

“Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar

“I was born white”: the construction of black identity at school

Priscila da Cunha Bastos¹

Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói-RJ, Brasil

Resumo

As desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil, em relação aos anos de escolaridade, estão caindo, mas a distância ainda é grande e a exclusão racial no campo educacional atravessa gerações. São diversas situações cotidianas que reafirmam a necessidade de se atuar na direção de uma educação antirracista e antissexista. Neste artigo, ao descrever o drama racial de uma aluna de seis anos, pretende-se refletir sobre o papel da escola no processo de construção das identidades de gênero e raça. O caso que se segue ocorreu em uma escola pública federal localizada na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro e é representativo da condição em que as crianças negras são formadas e do campo no qual elas se constituem como sujeitos. Através de observação de campo produz-se uma análise que considera raça e gênero construções sociais que organizam a experiência social e categorias que contribuem para o trabalho de reconhecimento das desigualdades de tratamento e oportunidades na escola e na sociedade brasileira. O estudo pretende oferecer elementos para se pensar em possíveis reformulações curriculares e práticas que contribuam para a superação da discriminação racial e de gênero, afirmando identidades, assim como incentivar estudos que possam identificar os impactos dessas relações de discriminação no cotidiano escolar e seus efeitos na produção e reprodução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Identidade, Racismo, Desigualdade educacional.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II e Doutoranda do programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social/ UFF. E-mail: prilabastos@yahoo.com.br

Abstract

Educational inequalities between whites and blacks in Brazil, regarding the school years, have been decreasing, but the distance is still large and racial exclusion in education goes throughout generations. Many everyday situations reaffirm the need to act towards an anti-racist and anti-sexist education. By describing the racial drama of a six-year-old pupil, the paper intends to reflect on the school's role in the construction of gender and race identity process. The case occurred in a federal public school located in the metropolitan area of the city of Rio de Janeiro. It is representative of the condition in which black children are formed and the field in which they are constituted as subjects. Through field observation, the analysis considers race and gender as social constructs that organize social experience and categories that contribute to the identification of unequal treatment and opportunities in school and in Brazilian society. The study aims to provide elements to think about possible curricular changes and practices that contribute to the overcoming of racial and gender discrimination, by affirming identities, as well as to encourage other studies to identify the impacts of these discrimination relations in everyday school life and their effects on the production and reproduction of educational inequalities.

Keywords: Identity, Racism, Educational inequality.

As desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil, em relação aos anos de escolaridade, estão caindo, mas a distância ainda é grande e a exclusão racial no campo educacional atravessa gerações. São diversas situações cotidianas que reafirmam a necessidade de se atuar na direção de uma educação antirracista e antissexista. Neste artigo, ao descrever o drama racial de uma aluna de seis anos, pretende-se refletir sobre o papel da escola no processo de construção das identidades de gênero e raça. O caso que se segue ocorreu em uma escola pública federal localizada na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro e é representativo da condição em que as crianças negras são formadas e do campo no qual elas se constituem como sujeitos.

Estava participando junto com outra professora de uma aula numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças com idades entre seis e sete anos. Sentados em roda, começamos a ler um capítulo do livro “Crianças como você”, de Barnabas Kinderley, que relata com textos e imagens o dia a dia de crianças de diferentes partes do mundo. O objetivo da aula era iniciar o trabalho de relação das diversas culturas africanas com a nossa brasileira, identificando diferenças e semelhanças e buscando um reconhecimento da diversidade cultural do nosso país relacionada a produção de identidades.

Após a leitura, um aluno relacionou a criança do livro com uma aluna da turma que eu identificava como negra. A partir disso o conflito se instaurou. A aluna começou a chorar dizendo que não era parecida com a criança do livro porque ela tinha nascido branquinha. Com isso nenhum aluno da sala queria se parecer com a criança do livro, todos começaram a arrumar justificativas para não se igualarem àquela criança. Até que a outra professora respondeu que a única coisa que se sabe é que todos nós nascemos pelados. A confusão foi organizada com a mudança no foco da discussão.

Um olhar atento aos conflitos que têm como palco a sala de aula da escola pública rapidamente identifica a existência do racismo enquanto prática e como ideologia que, presentes na dinâmica das relações sociais, estruturam nossa sociedade. Por isso se faz necessário incentivar a existência de espaços e tempos dentro da escola para que situações como essa possam ocorrer, exatamente para serem debatidas, estudadas, analisadas e com isso transformadas e não simplesmente ignoradas ou percebidas como inexistentes.

Através de vivências como essa, pode-se perceber o papel fundamental da escola na luta pela construção de uma sociedade que combata o racismo e o sexismo. Muitas vezes professoras e professores carregam a tensão de acreditar nessa luta, mas, por

não sentirem na própria experiência os efeitos de uma sociedade desigual hierarquizada a partir da raça, por exemplo, acabam negligenciando esse conhecimento na sua prática profissional cotidiana. No entanto, nenhum profissional da educação pode se furtar de enfrentar essa questão. Professores e professoras têm um papel estratégico no desenvolvimento de pesquisas e na formulação de práticas pedagógicas que reflitam o ideal de uma educação antirracista e antissexista, isto é, uma educação comprometida com a superação das desigualdades e das diferenças construídas a partir da ideia de raça e gênero.

Raça e gênero, entendidos como construções sociais que organizam a experiência social, são categorias que contribuem para o trabalho de reconhecimento das desigualdades de tratamento e oportunidades na sociedade brasileira, como considera Guimarães (2002), ao referir-se ao termo raça como “uma ferramenta analítica que permite ao sociólogo inferir a permanência da ideia de ‘raça’, disfarçada em algum tropo” (p. 54), afinal, continua, “[...] a linguagem da ciência deve justamente ser capaz de desvendar e revelar o que o senso comum escondeu” (p. 56).

Seyferth (2001) também discute o conceito de raça questionando a sua instrumentalidade para as Ciências Sociais se tomada apenas pelo aspecto biológico. Contudo, prossegue afirmando que, a partir do momento em que a palavra raça, em seu significado biológico, passa a ser uma marca de diferença social e transforma o que é diferente em desigual, estabelecendo uma relação hierarquizada entre os sujeitos, a categoria torna-se fundamental para as análises sociais. Para a autora, o conceito de raça é utilizado enquanto “símbolo de diferenciação de grupos” e como produtor de relações sociais hierarquizadas nas quais os indivíduos são identificados como superiores ou inferiores de acordo com critérios subjetivos que delimitam a posição do sujeito no campo das relações sociais. Dito de outro modo, é o significado social das diferenças

biológicas que configura o racismo, prática social discriminatória que classifica grupos e indivíduos racialmente considerando-os inferiores, fundamentada na supremacia branca e no etnocentrismo ocidental.

O episódio relatado contribui para compreender que uma criança de seis anos já carrega a história e a condição de vida de seus familiares e de seus antepassados na sua maneira de ver e sentir o mundo. O desespero daquela aluna é a ponta do *iceberg* que sinaliza a permanência do racismo, inclusive nas práticas socializadoras mais primárias, como no espaço familiar, e que, na maior parte das vezes, encontram eco nas relações de vizinhança, nas referências midiáticas e também no espaço escolar.

No 1º ano do Ensino Fundamental, essa aluna está iniciando sua trajetória de escolarização numa instituição que seleciona através de concurso de admissão as crianças e jovens que pretende ter como alunos e alunas. Talvez ela só esteja ali porque em 1984, com o oferecimento de vagas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a escola pública em questão instituiu a prática do sorteio apenas para o ingresso nesses anos de escolaridade. Percebe-se que esse fato modifica o perfil socioeconômico do corpo discente, mas a instituição ainda prescinde de estudos que possam fornecer dados sobre seus alunos principalmente no que se refere ao perecimento racial.

Considerando a história da educação dos negros no Brasil, verifica-se que o acesso à educação escolarizada desse segmento social a partir do pós-abolição ocorreu muito lentamente. Não havia uma política de massas intencionalmente voltada para garantir a entrada na escola de ex-escravos, o que revela uma morosidade também no reconhecimento da educação como um direito de todos e não só de alguns; mais uma expressão de uma cidadania desigual entre negros e brancos, ou, como considera Menezes (2006), de uma inclusão excludente que tem ainda reflexos na vida escolar de jovens negros de hoje.

Embora avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, no que se refere ao acesso a uma escolarização de qualidade, ainda há muito o que se corrigir a fim de se promover igualdade de oportunidades às populações historicamente discriminadas e no combate às diferentes formas de discriminação. Alguns desafios que precisam ser enfrentados dizem respeito, por exemplo, às condições de permanência da população negra nos diferentes níveis de escolaridade e às reformulações das propostas curriculares tanto das escolas básicas quanto dos cursos universitários, principalmente àqueles dedicados à formação de professores. Pois só o olhar aprendido pode desvendar o cotidiano e perceber no mais sutil comentário a atualização da história de muitos negros e negras brasileiras. Entender como as crianças estão elaborando suas próprias experiências raciais contribui para elucidar os mecanismos discriminatórios atuantes ainda na nossa sociedade.

Escola e produção de identidades

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas. Não que esse processo

de constituição das identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como especial lugar de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/a nas suas diferenças.

O episódio relatado de uma aluna de seis anos que, no enfrentamento de sua percepção de si mesma com a imagem construída por seu colega, diz “eu nasci branquinha”, demonstra que a escola é também um lugar de conflito de identidades. No espaço da casa, da família, a criança é imbuída de valores e normas que se estruturam em forma de identidades e definem o contorno daquilo que se é e do que se quer ser. Esses limites são testados o tempo todo no espaço da casa, da rua, e também da escola. Nos lugares de encontro com o outro, com o diferente, tais valores são confrontados com a maneira como o sujeito define sua autoimagem. Constrói-se uma relação dialética que desestabiliza e pode reconstruir e/ou reafirmar identidades.

Por exemplo, no estudo realizado durante o mestrado sobre as trajetórias de escolarização e trabalho de jovens mulheres negras quilombolas, foi possível perceber a escola como o lugar que marca a construção das identidades da jovens. Ser jovem, mulher, negra e quilombola são aspectos da identidade construídos e reconstruídos em diálogo e na relação com outro. Situações de conflitos, de discriminação que enfrentaram, principalmente na escola, deram forma ao processo de afirmação de suas identidades, uma vez que foi no enfrentamento do preconceito, do sexismo e do racismo que foram afirmados símbolos e representações positivas e/ou negativas sobre suas próprias histórias de vida e de seus antepassados. Apesar de terem conseguido ir além das expectativas educacionais do seu grupo de origem, concluindo o Ensino Médio, essa ampliação da escolaridade não garantiu certa mobilidade social, uma vez que a desigualdade racial marca a entrada delas no mercado de trabalho urbano em espaços subalternos, como o de trabalhadora doméstica.

Perceber que existe uma ideologia racial e machista presente também no cotidiano da escola muitas vezes gera desconforto nas relações de trabalho, uma vez que nem sempre essa ideologia é entendida como tal pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Um passeio pelos recreios, conselhos de classe e sala de professores pode ser revelador dos modos como o racismo e o sexismo organizam também o espaço escolar. Fato observado tanto na frase já mencionada, “minha mãe falou que, quando eu nasci, eu era branquinha”, como na fala dos meninos que querem impedir as meninas de praticar esportes na hora do recreio, justificando: “menina não pode jogar bola”. Ou nas atitudes das professoras em conselhos de classe para se referirem a um aluno ou aluna negra – falam baixo e apontam para a pele, numa menção à cor. E que quando observam um comportamento mais indisciplinado vindo de uma menina querem logo oferecer soluções moralizantes, mandando-a: “fecha as pernas e senta como uma menina”.

São alguns exemplos que tiram da invisibilidade os processos discriminatórios presentes na escola e fazem indagar se, assim como a discriminação e o preconceito racial e de gênero presentes na dinâmica das relações sociais estão intimamente associados à disputa por posições na estrutura social, a conformação de identidades subalternas no interior das escolas por meio, por exemplo, dessas situações de racismo e sexismo, interferem nos desempenhos e nas trajetórias de escolarização dos/as crianças?

A menina negra que briga ao dizer que nasceu branquinha atualiza em suas relações e percepções as teorias racistas norte-americanas e europeias que foram legitimadas pelo pensamento científico brasileiro durante o século XIX para justificar a escravidão e exclusão negra. Teorias estas que postulavam a existência de uma hierarquização das raças, na qual a branca pertenceria à posição mais alta nessa escala e a negra à mais baixa, vista como primitiva, perto da animalidade, seguindo um paradigma

evolucionista de interpretação do mundo (SCHWARCZ, 1993). Dessa forma, atribuiu-se características comportamentais e intelectuais às pessoas de acordo com seus traços fenotípicos, uma maneira de instituir “a continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas” (SCHWARCZ, 1993, p. 60). Essa é a característica do racismo como ideologia, uma doutrina que defende a existência de raças superiores e inferiores a fim de justificar cientificamente a suposta superioridade de um segmento racial em relação ao outro, e, por consequência, de uma cultura em relação à outra. Esse é o ponto principal dessas teorias raciais, explicar as diferenças sociais, culturais a partir de termos morais, psicológicos e cognitivos para assim determinar o grau de desenvolvimento, de civilidade, para utilizar um termo da época, de uma dada sociedade.

Guimarães (2012) ressalta que o que as teorias raciais faziam

(...) nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando uma justificação pseudocientífica para a dominação política, a exploração econômica e os sentimentos etnocentristas e claristas dos poderosos (p. 21).

O episódio relatado mostra como essa ideologia ainda se faz presente no imaginário e na prática social. Muitas vezes a escola nega a existência do racismo por ele não aparecer de forma explícita, em forma de comportamentos e ações de aversão, desrespeito e discriminação de pessoas que possuem traços fenotípicos que remetem a um pertencimento racial desvalorizado, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outros. O racismo como ideologia é mais difícil de perceber e requer a compreensão de processos históricos como a escravidão, a segregação, a discriminação e o preconceito, assim como a compreensão das diferentes heranças culturais. É nesse ponto que está localizado o papel fundamental da prática educativa na escola.

A escola, como espaço de educação formal pensado e orientado a partir de valores machistas da cultura ocidental hegemônica, não valorizou outras culturas, histórias, lógicas e epistemes. Lugar de homogeneização dos corpos e não do exercício da diversidade. Desenvolvida e organizada a partir de uma visão etnocêntrica de mundo, consolidou-se postulando como universais os valores próprios de grupos sociais dominantes. O Movimento Negro e o Movimento Feminista há muito vêm tentando interferir nessa realidade, pois foi nesses espaços, longe das práticas repressoras da escola, que as identidades negra e de gênero encontraram lugar para serem positivadas. Negros e negras tiveram que se afastar dessa escola etnocêntrica para terem aceitos e aceitarem os componentes constitutivos de sua identidade, e os movimentos sociais foram os espaços muitas vezes encontrados para isto. Na escola, “ignorar e reprimir o pertencimento racial do educando é obrigá-lo a construir um projeto identitário ambíguo. A autoimagem é estruturante do perfil de nossa identidade social e cultural” (ARROYO, 1995, p. 25).

Nesse sentido, o racismo e o sexismo levam as crianças e jovens a projetarem suas identidades em conflito com a realidade do seu corpo e de sua trajetória familiar e étnica. A menina negra que se perturba ao ser relacionada como semelhante à outra menina negra acaba repudiando a sua cor, pelo seu significado social, e, dessa maneira, repudia também radicalmente o seu próprio corpo de mulher negra.

O corpo carrega a marca de raça e gênero, mas não é definidor da identidade, porque entende-se que ela é fruto de construções sociais, de simbolismos e representações (CASTELLS, 1999). Por isso, considera-se que raça e gênero são formadores de identidades, pois referem-se ao “processo de construção de significados” (Op. cit., p. 22) acerca dos diferentes pertencimentos dos sujeitos e as relações que estabelecem no mundo social. Mas é importante

entender a identidade também como um jogo relacional em que aparecem ao mesmo tempo a diversidade e as relações de poder e a produção de desigualdades. Assim, pensar sobre o espaço onde a aluna pode colocar em palavras o sentimento de negação do próprio corpo permite o reconhecimento do tipo de espaço relacional que essa identidade se constitui e pelo qual é constituída.

Trabalhar com os conceitos analíticos de gênero e raça contribui para promover a desnaturalização das desigualdades sociais e se contrapõe ao pensamento que toma as características físicas e biológicas como definidoras das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais de um indivíduo. Essa abordagem relacional modifica o olhar diante das desigualdades e das formas de dominação.

Dessa maneira, as identidades negra e de gênero são entendidas como um processo construído historicamente em uma sociedade que reproduz a vivência do racismo e do sexismo. E, como qualquer processo identitário, toma forma na relação de negociação com o outro.

A identidade enquanto processo inacabado de conhecimento de si em relação ao outro se constrói nos caminhos de socialização ao longo de toda a vida que incluem nossas relações familiares, de vizinhança, os círculos de amizades, a escola, o trabalho e também as relações conflituosas entre raças, classes, homens e mulheres, jovens e adultos.

A escola é o lugar de socialização diferente da família, no qual as primeiras diferenças são percebidas e, na maior parte das vezes, em situações preconceituosas. Mas há que se estar atento, pois, como já ressaltado, na escola nem sempre as discriminações raciais e de gênero se dão apenas de forma explícita, por agressões, apelidos, entre outros mecanismos. Elas aparecem especialmente nos discursos, nas profecias autorrealizadoras dos professores, nas expectativas das famílias em relação ao desempenho escolar

de seus filhos/as, na ausência de referenciais negros, nas festas, no livro didático, na organização da sala de aula, na regulação dos corpos femininos, entre outros.

No caso analisado, através da posição que o outro lhe coloca, afirmando uma igualdade pelas características físicas, a menina se vê, surpreende e repreende. A relação de preconceito e racismo talvez não estivesse explícita na fala do colega que a apontou como semelhante à figura do livro, como uma ação intencional de subjugação do outro, mas já interiorizada e incorporada na própria autoimagem da aluna. Se a escola não oferecer o tempo e espaço em seu currículo e práticas para a desconstrução de certas ideologias que atualizam e perpetuam as desigualdades, essa mesma menina pode ser mais uma mulher negra a ter na sua trajetória de escolarização já uma marca de desvantagem. Se a escola não proporcionar conhecimentos que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país, que problematizem as posições sociais historicamente construídas de cada grupo social, não oferecer elementos que positivem a imagem do ser negro e ser mulher, muitos alunos e alunas ainda serão estigmatizados e carregarão ressentimentos sobre a sua própria identidade. Nesse sentido, torna-se uma questão de justiça, nos termos de Fraser (2007), promover uma educação antirracista e antissexista.

Nancy Fraser (2007) defende um conceito de justiça, considerado por ela, mais amplo, pois não trabalha na dissociação dos modelos comumente polarizados para se combater as injustiças sociais, representados nas disputas entre política de classe ou de identidade; multiculturalismo ou igualdade social. Para a autora, os modelos devem ser combinados. A fim de se combater a produção e reprodução de injustiças e desigualdades na sociedade capitalista, seriam necessárias ações tanto de reconhecimento quanto ações de redistribuição, de maneira a reestruturar os mecanismos econômicos que impedem a distribuição igual de recursos

materiais na sociedade. Fraser caracteriza o modelo de redistribuição como aquele que objetiva a alocação mais justa de recursos e poder, de forma a distribuir riquezas (dos ricos para os pobres, dos proprietários para os trabalhadores) e que desenvolve uma política social para a promoção da igualdade. O modelo de reconhecimento, para ela, é aquele que promove o reconhecimento das diferenças étnicas, raciais e de gênero, promovendo uma política cultural baseada nas identidades.

A autora considera, ainda, que essas disputas de modelos de promoção da justiça social são “falsas antíteses”, uma vez que considera que “[...] justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento” (p. 103), isto é, igualdade social combinada com o reconhecimento da diferença. Mas seu conceito de reconhecimento é definido como uma igualdade de *status*, um reconhecimento recíproco da condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. Dessa forma, busca sair do debate das políticas de identidade que, no seu ponto de vista, essencializa identidades e obscurece disputas por não reconhecer a heterogeneidade interna dos grupos sociais para as políticas de superação da subordinação. Assim, o não reconhecimento significa subordinação social, isto é, a privação de participar como igual na vida social.

A partir desse pressuposto, Fraser desenvolve um caminho para se alcançar a justiça social tendo como centro normativo a paridade de participação. Funcionando como um padrão avaliativo de justiça, esta por sua vez tendo a redistribuição e o reconhecimento recíproco como duas dimensões mutuamente irreduzíveis, a paridade de participação atuaria tanto nas condições objetivas, naquilo que se refere à distribuição dos recursos, aos meios e oportunidades de assegurar a participação, quanto nas condições intersubjetivas, excluindo “normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas” (op. cit., p. 119.).

Com isso, a questão do reconhecimento, para Fraser, opera dentro do processo de paridade participativa, isto é, considerando um modelo de justiça abrangente, o reconhecimento como igualdade de *status* seria propiciado pela institucionalização de padrões de valoração cultural que promovam a paridade de participação, que por sua vez garantem e reforçam políticas de redistribuição e reconhecimento.

Por tudo isso, entende-se que o território escolar é um espaço privilegiado de formação e de promoção da justiça social que não deve se furtar das discussões sobre a natureza das relações interraciais construídas historicamente e reelaboradas na atualidade.

No caso relatado, observou-se uma espécie de jogo de classificações raciais em que foi estabelecido um processo de manipulação e disputa para não ser identificada como a menina do livro, um tipo exemplar da classificação preto/negro. Provavelmente esse jogo foi intensificado devido à negatividade associada aos caracteres fenotípicos relacionados aos negros, como cor de pele e tipo de cabelo, que expõe a criança identificada como semelhante à personagem do livro estudado a um ritual constante de inferiorizações que, muitas vezes, se expressam na escola em forma de gozações e xingamentos.

Apesar das políticas atuais que visam fazer da escola um território de conhecimento e posicionamento sobre a história e cultura negras e as relações raciais no Brasil, como a Lei nº 10.639/2003², ainda há uma resistência grande por parte da comunidade escolar em tratar dessas questões. Mas não se pode negar que, nas últimas décadas, o Brasil tem avançado no estabelecimento de políticas públicas que objetivam a superação das desigualdades raciais. O

2 A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo como obrigatório nos currículos das escolas públicas e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 10/03/2008, foi complementada de modo a incluir o ensino da Cultura e da História Indígena (Lei nº 11.645/08).

marco referencial para uma intensificação do debate e das ações produzidas pelo governo federal para esse segmento da população está na participação do Brasil na 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, da qual o país saiu signatário. A partir daí, ampliou-se o campo de discussão que orientou diversas políticas públicas. Dentre algumas ações, destacam-se: em 2002, foi lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com a inclusão de cotas para acesso à diversas universidades; em 2003, foi criada a Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial e aprovada uma lei que determina a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares; em 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial; e, em 2012, foi aprovada a regulamentação do sistema de cotas nas Universidades e Institutos Federais. Além disso, ampliou-se o fomento à criação de núcleos de pesquisa afro-brasileiros e concursos para premiação de trabalhos acadêmicos, incentivando a construção de conhecimento sobre o negro na sociedade brasileira.

Literatura infantil e a possibilidade de reconstrução de identidades

Na busca constante de práticas pedagógicas alternativas que contribuam para a re/construção da identidade de gênero e raça entre as crianças, foi elaborado coletivamente um trabalho de afirmação de uma imagem positiva de si pelos alunos e alunas negras da escola pública tratada no artigo. A atividade desenvolvida com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental trabalhou a relação da literatura infantil com a construção de identidades.

Importante ressaltar que um dos campos que tem se desenvolvido a partir da referida Lei nº 10.639/2003 é o da literatura

infanto-juvenil. Desde a obrigatoriedade da lei para se promover o ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas, diversos materiais foram publicados pelas editoras para auxiliarem professores e professoras em sala de aula. Ainda que se precise analisar a qualidade de muitos deles, já que algumas vezes estão mais preocupados em responder às demandas do mercado editorial e acabam reforçando mitos e estereótipos que se quer combater, os livros de literatura infanto-juvenil têm sido grandes aliados na busca de práticas educativas antirracistas e antissexistas, principalmente quando se considera as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No colégio tratado neste texto, a Literatura constitui um componente curricular também das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2002) da instituição, de promover a “[...] formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. Dentre seus objetivos específicos, destacamos do referido documento a possibilidade do trabalho em Literatura desenvolver o espírito crítico do leitor, através do estabelecimento de relações, tais como: eu/outro, eu/as coisas verdadeiras/as coisas inventadas, e do contato com diferentes tipos de tempo e espaço, fazendo a criança refletir sobre os problemas de seu próprio tempo (COLÉGIO PEDRO II, 2002).

A instituição também ressalta, em seu Projeto Político Pedagógico (2002), que a leitura, como propiciadora de diferentes relações entre o real e o imaginário, o eu e o outro, o tempo presente, passado e futuro, produz efeitos na construção da identidade do sujeito leitor que experimenta, no diálogo e reflexão a partir do texto lido, sentimentos que o fazem construir uma representação de si e do mundo aberta a contradições e a multiplicidade de visões. A literatura, nessa dança entre o real e o imaginário e

imaginado, propicia o encontro com a diferença e o não hierarquizado, constituindo-se elemento fundamental na construção de práticas educativas transformadoras.

Nas turmas de segundo ano, a equipe de Literatura desenvolveu um projeto de trabalho de reposicionamento do olhar sobre o negro. Assim, alguns livros em que o negro aparece como protagonista foram escolhidos para estimular o debate sobre relações raciais e promover atividades de ressignificação do lugar do negro na história do Brasil.

Numa das aulas, foi apresentado o livro “O amigo do rei”, de Ruth Rocha, que conta a história de dois meninos, um branco e um negro, que vivem condições de vida muito diferentes no Brasil do século XIX, mas, ao longo da trama, a posição deles se inverte e descobre-se que o menino negro é filho de um rei africano e por isso torna-se rei em um quilombo. Antes da leitura, foi realizada, junto às crianças, a análise do título e da ilustração da capa do livro. As crianças imaginaram o enredo da história a partir desses elementos e foram distinguindo os meninos apenas relacionando os caracteres apresentados na imagem da capa. Todos disseram que o rei só poderia ser o menino branco, justificando pelo tipo de roupa, pela posição do menino em relação ao outro, por usar sapato e o outro não e pelo outro menino ser negro, então não poderia ser o rei da história.

A ilustração da capa mostra um menino branco com cabelo ruivo sentado num lugar mais alto, vestindo blusa de manga comprida branca, calça azul e sapatos, de braços cruzados. O outro menino é negro, está de pé de frente ao menino branco, gesticulando com as mãos como que contando algo, vestindo camiseta verde sem manga, bermuda branca e descalço.

A história inicia fazendo uma relação entre a vida dos dois meninos, expressando as diferenças em suas condições de vida.

Era uma vez um menino, mais ou menos do seu tamanho, de nome Matias.

Isso foi há muito, muito tempo... Naquele tempo ainda existia a escravidão. E Matias tinha nascido escravo. Matias era escravo de Ioiô. Ioiô era menino também. Do tamanho de Matias. Quando Ioiô nasceu na casa da fazenda, Matias estava nascendo na senzala. (ROCHA, 1999)

Após a leitura do livro e as observações dos alunos e alunas, foram mostradas imagens de outros reis e rainhas africanos. As crianças ficaram impressionadas, não imaginavam que na África poderiam existir reis, que pessoas negras fossem reis e rainhas, que usassem jóias, coroas e vestimentas tão ricas de cores e detalhes. Outro paradigma que foi quebrado a partir dessa história é do tipo de signos que revelam a realeza, o lugar de poder dos sujeitos. As diferentes vestes e aparatos que pertenciam aos reis negros e rainhas negras como símbolo daquilo que é valorizado em cada território, em cada cultura, abriu o olhar sobre o modo padrão como a cultura dominante representa os personagens de poder.

Como atividade final, propôs-se que as crianças desenhassem reis e rainhas africanos, chamando atenção para os detalhes da indumentária de cada região e de como eles gostariam de representar esses personagens. O texto literário, ao possibilitar o voo entre a representação de si e as múltiplas possibilidades de reapresentação do real estimulou o trabalho de ressignificação do olhar. E foi exatamente isso que os riquíssimos desenhos das turmas do 2º ano mostraram. As imagens expressas nos desenhos eram de algo imaginado e também a objetivação de uma subjetividade em construção que se permitiu deslocar do padrão, do hegemônico, reconfigurando posições e identidades. Destacamos alguns desses desenhos a seguir:



Considerações finais

As relações sociais de gênero e raça na sociedade brasileira formaram a base sobre a qual se localizou o problema deste estudo e a experiência pedagógica apresentada. Raça e gênero, considerados como produtos da dinâmica das relações sociais que geram formas de classificação com implicações nas oportunidades individuais dos sujeitos e que constroem desigualdades, isto é, uma distribuição desigual de oportunidades, recursos e resultados materiais e simbólicos.

O ser mulher negra é uma condição social e cultural que tem muito peso nos processos de formação das identidades das crianças, pois o gênero e a raça fazem grande diferença na construção

das suas autoimagens. Isto porque as representações sociais de gênero e raça reproduzem preconceitos e estereótipos negativos que são internalizados desde a primeira infância por um tipo de educação, inclusive a escolar, sustentada pelas ideologias do racismo e do patriarcalismo. Essas noções são capazes de interferir no desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia da mulher negra enquanto indivíduo (NASCIMENTO, 2003).

Podemos observar uma interrelação das questões racial e de gênero, principalmente no que diz respeito à construção social dessas categorias. Ambas revelam na crítica, uma ao racismo, e outra ao patriarcalismo, uma ideologia que naturaliza as desigualdades sociais de raça e sexo, justificando as distinções de posições, papéis sociais, direitos e deveres na diferença biológica entre brancos e negros, machos e fêmeas.

O racismo se constitui e opera essencialmente da mesma forma que o sexismo, tanto no campo da discriminação, resultando em desigualdades sociais estatisticamente mensuráveis, quanto no âmbito mais amplo, efetuando diversas maneiras, ora diretas, ora sutis, determinações e condicionamentos às possibilidades e às perspectivas de vida das pessoas e dos grupos humanos envolvidos. (NASCIMENTO, 2003, p. 66)

No processo de escolarização, as crianças deparam-se com diversas situações de entrelaçamento dinâmico das dimensões de gênero e raça. A experiência de ser negra é vivida através do gênero, assim como a experiência de ser mulher/homem é vivida através de seu pertencimento racial. Essa perspectiva relacional abre caminho para uma noção de autoria nos processos de identificações, isto significa dizer, como Simone de Beauvoir (1970) já assinalava, que “nós não nascemos mulher, mas nos tornamos mulher”. Para Nascimento (2003), a introdução da dimensão “tornar-se”, quando se fala em identidades, representa uma escolha intencional e assumida de um projeto de identidade.

Se a construção do conceito de gênero desloca o enfoque da teoria feminista da “mulher” para as “relações de gênero”, o movimento no sentido de tomar como objeto de reflexão as “relações raciais” em vez de focalizar “o negro” também traz implicações para a articulação de novas abordagens da questão racial (NASCIMENTO, 2003, p. 76). Esse redimensionamento justifica a importância de se estudar a forma como as crianças se relacionam, pois são nessas interações que elas vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, reelaborando o significado social de raça e também de gênero.

Dessa forma, o artigo pretendeu oferecer elementos para se pensar em possíveis reformulações curriculares e práticas que contribuam para a superação da discriminação racial e de gênero, afirmando identidades, assim como incentivar estudos que possam identificar os impactos dessas relações de discriminação no cotidiano escolar e seus efeitos na produção e reprodução das desigualdades educacionais.

Referências

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mito. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

COLÉGIO PEDRO II. **CP2**: Projeto Político Pedagógico. Brasília: Inep/MEC, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Revista Lua Nova**. São Paulo, 70, 2007, p. 101-138.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: FUSP, 34 ed., 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo . **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **Cadernos Penesb 8**: história da educação do negro. Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sortilégio da cor**: identidade raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

ROCHA, Ruth. **O Amigo do Rei**. Eva Furnari il. Coleção Sambalelê. São Paulo: Ática, 1999.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **O conceito de raça e as ciências sociais**. Rio de Janeiro: Depto. de Antropologia, Museu Nacional, 2001. (Mimeo).

Enviado em: 17/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014