

A DES-CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL: O NÃO-LUGAR QUE INSURGE DOS BANCOS ESCOLARES

THE DES-CONSTRUCTION OF SOCIAL REPRESENTATION ROLES: THE NON- PLACE THAT INSURGE FROM SCHOOL BANKS

Stefani Edvirgem da Silva Borges 1

Resumo: Pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador é legítima, o currículo escolar brasileiro torna-se objeto desta análise, tendo em vista os estudos relacionados ao multiculturalismo e a heterogeneidade escolar. Mesmo diante de uma sociedade que já consegue reconhecer, em grande parte, a importância dos estudos multiculturais, o olhar das diretrizes curriculares para esta questão ainda é incipiente, tendo em vista as marcas e estereótipos relegadas à população afrodescendente, em particular. Este artigo abordará quais as implicações resultantes quando se pré-estabelecem papéis antagônicos de representação social, os quais são propagados cotidianamente na escola, local que abarca o conhecimento tido como legítimo. Por meio de uma análise discursiva, este estudo discorre sobre como os fatos históricos e as “verdades” reiteradas proporcionaram uma cultura social e, por conseguinte escolar, em que o protagonismo negro, bem como a identidade deste povo fosse deixado apenas no campo do esquecimento ou desprestígio social.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Representação Social. Identidade Negra.

Abstract: Based on an understanding that only the culture of the colonizer is legitimate, the Brazilian school curriculum becomes the object of this analysis, considering the studies related to multiculturalism and school heterogeneity. Even in the face of a society that is already able to recognize, in large part, the importance of multicultural studies, the look of the curriculum guidelines for this issue is still incipient, considering the marks and stereotypes relegated to the Afro-descendant population, in particular. This article will address the resulting implications when antagonistic roles of social representation are pre-established, which are propagated daily at school, a place that encompasses the knowledge that is considered legitimate. Through a discursive analysis, this study discusses how the historical facts and the repeated “truths” provided a social culture and, consequently, a school culture, in which the black protagonism, as well as the identity of this people was left only in the field of oblivion or social disrepute.

Keywords: School Curriculum. Social Representation. Black Identity.

*“Homens de vários acidentes
Pardos, pretos, tintos e tostados
Os fortes braços feitos ao trabalho”
(Alvarenga Peixoto)*

Que diferença faz ser sujeito ou objeto de representação social?

A literatura ao longo do tempo refletiu os acontecimentos e posicionamentos sociais, documentando por meio da verossimilhança os meandros das representações que couberam a cada indivíduo, num dado período histórico. Mesmo sendo o campo literário parte de um universo romântico e fantasioso, muito contribuiu para que se perpetuassem estereótipos, discursos e posturas que são disseminadas na escola bem como reiteradas nas diretrizes curriculares.

A mulata faceira, o negro servil, o mulato indolente entre outros construtos presentes na Literatura Brasileira são, de acordo com França (1998), representações constantes em todo cânone literário. É possível afirmar que a literatura - constituída por meio das transformações e ações humanas – utiliza-se da linguagem para concretizar verdades que se quer vigente (SILVA, 2010). No Brasil, o discurso literário, que manteve o negro na marginalidade, fomentou práticas racistas que permanecem até os dias de hoje no imaginário social. MELO, REIS e REIS (2017, p.8 apud FIORIN, 2005) ressaltam que “o discurso transporta os pensamentos de uma época, sentimentos perenizados, naturalizados, incorporados no ideário dos falantes”. Assim ocorre quando analisamos as obras literárias. Ainda de acordo com FIORIN (2005).

O campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos, assimilados individualmente pelo homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo. (FIORIN, 2005 p.19)

Do período colonial, como podemos verificar na epígrafe supracitada, até a fase dos revolucionários modernistas, os afrodescendentes mantiveram-se como figuras marginais no imaginário de inúmeros indivíduos que, em seus bancos escolares, acompanharam as diversas interpretações depreciativas dadas à figura do negro. Quem não se recorda da célebre obra de Bernardo Guimarães na qual Isaura era retratada como a donzela bela e branca, enquanto Rosa, a personagem negra, sintetizava toda perversidade de uma típica antagonista do Romantismo Brasileiro; recordemos também dos problemas causados pelo *Demônio Familiar* de José de Alencar, a epopeia de Macunaíma – o preto que passou pelas águas milagrosas e ficou branco -; a Irene preta e servil de Manuel Bandeira ou ainda a *Negra Fulô*, objeto de satisfação dos desejos do eu-lírico criado pelo poeta Jorge de Lima. Assim, a lista de personagens e obras se estendem deixando quase nula a participação de figuras heroicas/benevolentes de tez negra.

Não desconsideremos o contexto histórico no qual estavam inseridos todos os autores e obras mencionados, mas não se pode negar que estas representações eram feitas somente pelo olhar do homem branco, colonizador, europeu, tido como vencedor e, por conseguinte, detentor do poder e do discurso. Há, portanto, de um lado, a referência europeia que determina as verdades e condutas a serem seguidas; e de outro, indivíduos resilientes, submissos às exigências daqueles, que por questões históricas, vem se mantendo no topo, como sujeitos desta cadeia das representações. Lilia Moritz Schwarcz (2012), em seus estudos sobre cor e raça na sociedade brasileira, corrobora em nossa discussão quando ressalta que as representações sociais exercem real influência no mundo por meio das identidades e hierarquias politicamente influentes. A autora esclarece que a classificação dos indivíduos compreende uma construção local, histórica e cultural.

Em consonância com Schwarcz, Tomaz Tadeu da Silva (1995), na obra *Alienígenas na sala de aula*, também faz uma análise acerca das representações sociais quando trata de Políticas de Identidade, Regimes de Representação e Currículo. Ao comparar grupos em posições subalternas e

dominantes, numa investigação de como o ambiente escolar colabora para fomentar o preconceito de ordem racial, discorre sobre como o outro é fabricado através do processo de representação, que é, pela ótica do autor, “um processo de produção de significados sociais através de diferentes discursos” (p.199). O autor, pois, indaga-nos: Que diferença faz e quais são os efeitos quando somos sujeitos ou objetos de representação?

Primeiramente, entendamos aqui sujeito e objeto pelo mesmo viés da construção gramatical, como que numa análise metalinguística. O sujeito/agente pode ser considerado como aquele que realiza a ação, detém o poder, a voz e a vez; já o objeto aparece subordinado ao verbo, o qual, por sua vez, é a ação manifesta pelo sujeito. Em toda esta construção, percebemos que a supremacia do signo linguístico “sujeito” se associa diretamente àquilo que está acima ou é superior. Deixando de forma mais concreta esta proposição, aquele que vem se mantendo como sujeito em nossa sociedade é o eu-colonizador, o qual apontando a diferença identificada no outro, colonizado e de tez diversa à sua, colocou-se como detentor de tudo o que é relacionado à positividade, em oposição àquele que lhe é diferente, receptáculo da negatividade. Janaína Ribeiro Bueno Bastos (2016), ao citar Maria Aparecida da Silva Bento (2002), em Branqueamento e Branquitude no Brasil, vai ao encontro destas considerações quando afirma que

(...) o indivíduo elabora um Outro a partir de si. Um Outro ameaçador, um diferente de si, no qual se projetam as características negativas que o sujeito não consegue assumir como suas. Um Outro que apesar de ser projetado no diferente, tem mais a ver consigo próprio, tal como o fato dos europeus terem transformado os povos colonizados em Outros, atribuindo aos mesmos uma suposta agressividade, bestialidade, sexualidade exacerbada, inclinações para o pecado, os quais comportariam em síntese, a simbologia do mal. (BASTOS, 2016, p.217 apud Bento 2002)

Pode-se considerar que a diáspora africana, tendo por justificativa a escravidão, tornou-se uma das maiores máculas da história da humanidade. Além das marcas físicas, foram imputadas aos afrodescendentes estereotípias tais como já pudemos analisar, um lugar social de desprestígio e o cerceamento de manifestações ligadas à sua identidade cultural. Todos estes fatores acarretaram em uma série de resquícios negativos, os quais se ancoram em uma população que enxerga suas raízes intrínseca e unicamente relacionadas ao período escravocrata. Esta afirmação se fundamenta no fato de que a cultura europeia, na posição de sujeito/colonizador, impôs um embranquecimento social, ativo até os dias de hoje, em detrimento da cultura africana objetificada como inferior. Este fenômeno pode ser explicado, de acordo com Quijano (2000), porque

o conceito de raça foi empregado enquanto codificação das diferenças existentes entre conquistadores e conquistados, de forma a constituir uma categoria que outorgava aos primeiros a posição “natural” da superioridade, restando aos últimos a cessão dos níveis inferiores da hierarquia racial e por conseguinte, social. (Quijano, 2000 apud Bastos, 2016, p.2018)

No campo das representações, tomemos por empréstimo uma das características das marcas literárias do barroco, o conceptismo. Como que em um jogo de persuasão e domínio de ideias, a maior parte da população negra adotou o pensamento de inferioridade diante à população branca e, mesmo não estando na condição de escravizados, a resignação e a manutenção de subserviência foram permeadas e veladas pela ideologia da democracia racial. Telles (2003) ressalta que “o branqueamento e a democracia racial são dois pilares da ideologia racial no Brasil”. (p. 62). Para Rocha (2006), a ideia que se vendia de que o Brasil era um paraíso no qual reinava a harmonia entre as diversas etnias que aqui se encontravam era uma forma de omitir a questão racial brasileira, colocando por debaixo do tapete a ideologia da dominação racial que pregava a inferioridade do negro.

Ao se tratar de questões relativas à identidade, Tadeu da Silva (2000) considera que identidade e diferença são conceitos inseparáveis e fazem parte do resultado de um processo de

produção simbólica e discursiva, estando diretamente relacionadas ao poder: “poder de definir a identidade e marcar a diferença” (p.81), de forma a demarcar, excluir, incluir, normalizar e classificar as relações sociais.

Como resultado da escravidão, uma série de restrições de direitos abateu-se sob a população negra que foi mantida ao rés da pirâmide social hodierna. Na relação entre identidade e diferença, os afro-brasileiros estão na parte desprivilegiada da polarização branco *versus* negro, tendo como consequência deste binarismo o branco representando a identidade que se quer padronizar e o negro como o diferente, anormal, que precisa se adequar. Eis, portanto, mais uma definição de sujeitos e objetos de nossa história. Frantz Fanon (2008) salienta que

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não-civilizado que tentava se defender. Quando a civilização europeia entrou em contato com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal (p.161).

Diante destas considerações, numa sociedade regida pelos padrões pautados no branco, muitos indivíduos negros apropriam-se da cultura de outrem para fazer parte de um universo que nada dialoga com o seu verdadeiro pertencimento. Peles negras em máscaras brancas, assim como o título da obra de Frantz Fanon (2008), configuram-se há mais de um século a contar-se pela Abolição da Escravatura.

As tentativas de recuperação da cultura ancestral tornaram-se, ao longo do tempo, incansáveis por parte dos movimentos negros e afins, mas a própria história contribui na contracorrente ao que se refere ao resgate do que fora perdido pelas diversas populações das diferentes etnias as quais vieram ao nosso país. De acordo com relatos da tradição oral, antes de atravessar o oceano, nos chamados Portos Negreiros, os futuros cativos eram obrigados a dar voltas em torno da árvore conhecida como Baobá. Acreditava-se que ela tinha o poder de fazer esquecer o que ficara para trás. Ao se tornar semovente, o escravizado deveria partir despido de qualquer lembrança de sua terra, dos seus costumes e de suas raízes. Passavam, nesta tortuosa caminhada envolta à árvore africana milenar, de sujeitos donos de si a objetos sujeitados ao porvir. Conta-se que

antes de deixar o porto do Ouidah, na atual República do Benin, os africanos escravizados eram levados à árvore do esquecimento – plantada pelo rei Agadja em 1727. Depois de nove voltas dadas pelos homens – as mulheres davam sete – acreditava-se que origens, identidade cultural, lembranças de suas moradas e de suas localizações geográficas perdiam-se no limbo. A memória era reconhecida pelos mercadores de escravos como uma poderosa arma de resistência.¹

Há mais de quatro séculos que se mantém a ideia de acabar com as experiências individuais, com a identidade e memória dos afrodescendentes. Ocultar a história do negro, segundo Pereira (2000), corroborou para que a cultura afro-brasileira fosse omitida, quando não folclorizada, fatores que proporcionaram a rejeição da população negra à sua própria identidade.

Diante do que fora exposto, não há como não se lembrar do personagem Prudêncio da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, do memorável bruxo do Cosme Velho, Machado de Assis. Prudêncio desde criança fora escravo do defunto autor. E como era de costume, sofria os maus tratos transvestidos de brincadeiras por meio de seu sinhozinho. O próprio Brás relata em suas memórias que “punha-lhe um freio na boca, e desancava-o sem compaixão; ele gemia e sofria.” (ASSIS, 1880, p. 218). A identidade cultural e o lugar de pertencimento desta personagem foram apagados a tal ponto que, ao ser alforriado, Prudêncio fez questão de adquirir um indivíduo que fosse escravizado e descontar neste, que era como ele, tudo que havia sofrido. Brás Cubas relata que “desagrilhado

¹Disponível em <http://diariodoandre.com/2010/08/12/volta-inversa-na-arvore-do-esquecimento/> Acesso em 7 de outubro de 2019.

da antiga condição, agora é que ele se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera.”(ASSIS, 1880, p.218). Prudêncio passou de objeto a pseudo sujeito da sociedade em que estava inserido, tratando logo em apropriar-se de condutas que não lhe eram inerentes. Mesmo sendo uma representação, Prudêncio sintetiza a que foram acometidas a cultura e identidade negras.

Ao citarmos o precursor da Academia Brasileira de Letras, não nos esqueçamos as inúmeras tentativas de deixar a imagem de Machado de Assis como sendo de um homem branco. Em uma sociedade em que o saber/poder era condição dos autores sujeitos, jamais um homem negro poderia ter tanta notoriedade. Essa imagem de Machado de Assis branco ainda resiste. No ano de 2014 uma propaganda² veiculada pela Caixa Econômica Federal trouxe um Machado de Assis tão “cândido” quanto o personagem principal de seu conto *Pai contra Mãe*. A indignação de estudiosos literários e dos movimentos de resistência da cultura afro-brasileira repercutiu positivamente, levando a empresa a reelaborar a propaganda³, além, é claro, de um pedido de desculpas por tamanho erro. Falha fundamentada na construção imaginária do brasileiro que tem bem delineado em sua mente quem são os sujeitos e os objetos sociais. A fim de tornar certos lugares e sujeitos “belos”, ao torná-los brancos, a cultura e identidade negras são apropriadas como que em uma espécie de adequação. Este processo usurpa e, ao mesmo tempo, impede o lugar de pertencimento e resistência do outro.

A pensadora e feminista Lélia Gonzalez (1983), critica a ideia de que a hierarquização do saber está veiculada à classificação racial da população. A filósofa Djamila Ribeiro (2017), citando a intelectual analisa que:

reconhecendo a equação: quem possuiu o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado universal da ciência é branco. A consequência desta hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. (Gonzalez, 1983 apud Ribeiro, 2017, p.26-27)

Diante do exposto, há como relacionarmos as considerações de Bondia Larrosa (2002) quando nos referirmos à ideia de impor-se à vivência do outro. O saber, a opinião e experiência de quem detém o poder num determinado período histórico/social sobrepõe-se àqueles que são mais vulneráveis diante de nosso contexto de análise. Nesta discussão, a população afrodescendente e tudo que lhe é inerente permanece sob o jugo de outrem. Se, segundo este autor, “a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca” (p.21), como que numa ação reflexiva, apropriar-se da vivência do outro, calando ou atribuindo-lhe uma existência inválida e inexistente, torna-se um ato de extrema violência. Esta é a ideia do reducionismo eurocêntrico no qual Neves (1998) debruça-se. A teoria referida traz a concepção de uma história unilinear, na qual todos os grupos humanos passariam de selvagens a civilizados, mais especificamente a uma civilização europeia, modelo e destino final dos homens e mulheres enquanto sociedade.

A título de exemplificação, comparemos duas manifestações culturais brasileiras. Primeiramente o jongo, avô do samba, presente em comunidades remanescentes de quilombolas e de manutenção da cultura afro-brasileira. Ao ser associado à “macumba” - traduzida por algumas correntes cristãs como símbolo do mal – sofre perseguições e conquista pouca visibilidade social. Isso ocorre justamente por conter suas raízes culturais na identidade africana, divergindo grandemente de nosso segundo exemplo: as manifestações que ocorrem nos Centros de Tradição Gaúcha, no sul do Brasil. Os CTGs equiparam-se à cultura de países nórdicos e, além de ser propagada por descendentes diretos de europeus, a mídia televisiva e os próprios espaços escolares difundem com frequência a existência desta tradição cultural “brasileira”. A discussão que encabeça este estudo – a interface entre sujeito-objeto – é traduzida pelo preconceito atribuído àquela, enquanto

2 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=10P8fZ5I1Wk>. Acesso em 15/01/2020.

3 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XX71Z_7p-As. Acesso em 15/01/2020.

que esta, por aproximar-se dos padrões europeus, tem maior visibilidade e aceitação, sobretudo quando nos referimos a como estas diferentes manifestações culturais são vistas e abordadas dentro do contexto multicultural⁴ no cotidiano escolar.

A quem, portanto, os currículos escolares e a própria escola vêm atribuindo os papéis de sujeito e objeto sociais? Oliveira (2002) traz o seguinte relato ao analisar as aprendizagens culturais:

Uma pequena história da crueldade da exclusão pode ilustrar a problemática do preconceito racial que está presente em nossas escolas. Passou-se com uma amiga minha, negra, excelente professora da classe de alfabetização, há muitos anos, quando ela tinha 7 anos e frequentava a primeira série. Foi ela mesma quem me contou (...). Não entendi o “lição”, dirigiu-se à professora e pediu nova explicação. A resposta que ouviu foi: - Para ser empregada doméstica o que você já sabe já está muito bom. (OLIVEIRA, 2002, p.54)

Esta hierarquização e manutenção de determinados grupos sociais em nichos específicos – na ponta ou na base da pirâmide social – são estabelecidas pelas relações de poder, as quais, até os dias de hoje, conduzem discursos e estabelecem lugares difíceis de transpassar. Para a professora, personagem do relato acima, uma menina negra jamais quebraria a barreira que determina o lugar de pertencimento da mulher negra. Oliveira (2002) considera que diante de uma história política e cultural que transforma diferenças em desigualdades, as crenças e indivíduos que fazem parte dos processos de aprendizagem (mais especificamente, professores e alunos), criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas, valorizando umas em detrimento de outras.

Jurjo Torres Santomé (1995) complementa nosso estudo, quando ressalta que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas escolares curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas ou deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p.161)

Percorrendo a História da Educação, verificamos que, no Brasil, durante o período colonial, as escolas foram construídas para atender a população pertencente à elite e, de acordo com Santana e Moraes (2009), a fim de atender as necessidades da alta sociedade, as instituições escolares eram alicerçadas nos referenciais eurocêntricos, os quais permitiram sempre a negação de outras matrizes culturais que compõem nosso país. Estes autores ainda relatam que:

(...) desde os tempos coloniais, instituiu-se um projeto de educação voltado para atender aos interesses da elite que deveria comandar este país, negando, por outro lado, o acesso à educação escolar à população não-branca, especialmente ao negro e seus descendentes. (SANTANA E MORAES, 2009, p.52)

Conforme analisam Santiago e Souza (2005), por mais de 200 anos, os africanos escravizados ficaram impedidos de ter acesso aos bancos escolares, caracterizando um quadro de desigualdade e de exclusão para com a população afrodescendente. Quando a alfabetização destes indivíduos ocorria, era por atos de filantropia.

Durante o século XIX, pensava-se apenas em continuar com a ordem social vigente, ou seja,

4 multiculturalismo constata diferentes culturas, neste caso diferentes manifestações culturais, sem contudo reconhecê-las e valorizá-las nas suas especificidades, sobretudo a cultura de matriz afro-brasileira, e de modo a dialogarem e compartilharem saberes uma com a outra, como defende o interculturalismo (reconhecimento, valorização, diálogo, intercambio de saberes).(VIEIRA, 1999)

os negros escravizados tinham como único e exclusivo papel ser a força de trabalho que enriqueciam os brancos. De acordo com o que Santiago e Souza (2005) nos mostram, era um desperdício investir na educação de afrodescendentes, uma vez que – de acordo como pensamento da época – estes indivíduos eram destituídos de inteligência servindo apenas para o trabalho doméstico ou braçal, não havendo, portanto, necessidade de adquirirem outros conhecimentos e saberes.

Já próximo à abolição da escravatura, com a crise estabelecida devido ao enfraquecimento dos senhores detentores de indivíduos escravizados e de terras, alguns “remendos” de lei começaram a surgir na tentativa de alguns negros, que já se viam livres - seja pelas alforrias ou pela lei do Ventre Livre – serem alfabetizados para dar conta das demandas de trabalho que surgiam. Ribeiro (2004) relata que:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031- A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (p.07)

A partir do final do Império, conforme Santana e Moraes (2009) analisam, o acesso precário e limitado dos negros libertos à educação corroborou para promover um déficit educacional que se perdurou como um legado aos descendentes de escravizados, o que comprova a desigualdade histórica entre brancos e negros, quando nos referimos ao acesso escolar.

No século XX, com o início da democratização do ensino, aumentou a quantidade de afrodescendentes nas unidades escolares o que fomentou a luta por uma educação que valorizasse as experiências culturais afro-brasileiras, pois, por mais que houvesse uma participação maior de negros nas escolas, estas instituições não se configuravam como um lugar de pertencimento. (DOMINGUES, 2002)

A população negra tentou, por diversas vezes, agir contra um sistema que os encarava e os queria como semoventes, porém, mesmo na contracorrente social e em consonância com os quilombolas, malês, marinheiros negros do início do século XIX e tantos outros grupos que foram silenciados e/ou aniquilados, o Protesto Negro de nossa contemporaneidade defende, em sua essência, “uma única proposição política: a conquista (e não concessão) da liberdade e da igualdade pelo próprio negro, por meio de sua autoafirmação individual e coletiva da sociedade nacional (FERNANDES, 2008, p. 201).

Segundo Bondia Larrosa (2003), “o mundo interpretado e administrado, pelo contrário, é um mundo dividido, analisado, despedaçado, repartido pela nossa mania apropriadora e delimitado pela nossa mania classificadora” (p.111). Partindo desta assertiva, pode-se considerar que o mundo que nos é imposto gira em torno do eurocentrismo e as demais experiências permanecem no campo do errôneo, desprezível, inútil e, muito raramente, quando analisado por eufemismos, é taxado como exótico. É o que Jurjo Torres Santomé (1995), considera como *tergiversação*. Segundo este autor:

Tergiversação é quando se recorre à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens destas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia. Este é o caso mais perverso de tratamento curricular, já que se trata de construir uma história na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Explicar que se existem grupos marginalizados ou oprimidos é devido à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, à sua maldade inata, etc. Também se cai em tergiversações quando se recorre a explicações da marginalização fundamentando-a na estrutura familiar dessas populações, na qual ainda mantêm costumes bárbaros ou hábitos de vida inadequados, etc (...) Assim, ainda não faz muito tempo, tratava-se de justificar que a marginalidade

da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou menor quociente intelectual que os da raça branca. Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causa dessas situações de marginalidade, ignoram-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações de opressão. (p.174-175)

Considerar a voz e a experiência do outro livre de estereótipos é o que alicerça as novas diretrizes educacionais hodiernas. Prefaciando a obra *Superando o racismo na escola* organizada por Kabengele Munanga (2011), Fernando Henrique Cardoso afirma que “não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento” (p.09), o que nos deixa evidente a responsabilidade do espaço escolar no combate às práticas racistas. Na mesma obra, Rafael Sanzio de Araújo dos Anjos afirma que “o erro, em determinadas circunstâncias, é um bom condutor para mostrar outra possibilidade de abordagem e mudar o tratamento da questão” (p.11) o que elucida que, se o erro da exclusão de determinados grupos sociais na escola é evidente, medidas que caminham na contracorrente do que sempre fora estabelecido são emergenciais. “As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial ainda dependem de uma completa virada de jogo” (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2011, p.13).

Eis, portanto, as perguntas fundamentais que permeiam nossa discussão: Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica-racial e outros lugares de fala? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, na qual há papéis já prefixados de representação? A escola deve trabalhar estas questões?

Stuart Hall (1997) salienta a importância em trazer resignificações ao que estava naturalizado nas práticas pedagógicas: desde o livro de ocorrência (comumente chamado de livro negro) até brincadeiras e jogos eurocentrados. Torna-se relevante considerar que muito já foi conquistado e mudado, no entanto, conforme afirma Munanga (2005), “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”(p.17), ou seja, toda esta questão passa por uma série de transformações curriculares, entendendo currículo não apenas como um instrumento de poder na escola, aquele que determina o que é ou não conhecimento, mas como um organismo vivo dentro do espaço escolar que vai desde a entrada, passando pelas atividades intra e extra escolares, até a relação pedagógica (professor-aluno) por meio da postura e discurso docente. “Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 170-171). Este mesmo autor afirma que:

É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece. (SANTOMÉ, 1995, p.169)

A educação, conforme as considerações de Santomé, é aquela respaldada no respeito à cultura e à experiência anterior dos educandos, o que configura no entendimento do conceito de cultura no ato educacional. Paulo Freyre (1985), considera que “a cultura são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença” (p.34). Ao valorizar as diferenças, a escola deixará de silenciar vozes, saberes e crenças. Santomé ainda destaca que:

a ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos

e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso. (SANTOMÉ, 1995, p.160)

Considerações Finais

Eis, portanto, a importância da abordagem de questões étnicas nos espaços escolares. Diante do que fora exposto, nas ações pedagógicas ainda estão intrínsecas metodologias e discursos de um currículo unilateral.

As representações que determinam previamente quem são sujeitos e objetos sociais fazem parte de uma construção que vem se consolidando a séculos. Um trabalho preciso para desconstrução destes paradigmas propagados nos espaços escolares parte da mudança dos currículos e das práticas racistas, para um ensino intercultural (VIEIRA, 1999), híbrido e anti-racista. As mudanças têm ocorrido mesmo que em passos de formiga e a escola tem a urgente função de ser a mentora e agente transformadora neste processo.

Referências

ANJOS, R. S. de A. dos. **A geografia, a África e os negros brasileiros**. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. p. 169-182.

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf>. Publicado em 1880. Acessado em 17/01/2020.

BASTOS, J. R. B. **O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca ea branquitude**. Revista da ABPN. v. 8. n. 19. mar. – jun., 2016.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: CARONE, I. BENTO; M. A. S. Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasi. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002, pp.25-58.

BONDÍA LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** in Revista Brasileira de Educação, nº19, jan/abr, p.20-28, 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

CARDOSO, F. H. **Superando o racismo na escola/ MUNANGA, Kabenguele**. (Org.) Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

CAVALLEIRO, E. e HENRIQUES, R. Prefácio. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, P. J. **Negros de almas brancas? – a ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, n.3, 2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA: 2008.

FERNANDES, J.A. BARROS, C. R. **A Revolta dos Malês na História: o saber histórico frente a implementação da Lei 10639/2003**. In: História Agora nº05, 2008.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8ª. São Paulo. 2005.

- FRANÇA, J. M. C. **Imagens do Negro na Literatura Brasileira**. 1ªed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GONZALES, L. **“Racismo e sexismo na cultura brasileira”**. Ciências Sociais Hoje (2), Brasília, ANPOCS, 1983.
- HALL, S. **“The work of representation”**. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi:Sage/Open University, 1997.
- MELO, J. N.; REIS, J. C. S.; REIS, N. S. **Construção de um ideário de sujeito a partir da literatura: análise do conto princesa negrinha**. Disponível em <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2017.2/papers/upload/57.pdf>. Acesso em fev. de 2020.
- MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.
- NEVES, L. J. O. **Contato: o jogo sutil da diferença**. Terra das águas. Revista de Estudos Amazônicos, vol.1, n.2. Brasília: UNB, segundo semestre 1999, p. 98-116.
- OLIVEIRA, I. B. **Redes culturais, diversidade e educação** In: Aprendizagens culturais, cotidianas e educação/ OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (Org). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PEREIRA, P. A. **A educação das relações étnico-raciais: experiência numa escola pública de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 318f.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. ____ In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e *ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. p. 107-130.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; 2017.
- RIBEIRO, M. **“Apresentação do SEPPIR”**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004, p. 7-8.
- ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- SANTANA, J. V. J.; MORAES, J. O. **História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural**. In: Revista Espaço Acadêmico, v. 09, nº 103, dezembro, 2009.
- SANTIAGO, A. R. S; SOUZA, R. S. **A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios**. Revista FAEEBA, v. 14, n. 24, p. 193-204, 2005.
- SANTOMÉ, J. T., **Alienígenas de sala de aula**; In As culturas negadas e silenciadas no currículo/ T. TADEU da SILVA (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SCHWARCZ, L. M. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1.ed - São Paulo; Claro Enigma,2012.
- SILVA, S. E. **A literatura como estratégia de emancipação do negro**. 2010. 110 f. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

TADEU DA SILVA, T. **A produção social da identidade e da diferença.** IN: TADEU da SILVA, Tomaz (org.) Identidade e diferença. Petrópolis, Vozes, 2000. p.73-102.

_____. (ORG). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo como narrativa étnica e racial.** In.: TADEU da SILVA, T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Pp. 99-104.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VIEIRA, R. **Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação dos professores.** Educação, sociedades e culturas - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, n.12, p. 123-162, 1999.

Recebido em 21 de fevereiro de 2020.

Aceito em 17 de março de 2020.