

# O ESTIGMA DA RAÇA: CRIANÇAS NEGRAS, EDUCAÇÃO BÁSICA E RACISMO

Beatriz Giugliani\*

**Resumo:** Este artigo apresenta um fragmento do trabalho de pesquisa que abrange 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 Montezuma, localizada em Cachoeira, Estado da Bahia, ou, 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 superação das mesmas tomará corpo nessa comunicação 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. Esses extratos etnográficos referem aspectos do trabalho de campo em tal contexto, a partir da escolha metodológica de seguir os fluxos da prática da observação participante e de entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que, a partir da representação de raça desses estudantes, a descontinuidade das práticas pedagógicas e a desconexão com a vida social da comunidade obteve uma dimensão significativamente ampliada. O artigo mostra que ao se articularem os conceitos de raça e racismo e a noção de identidade cultural/racial dos sujeitos, mesmo quando inseridos numa comunidade negra, os mecanismos que contribuem para a disseminação do preconceito permanecem atendendo aos interesses da ideologia dominante.

**Palavras-chaves:** Identidade Negra. Educação Básica. Representação de Raça. Racismo.

## 1 Introdução

O artigo apresenta parte de uma pesquisa etnográfica sobre representação da cultura negra no Ensino Básico da cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, no Estado da Bahia, um recorte da minha Dissertação de Mestrado. O objetivo maior dessa pesquisa foi investigar as formas cotidianas de representação da cultura negra entre os estudantes em escola pública de ensino fundamental, buscando discutir os processos de reconhecimento da identidade cultural desses sujeitos de nove a doze anos de idade no espaço escolar, como eles se veem, se autorrepresentam, como representam as diferenças raciais e a cultura negra.

Para realização desse estudo, foi adotada a pesquisa qualitativa, pautada numa abordagem etnográfica que se constituiu num trabalho de observação participativa e na realização de entrevistas semiestruturadas. Pretendeu-se, também, articular as noções de identidade social/cultural dos sujeitos, os conceitos de raça e racismo, a criança negra em Cachoeira (BA) e também a escola [o nosso campo] como território de construção de

---

\* Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura – UFRB. E-mail: [bgiugliani@yahoo.com.br](mailto:bgiugliani@yahoo.com.br)



representações e identidades. Assim, acompanhamos o cotidiano dos sujeitos/estudantes, pensando numa maior aproximação com a realidade observada, seus códigos e discursos. Como forma de referendar os achados da pesquisa, o tratamento dos dados foi empreendido a partir de análise crítico-interpretativa.

Importa ressaltar ainda que o desenvolvimento de um estudo etnográfico, no qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, implica olhar os participantes/agentes da pesquisa a partir de um cenário mais amplo, isto é, de um contexto sociocultural.

Portanto, consideramos incorporar aqui, de modo significativo, o nosso cenário/contexto. A Escola Montezuma [o nosso campo] está localizada na parte central da cidade de Cachoeira, Recôncavo Baiano. Essa região, no interior do Estado da Bahia, centraliza aspectos gerais do sistema de colonização do território brasileiro pelos portugueses iniciado no século XVI, construído a partir do trabalho escravo e da cultura da cana de açúcar. No auge do seu desenvolvimento, no século XVIII, vieram edificações coloniais que até hoje ornamentam Cachoeira. Até a primeira metade do século XX, essas terras, à margem do Rio Paraguaçu, desenvolviam-se através da economia de cana-de-açúcar e pela circulação de mercadorias por meio fluvial e marítima com o Porto de Salvador, bem como o crescimento e a garantia do cultivo da cultura do tabaco.

Após esse período, sua decadência, assim como a das cidades da região, instala-se, sobretudo, na década de 1950, quando, então, o Recôncavo perde progressivamente sua importância econômica e política. Vão sendo desorganizados os arranjos de produção e reduzidos os circuitos de tráfego intrarregional por mar e terra, agravados pelas políticas autoritárias e concentracionistas de desenvolvimento dadas pelo regime militar nos anos de 1970. Atualmente, Cachoeira permanece muito pobre, convergindo focos de resistência da tradição africana no Brasil. A presença da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia parece fazer a diferença: traz certa força para cidade, é possível que estejamos obtendo um crescimento no que se refere à troca de saberes.

## **2 O mito da democracia racial brasileira e a educação**

Sabe-se que a discriminação, o tratamento desigual e a exclusão das crianças pobres e/ou negras são temas de diversos estudos. Esses temas vêm sendo abordados sobre diferentes ângulos, sejam com o foco na questão social ou nas questões de cor/raça, classe e gênero. Nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem cor/raça, identidade negra e cultura negra, fazendo

uso da metodologia que privilegia tanto a fala dos estudantes quanto as suas múltiplas expressões através de práticas pedagógicas.

Sob determinada perspectiva, as diferenças raciais são percebidas dentro da escola. Mesmo demonstrando aparente homogeneidade racial, elas existem e mantêm, na relação de classificação de cor, a reprodução das desigualdades sociais. Dito de outra maneira e com ajuda da pesquisadora Fúlvvia Rosemberg (1998, p. 73): “Na América Latina no geral, e no Brasil em particular desenvolveu-se uma prática de classificação racial que se apoia em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa”. Assim, no caso do Brasil, defrontamo-nos com uma sociedade praticamente dividida em duas pela “linha da cor” socioeconômica – existe a possibilidade de mudanças na linha de cor, de acordo com fenótipo e a condição social do indivíduo. Algo como “o dinheiro embranquece”, complementa a autora. Neste mesmo texto, a autora analisa ainda a escola frequentada pelo branco e a escola frequentada pelo negro e suas diferenças. Os negros, diz ela, mais do que os brancos de igual renda, vão frequentar as escolas de piores condições de atendimento aos alunos.

Neste sentido, vale destacar que o Brasil, com sua intensa diversidade regional e cultural, com sua grande extensão territorial, se distingue como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora (GOMES, 2010, p. 97).

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 brancos<sup>1</sup>, 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.

Consideramos que essa discussão deve, pois, enfrentar, no nosso país, 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 de brandura da escravidão brasileira, diz Martins (2004; apud D’ADESKY, 2006, p. 66-67). De acordo com o autor, é a partir da noção 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.

Segundo Guimarães, a solução brasileira para o enfrentamento

---

<sup>1</sup> Censo IBGE/2010.



do problema da integração dos ex-escravos negros e dos descendentes dos povos indígenas à sociedade nacional passou por, primeiramente, 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, o autor supracitado, aponta um outro problema: a incorporação de todas as diferenças originais em uma só matriz sincrética e híbrida. Ora, a invisibilidade da temática no Brasil persiste nos dias de hoje e nos faz encarar para interesse desta 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, à medida que o país busca consolidar a democracia, a luta pela cidadania do negro através dos movimentos negros organizados.

Portanto, esta questão não pode se diluir em 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 esteja vivendo em processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país explicitamente desigual, revela Paixão (2008, p. 21-22). O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.

Ora, quando se analisa o povo negro no campo educacional, e no caso desta 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 um tanto forte, mas não menos evidente, ao se tratar da nossa escola. Atentamos para o fato que pesquisamos uma escola do Recôncavo Baiano, onde 88% da população são negros<sup>2</sup>. Estamos tratando como minoria uma maioria. Mesmo assim, 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 tem sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro em geral. Para reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores, e por uma nova mentalidade, insistimos na promoção de oportunidades que defendam cada especificidade étnico-racial.

### **3 Nomeando a cor**

Como foi dito anteriormente, analisar o discurso dos nossos sujeitos em campo foi um dos nossos objetivos mais contundentes, ou seja, se é verdade que as narrativas constituem

---

<sup>2</sup> Censo IBGE@CIDADES/2010

uma das práticas discursivas mais importantes, pois, dentre outros, nos ajuda a estabilizar e fixar nosso “eu” (SILVA, 2011, p. 198), poderíamos dizer “que é contando o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 69). Foi, portanto, assim que esta pesquisa tratou de buscar a autoatribuição e a heteroatribuição de cor através dos desenhos das próprias crianças (autorretratos e retratos dos colegas), e por meio de um pequeno questionário/entrevista composta de 15 questões, dentre as quais duas sobre autoclassificação (qual a sua cor) e a outra a partir das categorias preestabelecidas pelo IBGE<sup>3</sup>.

Dentre os trinta e três estudantes/ sujeitos da pesquisa pertencentes a 4ª série A (5º ano/ 2011) e 4ª série A (5º ano A/2012), vinte e sete responderam as duas questões (questão aberta – questão segundo a cor/IBGE). Quanto à questão aberta, dos vinte e sete que aceitaram responder, dezesseis se autodeclararam morenos, quatro pretos, um branco, dois mestiços, dois amarelos, um marrom e uma estudante não quis responder a este quesito. Já, na questão relativa à cor/raça segundo o IBGE, assinalaram o item cor parda, dezessete estudantes; cor preta, cinco; indígena, dois; cor amarela, dois e cor branca, um estudante.

A seguir a tabela que nos permite visualizar as categorias de cor autoatribuída pelos estudantes (2011/2012):

Tabela 1 – Categorias Auto atribuídas/Cor X Número de Estudantes 4ª série – 5º ano) 2011/2012

<b>Categorias autoatribuídas/cor</b>	<b>Número de estudantes que se inseriram nestas categorias – total 27 / (4ª série -5ºano) 2011/2012<sup>4</sup></b>
Morena	16
Preta	4
Branca	1
Mestiça	2
Amarela	2
Marrom	1

Fonte: A autora (2012)

Já na atribuição de cor/raça segundo as categorias do IBGE, a tabela que segue mostra que:

<sup>3</sup> Os estudantes se autoclassificaram indicando sua cor/raça a partir das categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena (IBGE).

<sup>4</sup> Uma estudante/2011 não quis responder à questão aberta – colegas a classificaram como preta.

Tabela 2 – Categorias do IBGE X Número de Estudantes (4ª série – 5º ano) 2011/2012

<b>Categorias do IBGE</b>	<b>Número de estudantes que se inseriram nestas categorias total 27 / (4ª série – 5º ano) 2011/2012</b>
Parda	17
Preta	5
Branca	1
Indígena	2
Amarela	2

Fonte: A autora(2012)

Sobre as tabelas – autoclassificação e classificação/IBGE, chama atenção a alta correlação entre a resposta aberta “cor morena” e a resposta “cor parda” – pergunta fechada. As pesquisadoras Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (1998-99, p. 130) nos fornecem algumas pistas como a de que essa “cor morena” pode estar designando uma procura de embranquecimento, se não, um processo de “desconceituação” da nomeação da cor. Estas palavras, usadas para nomear a cor das pessoas, não são “meros veículos neutros enunciados de matizes, mas carregam índices de preconceito/discriminação, de seu distanciamento e de sua superação”, afirmam.

Os problemas das coletas sobre a cor em países como o Brasil, de população multirracial, têm como ponto marcante de conflito a existência, no contínuo de cores da população, do grupo dos pardos. “Este se constitui como o grupo em que a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor. É esta população que mais fluidamente transita pelas linhas de cor, estabelecendo limites geralmente amplos” (WOOD, 1991; PIZA e ROSEMBERG, 1998-99, p. 127).

A identificação racial como um processo social construído ao longo da vida, não decorre de uma percepção imediata de dados naturais; ao contrário, “o pertencimento racial não constitui um dado imutável na vida das pessoas”, e é possível que na sua trajetória “haja mudanças no processo de autoclassificação de cor” (PIZA e ROSEMBERG, 2002, p. 114; CARVALHO, 2005, p. 80). Desta forma, num contexto urbano, no qual as redes de contato se intensificam constantemente e tendem a se tornarem cada vez mais complexas e heterogêneas, a identidade negra, como nos coloca Sansone, se redefine, no meio de outras identidades sociais importante, baseadas na classe, no gênero, na faixa etária, por exemplo.



[...] um sistema absolutamente dinâmico, com regras sujeitas a mudanças, onde o conflito de interesses fortalece um certo ecletismo e as “normas somáticas” (o tipo físico e a “aparência” preferidos) são mais elásticas do que é normalmente assumido (1996, p. 166).

Ora, nossa sociedade funda-se em mitos que falam de cor e raça, da inexistência do racismo e da segregação, do paraíso dos mestiços e de um outro que Yvonne Maggie chamou de mito do branqueamento ou ideal do branqueamento, onde se fala na cor, evitando a oposição do preto versus branco, “fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças” (SANSONE, 1996, p. 226).

Embora pesquisadores e estudiosos tenham abandonado o tema do nosso mito de origem [da fábula das três raças], onde cor e raça se misturam e onde os seres diferentes biologicamente se cruzaram fazendo surgir uma gama de cores e culturas distintas e hierarquizadas em favor do estudo das culturas negras, o discurso cotidiano é repleto de termos como claro, escuro, neguinho, morenos e alvacentos (MAGGIE, 1996, p. 228). Em decorrência, Maggie pergunta – e perguntamos com ela:

Quais os significados desse gradiente de cor? Estará ele também falando de diferenças sociológicas? Os mais claros são pensados como aqueles que têm melhores condições sociais? Os mais escuros como aqueles que têm menos chance de vida? Em que situações essas diversas formas de classificar as pessoas pela cor são acionadas? O ideal do branqueamento ou do mito do branqueamento institui esse sistema que hierarquiza as cores? (op. cit.)

Também diríamos com a autora supracitada, que no Brasil de hoje, esses termos servem para múltiplas funções, ou seja, “ora designam o lugar social, ora a origem, ora a dimensão do branqueamento, da metonímia, da contiguidade” (1996, p. 228). É dessa forma que a pesquisadora sugere que moreno tem a função de síntese, ou seja, ele próprio pode ser usado para se referir de “preto ou branco de cabelo escuro, ou preto ou pardo ou preto não tão preto” (ibid., p. 233).

No campo educacional, um exemplo de pesquisa sobre o fracasso de meninos nas primeiras séries do ensino fundamental (CARVALHO, 1999; CARVALHO, 2005, p. 77), que procura compreender os processos cotidianos que os têm conduzido estudantes negros a um pior desempenho escolar, a autora, entre outros recursos, entrevista as professoras da instituição pesquisada e aplica um breve questionário aos estudantes sobre classificação racial. Carvalho solicita, assim, que as professoras classifiquem seus estudantes e que respondam um questionário de autoclassificação.



Para explicar a classificação racial feita pelas professoras, Carvalho (2005, p. 82) afirma que, pelo menos no âmbito da escola, a atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar. A autora, enfim, sugere que, na escola, a heteroclassificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares – disciplinares ou de aprendizagem –, considerados como parte constituinte do status da criança, com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola.

Poderíamos confrontar a pesquisa supracitada com um estudo de Moema Poli T. Pacheco (1987, p. 90) que apresenta os conflitos e as ambiguidades surgidas da auto e da heteroclassificação de cor em famílias de baixa renda no Rio de Janeiro. A pesquisadora entrevistou membros de famílias mestiças e constatou a grande variedade de termos e de combinações entre os termos linguísticos que se referem à cor que se deseja atribuir a si mesmo e a outra pessoa. Para ela existem dois elementos importantes para se compreender o sistema classificatório utilizado pela população preta e parda que ela entrevistou. Primeiro, o sujeito que atribui cor a outro o faz em função de seus próprios atributos raciais e define o outro em termos comparativos. O segundo elemento, pode estar diretamente relacionado a outros atributos, quando se atribui cor a outrem, como, por exemplo, o local de origem do sujeito.

Enfim, “uma vez que as classificações são relacionais, lança-se mão de uma terminologia para dar conta das possibilidades de manipulação, que se acentuam devido à predominância no grupo do elemento mestiço” (PACHECO, 1987, p. 87 e 90; PIZA e ROSEMBERG, 1998-99, p. 133). Pacheco ainda nessa mesma passagem revela “o sistema da cor ambíguo no qual seus entrevistados estão inseridos e nas formas que encontram para abordar a questão racial fora do discurso informado pelo movimento negro”<sup>5</sup>.

Para o nosso contexto escolar, o foco iluminou as autoclassificações de cor/raça considerando a articulação entre constituição de identidades raciais, pertencimento à raça e cultura negra (sua postura cultural/modos de vida). Ou seja, consideramos a aproximação e o

---

<sup>5</sup> O significado desse termo, no Brasil, passa diretamente pela visão de quem o utiliza, ou seja, para que se compreendam as versões existentes do termo negro, necessitamos saber quem o emprega. O movimento negro o tem empregado de várias maneiras como, por exemplo, para definir a população brasileira composta de descendentes de africanos (pretos e pardos); para designar esta mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no bojo da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso, tanto quanto o dos amarelos, e ainda para reportar à condição de minoria política dessa população e a situar dentro de critérios inclusivos de pertinência dos indivíduos pretos e pardos ao seu grupo de origem (MUNANGA, 1986 e 1990; PIZA e ROSEMBERG, 1998-99).



distanciamento dos nossos sujeitos com a cultura negra, bem como a interferência da escola na construção da identidade negra, e a representação racial destes sujeitos. Acredita-se que esse espaço [a escola] é responsável, enfim, pela reprodução das desigualdades sociais e educacionais na nossa sociedade.

#### **4 Roda de conversa sobre Cultura Negra ou “Tudo, menos pardo!”**

Numa das etapas da observação participante, a pesquisadora propôs que os estudantes se apresentassem – uma sessão de apresentações. Sentados em semicírculo, pedi que falassem os seus nomes próprios. Numa segunda rodada, então, ao emitirem os seus nomes, sugeri que combinassem um gesto para acompanhá-lo. Após, teriam de inventar alguma forma inusitada de repetir a palavra [o nome próprio], isto é, repetir o nome em outra tessitura vocal ou ritmo, por exemplo. Todos teriam que executar a criação do colega<sup>6</sup>. Depois seria a vez de descreverem-se. Cada um, recebendo um papel com um nome (o nome do colega), iria descrevê-lo, ou seja, revelar as características físicas, pessoais que identificariam o companheiro/a de sala de aula – sem, contudo, revelar a sua identidade. Muitos confundiram no início da atividade o que era realmente uma característica física – preferiram representar o colega com adjetivos como inteligente, conversador, bagunceiro.

Assim, as descrições, muito raramente se referiam à cor da pele, quer dizer, esta não foi uma característica muito utilizada por eles, somente quando a pesquisadora provocava neste sentido. Cabelos, sim: lisos, loiros, vermelhos, trançados, curtos, presos, soltos, rabo de cavalo. Quando à cor surgia na descrição, diziam moreno/morena, pele mais escura que a minha, menos escura que a minha.

Resolvemos seguir a Roda de Conversa perguntando sobre o significado da palavra Cultura, escrita no quadro verde. Assim responderam: teatro, desenho, pintura, 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 sequência:

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

---

<sup>6</sup> O objetivo aqui era “quebrar o gelo”, criar um clima de descontração. Através de observações anteriores, ficou nítido que os estudantes não estavam familiarizados com atividades lúdicas, não se relacionavam além da relação da estrita combinação quadro-verde – professora – caderno.

- “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 escrevi 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..

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).

Com o grupo pesquisado/2011, também em sessão de observação participante, esta discussão informal 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 colega – “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”, 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.

Ora, 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, p. 70) 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, nas quais substituem o nome próprio da colega D., que se autodeclara preta, pelo apelido Xeréu<sup>7</sup>, pois, 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, prô, cadê a escurinha?

## **5 Imaginando a raça na Escola Montezuma (ou) O lápis cor de pele**

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 desenho como sistema de

---

<sup>7</sup> A pesquisadora percebeu que a menina mudou de lugar. Sentou-se na última fileira. Deixei passar alguns minutos e fui ao encontro dela. Perguntei então porque a estavam chamando assim, e aí ela me disse que a sua mãe é conhecida assim no bairro onde moram.

representação simbólica. Ou melhor, o desenho pode ser considerado uma “representação simbólica”, quando a criança passa a perceber que pode representar objetos por meio dele. Antes mesmo da aquisição da linguagem escrita, a criança já se comunica com o mundo por meio de outras linguagens, como a fala, a brincadeira, os movimentos do corpo e o desenho. Antes mesmo de saber ler ou escrever, a criança estabelece relações com o mundo que a cerca, aprendendo-o e expressando aos outros sujeitos sentimentos, ideias e desejos.

O desenho ‘autorretrato’ – e o desenho dos colegas - é um instrumento pertinente de coleta de dados, pois não é uma cópia do real e sim uma interpretação intelectual. A criança desenha o que sabe, o que sente, o que percebe. Assim, segundo Pillar (1996), a criança não desenha o que vê, mas o que percebe; seu desenho, então, não é uma cópia do real, mas uma interpretação intelectual do que sabe sobre o objeto:

Por isso desenha-se [...]: para realizar sem espelho aquilo que o espelho permite. Mas, o mais ‘realístico’ dos desenhos não exhibe todas as características de duplicação absoluta próprias do espelho. Isso porque o espelho [...] não ‘traduz’. Registra aquilo que o atinge da forma como o atinge [...]. O cérebro interpreta os dados fornecidos pela retina, o espelho não interpreta os objetos. Nessa perspectiva o artista ao desenhar, mesmo buscando representar, duplicar a realidade, ele inevitavelmente a interpreta. (PILLAR, 1996, p. 41)

O pressuposto é de que a materialidade, a interação entre os pares, as relações raciais e sociais vivenciadas e o imaginário dos nossos sujeitos interferem na representação gráfica. Vale dizer que é importante também a observação do processo de produção que envolve a criação dos autorretratos e os retratos dos colegas.

Ora, poder acompanhar esse ato de elaboração do desenho e escutar as opiniões das crianças sobre as suas próprias criações contribui para um maior entendimento dos significados atribuídos a eles. Mais: através do desenho infantil, somos capazes também de olhar, sentir e ler (GOBBI, 2005). Permite, assim, que se conheça mais sobre quem o produz, suas percepções acerca de sua realidade vivida e do que é produzido. Neste aspecto, o desenho é uma das linguagens da nossa cultura que mais auxilia na compreensão da realidade; ao utilizarmos, evocamos a expressividade para representar o percebido e o imaginado.

Tínhamos convicção, enfim, de que a linguagem do desenho permitiria que elas inventassem e experimentassem suas ideias, suas ações, seus desejos e seus sentimentos das mais variadas formas, deixando transparecer as suas emoções e seu imaginário (PILLOTTO, SILVA e MOGNOL, 2004, p. 4).

Ao distribuir as folhas de papel, os lápis de cera, de cor e canetinhas, pedimos que se agrupassem em pequenos grupos para todos terem acesso aos materiais. A pesquisadora,

ainda solicitou que o desenho (o autorretrato ou o retrato do colega) fosse colorido. Brinquei com eles dizendo que se o desenho ficasse sem cor, iria parecer que somos transparentes, ou melhor, que as pessoas retratadas eram transparentes. Uma brincadeira ou uma provocação para que, de certa forma, eles refletissem sobre as cores, as manuseassem, as elegessem conforme as suas impressões a partir da realidade perceptiva e visual.

Iniciada a atividade e percorrendo as carteiras, percebi que muitos estudantes estavam preferindo colorir as suas “representações simbólicas” com o tal do “lápiz cor de pele”.

Ah, o lápis cor de pele... Pois há muito se ouve falar no lápis cor de pele. O lápis cor rosa, rosa claro<sup>8</sup> é convencionalmente tratado como cor da pele. Mas aí, fazemos a pergunta: da pele de quem? – do porquinho recém-nascido? De que pele se está falando? As peles têm várias cores. Não?

As meninas da sala, na sua maioria, ao se retratarem ou retratarem o/a colega resolveram o problema da cor da pele, justamente, utilizando o tal [e famigerado] rosa – o lápis cor de pele. Porém insistimos sugerindo que se as tantas cores disponíveis não contemplassem as suas percepções visuais (e/ou imaginativas) poderiam misturá-las até chegarem à cor mais parecida, a que lhes parecesse representar o mais aproximado da sua compreensão. Porém, existem padrões/convenções de cores já pré-concebidas nas suas mentes imaginativas através das suas prévias experiências vivenciadas, e o lápis cor de pele talvez possa sugerir a solução do problema da cor de pele; generaliza, homogeneíza e suaviza o pertencimento racial.

Ao retratarem a si mesmos ou o colega, o maior problema foi, justamente, decidirem a cor para representar a pele [a cor de pele]. Ficou demonstrado assim, que em alguns casos, a designação da cor mais acentuada poderia ser motivo de certo constrangimento para aquele estudante representado.

O que mais chama atenção foi o fato de que somente depois de três sessões de autorretratos e retratos dos colegas os estudantes foram colorir sua pele. Mesmo assim, o menino D° (Figura 01) não conseguiu colorir seu rosto, embora tivesse pintado os braços de marrom claro – D° se autodeclara pardo.

---

<sup>8</sup> Ao me deparar com essa situação, postei em uma rede social e um dos comentários foi que, talvez, as crianças estivessem associando esta cor ao tom da pele dos personagens dos gibis e livros infantis. Teríamos que investigar melhor.

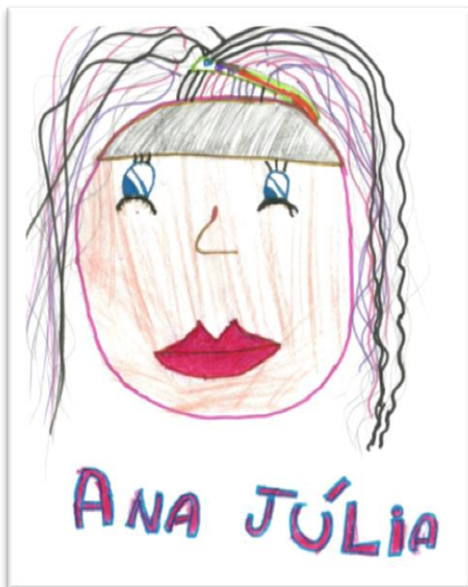
Figura 01 - Autorretrato de D°



Fonte: A autora (2012)

Assim, o lápis cor da pele (Figura 02 e Figura 03), a certa altura descoberto, viria para resolver, suavizar ou aliviar a cor mais intensa, ou mesmo o marrom ou marronzinho. Definir a cor causou incômodo. O que significa/representa para eles assumir a cor da pele.

Figura 02 – Autorretrato de AJ.



Fonte: A autora (2012)

Figura 03 – Dª retratada por D.

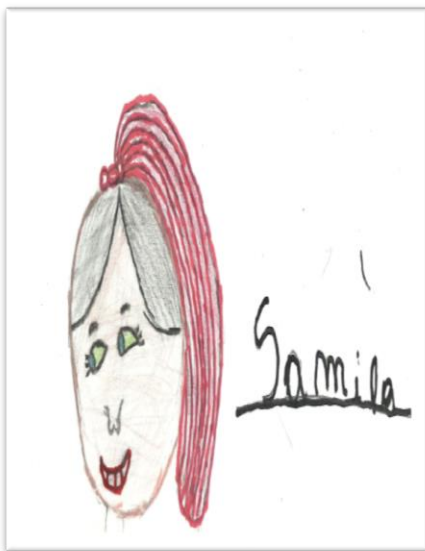


Fonte: A autora (2012)

Como foi difícil vê-los embaraçados na realização de seus próprios retratos. Como foi difícil para eles descreverem-se plasticamente. Inutilizamos muita folha de ofício nessa atividade. Brigaram verbalmente, se sentiram ofendidos quando os colegas utilizavam cor mais intensa para colorir a pele. Essa reação aconteceu principalmente entre os meninos. Meninas retrataram as meninas e meninos retrataram os meninos – uma iniciativa deles próprios. As primeiras ficaram mais tempo elaborando os trabalhos. Uma das razões

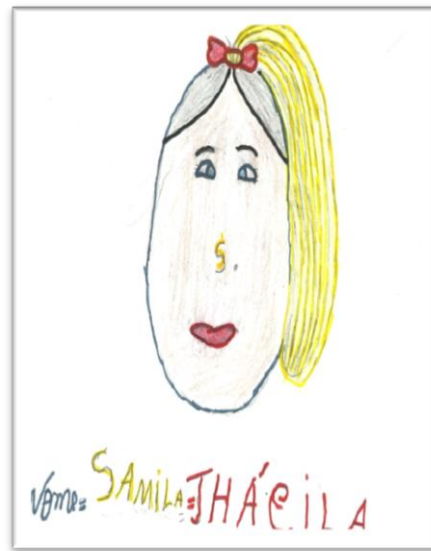
verbalizadas por elas foi o cabelo. Duas delas, por exemplo, resolveram o “problema” do cabelo crespo com um rabo de cavalo que, na dimensão plana, não lhes causava um problema a mais (Figura 04 e Figura 05). D., autodeclarada preta, tem o cabelo bem curtinho, como demonstra tanto o seu autorretrato, como o retrato feito por uma colega. No caso de D., pudemos perceber claramente nas Figuras 06 e 07 a diferença na representação da cor da pele, ou seja, quando D. é retratada por E., o lápis marrom é bem marcado, enquanto no autorretrato, busca “aliviar” a tonalidade.

Figura 04 - Autorretrato de S.



Fonte: A autora (2012)

Figura 05 – Th. retratada por S.



Fonte: A autora (2012)

Figura 06 – D. retratada por E.



Fonte: A autora (2012)

Figura 07 – Autorretrato de D.



Fonte: A autora (2012)

## 6 Considerações Finais

Pesquisando corpo negro e cabelo crespo como ícones da identidade negra, Nilma Gomes (2002, p. 50) diz que “na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre cabelo crespo e corpo negro, como aprendemos a superá-las”, se incluídas em nosso currículo e em nossos debates pedagógicos. Parafraseando Lélia Gonzalez (1988, p. 70), quando esta autora comenta sobre as manifestações culturais de origem africana no continente americano, podemos dizer que as representações aqui observadas estão encobertas pelo “véu ideológico do branqueamento” e são “recalcadas por classificações eurocêntricas que minimizam a importância do negro”.

É nessa mesma esteira, relacionando etnografia e educação, suas abordagens e perspectivas inerentes à construção do sujeito, ao conhecimento científico e à investigação antropológica, que utilizamos a etnografia nesta pesquisa, num sentido ampliado e alargado, como possibilidade de construção de outra forma de problematizar os fenômenos sociais e de cultura.

Imersos na pesquisa, no trabalho de campo, na observação participante, frequentemente nos vimos falando sobre um tema desconhecido, inexistente. Desigualdade? Discriminação? Racismo? Cultura negra? Raça? Assim foi que, quando indagada sobre situações de racismo na escola, a diretora disse ter vivenciado apenas dois casos em oito anos. Estávamos nós a insistir em diferenças culturais, no estigma da desigualdade? Os nossos agentes/os estudantes arregalavam os olhos: a palavra negro/negra não soa como qualquer outra – é forte, causa desconforto, mal-estar, indica uma diferença – e falarmos em diferença. Diferença havia soado como “discriminar”.

Tal como microcosmo da sociedade brasileira, o ambiente escolar apresenta mecanismos racistas, como se confirmam na exclusão e no atraso escolar dos jovens do sistema educacional desde a mais tenra idade (VALVERDE e STOCCO, 2009, p. 914). Em contrapartida [e outra vez como microcosmo da sociedade brasileira], a escola nega a existência de práticas racistas no seu interior, atribuindo “o fracasso escolar dos jovens e das crianças negras exclusivamente à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou às necessidades precoces de se inserirem no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias” (op. cit.).

Assim, no nosso entender, esta pesquisa parece ter evidenciado, através de seus extratos etnográficos, que a abordagem assimilacionista no campo educacional – as práticas escolares vigentes excluem a luta das populações na sociedade brasileira. O ideal de ego



branco é o que as crianças [nossos estudantes/sujeitos] passam a reivindicar para si na ausência de uma identidade que as possa fortalecer. Muitas outras questões derivam dessa situação como as de identidade, pertencimento e as lutas de libertação. Contudo, uma questão nos interessa em especial para este artigo e perpassa o nosso foco específico da persistência da discriminação e do preconceito na nossa sociedade: como num círculo vicioso, a alienação do negro brasileiro devido à inferiorização de sua cultura Expropriada, ela faz parte da cultura nacional – pertence a todos os brasileiros, brancos e não brancos – e da própria ideologia nacional dominante, cuja retórica oficial se expressa através das próprias contribuições negras no Brasil, para negar a existência do racismo e reafirmar a proclamada democracia racial (MUNANGA, 2009, p. 18).

Dito com outras palavras, essa realidade vigente, que obedece a um padrão de relacionamentos raciais, não põe em dúvida o primado da hegemonia branca que deve reger nosso mundo. Então, quando pensamos sobre o enigma das disparidades raciais ao acesso à escola, a equação acaba sendo resolvida quase que automaticamente. Em consonância “com a longa tradição do pensamento ocidental, o sistema de ensino brasileiro educa as pessoas ao exercício de suas futuras funções sociais”, reforça Paixão (2008). O tratamento desigual dado a brancos e negros no nosso sistema de ensino corresponde ao próprio processo pedagógico que ensina aos portadores das diversas marcas raciais os singelos termos da realidade circundante.

Tal realidade vem a ser uma das justificativas deste trabalho, e discutir essas desigualdades no Brasil, em pleno século XXI, demonstra a emergência de adentrarmos este nosso labirinto para desvendar os entraves que continuam negando o acesso e a permanência dos afrodescendentes a uma educação de qualidade.

## **THE STIGMA OF RACE: BLACK CHILDREN, BASIC SCHOOL AND RACISM**

**Abstract:** This paper presents a piece of research work covering Dissertation in Social Sciences in the biennium 2011/2012, the Federal University of Reconcavo of Bahia (UFRB). This is an ethnographic study that explores the meaning of black culture in the school context Montezuma School, located in Cachoeira, Bahia, how students represent black culture in this context and its relations with the world and black Africa. The understanding of the material and historical determinations of racial inequality in our country, and the possibilities of overcoming the same body that takes communication to intertwine with thematic race and education. We discuss studies on race relations, black identity and representation of race from

ethnographic narratives developed in dialogue with the groups surveyed. These statements relate aspects of ethnographic fieldwork in this context, from the methodological choice to follow the flow of the practice of participant observation and semi-structured interviews. We emphasize that from the representation of race these students discontinuity in teaching practices and disconnection with the social life of the community obtained a significantly larger scale. The article shows that by articulating the concepts of race and racism and the notion of cultural/racial identity of the subjects, even when embedded in the black community, the mechanisms that contribute to the spread of prejudice remain serving the interests of the dominant ideology.

**Keywords:** Black Identity; Basic School; Representing Race; Racism.

## Referências

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n° 28, p. 77-96, 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro. Daudt, 2006.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da Infância: Metodologia de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção de beleza e da identidade negra nos salões de beleza étnicos de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, Tese de Doutorado, UFMG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6 7), 1996, pp. 67-82.

GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Gomes, Nilma (Org.). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

GONZALEZ, Lélia. A categoria cultural da amefricanidade. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 92/93; 69/82, jan/jun, 1988.

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.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação – Estudos foucautianos**: Vozes, 1994, p. 35-86.



MAGGIE, Yvonne. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, Marcos C. & SANTOS, Ricardo V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro, Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

PACHECO, Moema de Poli T. A questão da cor num grupo de baixa renda. In: **Estudos Afro-asiáticos**, n° 14, Rio de Janeiro, pp. 85-97, 1987.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

PILLOTTO, M.; SILVA, M.; MOGNOL, L. A leitura do texto não verbal na produção gráfica infantil. In: ORMEZZANO, G., (Org.). **Questões de Artes Visuais**. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 194-202.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n° 40, pp. 122-137, dez/fev, 1998-99.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça, cor e desigualdades educacionais no Brasil. In: J. G. Aquino (coord.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo, Summus, 1998.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Revista Afro-Ásia**, n° 18, p. 165-187, 1996.

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, p. 56-65, jul/set, 1994.

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 edição, Petrópolis, Vozes, 2011.

VALVERDE, Danielle; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na Educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17 (3): 312 p. 909-920, set/dez, 2009.