja “a vitória da ocupação portuguesa nos trópicos”, complementa Pinho (2004, p. 99). *Ainda hoje* grifado, na nossa visão, quer dizer: o afrodescendente *não entra* no projeto de estado e nação brasileiro, a identificação negra brasileira não faz parte do escopo nacional.

De modo concreto, e por cerca de três séculos e meio, de 1534 a 1888, o negro foi escravizado e estigmatizado como *subpessoa*, colocado como alguém incapacitado para a plena cidadania e compelido a acreditar, efetivamente, nisso (SANTOS, 1994, p. 60).

A luta da comunidade negra brasileira se defronta com múltiplas práticas racistas no seu cotidiano, diz a pesquisadora Gomes (1996, p. 69). Na nossa pesquisa, trabalhamos com a representação social, as concepções, os valores e a cultura que legitimam essas práticas.

Assim, *tal como microcosmo da sociedade brasileira*, o ambiente escolar apresenta mecanismos racistas, como já dissemos, que se confirmam na exclusão e no atraso escolar dos jovens do sistema educacional desde a mais tenra idade (VALVERDE; STOCCO, 2009, p. 914).

Em contrapartida [e outra vez, *tal como microcosmo da sociedade brasileira*], os autores supracitados revelam que a escola nega a existência de práticas racistas no seu interior. Ao invés disso, atribuiu

o fracasso escolar de jovens e crianças negras exclusivamente à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de se inserirem no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias”, afirmam as autoras supracitadas (*ibidem*).

Considerando a abordagem assimilacionista no campo educacional, as práticas escolares como um *rito pedagógico* (CURY *apud* SANTOS, 1994, p. 60), excluem a luta das populações na sociedade brasileira. Mais ainda, o ideal de ego branco é o que as crianças negras passam a reivindicar para si na ausência de uma identidade que as possa fortalecer como esta pesquisa tende mostrar. Muitas outras questões derivam desta situação como as de identidade, pertencimento e as lutas de libertação.

Contudo, uma questão nos interessa neste momento e perpassa o nosso foco específico da persistência da discriminação e do preconceito na nossa sociedade: assim como num círculo vicioso (SANTOS, 1994, p. 61), a alienação do negro brasileiro devido a inferiorização de sua *cultura*, que, *expropriada*, faz parte da cultura nacional – pertence a todos o brasileiros –brancos e não brancos. A desvalorização e alienação do negro são problemas específicos do negro “que só ele sozinho pode resolver” (MUNANGA, 2009, p. 19), como a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história.

A cultura negra expropriada e que já é cultura nacional, faz parte da própria ideologia dominante cuja retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo, reafirmando assim a proclamada democracia racial (MUNANGA, 2009, p. 18).

O ponto de partida pode estar localizado em nossa sociedade, mais especialmente nos mitos que falam de *raça* e *cor*. Ou seja, de um lado o mito das três raças (ou fábula das três raças, em DAMATTA, 1980), e do outro, o da “*democracia racial*, do paraíso dos mestiços, onde o racismo e a segregação não existem” (SEIFERTH, 1996, p. 226). Conforme a autora existe outra premissa, que prefere chamar de mito do branqueamento, ou seja, o ideal de branqueamento que “fala da cor e evita a oposição preto *versus* branco, fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças”. E assim, chega-se ao *ponto da cultura expropriada*, o que vale dizer que, desde os tempos coloniais, esta cultura afro-brasileira ou cultura negra, da qual participam brancos e negros, cujos símbolos são marca da nacionalidade brasileira.

Desde os anos finais do Império e início da República já se falava que o Brasil tinha escapado do problema do preconceito racial. Esta ideia surgia da comparação implícita ou explícita com a situação racial observada nos Estados Unidos naquela época. As elites de outros países da América Latina faziam a mesma comparação, chegando a conclusões semelhantes (ROUT, 1976; ANDREWS; WRIGHT, 1990 *apud* HASENBALG, 1990, p. 235).

3 DE BRANCO PRA BAIXO, TUDO É DISCRIMINADO

É impressionante perceber como os sujeitos parecem ter consciência prática e discursiva do que é vivenciado no mundo concreto das relações raciais e de suas classificações raciais. O que possivelmente pode ser dito a partir desta frase (*De branco pra baixo, tudo é discriminado!*) e das outras observações feitas por nossos sujeitos/estudantes em conversa sobre o “Dia da Consciência Negra”, perpassa seus próprios processos de subjetivação vivenciados desde cedo – 4 anos de idade, segundo Abramowicz et al. (2010).

Em sessão de observação participante com o grupo pesquisado/2011, foi aberta uma roda de conversa sobre cor/raça aconteceu no dia 28 de novembro de 2011. A atividade propunha uma conversa sobre o dia da “Dia da Consciência Negra”. Assim, um estudante disse: “*é o dia que a gente lembra os negros*”. “*Tem um bocado de negro na Bahia*”, falou outro – “*mais negros do que brancos*”, completou um terceiro. E ainda tratou de complementar: “*não é só negro que é discriminado, de branco pra baixo tudo é discriminado*”³, afirma. E continuaram a se expressar: “*se a gente diz que é negro nos discriminam*”; “*se branco tá correndo é esportista, se é negro é ladrão*”. Talvez o que estava sendo revelado ali era o sentimento negativo da diferença, o sentimento da diferença racial e das categorias raciais, já percebidas e constadas assim, por sujeitos de 9 a 12 anos.

A nossa intenção ao destacar esta experiência é pautar o *que acontece no nosso campo*, ou seja, os padrões assimétricos de reprodução social no Brasil e a sua relevância no aspecto da desigualdade em termos de educação, renda, oportunidades. Contudo é preciso levar a efeito essa discussão considerando o contexto e a estrutura social como é vivida pelos sujeitos na Escola Montezuma.

A escola não é um campo neutro onde os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora, pelo contrário, é lá onde as relações se intensificam por serem relações imersas na alteridade. Ora, as teorias racistas estão presentes na sociedade e no cotidiano escolar não surgem espontaneamente, elas sofrem, sim, um processo de retroalimentação, e acabam por legitimar o racismo presente na prática social

e escolar. Gomes (1996) revela, com dados empíricos, que os discursos presentes no ambiente escolar reproduzem àqueles de Nina Rodrigues sobre a incapacidade intelectual do negro.

Nossos dados empíricos também registraram conversas dos estudantes onde substituem o nome próprio da colega D. que se autodeclara preta, pelo apelido *Xeréu*⁴ que segundo eles, remete ao apelido da mãe da D.. A funcionária da escola, num diálogo com a pesquisadora, por querer saber onde estava D., me perguntou: “E aí, pró, cadê a *escurinha*?”

Em outra sessão de observação participante, em sala de aula com o grupo pesquisado/2012, pedimos que formassem um semicírculo. A turma com onze alunos naquele dia, perguntada sobre o significado da palavra *Cultura*, escrita no quadro verde, responderam: teatro, desenho, pintar, escultura de madeira, capoeira, RAP, Hip Hop, Samba. Em seguida, perguntei:

- “Vocês vivenciam algumas destas manifestações culturais aqui na escola?”

- “Não, só no *Dia da Consciência Negra* que a gente vem *vestido* de ‘Capoeira’ ou ‘Sambadeira’”, responderam.

Outra pergunta foi dada na sequencia:

- “Quais são as *culturas* que marcam o nosso país?”

- “Cultura indígena, Cultura Negra ou Africana e a Cultura Branca”, responderam quase em coro.

- “E a população de Cachoeira, quanto à *cor/raça*, como declará-la, negra ou branca na sua maioria - na opinião do grupo?” [Observei que não houve uma resposta imediata como nas perguntas anteriores, fez-se um instante de silêncio].

Depois veio a resposta:

- “Sim, na sua maioria, negra!”

Quando a pesquisadora escreveu a palavra “Negro” no quadro verde e a subdividi em pretos e pardos, eles se espantaram. “Como assim? Pretos?” – ali não tinha ninguém que era tão negro para que se pudessemos chamar de preto – bom, somente a estudante D., lembraram alguns colegas [hoje ela não estava em sala de aula].

- “E pardo? - Que palavra estranha é esta? “Disse a aluna D^a..

J. foi logo dizendo em voz alta e decidida:

- “*Tudo, menos pardo!*”

O menino V. demonstrou também certo desdenho para com a palavra, e disse:

- “Hum, acho que tem a ver com escravo! Será?” Indagou ainda muito confuso.

A denominação *parda* obteve desaprovação geral. Dentre os alunos, há apenas uma menina que se autodeclara branca. Pois bem, discutíamos cor/raça quando uma colega aproximou-se de A.J. e disse:

- “Mas tua família não é *toda branca*, a tua avó é negra!” - com o dedo apontando para o rosto de A. J. . Ela timidamente concordou. Achei melhor interferir e *traduzir* – não o conteúdo da observação, mas a forma da colocação. Pareceu quase que como uma *inquisição*. O tom da *inquisição* soara assim: Porque ela seria diferente, tão diferente num grupo tão homogêneo?

Então: *pretos ou pardos*? A palavra *pardo* ainda os incomodava. Aí uma menina me perguntou por que não se pode dizer *moreno ou morena*?

- “Pode”, respondi.

Então todos e todas se tornaram *morenos e morenas*. *Um alívio*.

Parece assim que, *tal como na sociedade*, a defesa da mestiçagem como uma possível solução para o problema racial brasileiro, é vivida no diálogo acima. A presença da ideologia do branqueamento se revela quando a criança tenta suavizar não só o seu pertencimento racial, mas também o dos seus colegas e professores negros/as, “apelando para as nuances de cor” como *morena e moreno* (GOMES, 1996, p. 70-71).

4 PRECISAMOS ASSINAR A LEI ÁUREA DE VERDADE

Por ocasião das sessões de observação participante com os grupos pesquisados (2011 e 2012), levamos para sala de aula material para desenhar; aqui, nossa intenção era que os nossos estudantes se autorretratassem, e, depois dessa atividade, sugerimos que desenhassem o colega.

Assim foi que dispusemos, por exemplo, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, folhas brancas e coloridas na mesa do professor, para uso comum. Antes que a pesquisadora pudesse propor a atividade do autorretrato, eles já faziam planos, queriam que atividade fosse “desenho livre”. O material os deixara inquietos, queriam muitas folhas, para fazer muitos desenhos. Haja vista o alvoroço formado, a pesquisadora cedeu: faríamos uma sessão de “desenho livre”. Juntamos várias carteiras para que todos pudessem usufruir do material. A pesquisadora, sentada também em torno da mesa, iniciou um diálogo, enquanto eles desenvolviam seus trabalhos. Pretendíamos conversar sobre cultura, culturas, culturas brasileiras, cultura negra. Alterada a proposta, incluímos a conversa juntamente com o desenho.

Então, começamos a conversar, apontando de início, as três: cultura negra, branca e a indígena.

- “Que diferenças vocês podem apontar entre elas?”

- “Bom, cada grupo desses tem uma cor de pele diferente da outra”, disse o aluno B..
- “Alguns brancos são ricos e alguns negros são pobres”, disse a aluna L. com voz segura.
- “Sendo que tem mais negro pobre do que branco rico”, concluiu rapidamente L..

Começou uma breve discussão entre eles sobre se os negros teriam mais ou menos condições do que os brancos.

- “É que não tem jeito”, respondeu D., “mesmo que já tenha se passado muito tempo, a escravidão ainda continua”.

S. complementa:

- “Se vê muita exploração em relação aos negros. Eu queria que esse negócio [a escravidão] nem existisse”.

- “*Precisamos assinar a Lei Áurea de verdade*”, sentencia.

[Risos gerais]

- “Eu não quero ter empregada porque eu não quero ser empregada um dia”, exclama a menina L..
- “É isso mesmo”, responde S. para L.. E continua:
- “A gente tem que dar o exemplo: não podemos explorar ninguém”.
- “Temos que estudar para não sermos explorados”, diz D..
- “Eu? Eu sou filha do dono do mundo que é Deus. Como todo mundo é”, exclama L..
- “Temos que falar para os brancos que negro não é fraco não”! Rebate D..

Neste momento a pesquisadora indaga:

- “Como podemos fazer isso? De que forma”?
- “Ah, pró, desenvolvendo mais a cultura negra, a capoeira, a culinária, o Samba de Roda. Quanto mais cultura africana, melhor”!
- “O que a escola poderia fazer para difundir mais a cultura negra”? Provoca a pesquisadora.
- “Pró, aqui, a maioria dos professores não sabem o que é Cultura Negra”, sentenciou D., juntamente com A. e V.
- “Ah, podemos ter aulas de Inglês, de Literatura”, reivindicou L..
- “Podemos ter aulas sobre os negros para respeitá-los mais”, complemento o aluno B..
- “Mas tem negro muito chato, aqueles que falam demais”, reclama S..
- “Mas o pior é que tem negro que não gosta da sua própria cor”, fala o aluno V..
- “Isso me chateia muito”, concordam J. e L..

- “Não se conformam”, completa L., “estão sempre dizendo que queriam ser brancos, não gostam da sua cor, tem preconceito”.

Três dos estudantes ali, concentrados no desenho livre e ao mesmo tempo, ligados na conversa, concordaram e repetiram quase em coro: [Sim] - “a maioria das professoras não sabem o que é cultura negra”.

O que, na verdade, está implícito nesta afirmação? O que estariam querendo dizer? O teor da conversa pode nos indicar algumas pistas, isto é, o campo/escola como instituição, ele mesmo, dá sentido a esta última fala. A importância da escola não é só como formadora de saberes escolares, mas também, de saberes sociais e culturais, na construção das identidades sociais e do complexo processo de humanização (ARROYO, 2000; BRUNER, 2001; GOMES, 2002). Não seria a ausência de discussões sobre o tema em sala de aula, que fez com que as crianças chegassem a tal conclusão.

5 COM A CORDA SOLTA

Seguimos buscando captar as impressões, representações e opiniões dos nossos sujeitos para investigar como representam a cultura negra neste contexto escolar e suas relações com o mundo negro e africano, agora através do corpo como construção simbólica. Ora, na Escola Montezuma, de acordo com as tantas observações que foram realizadas, o corpo e a mente estão fragmentados: a sala de aula é o lugar do intelecto e, por conseguinte, o corpo passa a ter o local extraclasse. A nossa escola não possui espaço para recreio ou atividades extraclasse (ginásio, campo de futebol, quadras ou mesmo pátio). Não é necessário qualquer esforço imaginativo para perceber que o corpo da criança aqui, neste contexto escolar, se não é dentro da sala, junto com o (seu) intelecto, não está em lugar algum. Notoriamente, o corpo desaparece do campo pedagógico. Ao invés de trabalhar com o mais básico dos princípios de vida [de que *ao nascer já somos movimento*], trabalha com a noção da disciplina, da imobilidade e do silenciamento – quietos e enfileirados nas suas carteiras, sem história.

Para pesquisar e interpretar o ponto de vista das crianças é preciso que renunciemos algumas hipóteses adultas [e ocidentais], como formula Figari (2009), tais como a convicção de que suas ações diárias são comuns, tais como as que estabelecem o corpo como algo inteiramente dado, que não tem discussão possível, como algo abstrato e natural (p. 5). Procuramos, a todo o momento, reconhecê-las como sujeitos capazes de vivenciar, expressar e interagir ativamente com os adultos, com as outras crianças. O campo que descrevemos das atividades corporais sugeridas aos grupos pesquisados

(2011/2012), esteve atrelado ao exercício de escutá-los e observar o dinamismo das situações internas vividos por eles, de forma sensível e ativa. Quem são essas crianças que estamos pesquisando, como representam seus saberes?

Música, corpo, movimento e dança estiveram unidos como elementos de interpretação de significados culturais. Dessa forma, descrevemos o nosso campo junto com as atividades corporais como recurso metodológico já descrito; uma posição aberta à aventura criadora. Buscamos, portanto, interpretar a ação desses corpos, observá-los, analisá-los e considerá-los como uma dimensão social, enquanto “um assunto que os identifica e lhes dá sentido frente a outras pessoas de outras partes do mundo” (Arango, 2009, p. 1).

Assim, música e dança *dominaram a cena*. A proposta era brincar se movimentando de acordo com a música, captar as impressões corporais dos nossos sujeitos.

A escolha deste caminho não ocorreu aleatoriamente, partiu do nosso objeto de pesquisa, do lugar que desejamos abordá-lo, do tipo de relação que se estabelece entre o pesquisador e o campo de pesquisa, como diz Peirano (1992). O cotidiano escolar e os nossos atores nos *dão a linha*. Se for verdade que na Antropologia não é possível ensinar a fazer pesquisa de campo, pois o desenvolvimento da mesma está justamente [e diretamente] ligado ao contexto histórico, ao enfoque teórico e aos outros fatores relacionados acima, *estar lá*, é a melhor saída para adequar e selecionar os instrumentos.

Levamos o rádio-cd para sala de aula e, ao *primeiro acorde*, todos começaram a dançar. Ou melhor, três meninas optaram em permanecer no mesmo lugar, se movimentando sem sair do lugar. Observando isso, pedi que elas explorassem o espaço e se unissem aos demais. O jogo era explorar o espaço: caminhar pela sala. Modificavam-se as *ordens*: ora sugerimos que caminhar com os braços acima da cabeça, ora batendo palmas ou na ponta dos pés.

Por fim, solicitei que, quando a música cessasse, eles passariam a *se transformar* em estátuas. Esta brincadeira foi bastante *aplaudida* por eles, queriam que ela continuasse, e mais, que fosse transformada em jogo: aquele que não virasse realmente uma estátua fosse retirado da brincadeira. E assim foi feito. Incorporamos as ressalvas ou as modificações sugeridas. Nossa proposta aqui era socializar, utilizar a linguagem corporal para observar as relações entre as crianças e a relação deles com o espaço e o seu corpo.

Na sessão seguinte, a classe já me esperava alvoroçada, ao avistarem a pesquisadora entrando na escola, foram logo saudá-la. Estavam sem a professora – esta havia se retirado em Licença

Maternidade e não havia sido designado outra/o professor/a para ocupar a regência. Os meninos e as meninas do grupo já haviam desfeito a formatação usual da sala e tínhamos o espaço livre para nos movimentar. Desta vez o Cd era de Samba de Roda – último trabalho do Samba de Roda de Dona Dalva, importante sambadeira da cidade de Cachoeira⁵. Antes de mostrar-lhes o encarte do Cd, *demostro o play*, momento no qual a maioria começou a mostrar os primeiros passos. Sabiam sambar com maestria. Estimulei a participação de todos. Construiu-se a roda constituindo rapidamente a prática do Samba de Roda.

Muita alegria envolvia aquele momento. Interessava-nos a resposta das crianças mediante o Samba de Roda, elemento inexoravelmente conhecido do povo Cachoeirano e Baiano.

Inaugurava-se um espaço para um diálogo maior entre a pesquisadora e os pesquisados. Estabelecíamos práticas pedagógicas que constituíram o desenvolvimento do próprio processo de investigação através da linguagem corporal. Com isso, ficou mais claro que, “antes de ser texto, o método etnográfico fornece o contexto da descrição” (ROCHA; ECKERT, 1998).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de sabermos, como educadores, que a *lógica da razão* é elemento importante nas questões formativas e informativas da criança (MUNANGA, 2001, p. 11), temos consciência também que este mesmo imaginário e suas representações estão, em parte, situadas no inconsciente coletivo e mantém o seu peso afetivo e emocional.

Munanga reitera esta afirmação, garantindo que é justamente aí [na dimensão afetiva e emocional] que brotam e são cultivadas as crenças, estereótipos e valores que codificam as atitudes. “É preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” das nossas crianças (p. 11).

Afirmações como as que foram transcritas acima, como: “*o pior é que tem negro que não gosta da sua própria cor*”, “*não se conformam, estão sempre dizendo que queriam ser brancos, não gostam da sua cor, tem preconceito*” e “*precisamos assinar a lei áurea de novo*” provavelmente provém do imaginário, do vivido, do concreto, do cotidiano desses pequenos sujeitos. Elas refletem, a nosso ver, a matriz racista na qual repousa a ideologia racial brasileira, e fazem parte de categorias como raça, cor e identidade.

Assim, diz Pinho (2003), “raças seriam, por sua vez, construções históricas de fundo biologizante que historicizam as hierarquias e diferenças pelo recurso à naturalização das desigualdades” (p. 185). Ou

seja, este conjunto de ideias e construções históricas que defendem a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em *raças* inferiores e superiores, busca explicar e naturalizar a realidade social, no caso as desigualdades sociais dos negros e relação aos brancos.

As declarações que transcrevemos acima demonstram de certa forma, a internalização de uma imagem negativa do negro (de si próprio) e uma imagem positiva do branco (o outro) - o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e procurar se aproximar em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores. Esta ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade-superioridade raciais, e que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios africanos e indígenas, por exemplo, constituem a identidade cultural da nação, diz Silva (1989, p. 57; SILVA, 2001, p. 16).

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (Silva, 2001, p. 16).

Por fim, uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. “Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade”, diz Gomes (2003). Concordamos plenamente com a autora quando diz que esta talvez seja uma das piores formas de o racismo se perpetuar. “Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade”, analisa Gomes. Nesse processo são identificados padrões de superioridade/inferioridade.

Portanto, convém destacar que, qualquer análise das políticas educacionais no Brasil não pode negligenciar os marcos históricos, políticos e econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem (Gomes, 2011, p. 120).

O reconhecimento e as transformações necessárias para a emancipação do povo negro não podem mais esperar. Mesmo que alguns setores da sociedade ainda vejam com desconfiança a adoção da raça como categoria de análise para o entendimento das relações raciais e das formas de racismo, o Movimento Negro persiste ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, reeducando e emancipando a sociedade brasileira e a si próprio (Gomes, 2012, p. 741), através de novas ações e novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo.

O currículo foi analisado, até aqui, como uma forma de representação. Pode-se dizer que é através do processo de representação que currículo se vincula com a produção de identidades sociais (Silva, 2011, p. 195). É nele que o nexo entre representação e poder se efetiva. É por meio dessa perspectiva que devemos tornar o currículo como um território contestado, um campo de luta de representação, na qual seus significados podem ser redefinidos, questionados, reconstruídos, subvertidos, disputados.

Reconheço e registro a premência de que se some às novas ações pela luta por emancipação social e pela superação do racismo, outras formas de organização política para a produção de novas pedagogias e novos conhecimentos, dada a complexidade das formas de opressão e dominação que devemos contrapor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICTZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICTZ, Anete; GOMES, Nilma (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.
- ARANGO MELO, Ana María. **“Velo que bonito”**: saberes y prácticas sonoras y corporales en la primera infancia en el Chocó. Investigación del grupo de investigaciones Corp-Oraloteca UTCH de la Licenciatura en Música y Danza de la Universidade Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, 2009.
- D’ADESKY, Jacques. **Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro. Daudt, 2006.
- FIGARI, Carlos. Las “heterosexualidades flexibles”. In: PECHENY, Mario; FIGARI, Carlos; JONES, Daniel. **Todo sexo es político, estudios sobre sexualidad en Argentina**. Libros del Zorzal. 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 16^a Ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1973
- GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**_(67), 1996, pp. 67-82.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, dez., 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, pp. 75-85, 2003.
- GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n. 1, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98- 109, jan / abril, 2012.
- GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social - Revista Sociológica**. USP, São Paulo 13 (2): 121-142 / novembro / 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. Editora 34, São Paulo, 2002.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, pp. 5-12, 1990.

- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- IBGE, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc. [online]. Maio /ago. 2005, vol.26, n° 91, p. 599-615. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200015&lng=pt&nrm=iso . Acesso: Dez, 2012.
- PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2008.
- PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Versão original. UNB: Brasília. 1992.
- PINHO, Osmundo. A formação do vínculo raça e classe em Salvador. **Teoria e Pesquisa**, n. 42-43, jan/jul, 2003.
- PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. **Cadernos Pagu**, n.23, pp. 89-119, 2004.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornélia. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 41, n. 2, pp. 107-135, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SANTOS, Hélio. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro (a trilha do círculo vicioso). **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n° 3, pp. 56-65, Jul-Set, 1994.
- SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: Maio, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.
- SILVA, Maria José Lopes. Trabalhando com a diversidade em Artes na Escola Fundamental. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9ª ed, Petrópolis: Vozes, 2011.
- VALVERDE, Daniele; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudo Feministas**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 17, n. 3, 2009.
- VELHO, Otávio. **A ideologia da miscigenação e as relações interraciais no Brasil**. Texto de conferência realizada na Escuela Nacional de Antropologia e Historia (ENAH) na Cidade do México em setembro de 2009.

¹ Mestre em Ciências Sociais – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura/UFRB.

² Censo IBGE 2010.

³ Frase dita por um dos nossos agentes/ um estudante em observação participante.

⁴ A pesquisadora perceber que a menina mudou de lugar, foi se sentar na última fileira. Deixei passar alguns minutos e fui ao seu encontro. Perguntei, então, sobre o apelido: contou-me que sua mãe é conhecida como “Xeréu” no bairro onde moram.

⁵ Dona Dalva ou Dalva do Samba: Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dalva Damiana de Freiras, líder do Samba de Roda Suerdieck, é considerada uma lenda viva. Não há quem não reconheça o talento, a genialidade e a perseverança dessa operária da indústria fumageira que de uma ideia criativa para homenagear as festas religiosas de Cachoeira criou entre amigas charuteiras um legado para as futuras gerações de sambadores. Registrado no livro das formas de expressões do patrimônio brasileiro em 2004 e proclamado “Obra-Prima e Patrimônio Imaterial da Humanidade” pela UNESCO, o Samba de Roda do Recôncavo Baiano é a única expressão musical brasileira considerada como um bem de valor universal.