CEFET/RJ
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

MOCHILA ESCOLAR: NEGAÇÃO/CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Monique Ferreira Gadioli

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Relações étnico- raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof. Dr. Tânia Mara Pedroso Muller

RIO DE JANEIRO
MARÇO/ 2017

MOCHILA ESCOLAR: NEGAÇÃO/CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Relações étnico-raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Monique Ferreira Gadioli

Banca Examinadora:

_____

Presidente Professora Dra Tânia Mara Pedroso Muller - CEFET/UFF -Orientadora.

_____

Professora Dra Nara Maria Carlos de Santana - CEFET

_____

Professora Dra Maria Elena Viana Souza - UNIRIO

SUPLENTES

_____

Professora Dra Maria Renilda Nery Barreto - CEFET

_____

Professora Dra Maria Celi Chaves Vasconcelos - UERJ

Rio de Janeiro
Março/ 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

G124 Gadioli, Monique Ferreira
Mochila escolar : negação/construção da identidade negra no cotidiano escolar / Monique Ferreira Gadioli.—2017.
130f. + anexos : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 124-130
Orientadora : Tânia Mara Pedroso Muller

1. Negros – Identidade racial – Brasil. 2. Relações raciais. 3. Educação – Brasil. 4. Programas de ação afirmativa na educação. I. Muller, Tânia Mara Pedroso (Orient.). II. Título.

CDD 305.896081

DEDICATÓRIA

Gratidão em minha vida, pra sempre Ele irá receber
gratidão da minha voz se ouvirá
por onde eu passar
Deus irá receber gratidão.
(PG)

AGRADECIMENTOS

A Deus meu amigo fiel.

A minha base: minha família

Ao meu marido, Luis Fernando Gadioli, meu maior incentivador.

A minha admirável e competente orientadora Tânia Mara Pedroso Muller, pelo incentivo, pelas intervenções e por acreditar em mim.

À Banca Examinadora: Dra Maria Elena Viana Souza e Dra Nara Maria Carlos de Santana pelas ricas contribuições.

As professoras suplentes da banca examinadora: Dra Maria Renilda Nery Barreto e Dra Maria Celi Chaves Vasconcelos.

Ao Programa de Pós-Graduação Relações étnico- raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET/RJ.

Aos docentes do programa que contribuíram significativamente na construção de conhecimentos.

Aos colegas de turma pelas trocas de saberes, companheirismo e amizade.

Aos alunos e alunas da Escola Municipal José de Anchieta, que contribuíram para realização deste trabalho.

À professora Anne Caroline por sua generosidade.

A minha amiga Alessandra de Oliveira Jorge pelos inúmeros momentos de trocas.

Aos amigos do Curso de Aperfeiçoamento MEC/UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola que me inspiram.

Ao grande amigo Nelson Santiago.

A todos que direta ou indiretamente torceram pela realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

)

[...] Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser.
Ser negro é torna-se negro.

(Neuza Santos Souza)

RESUMO

Essa dissertação nasce do meu processo de construção identitária que me acompanha até hoje e dos enfrentamentos envolvendo a pertença racial vividos dentro da escola em que trabalho. Por entendermos que a questão identitária tem sido muitas vezes, ignorada no espaço escolar, temos por finalidade refletir sobre os caminhos que a construção das identidades étnico–raciais trilha, a fim de compreender melhor os limites e possibilidades. Para tanto, utilizamos três construtos temáticos: identidade, branquitude e cultura material escolar. Essa pesquisa tem como intuito analisar se e de que maneira a cultura material escolar, neste caso, a mochila escolar e suas representações, interferem na formação das identidades étnico-raciais das meninas. Como metodologia de pesquisa adotamos os seguintes procedimentos: Coleta de dados (imagens) nas lojas de materiais escolares e entrevistas com nove alunas de uma escola do município de Nova Iguaçu. Optamos por seguir os critérios de abordagem qualitativa na qual as falas dos sujeitos foram privilegiadas. Concluímos que as mochilas escolares tem um lugar significativo na cultura material escolar e consequentemente na construção da identidade étnico-racial dos discentes.

Palavras chaves: identidade; branquitude; cultura material escolar.

ABSTRACT

This dissertation is born from my process of identity construction that accompanies me to this day and the confrontations involving racial belonging lived within the school where I work. Because we understand that the issue of identity has often been ignored in the school space, we aim to reflect on the paths that the construction of ethnic-racial identities track, in order to better understand limits and possibilities. To do so, we use three thematic constructs: identity, whiteness and school material culture. This research aims to analyze if and in what way the school material culture, in this case, the school backpack and its representations, interfere in the formation of the ethnic-racial identities of the girls. As a research methodology, we adopted the following procedures: Data collection (images) in school material stores and interviews with nine students from a school in the municipality of Nova Iguaçu. We chose to follow the criteria of qualitative approach in which the subjects' speeches were privileged. We conclude that school backpacks have a significant place in school material culture and consequently in the construction of students' ethnic-racial identity.

Key words: identity; Whiteness; School material culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos da Cultura Material Escolar 23
Figura 2: Mochilas da Prefeitura de Nova Iguaçu 98
Figura 3 Mochilas das lojas pesquisadas 102
Figura 4 Imagens do site de busca sobre mochilas infantis 104
Figura 5 Mochilas das alunas do 2º ano 105
Figura 6 Mochilas que as alunas preferem. 107
Figura 7 Mochila Doutora Brinquedos 108
Figura 8 Preço da mochila Doutora Brinquedos 109
Figura 9 Mochilas com personagens negras 109
Figura 10 Kit escolar 112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....16

1.1 Identidade: construção e conceito.....20
1.2 A identidade da criança negra: Construção ou Negação?.....26
1.3 A Lei nº 10.639/2003: desafios e avanços na Constituição da Identidade Negra.....28

CAPÍTULO 2 BRANQUITUDE E A IDEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA.....33

2.1 Branquitude: conceitos e definições.....36
2. 1.1 Reflexões sobre a invisibilização da raça branca.....41
2.2 Pensamento racial brasileiro: Lilia Schwarcz e Thómas Skidmore.....45
2.2.1 A influência do branqueamento.....52
2.2.2 O mito da democracia racial.....57
2.2.3 Ideologia racial brasileira nos dias atuais.....59

CAPÍTULO 3 CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O SUJEITO NOS OBJETOS.....63

3.1 Cultura: constituição e sentidos.....70
3.2 Cultura Escolar: usos e efeitos 76
3.3 Reflexões sobre cultura material escolar.....81
3.4 A linguagem visual como ferramenta de (re)significação identitária das crianças negras.....84

CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO/NEGAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA A PARTIR DAS MOCHILAS ESCOLARES.....91

4.1 Os caminhos da pesquisa: metodologia e sujeitos 93
4.2 Por que mochilas temáticas?.....97
4.3 A representação dos negros nas mochilas: presença e/ou ausência.....100
4.4 Os impactos das imagens das mochilas nas identidades discentes: resultados e discussões.....101
4.5 Educação antirracista: caminhos e possibilidades.....113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117

REFERÊNCIAS.....124

ANEXOS.....131

INTRODUÇÃO

Dentre diversas propostas a serem debatidas e desenvolvidas no ambiente escolar considero o estudo sobre identidade[1], na esfera da diversidade humana, bastante desafiador. Durante algum tempo teço a ideia de dialogar com a educação numa perspectiva emancipatória e para isso, compreendo que é imprescindível uma reflexão aprofundada sobre a identidade, em especial da população negra, a maneira como ela é construída e os sentidos que ela toma dentro do cotidiano das escolas.

É bem verdade que cada instituição escolar procura adequar as diretrizes curriculares à sua realidade educacional levando em consideração o perfil da comunidade circundante, entretanto, ainda percebemos o predomínio dos ideais eurocêntricos.

Embora tenhamos compreensão de que vivemos numa sociedade multicultural, pluriétnica e multirracial(FERNANDES, 2005), ainda hoje, é possível perceber que a constituição identitária de alunas e alunos negros muitas vezes é ignorada no campo escolar, visto que a educação brasileira esteve e ainda está a serviço de uma estrutura hegemônica, reportando ideologias, que com a finalidade de equiparar, igualar os desiguais, colabora para o distanciamento e desnivelamento educacional, cultural e social. Assim, José Ricardo Oriá Fernandes pontua que:

> Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos na sua maioria, de negros e mestiços. (FERNANDES, 2005, p. 379).

Por que identidade? A motivação para abordar este tema tem a ver com o que eu era e o que eu me tornei. Minha infância foi marcada pela presença de mulheres negras, mas mesmo assim, nunca havia pensado no que de fato era ser negra, acredito que nem elas ou talvez, optaram pelo silêncio para se autoprotegerem.

Cresci em meio a um silêncio sobre ser negra, vi as mulheres de minha família alisando os cabelos, acreditando que nossa marca identitária era ruim, na verdade

[1] Embora os indivíduos sejam constituídos de múltiplas identidades, o enfoque desta pesquisa será a identidade racial negra.

também participei desse processo ano após ano. Com o amadurecimento, construí um sentimento de orgulho sobre o meu pertencimento racial, porém, ao ingressar no mestrado em relações étnico-raciais pude enegrecer meus conhecimentos e usá-lo como prática de resistência contra o racismo, contra a invisibilidade da minha raça e a favor da redescoberta de minha identidade negra, identidade essa, que busca superar as barreiras da cor, que resiste em meio ao preconceito racial e que luta por uma educação antirracista.

Outro fator que me motivou, foi o histórico de vida de alunos e alunas da rede pública de ensino da Prefeitura de Nova Iguaçu considerada uma região empobrecida social e culturalmente. Observando minha trajetória enquanto educadora, constatei que mesmo predominando a cor negra na rede pública de ensino, parte significativa desses discentes, não se reconhece como pertencente a este segmento racial. A esse respeito Nilma Lino Gomes no "prefácio do livro Negritude usos e sentidos" salienta que:

> O racismo imprime marcar negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapuser ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracista concretas. (GOMES, 2012, p. 8).

Em meus fazeres escolares percebi diversas ações e atividades, modos de agir e saberes que marcam a escola e as práticas pedagógicas na qual o negro e sua negritude não encontram espaço. Entre tantos fazeres/saberes docentes no cotidiano escolar, debrucei-me sobre a cultura escolar, particularmente, a cultura material escolar que compõe o escopo da escola.

Assim, optei por mergulhar neste universo específico, a fim de observar de que forma a cultura material escolar, mais especificamente as mochilas escolares e suas imagens, interferem na formação identitária dos discentes afro-brasileiros no que tange sua pertença racial. Apoiei-me no entendimento de Pedro Paulo Funari e Andrés Zarankin (2005) de que a cultura material escolar alicerça-se sobre os artefatos fixos escolares bem como pelos artefatos móveis cotidianos que compõem o conjunto de elementos do fazer escolar.

Na busca de investigar de que forma a cultura material escolar se interpõe na prática pedagógica e na construção identitária dos alunos/as, defini como *lócus* de pesquisa uma escola municipal, localizada no município de Nova Iguaçu, na qual atuo

como Orientadora Educacional, com uma turma de 2º ano, totalizando 19 alunos. O foco era investigar de que maneira um objeto aparentemente neutro como a mochila escolar poderia ou não forjar/negar identidades, principalmente às de pertença racial negra. Além disso, a pesquisa propõe articular o estudo dos conceitos de identidade, cultura material escolar e branquitude.

Trata-se de uma pesquisa explicativa que, conforme define Antonio Carlos Gil (1999), tem como premissa identificar os fatores que originam ou que cooperam na ocorrência de determinados fatos. Esse tipo de pesquisa faz um aprofundamento no conhecimento da realidade, visa explicar a causa e o porquê das coisas. Optamos pela abordagem qualitativa que enfoca naquilo que não pode ser quantificado, ou seja, nos significados, nas motivações, nas aspirações, nas crenças, nos valores e nas atitudes conforme ensina Maria Cecília de Souza Minayo (2007).

O objeto de estudo deste trabalho é a mochila escolar como marcador da construção identitária de alunos e alunas da Escola Municipal José de Anchieta. Para dar suporte à pesquisa utilizaremos também entrevistas, que segundo Gil (1999), permite como técnica coleta de dados com vistas a realizar adequado diagnóstico da realidade.

O objetivo geral do trabalho, portanto, é analisar como a cultura material escolar (mochilas escolares) pode influenciar ou não na construção da identidade étnico-racial dos discentes.

Como objetivos específicos desta investigação priorizamos os seguintes aspectos: debater as relações raciais no espaço escolar no que tange à formação identitária; fomentar entre os educadores e demais profissionais da educação reflexões acerca da influência negativa de uma cultural material escolar padronizada que não contempla nossa diversidade étnico-racial; tecer reflexões sobre as práticas escolares e o papel da escola na promoção da alteridade; e produzir conhecimento que auxilie na constituição de uma prática docente antirracista.

A dissertação será apresentada em quatro capítulos. Iniciamos a pesquisa com capítulo intitulado “A construção da identidade étnico-racial no cotidiano escolar”, em que teceremos reflexões a cerca do conceito de identidade e relações étnico-raciais dentro da escola, também abordaremos as contribuições, os avanços e os desafios da Lei nº 10.639/2003 para a constituição da identidade negra no ambiente escolar.

Tomaremos como base teórica a legislação[2] vigente, bem como as reflexões dos autores Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Stuart Hall.

No segundo capítulo, "Branquitude e a ideologia racial brasileira", ampliaremos a discussão sobre pensamento racial brasileiro, no qual utilizamos os teóricos Lilia Schwarcz e Thómas Skidmore. Analisaremos os efeitos da branquitude em nossa sociedade, em particular nas crianças. A finalidade desse capítulo é avaliar como a branquitude, ou seja, a identidade branca se posiciona diante das questões raciais e quais são seus efeitos na construção das identidades. O foco central da apreciação é trazer à tona cogitações sobre a participação/lugar dos brancos nas desigualdades raciais, pois até então elas eram concebidas apenas como problema dos negros.

Como referencial teórico apropriamo-nos dos estudos e contribuições de Maria Aparecida Bento; Edith Piza (2002) e da 13ª edição da Revista da ABPN, o Dossiê da Branquitude (2014), organizado por Lourenço Cardoso e Lia Vainer Schucman.

No terceiro capítulo "Cultura material escolar: o sujeito nos objetos" abordaremos os conceitos de cultura, cultura escolar e cultura material escolar. Também focaremos na linguagem visual tão presente no cotidiano da escola. Como referencial teórico evocaremos: Barbara Hemais (2010), Dominique Julia (2001), Eliane Cavalleiro (2003), Rosa Fátima de Souza (2007) e Tânia Muller (2009).

O último capítulo "A construção/negação da identidade étnico-racial na escola a partir das mochilas escolares" apresentaremos os resultados da pesquisa. Faremos uma análise das imagens presentes nas mochilas escolares ofertadas em algumas lojas e traçaremos um paralelo com as mochilas das alunas. A ideia central deste capítulo foi verificar se tal material oferece ou não, por meio de suas imagens, representatividade positiva para as discentes, ou melhor, como a identidade da criança negra pode ser influenciada por tais personagens. Após esta primeira análise, realizamos entrevistas focada (GIL 1997) com nove alunas voluntárias, entre os dezenove iniciais, a fim de verificar como foi o processo de escolha das mochilas e seus desdobramentos. Escolhemos fazer um recorte de gênero e trabalhar apenas com as mochilas das meninas, pois constatamos maior incidência de personagens femininas (bonecas e princesas).

[2] Leis de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O objeto de estudo, portanto, caracterizado pelo modo de construção da identidade das alunas negras dentro da escola, através das mochilas escolares, foram registrados, observados, analisados e interpretados pela pesquisadora.

Além de pesquisar peculiaridades dessa temática, com este estudo pretendemos auxiliar na construção de um princípio de alteridade, que se faz urgente para a sociedade. Entendemos alteridade como um processo em que o diálogo, a socialização e a convivência entre o eu e o outro transcorrem.(RODRIGUES, 2016). Assim, na construção da alteridade os indivíduos interagem em meio às peculiaridades, para tal, faz-se necessário diálogo e respeito às diferenças.

A pesquisa gira em torno de três eixos temáticos: a identidade, a cultura material escolar e a branquitude, todos apresentam abrangência racial. Em cada capítulo dialogamos com a prática educativa, sempre propondo algumas reflexões. Ao final pudemos demonstrar e constatar de que forma a cultura material escolar, particularmente as mochilas escolares impactam a construção identitária das alunas e na sua autoestima.

CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Abordar a questão da identidade não é, e nunca foi tarefa fácil. De acordo com a professora Mônica Lima (2014), os alocuções sobre a diversidade têm ganhado espaço nas variadas áreas do conhecimento. Trata-se de um conceito socialmente construído, ou seja, é a consciência de si mesmo desenvolvida em sociedade, fruto das vivências de cada pessoa. Neste sentido, as experiências, as interações entre os indivíduos, os lugares, o diálogo entre o individual e o coletivo faz com que as identidades sejam desenvolvidas, construídas e também modificadas.

Luis Fernandes de Oliveira e Úrsula Pinto Lopes de Farias alertam para o fato de a escola desconsiderar a riqueza que a diversidade possibilita. Para os autores:

> As relações de gênero, as diferenças étnicas, de classe, de pertencimento religioso, de origem regional, as configurações familiares, as necessidades educacionais especiais são invisibilidades se não estiverem dentro da configuração homogênea da escola. (2014, p.88).

Partindo desse contexto e do pressuposto que as identidades se erigem nas interações sociais e que esses intercâmbios exercem forte influência sobre os indivíduos, seja no modo de atuar, pensar, ser, lutar, etc. Assim, torna-se de extrema relevância, para um melhor entendimento da formação identitária do povo brasileiro, reportamos ao passado, a fim de analisar três correntes ideológicas que tiveram forte influência no processo de construção das identidades étnico raciais: o racismo científico, o branqueamento e a ideia da democracia racial, correntes, que serão analisadas mais profundamente no próximo capítulo.

Os defensores do racismo científico como Conde de Gobineau e Raimundo Nina Rodrigues, defenderam a tese absurda, baseada na crença da existência de raças superiores (brancos) e inferiores (negros) fundamentados em critério biológicos. Embora essa tese não tenha se consolidado, ideias como essas que colocavam a população negra em posição de inferioridade permanecem vivas nas mentes racistas.

O ideal de branqueamento por sua vez, foi uma espécie de saída de escape para elite lidar com o grande contingente de negros recém-libertos. Até hoje, as bases deste ideário afetam a construção identitária dos não-brancos que foram “obrigados” a

assimilar os costumes dos brancos, em detrimento das suas peculiaridades culturais e físicas.

Por fim, e não menos danoso, a ideia de democracia racial impediu e ainda constitui um obstáculo para a constituição de mecanismos legais que visam à redução/eliminação das desigualdades raciais. Essa pseudo saída que concebia o Brasil como um país sem racismo, que oferecia um tratamento igualitário a todos, chamado mais a frente de mito, serviu e ainda serve para encobrir as desigualdades e naturalizar o acesso a bens materiais e simbólicos que ficam cerceados aos não-brancos. Neste sentido, Eliane Cavalleiro (2003, p. 58) alerta "[...] vivemos numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa".

De acordo com Maria Elena Viana Souza e Jorge Luís Rodrigues dos Santos (2014) no Brasil a população negra, seja no campo econômico, educacional ou profissional detém os piores indicadores. Neste contexto, temos lugares sociais de subalternidade que são pré-determinados para negros e índios e lugares de poder que são naturalizados como se fossem específico dos brancos.

No que tange a formação identitária dos educandos, o mito da democracia racial faz com que muitas vezes não sejam discutidas questões referentes ao racismo e ao preconceito, principalmente entre as crianças, na qual, ainda existe a crença por parte de alguns educadores, que questões de racismos não acontecem no universo infantil. Essa premissa é desmistificada por Eliane Cavalleiro em sua obra "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil" (2003). Durante oito meses a autora pesquisou o preconceito racial em uma determinada escola pública de São Paulo e os resultados obtidos foram chocantes, ratificando as hipóteses de que: o corpo docente ainda apresenta limitações para lidar com as relações raciais em sala de aula; devido às crianças introduzirem conceitos preconceituosos, há racismo no universo infantil; o silenciamento do professor sobre as questões étnico-raciais colabora para a ampliação do preconceito racial.

Segundo Oliveira e Farias (2014, p. 88) "A escola é espaço de diversidade. É o local do encontro das diferenças, de ideias e valores, que talvez não se encontrassem em

outros espaços, e por isso ela é tão rica em possibilidades". Nesta linha de pensamento Cavalleiro acrescenta:

> A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente à necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Neste início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (2003, p. 16).

Neste sentido, é importante lembrar que no processo de formação de identidade, a instituição escolar tem vital participação, pois nela estão inseridas relações diversas. O racismo perpassa diversos setores da sociedade, dentre eles, a escola, portanto a mesma precisa estar preparada para lidar com tais situações. Assim, "A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade". (GOMES, 2003, p. 170).

Infelizmente ainda impera nas escolas o ritual do silêncio, pois em situações de racismo ainda há um não saber o que fazer, os profissionais se silenciam, ou seja, o racismo torna-se um tema que não se fala como se deveria. Sobre o silêncio do professor Cavalleiro (2003, p. 10) destaca que ele: "facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais".

Essa situação acaba tendo como resultado a ausência de diálogos com os alunos insultados sobre as formas de discriminação implícitas ou explícitas que eles percebem, além de naturalizar práticas racistas entre os brancos, alimentando ainda mais a ideia de superioridade sobre os não-brancos.

Neste contexto, Oliveira e Farias ressaltam que: "Quando uma professora se nega a discutir a diversidade racial, afirmando que somos todos iguais, opera o imaginário do europeu colonizador, o saber não europeu é subalternizado bem como seus processos históricos são esquecidos".

Ainda segundo os autores:

> Ao longo de nossa história como nação o tratamento dado as matrizes étnicas que configuram a nossa gente, tem sido feito de maneira desigual, privilegiando o grupo étnico europeu em detrimento dos nativos e dos africanos, colaborando, assim, para a produção de desigualdades e injustiças sociais. (2014, p. 89).

Neste sentido, a instituição escolar, permeada por diversas ideologias, precisa estar comprometida na formação integral do discente. Sobre o conceito de ideologia Stuart Hall pontua:

> [...] Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. O problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais as ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma força material. (2006, p. 250).

Assim, tendo a escola como instituição de reprodução das ideologias presentes na sociedade (SOUZA, 2007), a cultura material escolar , ou seja, os recursos materiais utilizados no processo ensino/aprendizagem irá reproduzir esta mesma ideologia desejada, neste caso, a mochila, também tem forte participação na formação identitária dos educandos, portanto, estaria impregnada de ideologias.

Por meio das imagens presentes nas mochilas escolares, ideologias são cristalizadas, ideias são concebidas, intentos são idealizados, daí advém à necessidade da reflexão acerca de tais imagens que acompanham os discentes ao longo do ano letivo. De acordo com Bakhtin (1981, p. 96), "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial".

Na linha de pensamento de Bakhtin, a linguagem em geral está carregada de relações dialógicas, ou seja, há nela muitos discursos, sendo assim, nas estampas das mochilas, que também é uma manifestação da linguagem, estão inseridas diversas falas, falas estas, que em sua maioria não valorizam os traços das crianças negras. Trata-se de discursos em que "bonito" são as princesas loiras dos olhos azuis.

Diante do exposto, podemos dizer que as imagens, como linguagem visual, participam diretamente na formação e constituição identitária dos discentes, pois estes, são o motivo da existência do sistema escolar e suas ideologias e representações integram o cotidiano escolar.

Ainda em conformidade com os postulados de Bakhtin (1981) a educação e a escola são instâncias dialéticas, e servem a um padrão específico de sociedade, que visam determinado ideal. Nesse contexto, se esse ideal for indiferente à questão do racismo, ele fomentará o preconceito racial, porém, se o ideal trouxer como objetivo a transformação, promoverá à modificação das mentalidades racistas. Para tal, é

fundamental que a escola em seu dia a dia valorize igualmente os sujeitos das diversas matrizes étnicas (OLIVEIRA; FARIAS, 2014). Para os autores, urge a necessidade de: "Uma história comprometida com um projeto social, político e ético antirracista, que dá cor ao que não se vê, que dá voz ao que foi silenciado, que dá liberdade ao que estava preso nas amarras do racismo" (idem, p.100).

Desta maneira, almejamos identificar de que forma as imagens presentes nas mochilas escolares influenciam na construção da identidade dos discentes, bem como as mesmas, como elemento simbólico, podem favorecer a manutenção ou modificação da autoestima e identidade dos sujeitos.

Neste capítulo tecemos reflexões a cerca do conceito de identidade e relações étnico-raciais, pautados nos autores: Stuart Hall, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro e Nilma Lino Gomes por entendermos que os mesmos apresentam trabalhos significativos dentro da temática. Abordaremos a identidade na vertente pós-moderna (HALL;2006), pois entendemos que o indivíduo é composto por variadas identidades, que são construídas ao longo da vida, mas focaremos na identidade negra, identidade essa que não exclui as demais.

1.1 Identidade: construção e conceito

Ao refletimos sobre a concepção de identidade, podemos verificar que a mesma, vem se modificando ao longo do tempo. Munanga (2012, p. 6) pontua que: "Além da identidade nacional brasileira, que reúne a todas e todos, estamos atravessados/as por outras identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero, idade, raça, etc., cuja expressão dependendo contexto relacional". Assim, a identidade negra se instala paralelamente a outras identidades.

Embora por muito tempo determinados tipos de identidades perpetuaram na sociedade, hoje, não há mais espaço para identidades fixas. Diariamente novas identidades surgem e neste contexto, o sujeito moderno torna-se fragmentado como salienta Stuart Hall (2006).

Hall, ao abordar a temática na vertente cultural, trabalha com três concepções de identidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós- moderno.

De acordo com autor, o sujeito do iluminismo nasce com uma identidade que pouco se desenvolve ao longo da vida, pois tem um núcleo que independe do entorno de qualquer instância pessoal, ou seja, a identidade é concebida ao nascer e ao longo da vida, mesmo com as ingerências do mundo exterior não sofre alterações.

> O sujeito de Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado da capacidade da razão, de consciência de ação, cujo centro consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo. (HALL, 2006, p. 10).

Diante da complexidade que envolve a formação humana, a percepção de identidade citada acima não deu conta da concepção de identidade, sendo substituída pela compreensão sociológica. Nesse ponto de vista, o sujeito sociológico apresenta o núcleo interior, mas sofre influência durante a interação com o meio. Essa percepção, estabiliza a identidade em conformidade com a cultura na qual está inserida, essa concepção ainda é dominante na escola. Nessa vertente, a identidade é constituída da interação do indivíduo com a sociedade.

> A noção do sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitavam. (HALL, 2006, p. 11).

Neste cenário, a cultura interfere, diretamente, no processo de construção identitária dos indivíduos. Ela regula normativamente as ações que, por sua vez, sofrem influência dos processos de globalização. Nessa linha, interessa compreender as relações que ocorrem entre os sujeitos e modo como eles são definidos e marcados.

Elucidar a constituição identitária no viés iluminista ou sociológico passou a ser insuficiente devido às transformações no mundo moderno, surge então o sujeito pós-moderno. O Sujeito pós-moderno refere-se às condições da sociedade em que vivemos, criam novas formas de representação, novos grupos identitários. Não há espaço para um valor soberano e único para todos, mas múltiplos grupos com valores disputados mediante relações de poder em meio aos processos de significação que participam.

A identidade do sujeito pós-moderno é contraditória e transitória, assim como a própria sociedade. Entende-se que o sujeito é composto não de uma, mas de várias identidades: gênero, classe, raça, nacionalidade, origem étnica, religião, dentre outras,

todas móveis e que se transformam de acordo com o modo como o sujeito sofre os efeitos das culturas que está inserido.

O sujeito moderno, para o autor, é composto por várias identidades que são estimuladas, mantidas, reprimidas, suprimidas em função dos discursos que o sujeito está imerso. A identidade, portanto, é discursiva, contraditória e está em constante processo de construção e reformulação. Assim, não cabe mais dizer que o sujeito é isso ou aquilo, portanto torna-se cada vez mais difícil pensar em definir o modo de ser dos alunos, pois a identidade e a diferença são construções culturais e não essências que nascem com eles.

Hall (2006, p. 38) lembra que:

> A identidade é algo formado, ao longo tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. É sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela está sempre incompleta, está sempre "em processo" sempre "sendo formada".

É importante considerar, conforme lembra o autor, que ao longo da história a construção das identidades étnico-raciais se deu no viés europeu, ou seja, na perspectiva branca, na qual os não-brancos eram concebidos como inferiores, incivilizados, degenerados, etc. Essa ideia da inferioridade da população negra, tão bem construída pela elite dominante, ainda ecoa na atualidade, pois a partir desses pensamentos, imperam até hoje os estereótipos negativos inerentes ao povo negro devido o mesmo não se enquadrar no protótipo considerado padrão, o branco.

Ainda existe um forte esforço para implantar o padrão branco de ser. Para ratificarmos nosso discurso a esse respeito, vale observarmos os modelos de "beleza" difundidos nos meios de comunicação.

Concordamos que houve uma pequena evolução, porém, acreditamos que tal melhora está em grande maioria associada ao aumento do poder aquisitivo dos negros, pois, ainda imperam nos meios televisivos e em outros setores o ser branco. Essa hegemonia branca é bastante visível dentro da cultura material escolar. No caso específico das mochilas escolares, ainda é desproporcional a presença de personagens negras em relação às brancas, ou seja, crianças negras em sua maioria, não se veem representadas na hora de adquirir seu material escolar.



Figura 1: Elementos da Cultura Material Escolar

O antropólogo Kabengele Munanga (2012) também apresenta ricas reflexões acerca da identidade/negritude. O autor pontua que a construção da identidade se dá a partir do momento em que os indivíduos conscientemente diferenciam o "nós" dos "outros". Ainda sobre as diferenças, Gomes (2003, p. 172) destaca que: "implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade".

Munanga (2012) observa que devido a contextos socioculturais distintos, essa tomada de consciência não acontece de igual forma entre os negros, assim, vale acrescentar que nem sempre as diferenças fenotípicas são encaradas como fator positivo, neste sentido Gomes (2003, p. 175) adverte que: "Muitas crianças negras percebem, desde muito cedo, que ser chamada de "negrinha" nem sempre significa um tratamento carinhoso, pelo contrário, é uma expressão do racismo". Acreditamos que seja dentro deste cenário que emergem os primeiros passos para a negação das origens raciais de alunos e alunas negras, assim, Gomes (2003, p. 176) faz um importante alerta "As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito".

Para Munanga, existem alguns fatores que são efetivos para a construção da identidade são eles: o histórico, o linguístico e o psicológico. De acordo com o autor, estes três elementos simultâneos resultariam na identidade cultural completa. A junção destes três fatores constituem o caso ideal, mas ainda é pouco comum.

O autor ressalta a importância de cada um destes fatores. Sobre o fator histórico, pontua que: “constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivida pelo conjunto de sua coletividade” (2012, p. 12). Neste sentido, é de suma importância para o povo se reconectar com seu passado ancestral a fim de manter sua história. É importante considerar que o aniquilamento da consciência histórica, foi uma cruel tática utilizada pelos colonizadores para extinguir a memória coletiva da população negra, (MUNANGA, 2012). Ainda sobre o fator histórico, o autor destaca que temos pouco conhecimento sobre essa história, e essa falta de conhecimento se deu “pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações” (MUNANGA, 2012, p. 10). Neste contexto, a escola como produtora de conhecimento tem vital participação, pois por meio de práticas que apresentem e valorizem a cultura negra sem distorções, os educandos poderão desconstruir conceitos errôneos disseminados ao longo dos tempos devido a currículos escolares eurocentrados.

O fator linguístico apesar de todas as interferências, tem se mantido vivo em alguns espaços como os terreiros. A esse respeito, Munanga lembra que “nos terreiros religiosos persiste uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices) que continua a ser um fator de identidade”. (idem, p. 13). Sobre as demais manifestações linguísticas, ele acrescenta que outras formas de linguagens foram construídas: “Nas outras categorias foram criadas outras formas de linguagens ou comunicação como estilos de cabelos, penteados e estilos musicais que são marcas de identidade” (idem, ibidem).

Sobre o fator psicológico o autor nos convida refletir sobre a existência de diferença da personalidade negra para a da branca como marcador de identidade. Neste sentido, ele ressalta a importância de considerar o fator histórico e as condições sociais em que seus membros estão condicionados a fim de não cairmos nas ideias racialistas das diferenças biológicas.

Ainda sobre a questão da identidade Munanga salienta que:

> “[...] a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definirem em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a

> solidariedade existente entre eles, visando à conservação do grupo como entidade distinta". (2012, p. 13).

Mas o autor ressalta que a consciência identitária pode ser manipulada pela ideologia dominante, quando essa construção da identidade se dá visando segregar. Neste sentido, o autor destaca que "Essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política" (2012,p. 14).

É preciso ponderamento quando falamos de identidade, em particular a negra. A procura da identidade negra é muito mais ampla do que apenas uma polarização entre oprimidos e opressores. De acordo com o autor, existem conflitos que somente o negro pode deliberar. Dentre esses problemas o autor diz: "[...] a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua "inferiorização" e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc." (2012, p. 19).

Munanga adverte que:

> Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em "nosso" imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial. (2012, p. 10).

Dentro deste contexto, consideramos fundamental que alunos e alunas em processo de formação tenham subsídios elementares para buscarem a identidade negra, que na visão de Munanga, tem como ponto de partida a aceitação dos traços físicos e, por conseguinte as características culturais, intelectuais, éticas e psicológicas. Segundo o autor: "[...] o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade". (2012, p. 19). Assim, a escola precisa garantir práticas pedagógicas em que os não-brancos sintam-se representados e valorizados em seus traços fenotípicos. Neste sentido, faz-se necessário uma maior atenção às histórias contadas (em sua maioria hegemônica), aos desenhos exibidos, as danças apresentadas, aos cartazes e murais, as imagens utilizadas, aos discursos, as referências, entre outros. A escola constitui um espaço privilegiado na construção das identidades, por esta razão, precisa se comprometer também com a formação de identidades negras positivas.

É dentro deste cenário que emerge de acordo com Munanga (2012, p .10):

> [...] a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas

> epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório.

1.2 A identidade da criança negra: Construção ou negação?

Como já foi discorrido, a escola, em conjunto com outros espaços de sociabilidade, é de significativa importância ao desenvolvimento das identidades. Nela, também, ocorrem variadas práticas de produção e reprodução do racismo, haja vista que a mesma ainda tem suas bases alicerçadas em padrões eurocêntricos. Tal realidade dificulta atender às especificidades do segmento negro, que por sua vez acaba sendo assimilado pelos interesses dominantes. Assim, Cavalleiro (2003, p 19) alerta que:

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

Apesar deste triste cenário, por muito tempo, a escola se silenciou no que se refere às questões raciais, silenciamento este, que acarretou a invisibilidade de muitas alunas e alunos negros. Sobre a carência dessas discussões no cotidiano escolar Cavalleiro (2003, p. 20) alerta:

> [...] a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior.

Na luta por uma educação antirracista é fundamental tocar na questão racial, travar lutas ideológicas, questionar o eurocentrismo, enfim, romper com práticas que nutrem o racismo. Gomes (2003, p. 171) ressalta que "construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros", esse desafio precisa ser vencido diariamente.

O espaço escolar necessita de uma transformação vital a fim de implantar uma educação que abarque a diversidade da sociedade brasileira. De acordo com Gomes, a escola participa ativamente na construção da identidade negra.

> A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (2003, p. 171).

A fim de alcançar um dos objetivos desse trabalho, que é analisar e discutir a importância da educação na construção de identidade étnico-racial da criança negra no contexto do Ensino Fundamental 1, etapa basilar para o desenvolvimento infantil, tomaremos as mochilas escolares como elemento de análise.

A linguagem é o meio pelo qual o ser humano expressa suas opiniões, conhecimentos, sentimentos. Segundo Bakhtin (1981) ela é, fundamentalmente, produto das relações do eu com o outro, assim, o outro também desempenha papel essencial nesse processo. Neste contexto, importante lembrar, que recursos de comunicação como: imagens, músicas, desenhos, símbolos, gestos, dentre outros, também constituem linguagem.

Neste sentido, compreende-se que a identidade também é fruto da linguagem e, por isso, está frequentemente diante de processos que tentam fixá-la, torná-la a norma. Fixar a identidade significa nortear um modo de ser e não outro, privilegiando assim uma em detrimento da outra por meio de hierarquias. O outro estabelecido em cada grupo é tido como diferença, diferença essa, que nem sempre é vista positivamente. Vale considerar que a identidade só pode ser compreendida com a produção da diferença. Elas estão estreitamente ligadas, mas é a sociedade dominante que, na maioria das vezes, determina suas classificações atribuindo, a determinados tipos de identidade e diferença, características positiva e automaticamente, negativa aquelas que não se enquadram ao padrão preestabelecido. Neste viés, quando os docentes e discentes se silenciam mediante as diferenças étnicas, por esta razão, acabam confiando aos alunos brancos à hegemonia em seus comportamentos "[...] não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito" (CAVALLEIRO, 2003, p. 54).

O processo de significação é decorrente de lutas por vontades e verdades que tentam fixar o significado das coisas que estão em jogo. A identidade e a diferença,

segundo Hall (2006), são produzidas dentro de um processo discursivo e simbólico, estão sujeitas as relações de poder que oprimem certa parcela de indivíduos e grupos e acabam por desvalorizar ou silenciar suas vozes, suas histórias e anseios, logo sua identidade (eu) e a diferença (o outro). Assim, afirmar a identidade e marcar a diferença tem a ver com questões de poder, pois, em situação de dominação, o grupo no poder estigmatiza uma identidade negativa para o outro, assim, "os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética". (GOMES, 2003, p. 171). Neste contexto, nem sempre os olhares lançados sobre os negros são de valorização de sua identidade.

A identidade e a diferença dependem do modo como são classificadas pela sociedade. Quem detém o poder de classificar tem o privilégio de atribuir valores e hierarquizar as coisas. Daí esse dualismo bem/mal, certo/errado, construção/negação. A percepção da diferença não é baseada apenas nas características distintas, mas está atrelada à construção de uma exclusão do outro, seja pela religião, cor da pele, etc. ela nega as características do outro, veem apenas uma identidade como correta, a sua.

1.3 A Lei nº 10.639/2003: desafios e avanços na construção da identidade negra

Em nossa sociedade, o preconceito racial mesmo que dissimulado, ainda é bastante atuante. Essa problemática que envolve as questões de cunho racial, mais do que nunca carecem de reflexões. Ponderar sobre estas demandas nos possibilita uma visão mais ampla a respeito da sociedade em que estamos inseridos e que almejamos transformar.

Infelizmente ainda carregamos heranças do período escravocrata, neste sentido, a escola tem função fundamental na desconstrução dos variados tipos de preconceitos oriundos da nossa história. Para tal, a educação tem elementar participação, portanto precisa ser concebida com princípios emancipadores que visem à transformação social frente a toda e qualquer forma de discriminação racial. Isso significa arguir o preconceito, lançando mão de práticas significativas que possibilitem aos educandos um desenvolvimento igualitário.

As relações raciais no Brasil são marcadas por acentuadas desigualdades. Toda esta problemática envolvendo a população negra não é nova, esteve e continua presente

em nosso cenário, em particular no ambiente escolar, porém pouco abordado e por vezes negligenciado.

É fundamental frisar a importância de abordar o racismo entre as crianças, pois as mesmas estão em processo de formação de suas identidades. Gomes (2003, p. 176) ressalta a carência de reflexão nos espaços de produção de conhecimentos:

> A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar.

Por ser um tema polêmico, infelizmente, na maioria das vezes, impera um silenciamento sobre o assunto dentro da escola. Neste contexto, é importante ressaltar que o ambiente escolar é um campo fértil para a manifestação do preconceito racial devido à diversidade racial que o compõe. É comum no campo escolar o uso de termos, que em contextos específicos, desvalorizam as crianças negras e por não serem problematizados, mediados, debatidos, acabam passando despercebidos.

Na verdade, estas situações são colocadas "embaixo do tapete", ou seja, são escondidas. Essa postura da escola frente às situações de discriminação racial faz com que grande parte das crianças negras se sinta desvalorizadas e nas crianças brancas, acabam colaborando na construção da ideia equivocada de hierarquia e superioridade. Situações como estas, afetam diretamente na formação das identidades, gerando assim, negação de sua cultura, de seus traços, de sua ancestralidade.

É bem verdade que as práticas da escola são reflexos da sociedade, mas não podemos esquecer que ao mesmo tempo em que ela espelha, ela constrói novos sentidos.

Apesar de vasta variedade cultural, étnica e do grande processo de miscigenação que nosso país apresenta, ainda assim o preconceito contra os não-brancos é muito forte (MUNANGA, 2012). Por esta razão, a educação concebida de maneira homogênea extingue a rica diversidade racial e cultural que compõem o Brasil. Neste sentido, a educação precisa ser arquitetada criticamente em prol da transformação da sociedade e a escola tem papel preponderante por meio de sua atuação. É importante ressaltar que

ações isoladas como comumente ocorrem no dia 20 de novembro, são pouco eficientes para a tão almejada transformação.

Combater todas as formas de discriminação racial é o grande desafio da educação. Neste sentido, é fundamental a mudança do modelo eurocêntrico vigente e a constituição de um paradigma educacional de valorização da diversidade étnico racial.

Os alunos, independente de sua pertença racial, precisam ter instituídos, respeitado e valorizada sua raça, sua cultura, sua história, enfim, seu papel na construção da sociedade brasileira.

Acreditamos que apenas recriminar ações preconceituosas não seja bastante para eliminar o racismo escolar. A escola ainda apresenta limitações ao abordar a temática do racismo. Muitas vezes, o currículo escolar é o fomentador de práticas excludentes. Daí advém à necessidade de propostas curriculares fundamentadas na diversidade étnico-racial a fim de desconstruir práticas preconceituosas e estabelecer novas formas de lidar com a pluralidade étnica e cultural da escola (SOUZA e SANTOS, 2014).

A educação é uma ferramenta de transformação dos indivíduos. Ela tem a importante função de construir e transmitir valores socioculturais. Nesse processo os docentes também tem significativa participação, pois ele é o mediador.

É urgente que a consciência inclusiva seja inserida nas escolas, negros, brancos, índios, deficientes, obesos, homossexuais e todos os demais segmentos excluídos, precisam que seus direitos sejam garantidos e respeitados. Para tal, a instituição escolar em conjunto com os profissionais da educação são peças chave na construção de uma educação equânime.

Entendemos ser fundamental um discurso a favor da população não-branca e mais mobilizações/ações para solucionar as tensões raciais ocorridas dentro da escola.

A Lei nº 10.639/2003 foi uma importante iniciativa e forte ferramenta para auxiliar neste processo. A referida alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96 - para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino público e privado a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o

> negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.(2014;p.20).

Tornar obrigatório a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica foi um importante avanço, pois a referida lei colabora para que a história, cultura e identidade dos negros sejam ressignificadas. Essa ressignificação é benéfica para toda sociedade e não apenas para os não-brancos. A respeito da referida lei, Luiz Fernandes de Oliveira, Sandra Regina Sales e Fernando César Ferreira Gouvêa (2014, p. 19) pontuam que: "[...] além da normatização, lança importante desafios político-pedagógico para os sujeitos envolvidos nos processos educacionais na Educação Básica, mas também para a formação de professores como recomenda o parecer 03/2004".

É importante ressaltar que a medida legal constitui um grande avanço, porém ela não será suficiente se de fato os profissionais da educação não se engajarem em prol do seu cumprimento. Dentro deste contexto, Mônica Lima Souza (2014, p.9) destaca um equívoco oriundo da promulgação da Lei nº 10.630/2003, segunda a autora:

> [...] a impressão que se teve, a princípio, era que a obrigatoriedade recairia apenas sobre o trabalho dos professores da Educação que, a partir dali, teriam que dar conta de todas as lacunas de sua formação no que se referia à história da África e dos negros no Brasil e às relações raciais na escola.

Ainda de acordo com a autora, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi um importante ponto para eliminar tal equívoco, pois este mecanismo legal pormenorizou as funções e responsabilidades de cada esfera.

Neste sentindo, a escola tem importante função, pois caberá a ela erigir práticas nas quais o legado africano seja respeitado e considerado. Assim, reforçamos a crença que a Educação transforma e que por meio dela o preconceito racial será extinto. Vale ressaltar que aplicar o que determina a lei não é tarefa fácil, "sua implantação requer transformações profundas nas concepções, nas práticas e nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar, na formação docente e na sociedade em geral" (OLIVEIRA, SALES E GOUVÊA, 2014, p. 20).

Os autores destacam que:

> [...] uma reforma educacional deste porte requer múltiplas ações de natureza política, acadêmica e também pessoal na medida em que as

> ausências, invisibilidades e concepções hegemônicas racialistas do currículo sobre relações étnico-raciais ainda se fazem presentes. (2014, p. 20).

Dentro deste contexto, faz-se necessário um enfoque na formação docente. Professoras e professores precisam estar preparados, tanto no que se refere ao conhecimento sobre a temática, quanto às práticas pedagógicas. Neste viés Oliveira, Sales e Gouvêa ressaltam que:

> Relevante ainda é o fato de que a reeducação para as reações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa em direito, faz surgir à necessidade e a possibilidade de rever um passado pedagógico marcado pela voz uníssona do eurocentrismo na formação das novas gerações. (2014, p. 21).

A instituição escolar, que de fato visa à transformação social frente ao racismo precisa pensar e repensar estas questões. Para tal, faz-se necessário desconstruir determinados ideários e levantar questionamentos que por muito tempo foram silenciados como: Existe racismo na escola? Como os conflitos raciais são resolvidos pela unidade escolar? Que ações podemos desenvolver para abolir o preconceito racial? Acreditamos que trazer essas discussões para o meio da escola constitui um importante passo para romper com o silenciamento frente à temática, pois institui um posicionamento mais efetivo na luta em favor de uma educação antirracista.

Urge a necessidade de se combater o racismo na escola e as práticas que alocam os alunos negros em posição de inferioridade. Tais situações, não podem ser concebidas como um fenômeno natural, por esta razão, é fundamental, que as atividades pedagógicas racistas sejam denunciadas ou ao menos confrontadas no dia a dia escolar.

Os profissionais da educação precisam respeitar e valorizar as identidades e culturas dos discentes. É inconcebível que dentro do espaço escolar, haja distinção no que tange a humanidade dos indivíduos, ou melhor, entre alunos negros e brancos, ricos e pobres, merecedores e não merecedores. Infelizmente, ainda vemos no ambiente escolar tratamento diferenciado devido à cor da pele, sejam nas demonstrações de carinho, nos elogios, nos discursos do conselho de classe, nas resoluções dos conflitos. Este cenário, afeta diretamente a construção da identidade negra dos alunos, a aprendizagem, a autoestima, enfim, geram danos que por vezes podem se tornar irreparáveis. Assim, carecemos de atuações firmes e justas para encararmos este problema.

CAPÍTULO 2 BRANQUITUDE E A IDEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA

Conforme exposto no capítulo anterior, o cotidiano escolar é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêntricos e ainda impera certo silenciamento. Neste sentido, a escola precisa se mostrar mais eficiente para lidar com as questões sobre o racismo e seus desdobramentos de maneira mais profunda. Sendo assim, é pertinente trazer para nossa discussão o processo em que se constituiu o pensamento racial brasileiro.

Como no passado, ainda hoje, abordar a questão da ideologia e do racismo em suas múltiplas dimensões, não é tarefa muito fácil. Constitui um complexo desafio. Mediante esta complexidade, entendemos ser proeminente dialogar com Marilena Chauí, importante pesquisadora, que através dos seus estudos nos auxilia na compreensão do que constitui ideologia.

Em seu trabalho "O que é ideologia?" (1980), Chauí apresenta as determinações que compõem a chamada ideologia. Em um primeiro momento, o conceito de ideologia foi definido como um conjunto de ideias, pensamentos. Esse sentido ganhou bastante espaço no senso comum, mas não deu conta de demarcar o que de fato consiste ideologia.

De acordo com a autora, o pensador alemão Karl Marx trouxe uma nova proposição a respeito de ideologia. Para ele, todas as ideias estão imbuídas de interesses, neste sentido, ideologia nada mais é do que uma falsa consciência, um falso discurso originário da divisão do trabalho. No conceito elaborado por Marx, há a divisão do trabalho em manual (classe dominada) versus intelectual (classe dominante). Nessa divisão, toda produção intelectual compete à classe dominante, ou seja, as ideias predominantes eram as apreciações da classe dominadora.

A autora lembra que as ideias disseminadas pela classe dominante não eram universais, muito pelo contrário, pertencia apenas um grupo hegemônico em seu ponto de vista e que tinha como maior intento defender seus interesses.

A dinâmica dessa divisão de trabalho era tão perversa que, a classe dominada recebia as ideias das classes dominantes e as apoiava, porque acreditava que eram universais, já que eram as únicas que chegavam até ela. Neste sentido, as ideias

concebidas por meio da filosofia, ética, leis e, sobretudo educação eram ideias construídas pela classe dominante.

Chauí (1981) sintetiza eficazmente esta separação das classes (dominantes e dominadas), tal divisão abarca tanto os trabalhos materiais/manuais, quanto os espirituais /intelectuais e essa bifurcação vem revestida de uma falsa ideia de autonomia, que na verdade, nada mais é, do que as opiniões das classes dominantes. Essa ideia falseada é gerada justamente quando se separa tanto o campo das ideias, quantos os indivíduos, mas de uma forma despercebida em que se omite a dominação.

Neste sentido, a ideologia se porta como ferramenta de dominação de classe, gerando assim dicotomias como: proprietários/não-proprietários, exploradores/explorados, dominantes/dominadores. Chauí(1981) alerta para fato destas lutas de classe serem mais profunda do que aparentam:

> Esta não deve ser entendida apenas como os momentos de confronto armado entre as classes, mas como o conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, 'pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos, artísticos, usados pela classe dominante para manter a dominação. (p. 39).

É fundamental pontuar que a ideologia dominante ainda exerce forte influência nos dias atuais, ainda é uma poderosa arma de manipulação, camuflam desigualdades, porém, acreditamos assim como Chauí, que a conscientização dos dominados seja o melhor caminho para a criação de mecanismos que desarticulem as ideias dominantes. Neste sentido, a educação tem papel fundamental para desconstrução das ideologias dominantes que não visam o coletivo.

Os estudos sobre a ideologia racial brasileira têm crescido ao longo do tempo. A população negra tem sido não só objeto, mas também, sujeito de diversas pesquisas.

Thómas E. Skidmore (2012) e Lilian Moritz Schwarcz (1993) são importantes pesquisadores que realizaram trabalhos significativos sobre a ideologia racial brasileira. São essas pesquisas que servirão de base para a compreensão do pensamento racial brasileiro em nossa sociedade, principalmente nos dias atuais.

Pesquisas sobre a branquitude têm crescido expressivamente no campo acadêmico. Um número significativo de intelectuais têm se debruçado na temática, fato que tem corroborado para entendimento da ausência/participação do branco nas relações étnico raciais, principalmente nas desigualdades existentes.

Por entendermos que é fundamental inserir o branco no debate das relações raciais, neste capítulo, almejamos focar nos aspectos da branquitude a fim de explicar fenômenos envolvendo a pertença racial, bem como a ideia de superioridade branca e inferioridade negra.

O que pretendemos é discutir sobre o papel do branco nas relações raciais no cotidiano escolar, uma vez que sempre esteve a parte deste processo. A ideia não é apenas analisar os impactos das imagens brancas que fazem parte do cotidiano escolar dos discentes contidas nas mochilas escolares na formação identitária dos alunos negros, mas também compreender, como essas personagens hegemônicas atuam na constituição da identidade dos alunos brancos.

Para tal, utilizaremos como base *o Dossiê Branquitude* publicado na Revista da ABPN (2014). Organizado por Lourenço Cardoso e Lia Vainer Schucman, o Dossiê está composto por treze1.41.5 artigos que se dispõem a problematizar o tema branquitude sob a ótica de um grupo de pesquisadores. Destacaremos as produções de Lourenço Cardoso, Liv Sovik, Lia Vainer Schucman e Camila Moreira. Além desses citados contaremos com as contribuições de Maria Aparecida Silva Bento (2002), uma grande referência na temática que em parceria com Iray Carone organizou uma importante obra titulada "Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil" na qual estão inseridos trabalhos de vasta relevância a respeito da temática.

É importante observar, que nesses trabalhos, as contribuições de diversos estudiosos a respeito dos conceitos de raça e racismo serão consideradas, entretanto, o conceito de raça será utilizado no sentido sociológico, não na perspectiva biológica, uma vez que tal conceito não dá conta para explanar a diversidade humana. Neste sentido, Munanga (2004, p. 21) aponta que: "biológica e cientificamente, as raças não existem".

Em relação ao termo racismo, muitas são as definições para o termo, ainda não existe uma significação específica que de fato leve a um denominador comum. Assim como o conceito identidade, o próprio termo racismo não cabe mais em sua forma singular, haja vista, as suas variadas formas, como o racismo científico, institucional, à brasileira, cordial, dentre outros.

Neste contexto, usaremos o conceito de racismo de Munanga (2004), na qual as raças são hierarquizadas. Segundo o antropólogo: “o racismo é um crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (p. 24), são justamente estas hierarquias que são o cerne na questão, ou seja, fomentam conflitos e desigualdades.

2.1 Branquitude: conceitos e definições

A branquitude é um conceito que vem ganhando espaço no meio acadêmico. De acordo com Lorenço Cardoso (2014), estudos atribuem a W.E. B. Du Bois uma das primeiras teorizações sobre a identidade racial da população branca. Podemos unir a Du Bois, Frantz Fanon, em seu livro “Pele negra e máscaras brancas” (1952), na qual o escritor problematiza a identidade racial branca, e demonstra aversão a ideia de raça. Em sua obra, Fanon analisa a relação entre o negro e o branco e revela como esse convívio afeta ambos os lados, seja o negro em sua incessante busca pela brancura, seja o branco em sua posição de superioridade única. Fanon visava desprender o branco de sua branquitude, assim como o negro de sua negritude.

Muitos trabalhos na perspectiva antirracista tem enfatizado apenas o negro, o colonizado, o oprimido e desconsiderado o branco, o colonizador, o opressor, como se ambos não fizessem parte deste processo. Maria Aparecida Bento (2014, p. 25) ressalta que: “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. Neste contexto, as condições cruéis em que a população negra estava inserida, a luta para ser aceita na sociedade é totalmente ignorada, criando-se uma falsa ideia de que os negros aspiravam embranquecer sem motivos reais, apenas queriam alvejar. Bento (2014, p. 25) acrescenta: “Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo de inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não humanos”. Ou seja, o branco sempre intocável em sua posição de superioridade.

Neste viés, apesar do branqueamento ser uma construção da elite majoritariamente branca, este mesmo grupo elitizado, inculca na cabeça dos indivíduos

que o problema é do negro. Deste modo, as desigualdades raciais são concebidas como um problema especificamente do negro, sem nenhuma participação de outros atores.

Liv Sovik (2014, p. 163) "A branquitude é relacional, para pensar sobre ela, temos que perceber as relações entre brancos e não brancos", ou seja, trata-se se uma categoria histórica em que seus significados são socialmente erigidos, por esta razão, é crucial fomentar discussões sobre o conceito de branquitude, mais do que isso, trazer a população branca para o cerne deste debate é de extrema relevância, a fim de desconstruir certos conceitos/ideias/visões que erroneamente foram forçosamente estabelecidos.

De forma bem sintética, podemos compreender branquitude como sendo a identidade racial branca, no qual prevalecem os privilégios simbólicos e materiais que contribuem para manutenção do *status quo*[3] e reprodução de preconceitos. Entretanto, o termo em si é muito mais complexo do que sua conceituação, envolve relações de poder, discute privilégios e conservação de práticas discriminatórias.

Para aprofundarmos sobre o termo é fundamental definir a noção de branquitude que orientará nosso trabalho. Empregaremos a definição de Lia Vainer Schucman que concebe a branquitude da seguinte maneira:

> [...] como um lugar de privilégio materiais e simbólicos construído pela ideia de "superioridade racial branca" que foi forjada através do conceito de raça edificado pelos homens da ciência no século XIX delimitando assim fronteiras hierarquizadas entre brancos e outras identidade racial branca – branquitude - se caracteriza nas sociedades estruturadas pelo racismo construções racializadas. (2014, p. 135).

Para uma melhor compreensão dos mecanismos que envolvem a branquitude, é indispensável considerar o contexto histórico da qual ela emergiu, bem como, onde ela está inserida. Neste sentido, é fundamental desconstruir a ideia de uma pura e simples oposição entre brancos e negros marcada apenas pela linha de cor.

É relevante considerar outros indicadores que também compõem este processo. Fatores inerentes à situação socioeconômica, a localidade, o gênero, etc. também exercem fortes influências, logo, não podem ser desconsiderados.

> Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente

[3] Circunstância hodierna das coisas.

> privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2014, p. 136).

Como já mencionado acima, os estudos sobre branquitude são contemporâneos, os mesmos, estão se expandindo com a chegada de novos intelectuais que se dispuseram estudar a temática.

O pesquisador Lourenço Cardoso (2010, p. 611) vem ao longo dos anos contribuído significativamente para exposição e ampliação do conceito de branquitude. Para o autor: "A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial "injusta" e racismo". Dentro deste contexto, consideramos crucial desatar o silêncio do que é ser branco no Brasil, a fim de caminhar no que se refere à equidade racial.

Em 2008 o autor apresentou uma nova abordagem à branquitude, nela ele insere o termo crítica e acrítica estabelecendo assim uma nova compreensão, a qual aprofundaremos adiante. Para o autor, branquitude crítica está relacionada com aqueles brancos que se posicionam publicamente contra o racismo, enquanto que branquitude acrítica seria definida para aqueles que não condenam o preconceito racial, não admitem seu racismo e se colocam numa posição hierárquica superior aos que não são brancos.

A fim de aprofundar essa nova abordagem, Cardoso (2014) elenca algumas características para diferenciar a branquitude crítica da acrítica. Para o pesquisador a branquitude crítica censura o racismo publicamente, embora, não recrimine os privilégios dos brancos, mas defende a igualdade. A branquitude acrítica por sua vez, levanta a bandeira da superioridade branca de forma natural, linear; protege suas regalias; desconsidera radicalmente os princípios de igualdade; são regidos pelo ódio aos não-brancos.

Com base nas características acima podemos ponderar que a branquitude crítica apesar de se mostrar avessa ao racismo e fazer isso abertamente, não utiliza essa mesma aversão quanto se refere aos privilégios que lhes são concedidos, ou seja, são críticos, mas não propõem mexer em seus "direitos". No que se refere à branquitude acrítica podemos concluir que tais brancos veem sua "superioridade" como algo inato e os privilégios como um direito garantido por sua cor. Além de desconsiderarem qualquer

princípio de igualdade, os brancos acríticos seguem uma linha extremamente perigosa, fomenta o ódio racial, aversão esta, que pode ser materializados em agressões físicas e verbais. Neste sentido, Cardoso (2014, p. 93) aponta: "No caso do racismo para o branco acrítico não há nenhum problema do negro ser maltratado, discriminado injustamente, receber violência física ou moral, inclusive, ser assassinado por ser negro. Afinal, se trata de um negro, um ser inferior".

Vale ressaltar que, assim como não compete falarmos de identidade negra no singular, de igual forma, não cabe abordar a branquitude de forma fixa, pois, a identidade racial branca também é variada, conforme salienta Cardoso (2014, p. 611): "A identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo, nacional, ser branco pode significar *ser* poder e *estar* no poder".

Acreditamos que essa divisão de branquitude delineada por Cardoso seja positiva, pois nos permite uma visão mais aberta dos posicionamentos dos indivíduos brancos, distinguindo as práticas racistas das não racistas, mas não superadoras.

A pesquisadora Camila Moreira (2014) em seu artigo "Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro" realiza uma síntese do uso dos conceitos de branquitude versus branquidade, a fim de mostrar a evolução dos significados até a conceituação realizada por Edith Piza em que a autora distingue branquitude e branquidade.

Segundo Moreira (2014), Edith Piza propõe uma definição para branquitude que se distancia do uso costumeiro em que se refere aos privilégios dos brancos. Dentro deste contexto, a autora concebe a branquitude como uma tomada de consciência do branco frente aos seus privilégios. Em contra partida, na branquidade, os brancos desempenham a função de garantir as vantagens dos seus pares. Na perspectiva de Piza:

> [...] a branquitude passa a ser discutida como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito à vantagem estrutural em relação aos negros. Já a nomenclatura branquidade, toma o lugar que até então dizia respeito à branquitude, para definir as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente. (MOREIRA, 2014, p. 75).

A autora realiza cooptações que merecem ponderações, associa branquitude e branquidade à negritude e negridade, sendo branquidade para negridade e branquitude para negritude. É importante pontuar que a expressão negritude foi empregada pela primeira vez por Aimé Césaire em 1938. De acordo com Moreira (2014), a definição de Césaire era ambígua e oferecia três definições: 1. Alude ao povo negro, sua vivência e sua revolta, todas materializadas em sua poesia. Mas apenas chega aos dicionários brasileiro em 1975, mantendo sua definição[4] até os dias atuais: 2. Movimento ideológico de exaltação dos valores culturais e do imaginário dos povos negros. 3. O termo negridade foi empregado por Arlindo Veiga, presidente da Frente Negra Brasileira que esperava que por meio da negação de suas tradições, os negros pudessem ser inseridos na sociedade branca.

Portanto, a respeito das associações realizadas por Piza, Moreira destaca que:

> Enquanto a branquidade está associada ao termo negridade, utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira com o objetivo, de modo geral, de aproximar os negros do referencial branco, assim favorecendo a aceitação social, o termo branquitude, refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua consequente tentativa de combate ao racismo. (2014, p. 73).

Na visão da autora a branquitude deve sobrepujar a branquidade. A pesquisadora destaca que:

> [...] a branquitude não representaria uma situação em que os brancos julguem todos iguais independente da cor da pele, muito pelo contrário, significa que este indivíduo branco reconhece a situação de vantagem estrutural que possui baseado na sua brancura e nega estes privilégios através de práticas antirracistas, principalmente, no interior do "universo" branco. (MOREIRA, 2014, p. 82).

Historicamente, os estudos sobre as relações raciais no Brasil foram concebidos imperando a ausência total do branco, que como modelo universal de humanidade, sempre se manteve a parte dessas reflexões como se não tivesse nenhuma participação. Neste contexto Moreira (2014, p. 74) ressalta que: "O branco foi, por toda história, (auto) representado como o ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio que é legitimada na sociedade até os dias atuais". Essa

[4] Negritude: Movimento ideológico de exaltação dos valores culturais e do imaginário dos povos negros. (Dicionário Escolar de Língua Portuguesa)

ausência, durante muito tempo, constituiu um entrave para avançarmos nessas discussões que se limita analisar apenas o negro. Trazer o branco para pensar sobre estas questões, ou melhor, colocá-lo como objeto, como tema de pesquisa, certamente constitui um importante passo nos estudos raciais. Assim, consideramos de grande relevância todas as contribuições que nos auxiliam na compreensão da branquitude.

2.1.1 Reflexões sobre a invisibilização da raça branca

A princípio este subcapítulo pode causar estranheza ao se referir a invisibilização da raça branca, uma vez que ao longo do trabalho estamos constantemente questionando justamente a invisibilidade da população negra.

Os estudos sobre a identidade negra são amplos, porém, pouco se discute sobre o branco e suas relações sociais. Camila Moreira (2014) ressalta que essa invisibilidade branca é estratégica, pois a ênfase recai sobre o negro, deste modo, o branco permanece omisso no processo, garantindo-lhes a sustentação do *status quo*.

Neste sentido, o ponto que pretendemos refletir é: Por que não se fala em branquitude? Essa será a interrogação que norteará nossas ponderações sobre a invisibilização branca. Bento (2014, p. 26) ressalta que: "A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado".

Infelizmente vivemos em uma sociedade onde quase tudo que é valorizado é branco, exceto, a parte desvalorizada como: os trabalhos subalternos, a extrema violência, o sistema prisional, dentre outros, que a aludam pejorativamente, à população negra.

Apesar das diferenças e das desigualdades existentes, o branco, ou melhor, o sujeito branco ainda encontra-se numa posição privilegiada, numa posição de poder. Ou seja, pela lógica eurocêntrica, que ainda é a que predomina, o sujeito branco vive numa sociedade em que quase tudo que existe, para não ser radical dizendo tudo, de referência, de positivo é branco. Neste sentido, Bento (2014, p. 87) salienta que:

> [...] a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o

> investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Portanto, é importante pontuar que uma das características mais importante no que se refere à branquitude é a invisibilização da raça branca. Enquanto os negros são adjetivados por sua raça, o ser branco, basta por essência, ou seja, o que é branco não precisar ser qualificado.

É pouco comum ouvir falas como: "branca linda" enquanto é corriqueiro recorrer à raça quando se trata dos negros "negra inteligente, negra linda, negra estilosa".

É importante ressaltar que essa conveniente invisibilização é uma poderosa estratégia para negar o privilégio branco, ou seja, se não há raça branca, logo, não há privilégio branco. Neste sentido, Bento (2014, p. 27) destaca: "Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do Privilégio".

Neste contexto, invisibilizar a raça significa fortalecer o privilégio branco e em contrapartida, naturaliza a violência, a morte, a pobreza, haja vista, que a população negra é a mais atingida pelas mazelas citadas acima. Bento (2014, p. 27) sensatamente expõe: "A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la". Assim como a pobreza foi naturalizada, muitos outros estigmas se cristalizaram ao longo dos tempos, mas só não vê quem não quer ou aqueles que estão num grau de alienação que não os permitem se emancipar, nesse sentido, refiro-me aos negros que assimilam essa inferioridade.

A naturalização de determinadas posições é cruel para o menos favorecidos, que acabam vendo e vivendo situações de violências, preconceitos, discriminação sendo banalizadas por uma elite que simplesmente definiu que aquilo é natural. Isso é bastante perceptível quanto morre uma pessoa branca e uma negra. A morte do indivíduo branco reverbera na mídia muito mais do que o negro e isso se dá devido à ideia perversa de que é "normal" a morte da população negra. João Hélio, Isabela Nardone, Daniella Perez mortos em 2008, 2007 e 1992, respectivamente, são uma das muitas prova disso. Se indagarmos sobre os três supracitados, dificilmente não serão lembrados. Neste caso há uma identificação branca, ou seja, o sofrimento pelos seus pares. E Roberto de Souza, 16 anos, Carlos Eduardo da Silva Souza, 16, Cleiton Corrêa de Souza, 18, Wesley Castro,

20, e Wilton Esteves Domingos Junior, 20? Mesmo que o triste caso tenha ocorrido recentemente, em 2015, provavelmente poucos se lembrarão de que cinco jovens, pobres e negros foram brutalmente assassinados com 111 tiros por policiais. Neste sentido a identificação branca sai de cena e entra a naturalização. Essas cristalizações são variadas, estão manifestas seja nos estigmas, nas profissões subordinadas, nos lugares de falas, etc.

Diante desse cenário concluímos o seguinte: precisamos falar de branquitude! Não há mais tempo para o branco ficar aquém dessa discussão. É necessário que o ser branco enegreça suas referências sejam elas: profissionais, mercadológicas e quiçá amorosas, para que assim possam perceber a dimensão do que o racismo faz com as pessoas negras no que tange sua identidade, autoestima, condições de vida, etc.

É importante considerar que a população preta e parda é majoritária, isso significa, que enquanto o branco fica preso no seu lugar de suposta superioridade, ele está de certa forma perdendo uma extensa gama de produção de conhecimento de mais da metade da população. Essa ausência de espaço de poder e expressão dos não-brancos é danosa, inclusive para os brancos. Nesse sentido fica a reflexão: como libertar os brancos de sua branquitude? Há um caminho a seguir?

Tais questionamentos nos levam a pensar profundamente nestas questões e concluímos que não há um caminho certo, linear e único, mas há caminhos. Baseados nos autores mencionados, apontaremos alguns possíveis trajetos: Pessoas brancas precisam ir a espaços negros, não mais para falar hegemonicamente, mas para ouvir, precisam respeitar o lugar de fala desse segmento que por muito tempo foi silenciado. Neste ponto, trazemos uma nova indagação: quantos espaços conhecemos em que pessoas negras estejam no poder? Infelizmente ainda são poucos. Pouquíssimos! E é exatamente nesses raros espaços que brancos realmente desejosos por equidade necessitam estar, não para serem educados em relação a sua branquitude, tão pouco, para discorrerem sobre os negros e suas experiências, isso seria incoerência total. O que estamos querendo dizer é que os brancos precisam ouvir experiências das pessoas negras para assim compreenderem sua posição de privilégio com o racismo.

Outro caminho seria revelar a realidade aos brancos. A falta de pessoas privilegiadas discutindo a maneira de como abolir suas próprias regalias, dificulta muito a situação de qualquer grupo oprimido, por esta razão, é de extrema importância trazer os brancos para dentro deste debate.

Voltando a questão da invisibilidade branca, ressaltamos que quando se sustenta esta estrutura, na qual o branco é sinônimo de humanidade. Vale resaltar que o trato dos indivíduos como iguais, mantêm-se os privilégios branco e em contrapartida mantêm-se, também, as desigualdades.

Finalizamos essa reflexão com mais uma indagação: o que os brancos estão fazendo para combater o racismo? Por mais duro que pareça, para o branco, a vida segue normalmente sendo ele antirracista, branco crítico ou como queiram chamar. O racismo dói nas pessoas negras e essa dor nenhum branco pode mensurar.

É importante acrescentar que quem se diz não racista e nada faz para combater o racismo, se mantém racista, pois não se indigna a condenar o sistema que os privilegia.

Não podemos deixar de pontuar, que desde o período da escravidão há uma luta da raça branca a fim de proteger seus privilégios e uma união na manutenção dos mesmos, isso se dá consciente e inconscientemente. Daí advém a resistência em discutir branquitude, até por que, os brancos saíram do período escravocrata com todos os benefícios, isso incluiu os simbólicos e concretos, como bem salienta Bento (2014, p. 28) "[...] é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciar em torno do papel ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo".

Neste contexto entra em cena o pacto narcísico perfeitamente colocado por Bento (2014), que nos auxilia a problematizar as alianças feitas pela população branca. Segundo a psicanálise, narcisismo consiste naquele ser que nutre um amor demasiado por si mesmo, neste sentido, por seus pares. Esse egocentrismo exagerado normalmente nutre conflitos, Bento (2014) destaca:

> O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do individuo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o "normal", o "universal" exigindo que se modifique, quando autopreservar remete exatamente à imutabilidade. (p. 30).

Sobre o pacto narcísico Moreira (2014) delibera que consiste na separação dos brancos em seus locais específicos, na intenção de fortalecer as ligações e favorecimento entres os pares, neste caso, os brancos excluindo os que não fazem parte desse segmento.

Ainda sobre o pacto narcísico Bento (2014) acrescenta que:

> Podemos levantar a hipótese de que, nas relações raciais hierarquizadas, o que ocorre é o oposto, e de certa forma similar, ao que ocorre no amor narcísico. O amor narcísico está relacionado com a identificação, tanto quanto o ódio narcísico com a desidentificação. O objeto do nosso amor narcísico é "nosso semelhante", depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísica se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria de ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. Por outro lado, o alvo de nosso ódio narcísico é o outro, o "diferente", depositário do que consideramos nosso lado ruim. (p. 40).

Neste contexto, articulamos que o pacto narcísico entre os brancos se fortaleceu no período pós-abolição e conservar-se forte ainda nos dias atuais. Pensando no amor narcísico, entendemos que o mesmo tem crescido entre seus pares (brancos) que ainda em sua maior parte, se recusam a se colocarem como parte integrante das relações raciais. Por sua vez, ainda que velada, a população negra é alvo do ódio narcísico. Esse ódio é manifestado na baixa representatividade positiva dos não-brancos, nos estereótipos dentre outras manifestações.

Apesar de muitos brancos negarem seu pacto narcísico e não defenderem a supremacia branca, isso pouco os diferencia dos que defendem. No que se refere à supremacia branca, a única diferença é que não “apertam o gatilho” diretamente, entretanto, criam e mantém instituições que excluem socialmente os não-brancos que os mais radicais vão matar. No caso do amor/ódio narcísico corrobora para perpetuação das desigualdades e discriminação.A branquitude naturaliza o racismo e em contrapartida, invisibiliza a raça branca e seus privilégios. É fundamental para uma luta antirracista problematizar as questões raciais, logo, dizer que agora tudo é racismo, nada mais é que mais uma tática para a manutenção das benesses branca. Precisamos ir adiante!

2.2 Pensamento racial brasileiro: Lilia Schwarcz e Thómas Skidmore

Lilia Moritz Schwarcz e Thomas E. Skidmore são importantes intelectuais que trouxeram contribuições significativas para entendermos o pensamento racial brasileiro no passado e no presente.

Em sua obra **"**O Espetáculo das Raças" (1993) a pesquisadora Lilia Schwarcz apresenta as variações envolvendo a teoria racial no Brasil no período de 1870 a 1930. Thómas Skidmore publica em 1974 o livro "Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro". Nele o autor delineia o curso dos debates sobre a raça no Brasil, bem como a influência das correntes estrangeiras e a busca pela nacionalidade e realiza um análise detalhada do pensamento racial brasileiro.

De acordo com os escritos de Schwarcz, no final do século XX, o Brasil era concebido como uma nação excepcional e inusitado devido ao processo de miscigenação racial. É proeminente destacar que, segundo a autora, a causa racial, bem como o conceito de raça foi instituída dentro de um contexto histórico e político, excedendo o sentido biológico abarcando um caráter especialmente social. Deste modo, para uma melhor compreensão das teorias que estavam sendo aspiradas naquela conjuntura, foi de fundamental importância à reverberação da percepção racial do povo brasileiro, que com afinco abraçava os modelos europeus na busca pelo protótipo de civilização. Neste contexto, a autora destaca que "A ciência penetra primeiro como "moda" e só muito tempo depois como prática e produção". (p. 41). Ou seja, primeiro a ciência se estabeleceu como modismo, e com o passar do tempo deu-se início a produção em si.

As teorias raciais estrangeiras tiveram significativa receptividade pela elite intelectual brasileira. Os chamados "homens da ciência", oriundos de várias áreas do conhecimento, receberam a incumbência de realizar um denso ensaio sobre a nação brasileira no intuito de levantar o provável futuro do Brasil, bem como as contrariedades possíveis resultantes das teorias raciais.

Na luta pelo desenvolvimento científico estavam os titulados homens da ciência dos quais podemos destacar: Manoel de Oliveira Lima, Francisco José de Oliveira Viana, Tobias Barreto, Silvio Romero, João Batista de Lacerda, Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Edgard Roquete Pinto, Herman Von Ihering, Oswaldo Cruz, Miguel Pereira, A. A. de Azevedo Sodré (SCHWARCZ, 1993).

A partir de 1870 as doutrinas raciais foram inseridas no panorama brasileiro. As ideias do evolucionismo, positivismo, naturalismo e darwinismo social foram disseminados no Brasil, que as receberam de maneira comum, fato que produziu uma consciência homogênea a respeito dessas ideologias, na qual a evolução social era o

principal modelo. Schwarcz (1993) ressalta que devido ao contexto político e social brasileiro as teorias europeias sofreram ajustamentos. Elas foram à base para legitimar a escravidão e tiveram forte influência nos ideários de civilizar o país.

Mesmo sem créditos na Europa, os homens da ciência do Brasil abraçaram as teorias evolucionistas e fizeram delas sua preponderante atividade. Conforme Schwarcz (1993, p. 41): "O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de prática imperialistas de dominação". É importante ressaltar que tais correntes serviram de base para a construção de um posicionamento reacionário e opressivo na sociedade. As construções teóricas arquitetadas pelos intelectuais/elite visavam resolver o problema do Brasil, que persistia em construir uma nacionalidade mais semelhada possível da europeia, que para eles era exemplo de avanço e civilidade. Assim, "A mestiçagem tornou-se rapidamente alvo dos intelectuais brasileiros, que viram na mistura de raças, na presença do negro e do índio, um dos problemas para o ingresso do país no mundo civilizado" (SANTANA; SANTOS, 2016, p.29).

Os museus nacionais ganham destaque na questão racial, entretanto, quase nenhum deles destinou a ínfima atenção para os africanos trazidos para o Brasil. Eles baseavam suas observações nos modelos biológicos e seguiam as correntes evolucionistas. Neste sentido, Skidmore (1976, p. 102) revela que: "Os povos "primitivos" estudados eram as tribos indígenas remotas. O "imigrante" africano e sua progênie afro-americana não despertava interesse algum em meio ao pessoal dos museus". Ainda na esteira de Skidmore (idem) é importante considerar que o pesquisador Alexandre José de Melo Moraes Filho, membro do Museu Nacional foi precursor a frente de um trabalho sobre o folclore afro-brasileiro.

Em sua obra, Schwarcz (1993) expôs como se deu o desenvolvimento e o diálogo das demais instituições com museus etnográficos do país. Os institutos históricos e geográficos também são referidos pela autora como instituições que privilegiam a aristocracia profundamente ligada ao império, já o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro fundado em 1839 apresentou como principal finalidade erigir a história da nação. A criação das faculdades de direito também são aludidas pela autora, elas tiveram papel fundamental na concepção da imagem autêntica do Brasil. Para este fim era imprescindível cunhar leis, arquitetar um pensamento brasileiro. Deste modo,

visava-se formar estudiosos letrados oriundos da elite a fim de edificar uma constituição brasileira autônoma.

As faculdades de medicina também ganharam espaço, elas ponderaram sobre aquilo que chamavam de problema: o cruzamento racial e também de analisaram as doenças tropicais. Esses intelectuais não viam com bons olhos a miscigenação e também atrelavam a ela possíveis causa de doenças, pois viam a intersecção das raças como uma degeneração. Foram nessas instituições que se formaram importantes intelectuais que conduziram a história do Brasil. Skidmore (1976) destaca que o primeiro estudo etnográfico importante realizado por um intelectual a respeito dos afro-brasileiros não teve sua origem nos museus, mas sim na faculdade de medicina da Bahia.

> O primeiro estudo etnográfico respeitável de um brasileiro sobre os afro-brasileiros não proveio dos museus, mas sim de um professor de medicina da prestigiosa faculdade da Bahia. No começo da década de 1890, Nina Rodrigues, um jovem médico mulato, tornou-se catedrático daquela escola. No fim da década, tinha se distinguido em duas áreas: a etnologia afro-brasileira e a medicina legal. Nem uma nem outra dessas atividades eram reconhecidas como um campo de pesquisa quando ele começou, mas seus esforços contribuíram para lançar os alicerces de ambas no Brasil. (SKIDMORE, 1976, p.102).

Apesar de Nina Rodrigues defender uma corrente racista no Brasil, dentro deste contexto, é fundamental ressaltar a contribuição e o pioneirismo proveniente dos estudos realizados por ele, principalmente no que tange a questão religiosa. Talvez seja por esta razão que Skidmore classifica a obra dele como respeitável. Segundo o autor:

> Nina Rodrigues foi, pois o primeiro pesquisador brasileiro a estudar de modo sistemático a influência africana. Tentou fazer uma catalogação minuciosa das origens precisas, na África, dos negros trazidos para o Brasil, e procurou, sem a vantagem de um conhecimento pessoal da África, identificar os principais grupos linguísticos. Reuniu fotografias e desenhos de objetos de arte brasileiros de origem africana e também se dedicou à questão da assimilação dos africanos a sua nova pátria. (1976, p. 103).

Nesse viés não temos como negar a importância das pesquisas de Nina Rodrigues, uma vez que foi pioneiro nos trato das religiões de origem africana.

É importante considerar que a busca pela construção da nação, culminou num projeto unificador na qual os intelectuais foram forçados a incluir negros e índios, entretanto, eles foram concebidos como impossibilitados de evoluir.

Lilian Schwarcz (1993) realiza um enfoque bem sólido sobre a sociedade intelectual daquele período, enfatizando a temática racial, bem como o posicionamento dos pensadores dentro do cenário brasileiro. É saliente que a posição adotada pela maioria dos intelectuais brasileiros era bastante preconceituosa, pois seguiam as correntes evolucionistas e deterministas que concebiam a raça negra como degenerada e a branca (europeia) como superior.

Em sua obra "Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro", Skidmore (1976), assim como Schwarcz, trata da situação racial brasileira no século XIX. Skidmore abre sua obra discorrendo sobre o contexto histórico do Brasil assinalando a apreciação intelectual da época. O pensador foca mais densamente ao tema do negro, em particular nos pontos referentes à escravidão e a abolição. O autor ressalta que até o final do regime escravocrata, parte expressiva da elite pouco se importava com questão da raça, assim:

> Embora preocupações sobre a questão racial tivessem sob a superfície do intenso debate a respeito da abolição e de outras reformas depois de 1850, de modo geral os brasileiros não aludiam ao problema como um fenômeno social, preferindo falar em reformas das instituições e da legislação. (SKIDMORE, 1976, p. 30).

Neste contexto, as inquietações aconteceram gradativamente. A elite acreditava plenamente que as reformas institucionais levaria o Brasil ao progresso. Cabe destacar que a elite consistia em uma minoria educada conforme define Skidmore (1976).

Da mesma maneira que Schwarcz em sua obra "O Espetáculo das Raças", Skidmore destacou em seu trabalho a forte influência que as correntes europeias exerceram nos intelectuais brasileiros, principalmente no que se refere à inferiorização dos negros e reprovação a miscigenação que aqui já era comum, pois a elite tinha como intento branquear a sociedade via imigração europeia para o Brasil. O brasilianista destaca a falta de senso crítico dos pensadores brasileiros frente às obras estrangeiras. Ele pontua que:

> [...] Os brasileiros liam tais autores, de regra sem nenhum espírito crítico e ficavam profundamente apreensivos. Caudatários, na sua cultura, imitativos no pensamento – e, cônscios disso – [...] estavam mal preparados para discutir as últimas doutrinas sociais da Europa. (SKIDMORE, 1976, p.13).

Mesmo sem muita reflexão, os modelos baseados no determinismo e no evolucionismo exerceram forte influência na formação do pensamento racial brasileiro.

Ao longo do tempo, os intelectuais brasileiros ampliaram suas visões e as teorias importadas foram enfraquecendo, dando lugar a novas concepções que concebiam a miscigenação positivamente, gerando assim o entendimento da existência de uma democracia racial, que de certa forma deturpou o racismo do país.

O autor também evocou o crítico literário Silvio Romero que a seu ver adotava concepções contraditórias sobre a raça. Ele levantava a bandeira do darwinismo social, mas acreditava que a interação entre a população e seu habitat culminava na nação. (SKIDMORE, 1976). Silvio Romero defendia a divisão racial em categorias inferiores e superiores, na qual denominava uma escala etnográfica em que situava as três raças que compunha o Brasil: o branco europeu, o negro africano e o índio.

O intelectual via os indígenas como os mais debilitados na escala e exerciam baixa influência na cultura brasileira; os negros como vencidos; os brancos exemplos de cultura e desenvolvimento. Romero acreditava no surgimento de uma população autenticamente brasileira, oriunda da junção das três raças. Acreditava que a mestiçagem iria eliminar a diversidade tanto racial como cultural, gerando assim uma sociedade homogênea, mas sem o elemento não-branco, que seria extinto neste cruzamento.

O processo da abolição da escravatura também é foco das reflexões de Skidmore (1976). Segundo o intelectual, a cor da pele era o marcador determinante dos lugares sociais de cada categoria. Os negros escravizados ou libertos eram considerados inferiores, de igual forma, os mulatos também era visto como subordinado em relação aos brancos, assim de acordo com Skidmore:

> A rígida estratificada social dava aos proprietários de terras (brancos, ou, vez por outra, mulatos claros) praticamente um monopólio de poder – econômico, social e político. Os estratos inferiores, incluindo os brancos pobres, bem como a maioria dos libertos de cor, estavam afeitos à submissão e à deferência. Essa hierarquia, na qual a classificação social se correlacionava em alto grau com a cor, se desenvolvera como parte integral da economia colonial escravagista. (1976, p. 81).

Skidmore (1976) também traz ponderações importantes referenciando à política, literatura, além de discorrer sobre a busca sobre a nacionalidade. No que tange a literatura, o autor lembra que ela não conseguiu o bastante para representar o Brasil. Na política existia um contrassenso entre o ideal e o real. Houve um crescimento de eleitores, entretanto, o que imperava era o coronelismo que manipulava as eleições,

mantendo os privilégios da elite, fato que culminou em críticas severas a política nacional.

Euclides da Cunha, forte defensor da imigração europeia, esteve em evidência nesta ocasião e foi citado por tanto por Schwarcz (1993) como Skidmore (1976). Euclides acreditava que os brancos europeus, com toda sua inteligência, iriam colaborar etnicamente para melhorar a aparência do povo brasileiro no futuro por meio do branqueamento. Em sua obra "Os Sertões" o autor expõe a existência do típico brasileiro, que a seu ver seria originário da mistura das três raças. Euclides da Cunha e vários outros intelectuais positivaram a contribuição dos índios, mas viam os africanos como fracos na constituição do povo brasileiro Schwarcz (1993).

Em sua obra Skidmore (1976) e Schwarcz (1993) pontuam que muitos intelectuais daquele momento ancoravam-se nas teorias científicas que estavam em vigor, por esta razão, o racismo adquiriu legitimidade. Mas cabe salientar, que mesmo em meio a forte influência do determinismo, alguns pensadores rejeitaram tais correntes como Manuel Bonfim e Alberto Torres que se posicionaram criticamente e afrontaram os preceitos que concebiam as raças como inatas. Assim: "[...] algumas almas solidárias eram progressistas e independentes o suficiente para, em suas tentativas de explicar as condições presentes no Brasil ou justificar o pessimismo quanto ao futuro do país, rejeitar todo o quadro determinista". (SKIDMORE, 1976, p. 1721).

Os intelectuais adotaram caminhos distintos de Silvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues. Eles ressaltavam a importância de se analisar os contextos históricos do panorama brasileiro, para assim poder sobrepujar o atraso brasileiro. A esse respeito, Skidmore (1976, p. 172) destaca que: "Rejeitando as doutrinas de diferenças intrínsecas entre as raças, ambos estavam à frente de seu tempo; e ambos sustentavam que o Brasil só poderia livrar-se de seu relativo atraso mediante uma análise cuidadosa das causas históricas dessa situação".

Bonfim levantou informações para provar as incoerências das teorias vigentes. O autor rebateu o raciocínio biológico que inferiorizava os mestiços. A seu ver, a miscigenação não depreciava a composição da população brasileira como discorriam alguns intelectuais. Com esse posicionamento, Bonfim combateu de certa forma o racismo e também o imperialismo, assim: "A grande inovação de Manuel Bonfim foi

transformar seu antirracismo em uma posição nacionalista, anti-imperialista". (SKIDMORE, 1976, p. 176).

Alberto Torres por sua vez, discorria abertamente sobre a temática racial e contrapunha a superioridade ariana. Ele seguia a escola culturalista conduzida por Franz Boas por quem era influenciado. Torres foi grande opositor da teoria racial que estava em vigor, também rejeitou os conceitos de inferioridade étnica. O intelectual deixou contribuições significativas:

> Sua contribuição mais duradora foi o ataque frontal que moveu ao pensamento racista. Ele teve a coragem de rejeitar o quadro de referência determinista. Ao ajudar afastar o espectro da inferioridade racial, abriu caminho para novas interrogações a respeito do futuro da nacionalidade brasileira. (SKIDMORE, 1976, p. 184).

Skidmore (1976) pontua que apesar do pioneirismo, tanto Bonfim como Torres não tiveram grande êxito no período, pois a elite permanecia firme em seus pressupostos. Construir a imagem do Brasil era uma das grandes preocupações daquele momento. Neste sentido, os Estados Unidos era visto como o principal exemplo de nacionalidade a seguir, porém o nacionalismo baseado no exterior não se consolidou, dessa forma nasceu uma nova ideia de nação, baseado na realidade brasileira. A partir de então, os intelectuais passaram a criar seus próprios pensamentos acerca do Brasil, afastando-se dos modelos europeus que sempre seguiram.

2.2.1 A influência do branqueamento

O branqueamento, tese aceita por grande parte da elite nacional entre 1889 e 1914 (SKIDMORE, 1976), exerceu e, ainda, desempenha forte influência na formação identitária da população negra. Ele cristalizou práticas que culminou na total exclusão dos negros, que por sua vez, aderiu profundamente, o ideal de branquear propagado pelas elites.

Muitos negros aspiravam branquear, abarcando o modelo estético, biológico e social dos brancos, e como consequência, reforça a negação dos seus traços, sua cultura, a fim de usufruir o privilégio branco.

> Mas o branqueamento, na verdade, mostrou-se uma ação social que ampliou o processo de alienação do negro e reforçou os estigmas da ideologia racista, porque requisitou ao negro a rejeição do ser negro em termos fenótipo, cultural e coletivo. (SOUZA, 2014, p.15).

O fim do regime escravocrata em 1888 não proporcionou nenhuma proposta que objetivasse a integração dos negros na sociedade. De acordo com Nara Maria Carlos de Santana e Ricardo Augusto dos Santos (2016), mediante a libertação dos escravizados, os intelectuais, utilizavam-se das justificativas científicas para compreender a sociedade, os autores pontuam que: "Os discursos racistas e eugenistas atribuíram uma hereditariedade inferior aos brasileiros de origem africana" (p.37).

Um dos lados mais influentes e cruéis do racismo é o ideal de branqueamento que neste período, passa a ser almejado pela população negra devido a forte influência do colonialismo aliado ao desejo da elite branca em ocultar o passado escravocrata, bem como, todas as formas de manifestações culturais negras.

A ideologia do branqueamento motivado por uma onda de medo, consistiu em um importante intento que a elite branca arquitetou para lidar com o contingente majoritariamente negro do país devido à abolição da escravatura. Foi justamente esta ideologia a saída que a elite branca encontrou para lidar com esta situação nova, pois até então, os negros eram submissos a eles, agora estavam "livres". Neste contexto Skidmore ressalta que: "A popularidade do ideal de branqueamento não era acidental. Ela possibilitava um engenhoso acordo entre as teorias racistas e as realidades da vida social brasileira" (1976, p. 200).

O escritor Skidmore (1976) elencou alguns fatores que de certa forma contribuíram para o branqueamento do Brasil. Com o intuito de alcançar tal objetivo, iniciou-se no país uma forte política de imigração, mais de 3milhões. O que se almejava não era apenas branquear o país, mas também eliminar a população negra, ou seja, genocídio. Segundo Munanga (1999) houve também um baixo percentual de crescimento natural devido ao um desequilíbrio sexual, ou seja, era muito maior o tráfico de homens negros do que mulheres, gerando assim uma baixa taxa de natalidade, somado a isso, as precárias condições de vida.

Contrariando a história oficial contada nas escolas, que concebia a imigração como apenas importação de mão de obra qualificada, o vultoso número de imigrantes que vieram para o Brasil consistia no ingresso de uma raça apresentada como superior e que aos poucos extinguiria a população negra.

A mestiçagem também teve forte participação neste intento, de acordo com Skidmore (1976; p.89) "[...] os homens brancos geravam filhos mestiços, aumentando

com isso a proporção de proles de pele mais clara para a geração seguinte". Os intelectuais da época acreditavam de fato no branqueamento do país, Batista de Lacerda, por exemplo, confiava que no cruzamento das raças a terceira geração teriam traços físicos da população branca, tese que na visão de Silvio Romero era vulnerável para prognosticar a extinção dos negros, índios e mestiços.(SKIDMORE, 1976).

Na intenção de explicar o branqueamento brasileiro, Skidmore (1976) expõe a comparação feita sobre o racismo no Brasil com o dos Estados Unidos. Ele pontua que em nosso país a sociedade era multirracial (ainda é), constituída por brancos, índios, negros e os mulatos. Diferentemente do Brasil, os EUA apresentavam duas categorias fortemente demarcadas: a raça branca e a negra. Os negros norte-americanos sofriam forte coerção tanto de ordem social como econômica. Neste sentido, os negros/mulatos brasileiros embora inferiorizados e, mesmo que subalternamente, tinham seu lugar na sociedade, enquanto que nos Estados Unidos negros e brancos não se misturavam. No Brasil essa segregação não ocorreu, pois brancos e não-brancos apesar das hierarquias sociais se relacionavam. Skidmore (1976, p. 290) destaca que: "A "saída de emergência mulata" existente no Brasil nunca funcionou nos Estados Unidos".

É importante salientar que o entendimento da hierarquia como fator social foi fundamental para desconstruir as bases deterministas que pautavam na genética para hierarquizar as raças. Essas concepções baseadas na biologia não se firmaram, pois a realidade mostrou que a falta de conhecimento dos negros ocorria devido às condições desfavoráveis e não por fator hereditário. De acordo com os estudos de Skidmore (1976, p. 291), havia naquele período, uma evidente ausência de interesse por parte da elite em agenciar a ascensão social e também econômica dos que não eram brancos. Assim: "A maior parte da elite continuou acreditar que o fato de os brasileiros de pele escura não ascenderam na escala socioeconômica podia ser atribuído a barreiras de classe e não de raça". Daí advém os argumentos contrários às políticas reparativas para o segmento racial desfavorecido, neste caso os negros, alegando que o problema não é de cunho racial, mas sim de classe.

Numa visão mais aprimorada percebemos nitidamente que a desvalorização da raça negra, em relação à raça branca culmina na negação das características fenotípicas dos não-brancos. Mesmo diante desta constatação, ainda hoje, o desejo por branquear é

concebido como um problema do negro, como se fatores externos em nada influenciasse neste desejo.

De acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2014) o branco quase não aparece no processo de branqueamento, a não ser como o modelo ideal de ser humano a ser professado. É importante pontuar, que o branqueamento foi instituído pela elite branca que em meio ao processo tentou se isentar atribuindo ao negro à responsabilidade e o desejo puro e simples de branquear. Neste contexto, a elite desconsidera, intencionalmente, todos os fatores construídos por eles mesmos, que desprestigiam extremamente identidade racial negra. Nesta perspectiva, consideramos que as mazelas do branqueamento instituem utopias aos negros, que por sua vez, passam alimentar um sentimento de negação da sua pertença racial.

Como já foi dito, a ideologia do branqueamento amplamente defendida no passado, ainda repercute nos dias atuais, mas em sua maioria de forma velada. Segundo Santana e Santos (2016, p.30), "A identidade nacional produzida pelo ideário do branqueamento social, em meados do século XIX e começo do XX, está presente ainda hoje na sociedade brasileira [...]".

Ainda hoje, predominam os valores culturais, sociais e estéticos da elite branca e o branqueamento ainda é concebido como um problema do negro. O legado dessa ideologia atingiu e ainda atinge diretamente à autoestima dos negros, suscitando assim uma não identificação com sua pertença racial, sua ancestralidade africana, suas características físicas e até mesmo comportamentais. É importante considerar que a ideologia do branqueamento ainda é bastante influente em nossa sociedade, Skidmore (1976; p.291) pontua que: "Hoje, como no passado, para um brasileiro de herança africana, o meio mais garantido de ascender socialmente é ter uma pele mais clara que a de seus pais". Esse discurso do autor corrobora para o entendimento do fato de que muitos negros não se reconhecem como tais e negarem suas origens.

Os meios de comunicação também compõem mecanismos de disseminação do racismo, pois ainda reservam pouquíssimo espaço para a valorização da população negra. Difundem amplamente o ideal de beleza europeia, a exemplo disso, ainda é baixa a representação positiva dos negros em programas televisivos, jornais e revistas, e quando aparecem, em sua maioria acontece de forma estereotipada.

Dentro dessa linha de pensamento, Sandra Almeida no prefácio do livro Mídia e Racismo (2012) faz uma importante alerta:

> Embora sejam concessões públicas, os meios de comunicação no Brasil são administrados como bens patrimoniais de natureza familiar. São gerenciados por elites descendentes dos grupos sociais que, no passado histórico do país, sempre gozaram de privilégios (inclusive o de formular e legitimar enunciados sobre o Outro e de difundi-los nos espaços de afirmação dos discursos sociais, a literatura científica e ficcional, entre eles) e que perpetuam, agora, através de aparatos tecnológicos cada vez mais sofisticados, mitos e estereótipos ainda fortemente presentes no imaginário coletivo. (p. 26).

Tal situação afeta diretamente a constituição identitária do segmento em questão. De acordo com Santos e Souza (2014, p. 167) "O negro quando não é representado de forma inferiorizada, está invisibilizado em várias situações: nos programas de TV, em cargos de chefia, nos murais de escolas e em vários outros espaços e situações [...]" e acrescentamos, neste caso, as imagens contidas no material escolar, particularmente nas mochilas que é um dos artefatos mais próximo dos alunos.

Por muito tempo, a história foi contada pelo ângulo do colonizador, fato, que pouco contribuiu para a valorização do não-branco. Os efeitos da ideologia do branqueamento foram e ainda são devassadores para a população negra, pois mantêm as estruturas de privilégios e manutenção do *status quo*, legitimados pela falsa ideia de igualdade racial que ainda não existe de forma plena.

É importante lembrar que as relações étnico/racial no país são bastante complexas, tem sua origem iniciada num período onde a população negra era escravizada e a indígena invisibilizada. Essa relação intricada, ainda está presente em nosso cotidiano, mas especificamente dentro da escola que diariamente recebe um variado contingente de alunos.

O racismo em seus múltiplos contextos, afeta diretamente nossa sociedade, mas, por se tratar de uma temática polêmica muitas vezes a ocorrência do fato é omitida, minimizada e até mesmo banalizada. Acreditamos que a escola exerce papel preponderante na formação dos cidadãos, logo, entendemos que a mesma não pode se omitir diante de atitudes discriminatórias, neste caso, as de cunho racial.

Problematizar o racismo nos primeiros anos de escolaridade é de extrema relevância para construção de uma educação antirracista. Tal abordagem possibilita uma reflexão a respeito da sociedade que almejamos transformar.

É importante salientar que o espaço escolar é terreno fértil para variados tipos de conflitos, inclusive o racial. Inúmeras demonstrações de preconceito racial acorrem dentro e fora da sala de aula. Quem nunca ouviu piadas ou termos que denigrem a raça negra? Palavras como “macaco”, “cabelo duro”, “neguinha”, “carvão” ainda hoje compõem o vocabulário ofensivo de alunos e alunas que querem insultar racialmente o indivíduo de cor negra. Em meio a essa situação conflitante e sem a devida intervenção, uma parcela considerável de alunos não-brancos acabam se sentindo inferiorizados e consequentemente negam sua pertença racial.

A escola tem função essencial na luta antirracista e no processo de construção da identidade negra. Para que essa construção aconteça de forma completa, é necessário romper e combater determinadas práticas eurocentradas e discriminatórias que ainda persistem latentes em nossa sociedade e também na sala de aula. A segregação racial, direta ou indiretamente, introduzida no cotidiano escolar e também na sociedade, nutre a desigualdade e preconceito, daí a importância de introduzir questões inerentes à história e cultura africana, ancestralidade, manifestações culturais, a religiosidade, dentre outras, no ambiente escolar, não de forma estereotipada e distorcida como muitas vezes acontece, mas de maneira valorativa, a fim de que alunos e alunas reconheçam e valorizem a contribuição do povo negro no processo civilizatório do nosso país, motivando assim um sentimento de pertencimento e respeito por parte dos brancos.

2.2.2 O mito da democracia racial

No subcapítulo anterior discorremos sobre o medo que população negra gerava na elite branca e sua busca desesperada para resolver tal problema. Todos os esforços para resolverem o maior dilema do país naquele período, ou seja, a grande massa de ex-escravizados fracassaram. A teoria do branqueamento que era a grande solução, depois de variadas tentativas, não se sustentou.

Após a incessante busca pelo branqueamento e seu aparente fracasso, surge de acordo com Guimarães (2009), no cenário, o sociólogo Gilberto Freyre (2000) para retomar a temática racial, não baseado no conceito de raça, mas no de cultura. Em seu “Casa grande senzala”, Freyre expõe um consenso da sociedade brasileira, no qual, índios, negros e brancos mantém relações harmônicas e até carinhosas. Mesmo imersos

a um sistema escravocrata, de hierarquização de raças na qual os negros são tratados como mercadoria, percebe-se um significativo esforço por parte do autor em mostrar a benevolência do colonizador.

A mestiçagem foi positivada por Freyre que entende que a união dessas raças compõe a nação brasileira fazendo surgir à ideia de democracia racial, que a nosso ver, consiste em mais uma tentativa de resolver o problema do Brasil citado anteriormente.

Ainda sobre o mito da democracia racial, Lilia Moriz Schwarcz (1993) afirma que ele surgiu após o fracasso das teorias raciais[5] do século XIX. O desígnio principal deste mito era escamotear o pensamento racial brasileiro da época e deslegitimar as lutas contra o racismo.

A obra de Freyre tem sido alvo de muitas críticas, as mais ferrenhas são justamente inerentes à posição do negro nesta chamada democracia racial, pois o não-branco permanece na condição de objeto e subalternidade. Neste caso, podemos concluir que o mito da democracia racial oculta os conflitos e atua na perpetuação de estereótipos, pois se vivemos em um sistema harmônico em que todos têm oportunidades, aqueles que não ascendem, neste viés, são porque não se esforçaram. É importante ressaltar que esse pensamento ainda reverbera em nossa sociedade.

Críticas à parte, não podemos deixar de registrar os subsídios que a obra de Freyre proporcionou. O autor foi pioneiro ao trazer o negro para dentro da narrativa, na qual brancos, negros e índios são expostos de maneira harmônica e afetiva. Ele parte do pressuposto que a mestiçagem biológica e a mistura da cultural das três raças pressuporia a convivência harmoniosa entre elas. Entretanto, esta mistura se mostrou muito mais complexa do que a obra tentou relatar. Munanga pontua que:

> O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas deterem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (2008, p. 77).

Vale considerar que o mito da democracia racial causou sérios danos à população negra, pois ele, como bem salienta Munanga:

[5] Sobre o assunto Lilia Moriz Schwarcz em seu livro O espetáculo das raças.

> [...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalterna a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominada" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (2008; p.77)

Apesar dos danos causados pela difusão deste mito, há pontos positivos na obra de Gilberto Freyre. Para Munanga (2008) o grande subsídio do autor foi mostrar que tantos negros como índios e mestiços contribuíram positivamente na constituição da cultura brasileira, sejam na culinária, na forma de se vestirem, etc.

Na atualidade, o mito da democracia racial tem sido um forte aliado na sustentação de práticas cotidianas de discriminações raciais, sua principal finalidade é camuflar o racismo brasileiro deslegitimando as lutas antirracistas. Tem sido bastante comum às manifestações de racismos serem minimizadas pelo branco que se põe no papel de mensurador daquilo que afeta ou não o negro em relação a sua pertença racial. Neste contexto, faz-se necessário desconstruir a hegemonia na qual o homem branco detém o poder de definir tudo, inclusive o que é ou não racismo.

Assim como o ideal de branqueamento, a ideia de democracia racial também não conseguiu se sustentar teoricamente, mas assim como o primeiro ideário, deixou marcas significativas no pensamento racial brasileiro. O mito ainda justifica desigualdades, reforça estereótipos e demarca lugares. Neste contexto, somos todos iguais, desde que cada um esteja no lugar preestabelecidos.

Urge a necessidade de se repensar essa democracia. Democracia para quem? Os indicadores mostram que os índices de escolaridade, renda e pobreza da população negra ainda estão muito aquém às dos brancos. Necessitamos expandir essa democracia racial, ou melhor, precisamos enegrecer as bases que sustentam a sociedade brasileira, só assim de fato estaremos numa democracia racial.

2.2.3 Ideologia racial brasileira nos dias atuais

Ainda são permanentes em nossa sociedade as situações de racismo, sejam elas, explícitas, veladas ou cordiais. As duas últimas citadas são mais recorrentes e mais difíceis de combater, pois são bastante confortáveis.

O autor faz um sério alerta no que se refere à utilização do termo racismo. Para Munanga (2004), uso indiscriminado do racismo pode banalizar as implicações do fato em si, segundo ele: "Esse uso generalizado do racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar a banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo" (p.26).

Nesta linha de pensamento, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009; p.36) acrescenta que: "Chamar de racismo qualquer tipo de discriminação baseada em construções essencialistas - ainda que se revelem assim os mecanismos internos – significa transformar o racismo numa simples metáfora. Numa imagem política". Neste sentido, é de suma importância pensar nas relações raciais sem cair na visão essencialista acerca da diferença em que prevalece isso ou aquilo.

Quando refletimos sobre as questões sociais no Brasil precisamos advertir que a cor da pele dos indivíduos constitui-se também um fator de classificação social. Assim, cabe lembrar que apesar de multirracial, a sociedade brasileira baseava-se em teorias tacitamente racistas. Skidmore (2012) salienta que:

> A cor da pele, a textura do cabelo e os traços faciais, além de outra características físicas visíveis, eram os elementos determinantes da categoria racial em que uma pessoa seria inserida. O patrimônio e a posição social aparentes da pessoa observada, indicados por seus trajes ou por seu circulo social, também afetavam a reação do observador, como indicava um adágio popular brasileiro, segundo o qual o "dinheiro embranquece" __ embora os casos observados em geral se aplicassem a mulatos claros (p.81).

É importante ressaltar que esses elementos determinantes, ainda permanecem atuantes em nossa sociedade, haja vista as variadas manifestações preconceituosas de cunho racial envolvendo os traços dos não-brancos.

Como já mencionado, do ponto de vista biológico raça não existe, entretanto, os traços físicos, sim. A priori não há problemas na aparência em si, o grande x da questão reside quando determinados grupos dentro da sociedade são classificados por conta dos seus fenotípicos, de forma que alguns vão ter mais direitos, maior acesso a oportunidades, maior mobilidade social, enquanto outros, menos chances e oportunidades.

É neste contexto que emerge a ideologia racista. Assim, apenas identificar o racismo na escola ou mesmo repreender os alunos, não é, e nem será suficiente para mudar o paradigma dos variados tipos de racismos que perpassam o cotidiano escolar. Nesse sentido, fazem-se necessárias práticas efetivas que promovam e valorizem a diversidade étnico-racial na educação brasileira.

De acordo com Mario Luiz de Souza (2014; p. 9): "o racismo é uma ideologia que busca dividir os indivíduos por raças, imputando-lhes um conjunto de estereótipos ligados a determinados atributos de acordo com o grupo social ao qual pertence", ou seja, a ideologia dominante atribui aos brancos sempre a superioridade, as melhores referências, restando aos não-brancos, o ruim, o inferior.

Cabe ressaltar que as bases que sustentam esta ideologia, mesmo que veladamente, permanece atuante, basta observamos a nossa volta: pouca representativa negra positiva nos meios de comunicação, em cargos de chefia, em cursos universitários de medicina, engenharia, dentre outros. Mediante a tantos estereótipos negativos e de pouca valorização, como assumir a identidade negra?

Acreditamos que estão no passado, as bases que nos auxiliarão na compreensão mais profunda do processo em que se desenvolvem as relações étnico-raciais no Brasil.

O ideal de branqueamento, assim como, o mito da democracia racial incutido no imaginário nacional, ainda é um grande entrave para o enfrentamento do preconceito racial em nossa sociedade. Daí advém à necessidade de se pensar às relações raciais sob a ótica desses ideários. Para Guimarães (2009, p. 55):

> 'Embraquecimento' passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. "Embranquecimento" e "democracia racial" transformaram-se, pois, em categorias de um novo curso racialista.

Estes conceitos tinham como intento difundir a ideia das três raças na formação do Brasil, porém de maneira hierarquizada, priorizando assim os valores civilizatórios do continente europeu, ou seja, quanto mais branco, mais valorizado. Neste sentido, Guimarães (2009, p. 56) acrescenta: "a cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas raças".

Diferentemente dos Estados Unidos que tinha um sistema birracial, o Brasil sempre se apresentou multirracial, porém, esta pluralidade não significou em nenhum momento uma sociedade igualitária, muito pelo contrário, existiam fortes linhas demarcatórias que delimitava o lugar de cada indivíduo.

O fato de a população brasileira ser majoritariamente negra e parda não incide na diminuição do preconceito racial direcionado a este segmento. Infelizmente o racismo contra os não-brancos ainda é latente no Brasil. Essa constatação é bastante perceptível quando voltamos nosso olhar para os espaços de menos prestígios: periferias, favelas, presídios, escolas públicas, que em sua maioria sofrem pela precariedade de investimentos, profissões com menor remuneração e valorização, dentre outros. Nesses espaços há uma presença maciça de negros, que em meio a este sistema perverso buscam sua sobrevivência.

A chamada "democracia racial" bastante difundida no passado/presente, assim como a ausência de conflitos diretos como os ocorridos nos Estados Unidos, tentou e vem tentando, abrandar o nefário racismo brasileiro. Esta falsa ideia de democracia racial ainda é forte nos dias atuais, pois constitui um grande entrave nas políticas públicas que visam reparar os danos causados pelos anos de exploração/escravidão. Neste viés, é fundamental trabalharmos para construirmos de fato uma democracia racial em que todos os segmentos: brancos, negros e índios sejam contemplados igualitariamente.

Neste contexto, a escola enquanto instituição formadora de cidadãos precisa desenvolver em seus métodos, ações que valorizem não apenas a população branca, mas também a negra e indígena. Acreditamos que o espaço escolar tem papel preponderante na superação de determinadas práticas no que tange as representações negativas dos negros, sejam em seu currículo, nas imagens difundidas pela cultura material escolar, nos livros didáticos, etc. É preciso compreender as bases que alicerçam a construção da identidade negra e rediscuti-las a fim de superar estruturas racistas que ainda estão presentes não apenas dentro, mas também fora da escola.

CAPÍTULO 3 CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O SUJEITO NOS OBJETOS

O presente capítulo tem por finalidade debater a respeito da articulação entre educação[6], cultura escolar e cultura material escolar. No que tange à cultura material escolar, estaremos focando mais especificamente a mochila escolar, para a afirmação identitária dos discentes que precisam ter reconhecidos e respeitados em sua cultura, sua história e seu papel na sociedade brasileira.

Tal abordagem visa discutir a cultura material escolar dentro do contexto das identidades. Procuramos ratificar a estreita relação existente entre a cultura material escolar e seus usos e implicações na formação identitária dos alunos. Para isso, alguns questionamentos são colocados em pauta: De que maneira a cultura material escolar pode nos auxiliar a compreender a constituição de costumes, de autoestima, de pertencimentos, de identidades? Responder tais questões não é tarefa fácil devida sua complexidade, entretanto, buscaremos empiricamente investigar essa relação analisando como se estabelece o arrolamento entre os discentes e o objeto pesquisado, ou seja, a mochila escolar.

No processo de transformação social, a educação escolar tem papel preponderante. Dependendo da maneira como a educação é concebida ela pode tanto emancipar como também oprimir os indivíduos. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), Paulo Freire aborda a relação entre opressores e oprimidos e alerta para a necessidade de ações que tenham como meta superar as disparidades entre eles. O autor busca evidenciar a relação desumana entre o opressor e seus oprimidos, relação esta, pautada em práticas de dominação. Para ele, a relação opressor-oprimido afeta e deixa rastros em ambos os lados. "[...] desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais" (FREIRE, 1987, p. 16). Neste sentido, como ferramenta de transformação social, a educação, precisa suscitar práticas libertadoras que desenvolvam nos educandos a consciência crítica.

A escola é espaço social e político, ela precisa garantir que as bases que sustentam seu projeto político pedagógico sejam equitativas, caso contrário, corre o

[6] Entendemos a educação, como define Cavalleiro (2003) "[...] um processo social no qual os cidadãos têm acesso aos conhecimentos produzidos e deles se apropriam a de forma a se preparem para o exercício de sua cidadania". (p. 21).

risco de se transformar em mera reprodutora da ideologia dominante. Na visão de Marilena Chauí (1980), camuflar a real dominação e a opressão é a principal função da ideologia. Nesta linha de pensamento, algumas práticas discriminatórias são legitimadas e concebidas como naturais pelos opressores e também pelos oprimidos. Ainda de acordo com Freire, o dominador exerce tanta influência sobre o dominado, que acabam incutindo nas mentes dos oprimidos a ideia que necessitam dos opressores.

Infelizmente, ainda perpassam no espaço escolar, práticas que pouco contribuem para a formação de sujeitos autônomos, práticas essas, que em nome de uma estrutura social hegemônica, cerceiam os direitos dos outros indivíduos, neste caso, dos segmentos menos favorecidos.

A partir deste cenário, faz-se necessário considerar que muitos educadores tentam se posicionar como neutros, ignorando o contexto social, político e econômico na qual a escola está inserida, e de acordo com Chauí (1980), a neutralidade não existe, qualquer tomada de posição, é uma posicionamento, e, portanto, ideológico. Essa aparente neutralidade na verdade camufla a omissão por parte de muitos educadores. No espelho das palavras de Freire (1996) em sua obra "Pedagogia da Autonomia" seguimos com nossas reflexões:

> Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (p. 28).

Para ilustrar a fala de Freire salientamos que a atuação do corpo docente nada tem de neutra, haja vista que está inserido dentro do contexto social e político, neste sentido, tende sempre a tomar uma posição. Assim, vai atuar a favor de um dos dois polos, ou do opressor, ou do oprimido. Nas palavras do autor a neutralidade é problematizada:

> Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Ou seja, o silenciamento frente às atitudes e ações opressoras constitui-se numa aceitação passiva da própria opressão,

> ainda mais quando serve ao interesse de fortalecimento do discurso opressor hegemônico. (FREIRE, 1996, p. 70).

É neste sentido que emerge a necessidade de práticas docentes menos reacionárias e mais revolucionárias, compromissadas com a emancipação dos sujeitos e seu pleno desenvolvimento. Salientamos que educadores que adotam a posição reacionária, entendendo-se neutra, colocam-se a serviço da opressão, ou seja, concebem os discentes como meros objetos e suas práticas em nada contribuem para a transformação social dos indivíduos. Deste modo, as relações étnico-raciais e as questões inerentes à construção da identidade que são latentes no espaço escolar, acabam sendo desconsideradas/ignoradas. Assim, os padrões hegemônicos se fortalecem e a opressão ganha novas dimensões.

A escola por muito tempo foi e ainda é espaço de seleção. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2002), na obra "A Reprodução", trazem considerações fundamentais para pensarmos nessa escola como fomentadora de exclusões. Os autores direcionaram seu olhar ao sistema escolar francês e constataram que o mesmo corrobora na reprodução das desigualdades.

A "teoria da reprodução" bastante difundida por Bourdieu e Passeron e que nos auxiliam em nossas reflexões, trouxe o conceito de violência simbólica, na qual eles cunham que toda ação pedagógica trata-se de uma violência simbólica, pois arbitrariamente, ela expõe os padrões dominantes, ou melhor, a cultura dominante como universal. Esse tipo de ação tanto fomenta a reprodução cultural, quanto social. Neste contexto, a classe menos favorecida é induzida a romper com sua cultura, seus conhecimentos, seus saberes, pois os mesmos não são legitimados pela escola. Ou seja, a classe economicamente dominante impõe seus ideais e sua cultura aos dominados de maneira ordeira e natural.

Para os intelectuais, a ação pedagógica realizada nas escolas legitima a visão cultural da elite influente e faz com que os discentes, que não compõem essa classe, recebam naturalmente essas ideias fixadas como únicas e verdadeiras. Assim, a instituição escolar legaliza os padrões dominantes, reforça as desigualdades sociais e também, as raciais.

Nesse sentido, o sistema escolar desconsidera as diferenças socioculturais elegendo a cultura das classes dominantes como referencial. Desta maneira, a escola

exclui alunos e alunas que estão fora desses padrões preestabelecidos e os obrigam a assimilar os conceitos dominantes.

Essa postura da escola acaba por reforçar os privilégios das elites, que neste contexto, serão beneficiadas devido à escola ser gerida conforme seus padrões inquestionáveis. Bourdieu alerta que gerir a escola neste prisma, culmina na eliminação das crianças menos favorecidas social e culturalmente. Neste contexto, a escola ao invés de contribuir para a formação cidadã dos discentes coopera na perpetuação das desigualdades.

Ainda sobre o conceito de violência simbólica, Bourdieu e Passeron (1975), ressaltam que ela é pautada na reprodução da cultura dominante, seus sentidos, seus acordos, sempre estabelecendo o padrão da elite dominante. Neste sentido, a violência simbólica desvaloriza a cultura popular, suscitando, desta forma, a negação das identidades dos pertencentes.

Seguindo esta premissa, a escola contribui para materialização dessa violência, pois, nesse viés, trabalha na manutenção da cultura dominante. Numa perspectiva aparentemente neutra, a escola colabora para exclusão dos menos favorecidos e o que é mais perverso, leva-os a pensar que essa relação de poder e dominação são naturais e benéficas. No caso das escolas brasileiras, acreditamos que a violência simbólica está concretizada nos currículos eurocêntricos, nos ideais hegemônicos, na invisibilidade de determinados segmentos, dentre outros.

Diante do exposto, é fundamental pensar na função da escola e do educador nos dia atuais. As instituições escolares estão preparadas para combater as variadas formas de violência simbólica? E os professores? Estão comprometidos com a educação emancipadora?

Nesta linha de pensamento, percebemos que tanto a escola como os professores precisam avançar/trabalhar para uma educação que de fato promova a emancipação dos seus sujeitos. A instituição escolar, responsável pela educação formal, em conjunto com outros espaços, é de significativa importância no desenvolvimento das identidades de alunos e alunas. A educação, como instrumento de combate ao racismo e a exclusão, não pode se manter neutra, ela precisa pensar na constituição positiva da identidade negra a fim de superar práticas discriminatórias materializadas ao longo dos anos.

Recorrendo ao trabalho de Demerval Saviani (1981) “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, deparamos com subsídios que nos auxiliam na compreensão dos mecanismos que envolvem a educação, a escola e a marginalidade no viés das proposições que ele denomina “teorias não críticas” e das “crítico-reprodutivista”.

De acordo com Saviani, as teorias não críticas apresentam três correntes teóricas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Tais teorias concebem a educação como ferramenta de equilíbrio social que suplanta a marginalidade. Nesta concepção “A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida” (idem, p. 4) e compete à educação corrigir tais distorções a fim de superar e impedir que a marginalidade ressurja.

As teorias crítico-reprodutivistas idealizam a educação como aparelho que discrimina e marginaliza socialmente, assim, [...] “concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (idem, p. 4). Neste contexto: “a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização”. (idem, p. 5). Portanto, ao invés de sobrepujar a marginalidade, se transforma em um agente de marginalização, pois reproduz a marginalidade social na qual está inserida dentro da escola.

Entendemos que ao examinarmos as referidas teorias, nos subsidiamos para pensarmos mais profundamente e com maior segurança o quanto são complexas relações educação/escola/marginalidade e o quanto essas teorias ainda influenciam a sociedade. Com as novas demandas da sociedade, as teorias descritas por Saviani perderam confiabilidade, entretanto, acreditamos que tanto as teorias não críticas como as crítico-reprodutivistas exerceram e, ainda exercem importante função para compreendermos as sociedades e seus respectivos modelos de educação.

Saviani (1981) nos convida a reter das teorias crítico-reprodutivistas um valioso ensino: [...] “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos;

portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (p. 33). Assim, o autor ressalta que não há por parte da classe dominante o interesse em transformar de fato a escola, muito pelo contrário, existe um forte empenho na preservação de sua soberania. Neste sentido, para o autor, a construção de uma teoria realmente crítica apenas poderá ser estabelecida se arquitetada no viés dos dominados.

Saviani ressalta que é possível uma teoria crítica oriunda da classe menos favorecida, mas é necessário segundo ele:

> [...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (1981, p.34).

O autor ressalta que a tarefa não é fácil e o trajeto cheio de estratagemas, devido à classe dominante, consecutivamente, acionar seus ideários de maneira tão sutil que confunde, intencionalmente, com os interesses dos dominados.

Precisamos prosseguir na ideia da educação como instrumento de transformação social e a escola como ferramenta de apropriação do saber. Assim, é importante enfatizar a vital participação dos professores no processo de emancipação dos discentes. Cabe aos educadores a nobre tarefa de transformar alunos e alunas em sujeitos de sua história. Não se trata de um trabalho simples como bem ressalta Saviani (1981, p. 34):

> [...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Acreditamos na educação como ferramenta política, cultural, como instrumento de transformação social, que ela é a porta de acesso para construção de uma sociedade mais equânime. Como bem expôs Freire (1996) "A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (p. 67), assim sendo, a educação em conjunto com outros fatores tem papel determinante na formação social dos indivíduos. Com os indicativos até aqui apresentados é presumível considerar que em linhas gerais a educação é parte essencial na formação cidadã de alunos e alunas.

Dentre os múltiplos fatores que abarcam a educação, a cultura é talvez o de maior relevância. Neste contexto, é importante considerar que a educação e a cultura estão estritamente ligadas, porém, esse binômio é bastante complexo devido suas amplas possibilidades e seus múltiplos sentidos. Os conceitos de educação e cultura por mais que queiramos defini-los, vêm historicamente ganhando novos significados, novas abordagens, fato que impossibilita demarcações fixas. A educação articulada à cultura tem sido alvo de variados estudos nos diferentes campos, isso se dá, devido às questões culturais atravessarem todas as esferas sociais, inclusive à escola.

Pensar a relação que se estabelece dentro da escola entre educação e cultura não é tarefa simples, requer ponderações, pois a escola é um ambiente vivo, ou melhor, um espaço que perpassa variadas culturas. Nesse sentido, seja por meio da linguagem, dos conhecimentos, dos saberes, a escola produz, transmite e recebe cultura. Neste contexto, é imperioso que a escola estabeleça um elo entre o conhecimento instituído por ela e as culturas que transcorrem em suas vastas ramificações dentro da escola. É fundamental que a escola articule patrimônio cultural da humanidade, com as culturas oriundas da comunidade escolar, bem como, possibilite que os alunos se apropriem dos saberes do passado e do presente e se reconheçam como sujeitos históricos.

Outro ponto que carece ser analisado na relação educação e cultura é o currículo escolar. O currículo escolar constitui uma arma poderosa tanto para a emancipação dos educandos, quanto na manutenção do *status quo*·. É no currículo formal e no real que de acordo com José Carlos Libâneo (2004) que estão selecionados os saberes que serão transmitidos aos alunos, logo, a instituição escolar tem em mãos a ferramenta que legitima os conhecimentos propagados. Pensando nas culturas que compõem o ambiente escolar, é justamente o currículo que determinará o que será difundido, portanto, faz-se necessário a elaboração de um currículo que contemple não apenas os conteúdos, mas também o Currículo oculto e a diversidade cultural da escola. O currículo escolar precisar valorizar e contemplar não apenas a cultura estabelecida como oficial, mas também as culturas oriundas dos educandos. Neste sentido, a instituição escolar precisa abraçar as múltiplas manifestações culturais dos mais variados grupos sociais que compõem a escola, gerando assim um sentimento de pertencimento.

Não obstante, ainda é preciso avançar no que diz respeito à diversidade cultural dentro da escola, pois ainda é comum essa diversidade ser ignorada, reduzida e até

mesmo omitida. É importante lembra que mesmo a diversidade estando presente nas turmas heterogêneas, nas formas de aprendizados, nas crenças religiosas, nas condições sociais de cada aluno, ainda há uma insistência em negar as diferenças, anulando a diversidade cultural. Neste contexto, propaga-se a ideia de homogeneidade cultural sem considerar as variadas contribuições que compõem nossa identidade.

Em suma, relacionar educação e cultura implica em um novo olhar para as relações sociais que acontecem no interior da escola, olhar este, que contemplem práticas democráticas de respeito às diferenças e a diversidade.

3.1 Cultura: constituição e sentidos

A cultura é um direito garantido na constituição de 1988. De acordo com o art. 215: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". (BRASIL, 1988).

Ao longo dos tempos, o conceito de cultura tem recebido variadas significações que incluem pontos de vista antropológico, sociológico, econômico, literário, histórico, dentre outros. Geralmente o termo cultura é associado à tradição. No Brasil é comum às tradições refletirem as identidades regionais, esse fato acaba dando um teor estático à cultura o que constituí um desacerto. Outro equívoco que frequentemente ocorre é aquele que concebe a cultura como sendo apenas aquilo que faz parte do universo erudito. Do ponto de vista da antropologia esse é um dos maiores equívocos, pois definir um único modelo de cultura, não abrange o conceito do que de fato constituí cultura. Nesse contexto, torna-se imperativo abordar cultura de forma plural.

Diante da complexidade de tecer uma definição específica para cultura, escolhemos alguns autores que em suas definições melhor dialogam com nossa pesquisa, Clifford Geertz (2008), Alfredo Bosi (1992) e Renato Ortiz (1985).

O autor contemporâneo que contribui efetivamente para o debate acerca de cultura é o antropólogo Clifford Geertz (2008) que de maneira didática, aberta e aprofundada aborda o tema em questão. O escritor faz parte de corrente da antropologia chamada antropologia simbólica. Para Geertz (2008) não é possível definir cultura em algumas palavras, na verdade, o autor observa a incoerência de traçar tal definição, pois

para ele, cultura é algo que deve ser percebido e não definido como coisas, propriedades ou algo que se pode apontar, ou seja, cultura não é plenamente localizável, trata-se de um grande mecanismo de produção de significados que são compartilhados publicamente. O intelectual destaca que a cultura é produzida e compartilhada entre toda sociedade, assim para ele: "A cultura é pública porque o significado o é" (p.9).

Neste sentido, cultura pode ser material ou imaterial, ela está presente em variadas manifestações culturais que vão deste os grandes teatros até as realizadas nas periferias. No viés de Geertz (2008), a cultura está mais ligada ao campo da linguagem e da maneira como o homem significa as coisas ao seu redor, do que algo que pode ser definido e localizável.

Como já discorrido, traçar uma definição para cultura não é tarefa fácil e nem a mais adequada. Alfredo Bosi também entende que essa demarcação é inútil, pois segundo ele, o termo adquiriu uma dimensão, uma latitude, que torna impraticável delimitar o que de fato constitui cultura. Tudo é cultura, como ressalta Bosi:

> Estamos acostumados a falar em *cultura brasileira*, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. Talvez se possa falar em *cultura bororo* ou *cultura nhambiquara* tendo por referente à vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e aculturação do branco. Mas depois, e na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea. (1992, p. 308).

Alfredo Bosi em seu livro "Dialética da colonização" (1992) reserva um espaço intitulado "Cultura brasileira e culturas brasileiras" que nos auxilia na reflexão sobre cultura, ou melhor, culturas, pois segundo o autor, reconhecer a cultura no plural é essencial.

O interessante em Bosi é que ele não busca uma definição única que abarque todos os componentes inerentes à cultura. O autor defende a hipótese de que cultura esta intimamente ligada à experiência, ou seja, só existe cultura realmente, quando vivemos determinadas experiências. Segundo o escritor, genericamente, cultura seria a experiência pensada, a vida refletida. Neste sentido, tudo aquilo que nós fazemos de

maneira espontânea, ou por herança biológica, ou por fatalidade social e que não é objeto da nossa reflexão, fica aquém da cultura.

Convivemos cotidianamente com preconceitos, opiniões, discursos e muitas vezes não refletimos no que as pessoas estão falando, não questionamos certos enunciados, não problematizamos. E são justamente dessas perguntas, desses questionamentos quando feitos e aprofundadas que resultam em cultura. Um homem culto além de viver seus hábitos cotidianos tem aquele momento de reflexão, momento de pensar sobre seu comportamento e o do próximo. São estas reflexões caminham para uma face da cultura.

De acordo com a antropologia, cultura é um conjunto de significações que dão sentido a tudo que abrange a sociedade. Nessas significações estão abarcados: costumes, valores, crenças, tradições, etc. Neste viés, todo e qualquer ser humano é detentor de cultura, pois estão inseridos dentro de um contexto social desde o nascimento. Essa visão derruba a ideia bastante difundida no senso comum que associa cultura ao nível de escolaridade apenas.

Ainda na esteira dos trabalhos de Geertz (2008), Bosi (1992) e Ortiz (1985) salientamos que não há uma cultura única, padrão ou que sobressaia a outra. Insistir nesta posição é adotar postura extremamente etnocêntrica, ou seja, pensar a própria cultura como superior, avaliando as outras como inferior. Dentro deste contexto emerge uma ideia perigosa: a da cultura única.

Dialogando com o discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie sobre o "perigo da história única" [7] (2009), constatamos que a autora assinala que invenção de única história se dá a partir do momento em que se apresenta um povo, pessoas ou lugares apenas como uma coisa, ou seja, de um único ponto de vista. Esta construção singular culmina na formação de estereótipos que para ela, são trucados e atuam na deformação das identidades culturais, pois as experiências são abordadas superficialmente e as demais narrativas de um lugar ou de uma pessoa são ignoradas.

Chimamanda (2009) ressalta a impossibilidade de discorrer sobre história única sem abordar a questão do poder. Partindo deste princípio, cada grupo busca estabelecer de maneira impositiva o seu ponto de vista em relação ao mundo, em contra partida,

[7] Ideias apresentadas no evento Tecnology, Entertainment and Design (TED) e disponível no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg

aqueles se afastam dos ideários instituídos são classificados como inábeis. A ideia de cultura única é difundida muitas vezes de maneira imperceptível, ela reforça o preconceito e impede que as variadas culturas coexistam sem conflitos. Faz-se necessário ressaltar que no cotidiano escolar muitas vezes, implícita ou explicitamente, aflui um esforço para implantar o conceito de cultura única. Ainda é bastante comum a oração do "pai nosso" nas escolas, as festas cristãs como partes integrantes do calendário escolar, a rotina escolar em que meninos e meninas são separados em filas, dentre outros. Este contexto nos aponta que precisamos rejeitar uma única história e persistir na ideia de cultura sempre no plural a fim de valorizar e contemplar a extensa diversidade cultural que compõe a escola.

A escola, espaço na qual perpassam múltiplas culturas, é uma instituição criada desde o século XVI no Brasil com os jesuítas, entretanto, o processo educativo vem desde a Era primitiva onde a educação era informal. É importante ressaltar que nesse texto não objetivamos minutar a trajetória da educação brasileira, mas apenas contextualizar alguns momentos que consideramos importante para um melhor entendimento do contexto na qual a escola estava inserida.

Num primeiro momento, a educação estava na incumbência da Igreja e visava à constituição do clero e os membros da classe privilegiada. Por esta razão, esse momento foi marcado por uma educação elitizada dos quais poucos tinham acesso. Assim, o homem branco era letrado, os indígenas catequizados e os negros permaneciam aquém. Essa predestinação da escola às elites se estendeu por anos e a caminhada rumo à democratização foi lenta, estende-se até os dias atuais. Otaíza Romanelli (1986) observa que a educação brasileira neste período é marcada por desníveis, assim, tornou-se ferramenta de reforço às desigualdades e de manutenção dos privilégios de classes. Neste sentido, a própria educação era uma ferramenta de privilégio, pois era seletiva e não chegava a todas as camadas sociais. Neste contexto Romanelli (1986) destaca que a escola: "ao mesmo tempo em que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter "status" (p.24)".

É importante lembrar que a função da escola era a princípio selecionar uma parte da cultura a ser transmitida para o coletivo. Ao longo do tempo, com as novas demandas, ou seja, novas populações, o desenho da cultura a ser conduzida foi

variando, assim como a função da escola. Anteriormente, a escola buscava a formação intelectual, moral e física, mas paulatinamente, adquiriu uma função social e foi substituída por uma escola de inclusão e multicultural, escola em que a diferença é parte constitutiva. Daí emergem novas ações, visões e posicionamentos. Os elementos culturais trazidos pelos alunos queiram ou não, modificaram e ainda modificam a escola.

Vale considerar que assim como a cultura influencia, ela também recebe influências, ou seja, há uma estrutura de trocas, porém nem sempre essas relações são justas devido à hierarquização dadas a elas. É bastante comum às culturas das periferias ganharem status de cultura inferior, isso nos levar a interrogar sobre quem são aqueles que determinam o que é superior ou inferior? Bom ou ruim? Certo ou errado? Feio ou bonito?

É válido destacar que a dimensão cultural que perpassa o cotidiano escolar, é essencial para um enfoque político e sociológico. É inviável desconsiderar essas dimensões, uma vez que segundo Silva (2006): "A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares", ou seja, a cultura transcorre permanentemente o dia a dia escolar nas diversas esferas.

É importante ressaltar que o debate sobre cultura ainda é atual, haja vista como já mencionamos, a complexidade de se chegar a uma demarcação do que de fato a constitui. Os intelectuais brasileiros em diferentes períodos tiveram a importante incumbência de deliberar sobre o que de fato seria o brasileiro, ou melhor, a nação brasileira e sua identidade. Trata-se de uma deliberação inesgotável que ainda hoje buscamos respostas.

Renato Ortiz (1985) em seu livro "Cultura brasileira e identidade nacional" foi outro intelectual que destinou significativa atenção à noção de "cultura". O autor analisou desde meados do século XIX as concepções dos intelectuais da época que buscavam dar significado a identidade nacional e cultura popular brasileira.

De acordo com o autor, o meio e raça são indispensáveis para se pensar na construção da identidade brasileira, identidade esta, que tem em sua composição o nacional e o popular. Ortiz (1985) salienta que pensar a identidade nacional não é o

grande problema, mas sim a maneira como ela é construída. Neste sentido, não há um brasileiro nato, uma essência, mas uma construção na qual ele chama de brasilidade. Nesta linha de pensamento, forjar um padrão de identidade culmina na eliminação de outras, ou seja, na negação daquelas que não se enquadram no perfil delimitado, representação esta, que em sua maioria são determinados pela elite dominante.

Alguns autores do século XIX buscavam um cerne do brasileiro. Neste viés, quando o Brasil era apresentado como a fusão das três raças: o branco é concebido na posição de superioridade, o índio e o negro são as barreiras do processo civilizatório, ou seja, são o atraso. Se pensarmos criticamente nos dias atuais, constataremos que o objetivo dos intelectuais do passado, ainda hoje são almejados. O conveniente nesta perspectiva, é que como antes, a elite dominante é quem estabelece essas demarcações, daí a predominância dos negros em posições subalternas e subservientes.

A sugestão de Ortiz (1985) vai de encontro à composição essencializada do brasileiro. Para o autor não há um tipo específico de brasileiro, o que existe em sua concepção é construção da brasilidade. Seguindo esta linha de raciocínio, pensar na identidade negra nestes padrões é estabelecer uma essência de ser negro pautado na dicotomia disso ou aquilo.

Diante do exposto, apreendemos brasilidade, identidade e cultura como partes de um mesmo processo, assim, para Ortiz (1985):

> [...] toda identidade é uma construção simbólica (a meu ver necessária), o que elimina, portanto as dúvidas sobre a veracidade ou falsidade do que é produzido. Dito de outra forma, não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes grupos sociais e, diferentes momentos históricos. (p.8).

Neste sentido, Geertz (2008) ratifica Ortiz destacando que a cultura é dinâmica e está em constante transformação, ou seja, sempre se ressignificando.

Para complementar a discussão, tomaremos o artigo de Stuart Hall (2003) "Notas sobre a desconstrução do 'popular'", em que o autor discorre sobre conceito do termo popular e suas imbricações. As ponderações suscitadas por Hall fornecem importantes subsídios para nos auxiliar na compressão do termo popular dentro da cultura.

O principal objetivo de Hall é desassociar a ideia de popular integrado à tradição autêntica e independente e analisá-lo sob outra ótica. O autor em seu artigo apresenta três considerações sobre o que de fato constitui o popular.

O primeiro sentido de popular que o autor menciona, refere-se a tudo aquilo que as massas ilimitadamente consomem, ouvem e compram. Neste caso, trata-se de uma demarcação comercial que Hall recusa parcialmente devido os trabalhadores estarem inseridos em um contexto em que a indústria cultural exerce influencia sobre eles. Segundo o autor, não há como negar que a dominação cultural causa implicações reais, recusar isso é um desacerto, pois significaria dizer que a cultura do povo vive isolada, fora das relações sociais. Segundo o autor, isso seria impossível, uma vez que a acepção de cultura do povo sempre sofre modificações, ganhando e perdendo sentidos conforme o período histórico, conforme assinalou Geertz (2008).

A segunda significação de popular está inserida dentro da chamada "cultura popular". Neste viés, popular seria tudo que o povo realiza ou já realizou. Hall também não acolhe tal definição que categoriza as coisas, pois segundo ele, nada é restrito nem estático as categorias.

A definição de popular elegida pelo autor: "considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes-específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares" (p. 256). Neste sentido, as ações culturais são campos alteráveis, a cultura de um grupo não é fixa e suas crenças e valores se transformam ao longo do tempo.

Com base nos referenciais teóricos adotados, podemos conceber o termo cultura como algo não essencializado, como um bem público, plural e ligado à experiência.

3.2 Cultura Escolar: usos e efeitos

Os estudos sobre cultura escolar tem se expandido ao longo dos tempos, sobretudo nos últimos 20 anos, principalmente aqueles voltados para a composição das práticas escolares, conforme salienta Cleonara Maria Schwartz e Diana Gonçalves Vidal (2010). As autoras organizaram o livro "História das culturas escolares no Brasil" na qual tracejam um trajeto conceitual sobre a cultura escolar e seus incrementos, o mesmo irá embasar nossas discussões. O livro foi formado por diferentes pesquisadores da área

da História da Educação e se destina a pensar sobre a maneira como a cultura escolar é constituída e transportada sob diversos olhares.

Como já mencionado, a cultura está intrinsecamente inserida no campo escolar, ela é parte constituinte da educação. Nesta linha de pensamento, a cultura escolar se estabelece como instrumento de estudo envolvendo a escola e a cultura. Compreender essa relação é de fundamental importância para entendemos às relações estabelecidas dentro da escola em seus múltiplos campos.

Os estudos sobre cultura escolar tem ampliado nosso entendimento sobre as práticas escolares ocorridas ao longo dos anos. Para nos aprofundarmos em cultura escolar, usaremos como aporte teórico reflexões de autores como Dominique Julia, Andre Chervel e Jean Claude Forquin. Os autores apresentam contribuições significativas para abordar o conceito de cultura escolar, enfatizando as práticas educativas que cercam a escola na intenção de explicar a dinâmica do cotidiano escolar no que se refere a sua organização e seu funcionamento. As discussões propostas por estes teóricos apontam que há certo desconhecimento das práticas escolares, assim, eles visam apresentar como se dá a cultura/práticas no interior da escola, cultura/práticas estas, que por um bom tempo foram uma incógnita devido à precariedade de documentos ou subsídios que pudessem fornecer informações mais precisas.

Os estudos sobre cultura escolar iniciaram em 1980, porém, foi a partir da década de 90 que eles ganharam impulso. O trabalho do historiador Dominique Julia a respeito desse tema vem sendo empregado com frequência e será com ele que iniciaremos nossas ponderações.

Em uma conferência de encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History of Education), realizada em Lisboa, 1993, Julia teceu considerações significativas a respeito da cultura escolar. Nesta ocasião, o autor expos em seu trabalho sua inquietação frente à história que é contada oficialmente, pois segundo ele, existe uma restrição no emprego das fontes, que acabam por desconsiderar outros subsídios que poderiam expandir os estudos sobre a escola e suas implicações. Julia ressalta a necessidade de um novo enfoque no manuseio das informações. Para o autor, uma abordagem que amplie as fontes é fundamental para o entendimento do cotidiano escolar, bem como colabora para ingerências caso sejam necessárias. Para Julia a escola não tem apenas como função produzir conhecimento, nem direcionar

normas, sua função vai muito além, envolve contradições, traz novos significados, interações sociais, enfim, produz sua própria cultura.

De acordo com Vidal e Schwartz (2010, p.20):

> A concepção de cultura escolar proposta por Julia chama a atenção para o fato de que a escola não é uma instituição apenas de transmissão de conhecimentos, de inculcação de comportamentos, mas também é um lugar de resistência, de ressignificações, pois normas e práticas são ações humanas, criativas, ativas e, dessa forma, estão imbricadas com a lógica social.

Neste contexto, consideramos relevante que a cultura escolar seja pensada a partir dos contextos sociais, escolares e locais. Nos conceitos de Julia, a cultura escolar não pode ser pesquisada sem uma análise concisa das relações imbricadas em cada período histórico, sendo assim "[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular" (JULIA, 2001, p.10).

Outro ponto que Julia ressalva é a importância de analisar a participação do professor nesse processo, segundo o autor:

> Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p.11).

O autor alude diversos elementos que compõem a cultura escolar. Podemos mencionar: práticas educacionais, construção do Projeto Político Pedagógico, planos de aulas, regimentos, currículo, etc. Nessa composição, professores, alunos, funcionários e comunidade também são partes integrantes dessa relação, pois eles contribuem para a diversidade cultural da escola. Deste modo, a cultura escolar está estritamente relacionada às práticas cotidianas escolares, inclusive aquelas desenvolvidas nos espaços da escola como as que acontecem pátio durante o recreio da qual o autor denomina culturas infantis. O pesquisador concebe a escola como um espaço de construção de culturas, na qual se expressam no modo de interação, na forma como as ações são desenvolvidas, nos pensamentos expostos, enfim, nas particularidades da escola, ou seja, suas identidades.

No trecho abaixo, Julia delineia um conceito sobre cultura escolar:

> [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10).

Neste contexto perpassam valores, crenças, ideologias, culturas, todos eles atrelados aos atores que compõem o núcleo escolar. Seguindo essa premissa, a acepção conceitual delineada por Julia em que demonstra uma inquietação no que diz respeito ao emprego restrito de fontes nos estudos sobre a História da Educação, vai ao encontro das nossas perspectivas. Acreditamos que quanto mais variadas forem às fontes de informações, mais amplo os estudos.

Aludindo a questão étnico-racial, tais elementos podem ser usados tanto como mecanismos de fortalecimentos das identidades negras, como de exclusão e consolidação da hegemonia dominante, neste caso, a branca.

Seguindo essa premissa, salientamos que, ao observamos os currículos e práticas escolares presentes nas escolas, ainda percebemos uma forte intenção de se forjar uma cultura escolar única. É importante advertir, que as culturas escolares não são homogêneas, elas variam de escola para escola. Essa variação pode acontecer até mesmo dentro de uma mesma instituição, de turma para turma, de aluno para aluno, daí pode advir à resposta para a constatação que determinadas instituições/profissionais são mais engajados que outros nas questões étnico-raciais. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que quando a escola ignora tais assuntos, ela contribui para a omissão da constituição de uma educação antirracista. Uma vez que há um silenciamento escolar os sujeitos não se apropriam das transformações pertinentes e permanecem com práticas que invisibilizam/ignoram a população negra, impedindo assim novas ressignificações.

Outro autor que igualmente tem contribuído para a discussão da noção de cultura escolar é o pesquisador André Chervel. O linguísta francês também se dispôs a discorrer sobre a temática. O próprio Dominique Julia admitiu ter se inspirado na obra de Chervel intitulada "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa" (1990), em que o autor vê a escola como produtora de saberes peculiares , saberes estes, oriundos do dia a dia da escola e que se desdobram na sociedade. O autor: [...] "concebe a escola como produtora de uma cultura específica constituída a partir de programas

oficiais que estipulem as finalidades educativas e buscam resultados efetivos da ação da escola que não se inscrevem nas finalidades, como as disciplinas escolares" (2010;p.20).

Neste contexto, Chervel (1990) vê a escola como construtora de cultura. Em sua concepção, a cultura escolar é a cultura que se constrói e se propaga na escola. Ele é contrário à ideia do conhecimento escolar ser proveniente de saberes superiores gerados pelas universidades. O autor também se opõe ao pensamento que concebe a escola apenas como transmissora de saberes produzidos fora dela.

Na concepção defendida por Chervel, a escola não é mera transmissora de saberes externos, pelo contrário, ela produz sua própria cultura, mas desmembrada da sociedade que a circunda. Nesse sentido, divergimos do autor, pois o mesmo desconsidera as relações sociais na formação dos indivíduos. Ou seja, ele ignora uma das principais funções da escola que é garantir as novas gerações o acesso aos saberes acumulados pela humanidade resultantes das relações com o ambiente.

Para Vidal e Schwartz (2010) as ideias de Julia e Chervel apresentam pontos convergentes e divergentes. Ambos censuram o demasiado valor dado aos textos legais em detrimento das práticas que sucedem dentro da escola. Já no que se refere ao entendimento sobre cultura escolar, os autores divergem. Enquanto Julia dá enfoque nas práticas escolares, Chervel detém sua atenção nas disciplinas escolares.

O professor Jean-Claude Forquin (1993) em sua obra "Escola e Cultura" fomenta questionamentos sobre o papel da escola, ou seja, o que ensinar, que cultura transmitir, conteúdos contemplados no currículo escolar. O autor considerar essencial considerar estes fatores para uma melhor compreensão do processo educativo, que segundo ele, está em crise.

De acordo com Forquin, o desafio que se apresenta no que se refere à transmissão da cultura, deve-se a incerteza por parte dos docentes a respeito dos saberes que devem instruir os discentes. Neste contexto, o autor ressalta que além de interrogarmos as relações de poder entre a escola e seus condicionantes externos (econômico, político- administrativo), a teoria da educação necessita analisar internamente a escola enquanto instituição social, bem como, os conteúdos e conhecimentos escolares.

Em uma vertente antropológica Forquin (1993) concebe cultura escolar como: "[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados,

normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas". (p.167). Neste sentido, a escola é pautada em regras, preceitos, códigos, valores, ritos, pensamentos, procedimentos variados, compostos da própria cultura, que constitui para o autor, o que ele chama de cultura da escolar.

Conforme exposto, há uma vasta gama de significações acerca da cultura escolar. Essa variedade nos impulsiona para ampliarmos as discussões sobre esta temática, a fim de expandirmos nossos conhecimentos e melhor embasarmos nossas proposições. Nossas investigações a respeito de cultura escolar permitiram-nos conceber a escola sob a ótica que analisa o espaço escolar e seus sujeitos, bem como sua disposição, tanto interna, como as relações situadas entre a sociedade e a cultura. A partir desses conceitos apresentados, podemos tomar como referência o conceito de cultura material escolar, para compreensão da mochila escolar no contexto escolar, que, a nosso ver, pode repercutir na construção da autoestima dos alunos e da identidade negra.

3.3 Reflexões sobre a cultura material escolar

Uma das finalidades deste trabalho é discutir a cultura material escolar no contexto da formação das identidades étnico-raciais. Neste sentido, procuramos ratificar a hipótese da estreita relação existente entre a cultura material escolar e a formação identitária dos discentes.

Como já registramos, a relação da escola com a cultura e seus variados limites, tem sido abordada por diversos pesquisadores de diferentes maneiras. Mesmo não sendo fácil traçar definições sobre o que de fato constitui cultura e seus desdobramentos: cultura escolar e cultura material escolar, consideramos de suma importância aprofundar nos estudos destes conceitos, pois os mesmos, são partes integrantes do cotidiano escolar e também exercem forte influência na estrutura que administra a escola num todo.

O dia a dia da escola em conjunto com seus artefatos, ou seja, mobiliários, materiais e todos os demais componentes que se façam necessários, corporifica a cultura escolar. Neste contexto, todos os recursos e ações desenvolvidas dentro da escola são

partes integrantes dessa cultura, logo, a práxis docente e discente, os conhecimentos, os planos, o currículo, o cotidiano escolar, as interações entre os sujeitos, o ensino ministrado, os métodos, as vertentes pedagógicas, os materiais didáticos, edificações, recursos audiovisuais, novas tecnologias dentre outros mecanismos, são partes integrantes da cultura material escolar.

Diante de todas essas ingerências, a escola não pode ser concebida como simples transmissora/reprodutora de conhecimento, pois vai muito além disso. É bem verdade que a instituição escolar exerce a função de arquivar e transmitir cultura, contudo, ela não se limita a isso apenas. A escola através da forma como ela é gerida, produz sua própria cultura, cultura essa, que apesar de suas peculiaridades, recebe influência externa.

O presente trabalho debruça-se sob a discussão da cultura material escolar, com o objetivo de refletir como esta tem influenciado na formação identitária das alunas da Escola Municipal José de Anchieta do Município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Busca-se debater as possibilidades da cultura material escolar, neste caso as mochilas escolares, como contributiva na construção/negação da identidade étnico-racial.

A escola com o intuito de produzir e difundir conhecimentos, saberes, culturas, além dos recursos humanos (professores, alunos, gestores, funcionários, equipe técnico pedagógico), lança mão de diversos recursos materiais: lousa, livros, mobiliários, cadernos, computadores, mochilas, arquitetura, dentre outros, que não podem ser desconsiderados, pois são partes integrantes do processo ensino/aprendizagem que se desenvolve no interior da escola e constituem a cultura material escolar. São esses recursos, humanos e materiais, que enriquecem culturalmente o cotidiano escolar, daí a importância de um olhar mais denso sobre estes aspectos.

A cultura material escolar tem se tornado objeto de estudos para muitos pesquisadores, tais como: Claudia Alves (2010) e Rosa Fátima de Souza (2007). Pensando nos elementos que compõem a cultura material escolar, Claudia Alves (2010, p. 105) ressaltar que:

> Um repertório dos elementos materiais da cultura escolar, desde os prédios até as lousas, passando por manuais, uniformes, cadernos escolares, instrumentos de escrita e os mais diversos materiais, vem sendo construído, paulatinamente, como resultado de pesquisas e projetos de preservação de acervos escolares. Tomá-los como portas

> de entrada para a compreensão dos processos educativos que ocorrem no espaço escolar exige o movimento de desconectá-los às práticas que os circunscrevem.

Esses elementos materiais que perpassam o cotidiano escolar de maneira alguma são neutros, pelo contrário, são impregnados de intenções e estão a serviço de determinadas necessidades e intentos.

Neste sentido, a pesquisadora Rosa Fátima de Souza (2007, p. 169) ressalta que:

> É preciso ter em vista que os artefatos são produtos do trabalho humano e apresentam duas facetas: eles têm uma função primaria (uma utilidade prática) e exercem funções secundarias, isto é, simbólicas. Significa considerar que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano.

Neste cenário emerge a necessidade de um olhar mais crítico sobre os materiais que circulam dentro da escola, a fim de identificar intenções que em nada contribuem para um ambiente escolar equânime e democrático.

A mesma autora traz uma breve análise sobre seu entendimento sobre a evolução da cultura material escolar:

> [...] entende cultura material escolar como um recorte do universo da cultura material especificado em um domínio próprio, isto é, o dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada incluindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, novas tecnologias de ensino e também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social ao longo dos tempos, encontramos que o desenvolvimento da instituição escolar em seu aspecto físico é cheio de intenções políticas, econômicas, homogeneizadoras, limitantes e controladoras. (SOUZA, 2007, p. 169).

Rosa Fátima de Souza (2007) ressalta que o termo cultura material escolar ainda não é totalmente compreendido no meio educacional. A autora traz uma definição bastante elucidativa para o termo: "[...] é um conjunto de artefatos que contribui para o funcionamento da escola que vai desde a parte arquitetônica, onde envolve a estrutura do prédio, o mobiliário e acessório, ao material destinado ao ensino". (p. 169).

Nessa perspectiva, compreendemos que assim como todos esses artefatos citados acima, as mochilas escolares também estão inseridas nesta gama de objetos que compõem a cultura material escolar e será sobre elas que iremos aprofundar nossas análises, a fim de examinar as relações entre cultura material escolar e a função das imagens reproduzidas nas mochilas escolares na construção/negação da identidade racial da criança não-branca.

O ponto que almejamos tratar é: de que maneira a cultura material escolar, neste caso a mochila escolar, pode nos oferecer subsídios para entendermos a formação das identidades, bem como o sentimento de pertencimento étnico-racial?

3.4 A linguagem visual como ferramenta de (re)significação identitária das crianças negras

Consideramos importante designar um elemento dessa pesquisa para nos aprofundarmos nas representações, ou melhor, nas imagens presentes no contexto escolar por meio das mochilas escolares, pois as mesmas serão objetos de análise posteriormente.

Na atualidade, as imagens são ferramentas fundamentais na produção de significados com os mais diferentes objetivos. A linguagem visual compreendida como todo modo de comunicação que ocorre por meio de símbolos e imagens, possui propriedades comuns com a linguagem verbal, pois constituem meios de representação e de produção de significados.

Os significados representados por meio das imagens estão carregados de ideologias que de acordo com Chauí (1980) são instrumentos de dominação que na maioria das vezes tendem a ignorar o legado dos não-brancos invizibilizando-os.

Ainda sobre ideologia, Chauí (idem, p. 43) acrescenta:

> A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

A ideologia nesta perspectiva tem como principal função manipular os indivíduos, intervindo nos seus pensamentos e em suas ações a fim de moldar a

sociedade mesmo em meio a tantas diferenças, gerando assim uma falsa ideia de harmonia entre opressor e oprimido.

Pensando em questões de identidade (quem somos) e preconceito racial, entendido como a ideia naturalizada de inferioridade e superioridade racial entre os seres humanos, de pluralidade e cultura, dispomo-nos a considerar o elemento que compõe a semiótica visual dentro do cotidiano escolar, a mochila.

Kabengele Munanga (1994, p. 17), ao discorrer sobre identidade, destaca:

> [...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

É importante ressaltar que o cotidiano escolar, entendido como espaço de socialização, é marcado por situações de comunicação em que múltiplos tipos de linguagens são utilizados ao mesmo tempo. Neste contexto, Barbara Hemais (2010) adverte que diante dos vários tipos de linguagem (multimodalidade), o leitor deve estar apto para utilizá-las. Assim, de acordo com a autora "A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social." (p.1).

Nesse viés, a linguagem visual toma uma dimensão muito significativa. De acordo com Hemais (2010) há um número expressivo de estudos a respeito da multimodalidade e parte significativa desses trabalhos está voltada para a linguagem visual que, segundo a autora, são itens marcantes nos materiais didáticos.

Daí advém à necessidade das imagens serem avaliadas de maneira mais criteriosa, pois a concepção das imagens inseridas no cotidiano escolar, seja por meio dos livros didáticos, dos murais, das mochilas, etc., podem contribuir para a valorização dos alunos negros, ser instrumentos de denúncia, de desenvolvimento, de criticidade e de transformação social, mas também, podem colaborar para a negação da pertença racial, e se tornar instrumento de perpetuação de estigmas e estereótipos para alunas e alunos negros.

Ainda é recorrente predominar nas escolas imagens que pouco alude à identidade negra, esta ausência é visível nos murais, nos bonequinhos colados nas portas das salas, nos livros didáticos, nas revistas utilizadas para recorte e colagem, nos filmes e desenhos hegemônicos, enfim, na pouca representatividade negra. Quais as consequências dessa invisibilidade?

Na obra "Mídia e Racismo", a autora Kátia Regina Rebello da Costa em seu artigo "De quando a pluralidade revela a invisibilidade*"* observa o número significativo de signos que excluí o ser negro, em contra partida, uma espessa quantidade de símbolos positivos referindo-se ao ser branco, ela destaca que:

> A veiculação maciça de propagandas em que desfilam, majoritariamente, pessoas brancas com características fenotípicas caucasianas, finda por naturalizar o sentido social de *ser negro* como um ser pertencente a grupo "minoritário", convertendo a noção de "minoria" em traço semântico em si mesmo associado à pessoa negra. A consequência disso é o nascimento e a difusão da crença, na sociedade brasileira, de que esta é, plástica e predominantemente, branca! (2012, p.46).

É notória a baixa representatividade positiva da população negra nos meios de comunicação e esta falta de representação repercute no cotidiano escolar, seja por meio das figuras estereotipadas ou as imagens hegemônicas bastante presente nos materiais, em particular nas mochilas escolares.

Tais constatações fomentam algumas indagações que carecem serem ponderadas: Por qual motivo alunos não-brancos abandonam a escola com mais frequência? Podemos dizer que somente os fatores socioeconômicos são os principais responsáveis por essas evasões? É possível dar a linguagem uma função de destaque na integração, na inclusão ou exclusão social dos distintos segmentos da sociedade brasileira? A linguagem visual usada nos múltiplos meios de comunicação tem contribuído na desconstrução de certos mitos, como o da superioridade dos brancos em relação aos negros e o ideal de branqueamento na sociedade brasileira? Estariam as imagens utilizadas no cotidiano escolar reforçando a discriminação e contribuindo para a evasão escolar de alunos negros? Precisamos refletir sobre estes questionamentos.

Por muito tempo, a imagem da população negra e tudo que remetia a sua cultura foi apagado e/ou ignorado do cenário educacional, a pouca representatividade ficou por conta de imagens estereotipadas e com emprego pejorativo. Diante desta situação

conflitante, muitos discentes ficam, ou melhor, sentem-se inferiorizados e não se autodefinem como negros. Na verdade, essa situação evidencia a imagem depreciativa que ainda se tem em relação à cor da pele.

É importante considerar que as imagens estão presentes no cotidiano escolar e dependendo da forma em que elas são utilizadas, as mesmas, explicam, reforçam e atenuam determinadas atitudes como o racismo. O mundo visual é parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. A partir dos pressupostos de Hemais (2010), entendemos que o desenvolvimento social dos alunos perpassa o campo das imagens, pois eles têm contato com elas por toda sua vida, principalmente na vida escolar.

> No contexto de ensino, percebemos um paralelo entre a visualidade e a noção de leitura crítica de textos escritos, sendo que, ao ler uma imagem, procuramos não somente entender a estrutura e o conteúdo da imagem, mas também interpretar o significado dela em relação ao nosso mundo. (p.2).

Nessa conjuntura, é fundamental avaliar que tipo de imagens nossos alunos têm tido contato. Precisamos avaliar quais imagens referentes à pertença racial, à história e cultura negra os discentes retêm em suas memórias e que conceitos estas imagens imprimem e como interferem em suas vidas. Estamos inseridos em um sistema de signos, que é a linguagem. Neste sistema, a linguagem visual constitui um dos elementos que modelam nossos pensamentos, nossas emoções, nossos esforços, nossos atos e faz a mediação entre o eu e o outro.

Precisamos abrir mais discussões sobre as relações étnico-raciais no meio escolar. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2003): "A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro". (p. 176). Infelizmente, mesmo entre os profissionais da educação, ainda há a crença que o tema em questão é desnecessário, devido ao mito da democracia racial e o da miscigenação, outros se silenciam pela complexidade da temática, alguns não se veem capacitados para enfrentar tais tensões e esquivam-se do assunto.

Eliane Cavalleiro (2003) em seu trabalho "Do silêncio do lar ao silêncio escolar", se dispôs a investigar o preconceito racial dentro da escola, ela designa um espaço para descrever o silenciamento de professores frente à discriminação racial. A

autora presenciou tensões raciais dentro da escola, mas segundo ela: “Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio”. (p.10). Compartilhamos com Cavalleiro o questionamento sobre o motivo de tal silenciamento, quando afirma que “[...] a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos”.

Neste contexto, é importante considerar que muitas são as justificavas para o silenciamento, algumas compreensíveis, porém, não há argumentos ou razões adequadas para tanta omissão. Mesmo frente a todas as “desculpas” que determinados educadores apresentam para não problematizarem as relações étnico-raciais presentes na escola, acreditamos que seja fundamental para uma educação antirracista uma ruptura com tais práticas mesmo que para isso haja a necessidade de mecanismos legais.

Entendemos a deficiência existente na formação acadêmica, formação esta, que ainda ignora o legado da população negra na constituição da sociedade brasileira, entretanto, por tempos esperamos uma revolução nos currículos acadêmicos a fim de enfrentar o preconceito racial ainda presente nas escolas. No entanto, entendemos que não há mais espaço para silenciamentos/omissões. A autora com base em suas experiências acrescenta “[...] o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste para outros âmbitos sociais”.(2003,p.10).

É importante considerar que o silêncio que estamos discorrendo não se refere apenas à ausência de sons conforme ensina Eni Orlandi (2007), mas sim ao sentido atribuído a ele.

Retomando a questão das imagens, o intuito ao indagá-las é mostrar a necessidade do debate junto a todos os atores da comunidade escolar. No que diz respeito à veiculação de imagens hegemônicas que não representam a criança negra, podemos citar como exemplo, as princesas da Disney que são figuras predominantes nas mochilas das meninas. Neste contexto, baseado no artigo de Henry Giroux, consideramos relevante tecer algumas notas sobre o Walt Disney Company, popularmente conhecida como Disney.

A Disney é uma multinacional dos Estados Unidos bastante conhecida no mundo. A empresa tem grande prestígio na mídia e aglomera simpatizantes de todas as faixas etárias, em particular, o público infantil. A agência por meio do entretenimento construiu e vem construindo ao logo dos anos, um mundo de encanto e fantasia, intocável e inquestionável.

Henry Giroux ousadamente foi um dos primeiros pesquisadores tecer reflexões acadêmicas a cerca desta poderosa difusora de informações, ou seriam ideologias? Em seu artigo, "Os filmes da Disney são bons para seus filhos?" Giroux (2001) acende discussões proeminentes no que se refere às imagens construídas pela Disney. Segundo o autor, tais construções, corrompem a constituição tanto cultural como identitária do ser humano, neste caso, das crianças.

De acordo com Giroux, a imagens e mensagens arquitetadas pela Disney estão impregnadas de ideologias que projetam identidades de maneira torpe, cheias de estereotipias e arquétipos. Essa maneira de produzir significado social faz com os destinatários tomem esses conceitos estabelecidos, como verdades absolutas. Essa posição de formuladora de opinião e modelos, por vezes, culmina em discriminações, preconceitos, excessos, exclusões e alto consumismo.

Neste cenário, a clientela infantil é a mais atingida dada seu encanto pelas representações e personagens, gerando assim um desejo incessante pelo mundo irreal, passividade e alienação.

Giroux (2001) alerta para necessidade de pensar e repensar a respeito do que é transmitido às nossas crianças via imagens e mensagens, que a princípio parecem não causar danos, mas acabam por acarretar prejuízos em sua formação enquanto cidadãos.

Neste contexto, Giroux (2001) ressalta a importância de abordar esse assunto de maneira crítica e coerente, o autor destaca que: "Dada à influência que a ideologia da Disney exerce nas crianças, é imperativo para os pais, professores e outros adultos entenderem como tais filmes atraem a atenção e burilam os valores das crianças que os veem e os compram". (p. 94).

Neste processo, as crianças precisam de um acompanhamento incisivo nesse processo, pois elas ainda não apresentam maturidade para filtrar as informações que são imbuídas nesses meios de comunicação de massa.

Nesta linha de pensamento, é fundamental pensarmos sobre as possibilidades de articulação entre o campo das imagens e campo das relações raciais na educação. Faz-se necessário percebermos e considerarmos a importância em se articular cultura imagética, identidade negra e educação, pois, entendemos que, essa articulação é fundamental nos processos educativos escolares e os outros saberes, para que possamos olhar a cultura negra positivada e formadora de identidades socioculturais.

Nota-se que no cotidiano escolar muitos educadores ainda não conseguem enfrentar o problema da invisibilidade de alguns segmentos da nossa sociedade, neste caso, os negros, como se não fossem integrantes expressivos da nossa história. Vale ressaltar que esta problemática vai além do campo escolar, atinge boa parte da sociedade brasileira, onde ainda existe certa dificuldade em reconhecer o negro como agente integrante, personalidade expressiva, construtor da narrativa do país do passado e do presente. Desse modo, cristalizou-se a imagem do negro como sinônimo de escravidão, trabalho braçal, malandro, feio, cabelo duro, etc. Criou-se a invisibilidade de seres humanos carregados de rica diversidade cultural, extinguindo a possibilidade do não-branco surgir na sociedade brasileira como parte integrante dela. O negro na maioria das vezes é representado por imagens pejorativas, em situação de risco, sem ou com famílias numerosas em situação de miséria, marginalizados, erotizados, etc.

Pensando nas imagens que estão inseridas no cotidiano escolar, em particular nas mochilas escolares, percebe-se a necessidade de alunas e alunos negros se virem representados positivamente, por esta razão, urge a necessidade de repensar a influência deste material para o enfrentamento do seu impacto sobre a autoestima e a identidade negra.

É pertinente, portanto, prosseguir interrogando: as imagens contidas nas mochilas escolares podem deixar rastros desfavoráveis quanto à visibilidade em relação à população negra, rastros estes, que podem ser materializado na negação da sua pertença racial?

CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO/NEGAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA A PARTIR DAS MOCHILAS

Como dito anteriormente, versar sobre as questões identitárias é bastante complexo, mas extremamente necessário. De maneira interativa, os indivíduos desenvolvem, constroem e também modificam suas identidades. É desta interação que advém muito do que somos e do que nos tornamos. As correntes ideológicas como: o racismo científico, o branqueamento e a democracia racial, por muito tempo alimentou a ideia de raças superiores e mesmo comprovada à inexatidão desses ideários, eles criaram forte raízes que ainda permanecem nos dias atuais e contribuem para disseminação do racismo.

Dentro do cotidiano escolar, a pesquisadora Eliane Cavaleiro (2003) ressalta a nocividade da ideia de democracia racial que é bastante forte em nossa sociedade. Para autora, em nome de uma democracia racial de fachada a diversidade no espaço escolar não é respeitada nem valorizada.

Embora tenhamos compreensão de que vivemos numa sociedade com uma vasta diversidade cultural e étnico-racial, ainda hoje, é possível perceber que a constituição identitária de alunas e alunos negros muitas vezes é ignorada no campo escolar, visto que, a educação brasileira esteve e ainda está a serviço de uma estrutura hegemônica que reporta ideologias que invisibilizam e silenciam os não-brancos . Vale lembrar, que as ideias que compõem as ideologias não são neutras, muito pelo contrário, são insufladas de preferências e de inclinações conforme assinala Chauí (1980). Sobre estas predileções, percebemos que a população negra fica relegada em segundo plano, ou seja, nos lugares sociais de submissão, dominação e sujeição, já para elite dominante (brancos), o poder, o prestígio, a supremacia. Assim, concordamos quando Cavalleiro (2003) expõe que no espaço escolar acontecem circunstâncias que silenciosamente pode intervir na socialização dos alunos demarcando lugares díspares para crianças brancas e negras.

Os recursos materiais empregados no processo de desenvolvimento dos educandos constitui a chamada cultura material escolar (SOUZA, 2007). Como já registrado neste trabalho, esses recursos não são neutros, assim, torna-se imprescindível

pensarmos sobre o papel da escola e da cultura material escolar na reprodução dessas ideologias.

Dentro da cultura material escolar, em particular as mochilas escolares, essas propensões são visíveis, pois, verificamos que para brancos há representatividade e ampla oferta de mochilas, já para os não-brancos, resta à invisibilidade, a ausência quase que total de representação de alude seus traços fenotípicos

Munanga (2014,p.21) pontua que a educação ofertada aos discentes ainda tem bases eurocêntricas, ele assinala que: "[...] a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, "raças" e etnias"""". Neste sentido, as contribuições da população negra são invisibilizadas, desconsideradas e desvalorizadas, as mesmas, são retradas de maneira folclórica e suas histórias reproduzidas cheias de lacunas e distorções, fato inconcebível em uma sociedade pluriétnica como a nossa.

Neste trabalho propomos algumas reflexões sobre a construção das identidade étnico-racial a partir das mochilas escolares e suas imagens, a fim de analisar o processo de formação identitária dentro da escola. Através do estudo das representações que ocupam posições estruturalmente hegemônicas presentes nas mochilas escolares, visamos examinar e buscar indicativos comprovem ou rejeitem nossas proposições.

Mediante a análise das experiências e das percepções de um grupo específico de meninas de 8 anos, conduzimos entrevistas com variados enfoques que dizem respeito às suas mochilas buscando relacioná-los à construção da identidades. Em nossa investigação focamos nos aspectos que vieram à tona nas entrevistas no que tange a formação identitária.

Nesse capítulo apresentamos mais detalhadamente os caminhos da pesquisa e os fundamentos teórico-metodológicos que se instituíram. Analisamos o processo de construção da identidade étnico-racial a partir da cultura material escolar por meio das imagens contidas nas mochilas escolares e descrevemos o passo a passo da metodologia utilizada para analisar os dados levantados no decorrer do trabalho. Também apresentamos os sujeitos da investigação e o cotidiano na qual estão inseridos, bem como o campo de estudo, a Escola Municipal José de Anchieta.

A principal finalidade desse capítulo é apresentar os resultados e indícios levantados ao longo do trabalho a fim de confirmar ou negar a hipótese inicial em que as imagens contidas na mochilas escolares influenciam a construção da identidade étnico-racial das educandas. Também temos como meta, fomentar entre os educadores e demais profissionais da educação, reflexões acerca da influência negativa de uma cultural material escolar padronizada que não contempla nossa diversidade étnico-racial.

4.1 Os caminhos da pesquisa: metodologia e sujeitos

A metodologia de acordo com Minayo (2007), consiste no "[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (p.16). A autora complementa: "A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)." (2007;p.16).

O desenvolvimento da pesquisa trouxe impressões por vezes incendiárias nos levando pensar incisivamente sobre a importância do debate sobre a temática no ambiente escolar, mas por vezes, determinadas constatações nos desestabilizavam.

O trajeto percorrido desde o início da pesquisa até sua finalização não foi linear, teve desvios, adaptações, fluxos e contrafluxos. Podemos dizer que o caminho metodológico foi se construiu ao longo do processo.

A princípio, o objetivo da pesquisa era analisar como se dava o processo de construção da identidade racial dos alunos da escola pública que em sua maioria são negros. No decorre do trabalho a ideia inicial permaneceu, mas foi reelaborada e dentro da cultura material escolar, no qual escolhemos a mochila escolar para ser nosso objeto de investigação.

A pesquisa foi reestruturada e definimos como objetivo principal analisar se e como as imagens contidas nas mochilas escolares influenciavam ou não na formação identitária dos discentes.

A fim de darmos andamento a pesquisa, estabelecemos como caminhos: coletas de dados em lojas de materiais escolares (fotografias); levantamento das mochilas dos

educandos; conversar com os discentes envolvidos de uma unidade escolar da Prefeitura de Nova Iguaçu.

O município de Nova Iguaçu é o maior município da Baixada Fluminense, composto por 173 escolas que atendem 64 mil alunos do Ensino Fundamental I (Educação Infantil ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano). A unidade escolar escolhida para nosso investigação foi a Escola Municipal José de Anchieta fundada em três de março de 1953 e que atende atualmente 293 alunos em dois turnos (manhã e tarde).

É importante ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa dentro do ambiente escolar tem peculiaridades próprias. Assim, ao decidir a escola como parceira na construção de saberes, tínhamos a consciência de que o fator tempo, organização, espaço e seus sujeitos precisariam ser respeitados ao buscarmos os dados de nossa pesquisa.

A Instituição escolar dispõe de uma Sala de Leitura criada apenas em 2014 com a capacidade de atender aproximadamente 25 alunos. Além deste ambiente de leitura, a escola conta com uma sala de informática, um refeitório, um banheiro para os profissionais, dois banheiros para os alunos, seis salas de aula, uma secretaria em conjunto com a direção, uma Sala de Recursos, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala da Equipe Pedagógica (Orientação Educacional e Pedagógica), um almoxarifado e uma quadra de esportes descoberta.

Um aspecto que merece destaque é a localização da escola. Ela está situada no bairro Tinguazinho, comunidade que sofre enfrentamentos sociais e problemas socioeconômicos. Percebemos no entorno da unidade, a necessidade de ações de políticas públicas para a localidade que envolvam práticas de cunho cultural, lazer e esportivas.

No que tange a relação da escola e com a comunidade escolar, percebemos que a mesma busca sempre dialogar com as famílias. Através de reuniões e convocações individuais, a escola mantém os responsáveis informados sobre o dia a dia da instituição, bem como cientes de sua proposta pedagógica conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (p.21).

Apesar da legislação vigente destinar aos pais e responsáveis espaço para decidirem junto à escola sobre o fazer pedagógico, percebemos que grande maioria não se envolve nessas questões. Isso se dá a nosso ver, talvez pela baixa escolaridade dos envolvidos. Infelizmente, nem todas as famílias valorizam ou compreendem a importância dos momentos destinados ao diálogo com a unidade escolar, isso fica perceptível no pouco envolvimento dos responsáveis com a proposta pedagógica da escola destinada a seus filhos e na baixa frequência na reunião de pais/responsáveis que é um espaço para trocas e participação.

Outro fator que levou a escolha desta unidade escolar refere-se ao público que a compõe. São alunos de um bairro periférico, de classe baixa, sem muito acesso a bens culturais e em sua maioria negros. Acreditamos que essa diversidade enriqueceria nossa pesquisa a fim de apresentar as ratificáveis influências das imagens das mochilas escolares na formação da identidade racial dos alunos.

Após a apresentação inicial do contexto em que a pesquisa emerge, seguem os caminhos percorridos: depois que fotografamos as mochilas escolares ofertadas nas lojas, fizemos um levantamento das mesmas junto aos alunos da escola e escolhemos uma classe específica para desenvolver a investigação. Optamos trabalhar com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, mas especificamente com as meninas, pois percebemos que a amostra restrita apenas a este gênero ampliaria as possibilidades de identificar a influência das imagens contidas nas mochilas, já que a incidência de personagens (bonecas e princesas) era mais recorrente nas delas.

Depois de definirmos a escola que participaria da investigação, a amostra ficou composta por nove alunas de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José de Anchieta.

As metodologias utilizadas na pesquisa baseiam-se na abordagem qualitativa que de acordo com Minayo (2007, p.21):

> Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para coleta de informações utilizamos como instrumentos entrevista focada, que segundo Gil (1999) é bem semelhante a informal, menos estruturada possível e muito

parecida com a conversa divergindo apenas na finalidade que é a obtenção de informações. Assim, Gil (1999, p.120) destaca que a entrevista focalizada: "[...] enfoca um tema bem específico. O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada".

A preferência por esta abordagem metodológica se deu em função das finalidades da pesquisa. Os objetivos buscam inquirir juntos a um grupo social determinado, alunas do 2º ano do Ensino Fundamental, indicativos das possíveis influências da cultura material escolar, neste caso, as mochilas, na formação identitária das alunas.

A coleta dos dados ocorreu no período abrangido entre os meses de março e novembro de 2016. Empregamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas junto às crianças da turma, acrescidos de informações buscadas em documentos fornecidos pela escola e anotações de campo.

Além dos dados inerentes a escola, realizamos visitas às lojas de materiais escolares a fim de registrarmos as ofertas de mochilas no mercado e também realizamos pesquisas em sites da internet.

De acordo com Antonio Carlos Gil (1999) a entrevista é uma interação social que tem vantagens e limitações. Trata-se de um procedimento em que o pesquisador formula perguntas ao investigado na intenção de obter informações que interessem a investigação.

A escolha em trabalhar com entrevista deu-se no sentido de fornecer mais subsídios para nossa investigação. A utilização deste instrumento nos auxiliou na compreensão de aspectos relevantes, trazendo informações que somente a análise das mochilas não ocasionaria. Os dados obtidos por meio das entrevistas levaram uma melhor apreensão sobre a construção da identidade étnico-racial das alunas.

Em campo, tínhamos estabelecido os pontos que norteariam a pesquisa, o principal foi : o modelo estético de beleza favorito das meninas em relação às personagens (princesas/bonecas). O intuito era compreender como sucedia a relação das alunas com seus traços estéticos, em particular sua cor.

Outro ponto considerado foi investigar se por meio das personagens (princesas/bonecas) as discentes ofereceriam indicativos da forma como lidam com sua identidade.

A entrevista foi realizada em três momentos. Num primeiro momento, explicamos sobre a pesquisa, mas evitamos que ficasse em evidência a questão racial. A entrevista partiu da pergunta sobre quem deu a mochila; se elas gostam da mochila que têm; qual a mochila que elas desejavam ter. Além dessas questões, outras foram acrescidas conforme cada caso em particular.

No segundo momento trouxemos imagens de mochilas com referências negras para nossas alunas conhecerem. Neste momento a questão étnico-racial ficou evidenciada e as discentes puderam expor seus gostos e interesses pelas personagens apresentadas.

No terceiro momento dialogamos sobre as mochilas escolares distribuídas pela prefeitura. O objetivo dessa abordagem foi buscar resposta sobre o porquê de grande parte dos alunos não usarem as mochilas ofertadas pelo poder público.

As entrevistas foram extremamente relevantes, nelas foi possível perceber indícios de como as crianças são influenciadas pela cultura material escolar que em sua maioria é hegemônica. Neste sentido, entendemos que essa opção metodológica nos forneceu elementos que orientaram nossa caminhada na direção sugerida nos objetivos do trabalho no intuito de ratificar as hipóteses iniciais.

4.2 Por que mochilas temáticas?

De acordo com LDB, Lei de Diretrizes e Bases, os discentes têm direito gratuitamente a material didático. Assim, os educandos da rede pública de ensino têm garantido em lei o direito de receber o material a ser utilizado no ano letivo.

A respeito do material didático o artigo 4º, item VII da LDB (2014) ressalta que compete ao Estado garantir aos estudantes o acesso a eles.

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (p.11).

Conforme estipula a Lei, Estados e Municípios precisam fornecer os materiais que são necessários às tarefas desenvolvidas em sala de aula. Cada esfera tem a incumbência de decidir, conforme as demandas do corpo discente, os itens que comporão o comumente chamando kit escolar as ser distribuído nas escolas. É

importante pontuar que a lei não define a composição do material escolar, assim, cabe as Secretarias de Educação estabelecer os materiais dos kits. Em sua maioria, compõem o material didático: cadernos, lápis, borracha, apontador e mochila escolar, podendo variar dependendo da Unidade Federativa.

O município de Nova Iguaçu distribuiu em 2012 às escolas da Prefeitura da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental um kit[8] com lápis, borracha, caderno, apontador, mochila escolar, além do uniforme escolar.

Como já dito, a mochila escolar é um item importante, podemos dizer até afetivo que compõem o material escolar e o mercado infantil já percebeu isso há muito tempo, haja vista, a quantidade de mochilas ofertadas principalmente no período que antecede o início do ano letivo.

Se a legislação vigente garante a aquisição de materiais escolares, dentre eles a mochila escolar, e de forma gratuita, por que razão a compra de material escolar[9] continua crescendo tanto? É bem verdade que existe uma irregularidade na entrega dos kits escolares, porém, eles existem.

Dentro desse cenário, emerge mais uma das nossas muitas indagações: o que acontece com a mochilas escolares doadas pela prefeitura? A fim de responder esse questionamento nos remetemos aos mais interessados: os alunos, que prontamente demonstraram, em sua maioria, rejeição às mochilas doadas pela prefeitura.



Figura 2: Mochilas da Prefeitura de Nova Iguaçu

[8] http://semednovaiguacu.blogspot.com.br/2012_02_01_archive.html

[9]http://g1.globo.com/ro/cacoal-e-zona-da-mata/noticia/2017/01/procura-por-material-escolar-cresce-em-papelarias-de-cacoal-ro.html

Analisando a fala dos alunos[10], o que ficou perceptível foi que a maioria deles não demonstrou interesse nas mochilas escolares da prefeitura. A fala majoritária dos discentes foi:

Essa mochila é feia!
É horrorosa!
É muito pequena não cabe caderno grande.
Minha mochila é melhor, pois é cheia de bolsos.
A minha é roxa.

Apenas dois alunos demonstraram apreço às mochilas doadas pela prefeitura, mas foram sucintos nos argumentos:

Eu gosto!
Ela é bonita!

Diante deste contexto, percebemos que a mochila escolar exerce muito mais influência sobre as crianças dessa geração do que pensamos. Ela se tornou um item que confere status, daí talvez advenha a resposta para a rejeição às mochilas da prefeitura, fato, que não ocorria na geração passada, que em sua maioria aceitava o hoje escasso material escolar distribuídos nas redes pública de ensino, até por que, não havia no mercado tantas variedades de modelos.

Em virtude dos fatos mencionados: rejeição às mochilas escolares doadas, inconstância na entrega dos kits; a concepção das mochilas como objeto de status; o crescimento do mercado infantil de materiais escolares; constatamos o quão poderosa a indústria infantil se tornou. Mais do que isso, a cultura material escolar presente nessas indústrias, ocupa hoje um espaço, a nosso ver, perigoso e que de acordo com nossas análises pouco auxiliam na eliminação das desigualdades raciais. Ao apresentar uma cultura material escolar hegemônica, que supervaloriza a estética branca, essas empresas contribuem efetiva e negativamente no processo cruel de invisibilização das crianças negras, portanto, faz-se necessário, sempre que possível, problematizar a hegemonia branca dentro e fora do espaço escolar.

[10] Participaram deste momento treze discentes incluíndo meninas e meninos.

4.3 A representação dos negros nas mochilas: presença e/ou ausência

Ainda é um grande desafio para século XXI garantir a formação integral dos discentes de forma plena, formação essa que depende diretamente de uma educação de qualidade para todos. Reforçamos que em nosso entendimento a educação de qualidade é aquela que possibilita aos educandos o exercício da cidadania de forma integral.

Vivemos em uma sociedade estratificada, por esta razão, a educação é um importante instrumento na luta pela diminuição das desigualdades sociais, culturais e também raciais presentes no cotidiano escolar, entretanto, nem sempre essa instituição é entendida de maneira a possibilitar a superação das injustiças sociais.

O racismo em seus diferentes contextos é um mal que afeta a sociedade e está presente também no cotidiano escolar. Por se tratar de uma questão polêmica muitas vezes o racismo é negligenciado. Por se achar equitativa e desprendida de preconceito, a instituição escolar propaga o tratamento desigual, impedindo assim práticas igualitárias concretas entre os diferentes sujeitos, negando sua diversidade.(CAVALLEIRO, 2003).

Neste contexto, ressaltamos que abordar o racismo nos primeiros anos de escolaridade é de extrema relevância, pois nos permite refletir sobre a sociedade que queremos transformar. Ainda neste cenário, Munanga (2014, p.23) faz um alerta para os efeitos do racismo na formação identitária do dos indivíduos. Segundo o autor: "[...] o processo de construção da identidade das vítimas do racismo passa absoluta e necessariamente pela aceitação do seu corpo, simbolizado pela cor da pele e também pela aceitação de sua história e cultura". Nesse movimento, acreditamos que a presença de personagens com traços fenotípicos da população negra são de suma relevância para o processo de aceitação delineado por Munanga.

No processo de construção das identidades a relação entres os sujeitos (eu/outro) e o meio é primordial. É importante ressaltar que nesta relação perpassam hierarquias/desigualdades que faz com que o grupo menos favorecido/discriminado seja estereotipado negativamente. Assim, a construção de uma imagem positiva fica comprometida nas mediações que envolvem os indivíduos**.**

O silenciamento e a negligência a respeito do racismo são fortes colaboradores da construção da invisibilidade da população negra. A esse respeito, Santos (2007),

Gomes (2005) e Gusmão (1996) entre outros pesquisadores, têm nas últimas décadas realizado trabalhos que vêm contribuindo significativamente para desvelar tal situação.

Apesar da já citada vasta diversidade racial e cultural, algumas representações sociais, alguns signos e padrões construídos e difundidos pela sociedade dominante nem sempre valorizam os modelos estéticos dos não-brancos. Maria Elena Viana Souza (2014, p.107) assinala que não existe cultura única no mundo, entretanto faz uma importante ressalva:

> Em nenhum lugar do mundo pode-se falar em cultura única. Estamos todos imersos em uma multicultura; no entanto, a cultura privilegiada tem sido a cultura europeizada e, por esse motivo, outras culturas têm sido silenciadas, invisibilizadas e menosprezadas.

Assim, consideramos vital desconstruir a ideia de cultura única, a fim de que nossa diversidade racial, cultural e social sejam respeitadas e valorizadas.

4.4 Os impactos das imagens das mochilas nas identidades discentes: resultados e discussões

As discussões desta pesquisa despontaram das inquietações sobre como ocorre o processo de formação identitária de alunos e alunas da rede pública de ensino, tomamos como base as mochilas escolares, elemento da cultura material escolar, em uma escola de Ensino Fundamental.

A pesquisa envolveu as relações entre a imagens presentes nas mochilas escolares e seus impactos na construção das identidades. Trabalhar questões sobre as identidades étnico-raciais na escola de maneia equânime, é promover o respeito e valorizar a diversidade. Acreditamos que as reflexões aqui apresentadas sejam importantes mecanismos de emancipação.

As discriminações raciais estão presentes no contexto escolar, e podem ser deflagradas no silenciamento dos currículos, nas manifestações de preconceitos, nas ações discriminatórias, na falta de preparo dos docentes, na ausência de representatividade negra positiva, dentre outros. A pesquisadora Angela Maria do Santos em seu livro “Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações entre alunos negros e não-negros” (2007) tece considerações relevantes sobre a educação e as relações raciais na escola. Segundo a autora, o ponto mais importante a pensar é a

reprodução do racismo por meio dos mecanismos intraescolares como o livros didático e até mesmo as relações entre professores e alunos e aluno- aluno. Sobre os mecanismos intraescolares a autora alerta que: "podem constituir um conjunto ideológico de propagação dos valores etnocêntricos e reprodução de estigmas negativos contra o segmento negro" (p.10). Daí emerge nossa inquietação frente às extensas imagens hegemônicas presentes no ambiente escolar.

Não objetivamos de maneira alguma construir neste trabalho um discurso de lamúrias, mas sim de alerta. Neste sentido, Cavalleiro (200, p.7) salienta que: "Falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação. Mas dar visibilidade à discriminação de que crianças e adolescentes negros são objetos." Ou seja, a abordagem precisa feita de maneira que fomente tanto no agredido, como a agressor, uma reflexão crítica que os levem a uma tomada de consciência.

O objeto da cultura material escolar privilegiado para análise é a mochila escolar. Numa primeira apreciação já foi possível constatar a presença inexpressiva de imagens que remete à pertença racial dos negros, o que pressupõe uma forte tentativa de propagar o padrão branco por meio de princesas e personagens hegemônicos.

Embora não haja de fato uma reprodução diretamente negativa, algumas representações e abordagens inerentes à temática merecem reflexões.



Figura 3 Mochilas das lojas pesquisadas

As fotografias acima foram tiradas em duas grandes lojas[11] de materiais escolares, e ambas apresentaram baixas ofertas de mochilas com personagens negras.

[11] Visitamos várias lojas, mas centralizamos nas lojas O Amigão e Tids Papelaria. Posteriormente enviamos e-mail para as lojas questionando a ausência de oferta de mochilas com personagens negra, mas não obtivemos retorno.

Ao nos depararmos com as imagens presentes nas mochilas escolares, foi possível verificar que a diversidade racial não foi contemplada, haja vista, a ausência de figuras negras. Percebemos que há no campo mercadológico uma significativa desproporção de personalidades que se referem à população negra em relação à branca, assim, a ausência de outros fenotípicos acaba contribuindo na invisibilização de outros referenciais. Assim, as crianças não-brancas não se veem representadas, logo são deixadas à margem. Neste contexto, estamos de acordo com as proposições de Alice Signes e Renato Noguera[12](2014) que alertam para os efeitos nocivos inerentes a invisibilidade negra. De acordo com os autores, esse efeito prejudica não só a autoestima das crianças negra e pardas, mas afeta todos de um modo geral.

Infelizmente, a escola que não se propõem estar em uma posição antirracista, pode ser uma forte aliada nesse processo de omissão que coloca a população negra à margem. Nesse sentido, a discussão sobre mecanismos que influenciam a construção da identidade étnico-racial é de extrema relevância, a fim de construirmos conhecimentos para auxiliar nossa compreensão sobre a disseminação dos padrões eurocêntricos bem como a desconstrução dos mesmos.

Nossa constatação inicial foi que a maior parte das mochilas escolares eram de personagens brancas. Aparentemente, as imagens não apresentavam nada de preconceituoso a priori, porém, ficou visível que a raça negra não foi considerada, além disso, impõem-se um padrão único de sujeito. O discente negro que se depara com essas imagens, não se vê representado, gerando assim certa sensação de inferioridade, a negação de sua pertença racial, em contrapartida, o aluno branco acaba reforçando a ideia de superioridade branca já tão propagada.

Nesse contexto, a branquitude se potencializa, ou seja, os sujeitos vistos como brancos usufrui sistematicamente de privilégios materiais e simbólicos. (SCHUCMAN, 2014). É importante salientar, que as regalias que branquitude oportuniza não são benesses contemporâneas como destaca Schucman (2014), são frutos que perpassaram o colonialismo e imperialismo e que estão mantidos até os dias atuais.

No intuito de buscar novas possibilidades e enriquecer nossa pesquisa, concluímos ser pertinente investigar também em sites da internet os tipos de mochilas ofertadas às nossas crianças. O resultado de uma busca simples, intitulada ‘‘mochilas

[12] Autores do artigo: Cotas para bonecas negras: biopoder, racismo, sexismo e ações afirmativas.

infantis", ratificou as fotos das lojas, ou seja, pouca o quase nenhuma personagem não-branca, o mesmo ocorreu quando pesquisamos sobre "mochilas infantis de meninas".

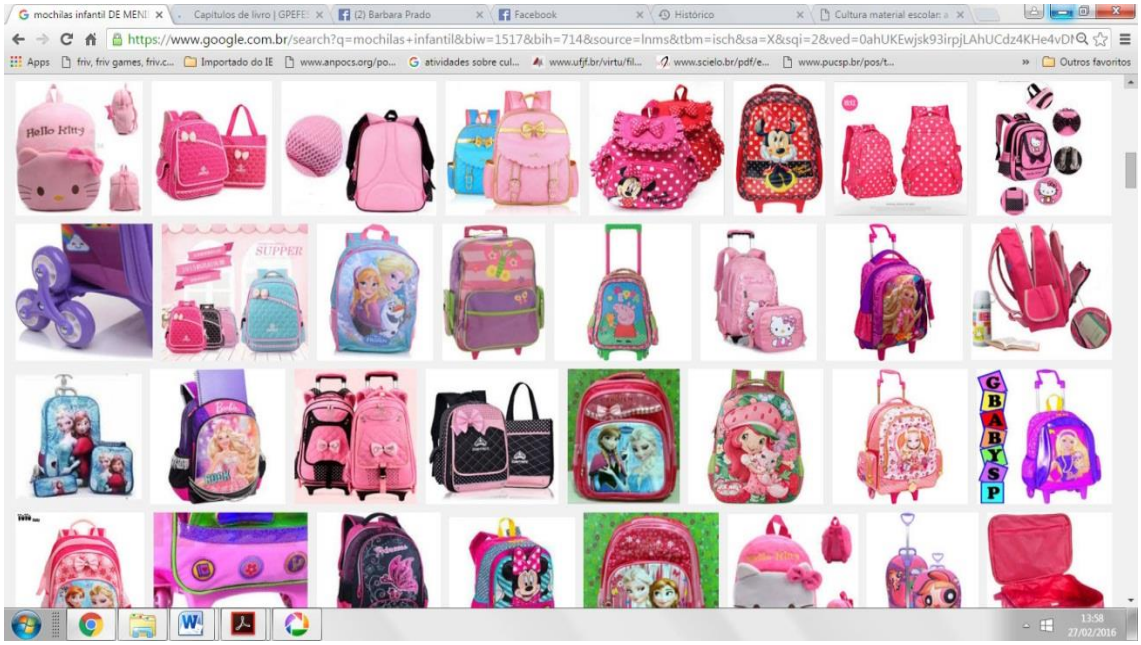


Figura 4 Imagens do site de busca sobre mochilas infantis

Diante do exposto, concluímos que a princípio, o maior problema das mochilas, não são as personagens brancas, mas sim a omissão de representação negra. Nesse sentido, como seria possível mudar este cenário? Esse questionamento nos leva refletir sobre ideia defendida por Signes e Noguera (2014). Os autores levantam a bandeira de ações afirmativas para o mercado infantil, seria a cota para brinquedos. Os pesquisadores justificam que:

> Ao analisarmos panoramicamente o mercado infantojuvenil, percebemos uma uniformização em seus produtos, de modo que as empresas optam por investir maciçamente na fabricação de linhas de brinquedos que representem os aspectos étnico-culturais europeus e, consequentemente, esquecem que a realidade estética e cultural brasileira é muito mais ampla.(2014, p.155).

Segundo site do CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, a população negra brasileira movimenta aproximadamente 800 bilhões ao ano no consumo, mas apesar de também estimular a economia, verificaram que a população negra ainda não está representada no mercado infantil, sejam nos brinquedos ou na cultura material escolar, neste caso, nas imagens que compõem as mochilas.

O negro, deste modo, ocupa apenas o lugar de consumidor. De maneira explícita, a ideologia dominante manipula as imagens e os discursos, camuflando o racismo numa falsa ideia de democracia racial, ideia essa que vem permanentemente sendo desconstruída, pois, não tem fundamento, uma vez que há pluralidade étnica e cultural no país.

Compartilhamos a ideia de que as imagens contidas nas mochilas escolares exercem forte influência na formação das identidades étnico-raciais e afetam diretamente a autoestima das alunas. Assim, "A invisibilidade negra no mercado infantil causa um grande déficit na autoestima das crianças negras" (SIGNES; NOGUERA, 2014, p.156). Neste contexto, é importante frisar que a ausência de representatividade são prejudiciais e corrobora para a manutenção do racismo.

Vejamos as mochilas de cada aluna:



Figura 5 Mochilas das alunas do 2º ano

Nas mochilas expostas, verificamos de imediato a ausência quase que total de personagens negras, com exceção da mochila das bonecas Monster High ao centro na coluna do meio. É pertinente destacar, que a única representatividade não-branca não tem papel de destaque.

Essa primeira apreciação traz à tona alguns questionamentos que buscamos responder ao longo da pesquisa: O que está por trás dessa ausência de representatividade negra nas mochilas? Existem mochilas com personagens negras? Há interesse do mercado na mudança deste cenário? Que marcas a omissão de mochilas com personalidades negras imprimem nas crianças não-brancas? Como as crianças interpretam estes personagens? Como escolhem? Que implicações essas escolhas trazem para a construção da autoestima e identidade da criança negra?

As respostas para os três últimos questionamentos foram o enfoque de nossa entrevista, a fim de levantar hipóteses que confirmem e/ou respondam o problema apresentado: a influência da cultura material escolar (mochila) na formação identitária dos discentes.

Ao analisarmos as falas das crianças percebemos que das nove meninas apenas uma estava satisfeita com a mochila[13] que tinha. Em outro momento, indagadas sobre as mochilas que queriam, cada menina[14] expos sua predileção.

Observemos algumas falas:

> *Uso a mochila do ano passado que minha mãe comprou. Eu escolhi, mas essa não era a que eu queria. Queria a de rodinha brilhante da Penélope Charmosa. Gosto do jeito que ela usa a roupa, calça rosa, blusa rosa, capacete rosa, tudo rosa.*[15]

> *Eu escolhi a mochila das princesas porque ela usa um colar e eu gosto do vestido, queria ter igual ela.*

A seguir destacamos as mochilas escolares que as alunas preferem com suas respectivas personagens para melhor visualização do material (figura 6).

[13] Most High
[14] Neste dia apenas seis das nove meninas estavam presentes em sala.
[15] Quase no final do ano a aluna ganhou a tão desejada mochila.

	1 Mochila Hello Kitty[16] é uma personagem criada no intuito de ofertar felicidade e difundir a amizade entre os seres humanos.		2 Cúmplices de um resgate:Tele novela brasileira protagonizada pela atriz Larissa Manoela
	3 Monster High são personagens que foram inspirados em monstros famosos que reencarnam como adolescentes.		4 Princesas da Disney: Bela Adormecida, Branca de Neve e Cinderela.
	5 Penélope Charmosa é rica e adora a cor rosa.		6 Personagem Elsa do filme de animação Frozen.

Figura 6 Mochilas que as alunas preferem.

Mediante as preferências das discentes, foi possível constatar que em sua maioria, personagens negras não apareceram em suas escolhas, exceto na mochila (3) das Monster High. Sobre esta mochila é importante ressaltar que, mesmo aparecendo uma personagem negra (Clawdeen Wolf), a mesma não é protagonista. Em conversa com as alunas sobre as personagens citadas, indagamos sobre qual das personagens gostavam mais, três das nove alunas disseram preferir a negra.

Vejamos as justificativas para escolha da personagem negra:

O cabelo dela é bonito e o dente igual de gato.

Gosto do cabelo e do vestido dela.

Ela tem o cabelo lindo e o batom também.

Neste momento**,** percebemos que algumas meninas, apesar da forte presença da ideologia do branqueamento dentro da escola , aceitam personagens que fogem dos padrões eurocêntricos. Sobre o branqueamento é pertinente relembrar que trata de uma

[16] http://hellokitty.com.br/

ideologia criada pela elite branca, em que seu maior intento, segundo Skidmore (1976), era eliminar a população negra.

O branqueamento hodierno ainda é bastante atuante em nossa sociedade, ele se manifesta de variadas maneiras: na predominância de padrões estéticos europeus, nas desvalorização das religiões de matriz africana, na baixa e estereotipada presença de negros na mídia, na pouca oferta de representatividade negra no mercado infantil em particular nas mochilas escolares, dentre outros.

É importante pontuar, que quando dissemos que a ideologia do branqueamento está presente dentro do espaços escolar, estamos nos pautando em uma estrutura acrítica, que reproduz um currículo majoritariamente eurocentrado e ignora todas as demais contribuições sociais e culturais dos outros grupos.

Frente a estas ausências de representatividade negra, emergem alguns porquês: será que as educandas não conhecem as personagens não-brancas? Dentro deste contexto, apresentamos as discentes à personagem negra Doutora brinquedos no intuito de observarmos o interesses delas por tal tipo de fenotípico.



Figura 7 Mochila Doutora Brinquedos

Apesar de inicialmente em suas falas externaram a preferência por personagens em sua maioria loiras e de olhos claros, as alunas pesquisadas, demonstraram bastante entusiasmos com a personagem. Indagadas se gostariam de ter essa mochila, todas as meninas disseram que sim. A aceitação da personagem em questão nos mostrou que as crianças tem interesse, mesmo que limitado, por algumas personagem negras. Mas por que apenas algumas? Esse questionamento nos remete ao campo mercadológico, que como expomos no início, a maioria das lojas não apresentam diversidade no momento da escolha da mochila escolar. O que está por trás dessa ausência de diversidade?

Em uma de minhas ida às lojas de materiais escolares, uma mulher parou encantada frente à mochila Doutora Brinquedos, mas não comprou. Consegui ouvir sua indagação: mochila linda, mas muito cara, imagina quem tem duas filhas. Neste momento queria lhes dizer muita coisa, mas me contive.



Figura 8 Preço da mochila Doutora Brinquedos

É importante ressaltar alguns dados observado nesta pesquisa: as mochilas com referências negras existem, são poucas, não são fácies de encontrar e em sua maioria são caras, fatos que exercem fortes influências no acesso a elas.

Vejamos algumas:



Figura 9 Mochilas com personagens negras

Uma observação que vale pontuar, diz respeito ao acesso às mochilas com personagens negras. Embora haja algumas opções, dificilmente encontramos todas em uma mesma loja, esse fato acaba limitando a escolha e contribui na predileção por outras personagens. Acreditamos que a partir do momento em que as lojas ampliarem suas opções de escolhas, a hegemonia de mochilas escolares apenas com personagens brancas diminua.

Na pesquisa realizada com as discentes, observamos que as meninas negras, oscilam bastante em assumir ou aceitar sua negritude. Os atributos valorizados culturalmente na sociedade hegemônica ainda são desejados e exercem forte influência na formação identitária das meninas. O desejo por cabelos lisos em detrimento do que possuem, são evidências de que a imposição de um padrão único de beleza interfere na aceitação dos traços fenotípicos de algumas crianças.

Sobre a aceitação dos traços morfológicos podemos verificar que o cabelo foi um item que mais mexeu com as meninas. Sobre o cabelo Nilma Lino Gomes destaca que:

> O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta sua importância como símbolo identitário.(2003, p.174).

O cabelo constituiu a marca fenotípica mais mencionada, sete das nove alunas, usaram como argumento para gostarem de certas mochilas as madeixas das personagens.

Nas falas abaixo fica evidenciado o fascínio de algumas meninas por esse item das personalidades:

> *"Ela tem o cabelo bonito, é loiro"* defendeu a discente referindo-se a Penélope Charmosa;

> "*Eu gosto do cabelo dela, quando eu crescer eu vou pintar o meu cabelo igual o dela*", explanou empolgadamente a aluna para aludir à personagem Elsa;

> "*Gosto dela, gosto de tudo, queria ter o cabelo dela para ter mexa roxa e tiara*", disse empolgada outra criança quando ressaltava sua admiração pela personagem Isabela da novela "Cúmplice de um resgate".

Por meio dessas falas percebemos o quanto as personagens presentes nas mochilas escolares influenciam na formação das identidades étnico-raciais das crianças e o quando a escola ainda encontra-se despreparada para agir dentro contexto que envolve os padrões estéticos com bem pontua Gomes (2003, p.167): "o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural".

Daí advém nossa preocupação com a pouca e limitada oferta de mochilas com personagens que representem os não-brancos. Aceitar passivamente a difusão de um padrão único de estética contribui para que as crianças negras queiram se assemelhar a esse referencial gerando assim a negação de seus traços, suas diferenças, a inferiorização.

Barbara Hemais (2010) assinala que as imagens são fortes recursos dos materiais didáticos. Elas fabricam significados, retratam modos de pensar, de agir e também de ser, logo, acreditamos ser importante refletirmos não só sobre as imagens contidas na mochila escolar, com como também nas que fazem parte do cotidiano da escola como: livro didático, murais, cartazes, etc.

Apesar da vasta diversidade que compõe nossa sociedade, ainda percebemos uma forte tentativa de se estabelecer um modelo a ser seguido. Recorro aos estudos de Tânia Müller (2010) para refletirmos sobre essa ideia de padrão único que ainda se mantém de maneira explícita/implícita nos dias atuais. De acordo com a autora, na década de cinquenta, o jornal Diário de Notícias trazia a Revista Feminina que na ocasião lançou uma chamada intitulado "Em busca da Criança Ideal" em que o referencial de beleza ideal era demarcado pela imagem de uma crianças loira de olhos azuis.

A ideia da chamada era lançar o concurso de "higidez infantil" para crianças de até seis anos conforme pontua a autora:

> Com a chamada "Em busca da Criança Ideal" a revista, em nome do jornal, lança o concurso de "higidez infantil". Aberto para crianças de

> até 6 anos, que seriam avaliadas com critérios rigorosos e científicos nos comitês instalados em todos os bairros do Rio de Janeiro e classificados por médicos especialistas, "puericultores de renome" que compunham a comissão julgadora para a escolha da criança padrão" (MULLER, 2010, p.194).

De acordo como a imagem da capa da revista, verifica-se o quão hegemônico eram os padrões de ideal de beleza/saúde infantil estabelecidos, ou seja, sempre crianças loiras, brancas e de olhos claros como bem salienta a pesquisadora. Pensando nos referencias que compõem cultura material escolar hoje, fica a pergunta: o que mudou?



Figura 10 Kit escolar

A resposta para tal pergunta, vem das visitas às lojas de materiais escolares, pouca ou nenhuma opção de referenciais de identificação às crianças negras. Diante do exposto, consideramos de suma importância problematizar os referenciais que chegam à nossas escolas a fim de desconstruir o padrão único pré- estabelecido. A ideia central é não permitir que as crianças acreditem na existência de um modelo único de ser e que nenhuma singularidade seja hierarquizada, ou seja, não há seres superiores nem inferiores, mas sim seres diferentes em suas etnias, raças e cultura.

Lamentavelmente o preconceito racial ainda é forte no Brasil, ele também está inserido dentro da escola, que por vezes, se mostra despreparada para combatê-lo e acaba se escondendo, a nosso ver, atrás do discurso da igualdade que está cada vez mais enraizado em nossa sociedade, assim nega-se as diferenças e minimiza as lutas.

Ainda hoje, alunos negros e brancos são induzidos ao padrão dominante, ou seja, o modelo eurocentrado. Enquanto que para os alunos brancos esse padrão dominante proporciona privilégios, para os discentes negros, culmina na negação de seus traços em

buscar de aceitação. Cabe acrescentar, que a ideia de raças superiores e inferiores ocasionam sérios danos. Cavelleiro (2003) assinala o perigo ao construir imagens para brancos e negros. Para a autora, a construção de uma imagem que desvaloriza e inferioriza os negros e valoriza os brancos acaba por naturalizar a ideia de raças superiores e inferiores.

Embora a escola esteja impregnada de marcas que ratificam a invisibilidade negra, ainda ecoa no espaço escolar a ideia de "somos todos iguais", por esta razão, faz-se necessário que as questões étnico-raciais estejam em pauta tanto dentro, como fora da escola.

Enquanto educadores comprometidos com a educação antirracista e justa, precisamos problematizar as imagens hegemônicas que circulam cotidianamente nas instituições escolares. Nesse sentido, necessitamos de práticas pedagógicas que contemplem e valorizem de fato a diversidade étnico-racial e as diferenças culturais presentes na escola e que visem extirpar as bases que alicerçam as discriminações e os preconceitos que produzem desigualdades. Petronilha (2004, p. 6) faz um importante alerta para o parecer CNE/CP n.º 3/2004:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar: Têm que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

A nosso ver, o êxito se dará, a partir do momento em que o campo escolar for concebido como espaço de compartilhamento de vivências, de construção de identidades e saberes.

4.5 Educação antirracista: caminhos e possibilidades

A educação tem papel preponderante na formação dos indivíduos, ela está presente nos principais processos de construção do nosso eu. Segundo relatório da UNESCO[17] coordenado por Jacques Delors (2012, p.89)**:**

> A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que

[17] Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

> impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Dentro deste contexto, a educação precisa ser gerida de maneira que forme integralmente os discentes considerando os quatro pilares da educação.

A UNESCO estabeleceu quatro pilares fundamental da Educação, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Consideramos fundamental cada pilar no processo de desenvolvimento dos educandos, mas daremos atenção ao "aprender a viver com os outros", pilar que segundo o relatório é desafiador devido à violência existente em nossa sociedade. De acordo com Delors (2012)**,** os pilares aprender a conhecer e aprender a fazer são mais priorizados nas instituições de ensino, fato que demasiadamente pode comprometer a formação integral dos alunos. Sobre os quatro pilares do conhecimento a comissão do relatório ressalta que:

> [...] deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.(p.90)

Como já referido, nos ateremos no "Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros", pois muito do que somos são reflexos da educação que recebemos, da nossa convivência com o outro, das nossas ideias, das nossas identidades e até nossos preconceitos. Assim Delors (2012, p. 97):

> É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

A descoberta do outro é um passo fundamental para promover o respeito às diferenças, portanto, a escola e seus mecanismos de ensino precisam criar condições para essa descoberta. Neste sentido Delors (2012, p.97):

> A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos

> os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem.

Ainda sobre a descoberta do outro, o relatório acrescenta:

> Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. **(**DELORS 2012, p.98).

Consideramos fundamental, mesmo que restritamente, destinar um espaço nessa pesquisa para propor reflexões sobre a importância de um educação antirracista. Infelizmente desde muito tempo alunas e alunos não-brancos são submetidos a uma educação que valoriza demasiadamente o ser branco, ou seja, sua história, sua cultura, seus costumes, seus traços fenotípicos. Em contrapartida, essa mesma educação por omissão ou conveniência acaba auxiliando e até mesmo construindo uma visão negativa dos negros, o que faz com que meninos e meninas negras não aceitem suas origens.

Como nós educadores podemos atuar em prol de uma educação antirracista? Não queremos com este questionamento criar uma receita pronta, até por que são tantos contextos, que um passo a passo talvez não desse conta de tantas demandas, entretanto, o que propomos é uma séria e profunda reflexão sobre a temática e uma rápida tomada de posição.

Urge a necessidade de uma educação antirracista, educação esta, que valorize tanto a história, como a cultura da população negra, bem como trabalhe em favor da positivação da identidade negra.

Embora não acreditamos em receita prontas, alguns pressupostos são necessários para a construção de uma educação equânime. Assim, consideramos fundamental que todos os profissionais da educação se comprometam neste projeto. A escola precisa tornar um espaço em que as diferenças e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas, cada qual com sua contribuição, sem hierarquias nem mensurações.

O mito da democracia racial já causou e ainda causa muitos danos à luta contra o racismo. Não há mais tempo para nos escondermos atrás desta ideologia que camufla

preconceitos e silencia frente às discussões sobre a temática. Cavalleiro (2003) pontua que o silenciamento frente aos conflitos étnicos ocorridos na sociedade alimenta o preconceito e a discriminação dentro da instituição escolar.

Estudos de Cavalleiro (2003) e Santos (2007) demonstram que o racismo está presente e atuante nas escolas, sejam no currículo, nas atividades pedagógicas, na literatura, nas relações, etc.

Ainda de acordo com Cavalheiro (2003) e Muller (2014), os profissionais da educação ainda são omissos no que tange o respeito à diversidade racial, muitos acabam conferindo tratamento diferenciado, em que brancos são valorizados e negros invisibilizados. Essa diferenciação desleal, culmina na baixa autoestima, na evasão, além de afetar diretamente a formação identitária dessas crianças que não se veem valorizadas. A esse respeito Cavalleiro ressalta que: "A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para serem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira". (2003, p.98).

Embora não seja o único responsável, a presença do docente é fundamental na constituição da educação antirracista, pois ele é o profissional que está mais próximo dos educandos e é nessa proximidade que o professor pode atuar para realizar as intervenções necessárias. Cavalleiro faz um importante alerta sobre o posicionamento dos professores e demais profissionais da educação:

> É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar.Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.(2003, p.98).

Precisamos enquanto educadores combater todas as formas de preconceitos presentes na escola, essa estrutura escolar que segrega, que naturaliza as desigualdades, que se silencia frente ao racismo precisa ser rompida. Acreditamos que tal ruptura abra caminhos para o diálogo sobre o racismo, para que se conte a história dos negros sob outra perspectiva, para o respeito à cultura negra, para a inserção e valorização dos não-brancos na formação do país. Precisamos quebrar o silêncio, ou melhor, fazer barulho frente toda e qualquer manifestação de racismo dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre a construção das identidades étnico-raciais no cotidiano escolar vêm crescendo significativamente no meio acadêmico. Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade e pelo preconceito racial, acreditamos que seja esta razão, de diversos autores como: Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, Tânia Muller, dentre outros reconhecem a importância de abordar esta temática.

Por meio das observações e convívio com diversos alunos e alunas, percebemos mais objetivamente a astúcia e os efeitos das ideologias racistas, apresentadas com perfeição por Thómas E. Skidmore e Lilian Moritz Schwarcz, se delinearem dentro da escola.

De tal modo, foi via essas constatações, que os incômodos germinaram e ficamos mais sensíveis às manifestações de preconceitos e a partir deste momento concluímos que não havia mais espaço para silêncios nem omissões.

> É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos. (SANTOS, 2001, p.107).

Assim, compreendemos a relevância dessa pesquisa que teve como finalidade analisar o processo de formação identitária de meninas estudantes de uma escola pública da baixada fluminense.

A presente pesquisa objetivou investigar a influência da cultura material escolar materializada nas mochilas escolares na formação das identidades étnico raciais de nove alunas. O propósito foi identificar se e como as ilustrações das mochilas escolares afetavam a constituição identitária das alunas. Neste trabalho, defendemos a hipótese que imagens contidas nas mochilas escolares influenciam na construção das identidades étnico-raciais.

Para tanto, analisamos pontos importantes e indispensáveis para nossa investigação: as mochilas escolares ofertadas nas lojas e nos sites, às mochilas das alunas, a ausência e/ou presença de representação negra nas mochilas, as falas da educandas, etc.

Os autores utilizados no trabalho trouxeram ponderações de extrema relevância, portanto, seria pouco provável construir a pesquisa sem a corroboração e discussão sobre os escritos desses pensadores.

Iniciamos nossas reflexões a partir dos estudos do conceito de identidade, mas focamos na identidade negra. O foco foi abordar a questão da baixa representatividade negra dentro e fora da escola e denunciar a invisibilidade negra no processo de formação. Invisibilidade esta, perceptível nas imagens naturalizadas presentes nos murais, nas histórias, no currículo, nos planejamentos, nos materiais didáticos, dentre outros.

A instituição escolar, rica em diversidade e em possibilidades, é o espaço na qual as diferenças, as ideias e os valores se cruzam (OLIVEIRA; FARIAS, 2014). E é justamente neste cenário, que algumas identidades se desenvolvem, logo, a escola torna-se mediadora desse processo. Cabe ressaltar, que as identidades estão em permanente processo de construção, são múltiplas e não essências fixas que nascem com os indivíduos, elas são produzidas no decorrer da vida, podem se impelidas, preservadas, sitiadas, anuladas (HALL, 2006).

Muller (2014), Souza (2009), Cavalleiro (2003), lembram que o preconceito racial também está presente no ambiente escolar e ele exerce forte influência na formação das identidades, seja negando ou estigmatizando, portanto, a escola tem o dever moral de combatê-lo.

É bem verdade que ainda precisamos avançar na luta antirracista dentro da escola, a mesma, até então, apresenta limitações no trato do assunto. Infelizmente, ainda nos deparamos com profissionais despreparados, que em sua maioria optam pelo silêncio, fato que legitima as ações preconceituosas ocasionando assim novas manifestações de racismo.

Uma conjuntura que precisa ser considerada diz respeito à formação das identidades sob a perspectiva europeia. Apesar dos avanços, lamentavelmente, o modelo baseado na matriz europeia ainda persiste nos dias atuais, ele desconsidera e desvaloriza as minorias étnicas, suscitando a supremacia branca e a inferioridade negra.

Neste contexto, acreditamos que as lutas dos movimentos sociais negros, bem como as militâncias coletivas e individuais são fundamentais no rompimento da barreira de cor e na superação da hegemonia branca que ainda apresenta fortes raízes.

Vale lembrar, que as diferenças são fundamentais na construção das identidades, logo, não podem ser concebidas como elementos de hierarquização como muitas vezes acontece, precisam ser aceitas e respeitadas. Infelizmente, em muitos contextos as diferenças, principalmente as fenotípicas, são engendradas como elementos que definem o que é positivo ou negativo.

A supervalorização do estereótipo branco moldada nos padrões eurocêntricos, bem como a negação da pluralidade étnico-racial da formação de nossa sociedade, desde muito cedo, ensinam aos nossos educandos o valor de ser branco e negro. É dentro desse cenário que, manipulados pela ideologia dominante, determinados alunos e alunas negras acabam negando suas origens e alunas e alunos brancos reforçam a ideia de superioridade.

Não podemos esquecer que a instituição escolar é um campo privilegiado na formação das identidades, portanto, precisa estar comprometida também com a composição de identidades negras positivas. É importante salientar, que construir identidades positivas de um segmento que por muitos anos foi inferiorizado não é tarefa fácil, faz-se necessário encadear lutas ideológicas, questionamento frente aos padrões eurocêntricos, ruptura com práticas excludentes, enfim, requer engajamento efetivo na luta por uma educação antirracista.

Os aspectos da branquitude e as principais teorias racistas também ganharam espaço em nossa investigação.

Sobre o processo de construção do pensamento racial brasileiro, Lilia Moritz Schwarcz e Thomas E. Skidmore nos auxiliam nessa compreensão. Os autores não apenas abordaram, mas também ampliaram o debate sobre raça no Brasil que era instituído com base em fatores biológicos, mas que gradativamente foram suplantados, permanecendo o contexto histórico e político.

Vale assinalar que elite intelectual brasileira recebeu abertamente as teorias raciais oriundas de países estrangeiros, principalmente da Europa. Os chamados homens da ciência buscavam incessantemente o desenvolvimento científico do país, assim, as doutrinas raciais foram facilmente introduzidas no Brasil. Estas doutrinas extremamente racistas, legitimaram a escravidão e foram à base para implementação de um modelo autoritário e reacionário na sociedade.

Mais adiante, a necessidade de construir uma nação obrigou os intelectuais introduzirem negros e índios no processo. É bem verdade que isso não acorreu de maneira equânime. Negros e índios foram concebidos como seres degenerados, inferiores e incivilizados, reflexo da influência das correntes europeias. (SCHWARCZ,1993; SKIDMORE,1976).

Na atualidade, quando presenciamos nas estatísticas o alto índice de mortalidade da população negra, quando observamos a pouca representatividade negra na mídia, na cultura material escolar, quando vemos as lutas antirracistas serem deslegitimadas, percebemos o quão nociva são e foram as doutrinas raciais, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial em nossa sociedade. Esses indicativos nos mostram que precisamos prosseguir na luta por uma sociedade plural e cidadã.

Em relação à branquitude, a ideia central foi compreender o porquê da ausência da participação do branco nas relações étnico-raciais e trazê-lo para dentro dessa discussão, desvelando assim a pseudo ideia de superioridade branca. Isso resultou em ponderações sobre os impactos da imagens das mochilas em crianças negras e brancas.

Diversos intelectuais vêm ao longo dos tempos colaborando nos estudos sobre a branquitude. Esses pesquisadores nos auxiliam na compreensão da identidade branca, mais do que isso, eles inserem a população branca nas relações raciais, apontando seu papel e alguns posicionamentos.

De acordo com Bento (2014) é recorrente em determinados trabalhos enfatizarem apenas os negros e seu descontentamento com sua condição. Neste trabalho não buscamos apenas averiguar os impactos das imagens hegemônicas na construção das identidades negras, mas também captar esses efeitos nas identidades brancas.

O Dossiê da Branquitude, assim como os conceitos de Maria Aparecida Bento e demais autores foram essenciais na construção do nosso entendimento. O objetivo ao trazermos os discursos sobre a branquitude nesta pesquisa, deu-se justamente pela pouca presença dos brancos ao abordar as relações raciais.

Ao longo do trabalho, constatamos que os preceitos da branquitude se fizeram presentes dentro cultura material escolar. A ampla difusão de mochilas escolares com personagens brancas ratificam os privilégios simbólicos e materiais que ainda mantém a população negra em segundo plano.

Com base nos mecanismos que circundam a branquitude crítica ou acrítica (CARDOSO, 2008), concluímos que as lojas visitadas no decorrer da pesquisa constituem espaço de poder e lugar de privilégio para os brancos.

A predominância de mochilas escolares hegemônica nos mostra que ainda estamos inseridos em uma lógica eurocêntrica em que ser branco é positivo, logo, faz-se necessário o rompimento com ela. Assim, consideramos fundamental debater e confrontar as dimensões dos privilégios.

Ao tratar das culturas, discorremos sobre a escolar, mas enfocamos na material escolar corporificada na mochila, elemento impregnado de ideologias e intenções como explicitado no capítulo 3.

Alguns pesquisadores, a exemplo de Alfredo Bosi, Renato Ortiz, Clifford Geertz de variadas maneiras se dispuseram explicar o conceito de cultura. Cada qual com sua apreciação trouxe ponderações significativas, uma que vale recapitular diz respeito ao caráter plural da cultura.

É importante enfatizar que no interior da escola muitas culturas perpassam, assim, consideramos fundamental rejeitar a ideia de cultura única. A pesquisa sobre a cultura escolar neste trabalho, expandiu nossa percepção sobre as práticas escolares e a dinâmica do ambiente escolar. Dominique Julia, Andre Chervel e Jean Claude Forquin, importantes teóricos sobre o assunto, embasaram nossas discussões.

Como exposto, o cerne de nossa pesquisa foi a cultura material escolar. Vale lembrar que os objetos, materiais didáticos, mobília, recursos tecnológicos, dentre outros, compõem a cultura material escolar, eles são elementos essenciais para o funcionamento da escola e são impregnados de intentos.

Através de seus estudos, Claudia Alves (2010) e Rosa Fátima de Souza (2007) nos assistiram na fundamentação do conceito de cultura material escolar. As autoras advertem sobre a necessidade de um olhar mais criterioso sobre os elementos da cultura material escolar a fim de que os mesmos sejam instrumentos de emancipação e não de segregação.

Acreditamos em novas diretrizes para a pesquisa, portanto, seria inviável uma conclusão categórica. As informações levantadas neste trabalho apresentaram novos caminhos e evidenciaram a necessidade de novos e amplos estudos sobre a temática.

A pesquisa trouxe ao longo de seu desenvolvimento muitos questionamentos que nos mostraram o quanto ainda precisamos avançar na luta por uma educação antirracista. Conforme verificamos ao longo deste estudo, no processo de construção das identidades étnico-raciais perpassam uma série de questões ainda não resolvidas que necessitam serem exploradas, discutidas e analisadas.

Nas entrevistas realizadas com meninas moradoras da periferia da cidade de Nova Iguaçu, observamos que as educandas demonstram bastante interesse nas mochilas com personagens brancas, especialmente as loiras de olhos azuis, atributos muito valorizados em nossa sociedade, mas hesitam quando entram em contato com outras personagens como foi no caso da Doutora brinquedos. Neste momento, o desejo de embranquecer ficou em segundo plano, pois, as mesmas aceitaram a personagem não hegemônica. A nosso ver, isso é muito positivo, pois construir uma imagem positiva dos não-brancos ainda é um desafio a ser superado pela sociedade e também pela escola.

Ainda através das entrevistas, as meninas tiveram a oportunidade de externarem suas preferências e justificar seus gostos. Esse momento foi importante para ratificar nossa hipótese, mas também nocivo, pois ficou evidenciado o encanto de todas as meninas por cabelos lisos.

A pesquisa demonstrou também, que as crianças são bastante contundentes em suas preferências, elas deram prova disso quando em suas falas rejeitaram as mochilas escolares dadas pela prefeitura.

Ao longo da pesquisa constatamos que as meninas estão construindo suas identidades, mas, ainda esbarram nos padrões estéticos impostos e difundidos pela sociedade.

Concluímos enfatizando que para o fortalecimento das identidades étnico-raciais e para o combate à discriminação racial na escola é de vital importância uma nova postura frente ao racismo presente nas instituições escolares, para tal, romper com o silenciamento e com as práticas que invisibilizam a população negra é imperante.

Ansiamos que este trabalho seja uma ferramenta que provoque reflexões, tanto em nossas práticas escolares, como também no campo acadêmico.

Esperamos que o presente estudo forneça contribuições significativas para os docentes e demais profissionais da educação dentro e fora rede municipal de Nova

Iguaçu para a implementação de práticas educativas que atentem para diversidade étnico-racial nas escolas e que promovam uma educação igualitária e antirracista.

REFERÊNCIAS

Afroconsumo: população negra brasileira movimenta aproximadamente 800bi ao ano;http://www.ceert.org.br/noticias/mercado-de-trabalho-comercio servicos/14743/ afroconsumo-populacao-negra-brasileira-movimenta-aproximadamente-800bi-ao-ano, acesso em 26 de janeiro de 2017.

ALMEIDA, S. **Prefácio. In:** BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Org.). **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: DP Et Alii, 2012.

ALVES, C. **Educação, memória e identidade: dimensões imaterias da cultura material escolar**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010. Disponível em: http//fae.ufpel.edu.br/asphe

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV. a interação verbal. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem. 2ª ed. São Paulo: 1981, Hucitec,p. 110-127.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002

BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Org.). **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: DP Et Alii, 2012.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 201

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.]

_____ **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira** (LDB), Brasília, 1996.

_____**. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

CARDOSO, C. Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista.** Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. v. 8, p. 607-630, 2010.

CASTRO, R. X. de Souza; SILVA,V. L. Gaspar da. **Cultura material da escola: entram em cena as carteiras** in: Objetos Da Escola. Espaços E Lugares De Constituição De Uma Cultura Material Escolar. Santa Catarina. Séculos XIX e XX

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

_____ Eliane. **Racismo e anti racismo na educação**. São Paulo: Editora Summus, 2001.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

Chimamanda Ngozi Adichie: Chimamanda Adichie**: O perigo de uma única história.** Disponívem em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_ single_story? language=pt-br Acesso em 17 de julho de 2016

COSTA, K.R. **De quando a pluralidade revela a invisibilidade. in:** BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Org.). **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: DP Et Alii, 2012

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação,Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FARIAS,U.P.L, OLIVEIRA,L.F **A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental In:** GOUVÊA, Fernando Cesar Ferreira, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, SALES, Sandra Regina. **Educação e Relações Étnico Raciais; Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas.** 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino e diversidade cultural: desafios e possibilidades,** Caderno Cedes. Campinas, V. 25, n. 67, p: 378-388, set.-dez. 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura*:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 41ª edição, Rio de Janeiro, Record, 2000**.**

FUNARI, P.P ; ZARANKIN, A, **Cultura material escolar: o papel da arquitetura. Pro-Posições**. v. 16. n. 1(46) - jan./abr. 2005

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In:_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008. Cap. 1, p. 13-41.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os filmes da Disney são bons para seus filhos?** In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). Cultura infantil: a construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOMES, N.L. **Prefácio**. In: MUNANGA, Kabengele Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Autêntica, 2012.

GOMES, N.L. **"Alguns termos e conceitos presentes no embate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão".** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação continuada. Alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____.N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOUVÊA, Fernando Cesar Ferreira, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, SALES, Sandra Regina. **Educação e Relações Étnico Raciais; Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas.** 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A**. Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Desafios da diversidade na escola**. Revista Mediações. Londrina, v.1, n.1, jan./jun. 1996.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Notas sobre a desconstrução do popular**. In: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (pp. 231-247)

HEMAIS;B. **Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio**;Janela das ideias.(2010)

J.L.R.Santos; M.E.V. Souza.(2014) **De A(bdias) a Z(umbi).** In: GOUVÊA; OLIVEIRA, SALES(Orgs). Educação e Relações étnico-Raciais entre diálogos contemporâneos e políticas públicas

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

Letra de música https://www.vagalume.com.br/pg/gratidao.html. acesso em 26 de janeiro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Monica. Prefácio. In: GOUVÊA, Fernando Cesar Ferreira, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, SALES, Sandra Regina. **Educação e Relações Étnico Raciais; Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . ***Pesquisa social*: teoria, método e criatividade.** 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007

MOREIRA, C. **Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco**. III EBECULT - ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 2012. ***Anais...*** Cachoeira: 2012.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **Aparências enganam? Fotografia e pesquisa.** Petrópolis, DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____, Tânia Mara Pedroso. **Branca cor: a criança idealizada pela imprensa.** In: MÜLLER; OLIVEIRA (org). O negro na contemporaneidade e suas demandas. Cadernos Penesbe.Niterói, n.10, jan./jun. 2008/2010

_____, Tânia M. P. . **Cultura Material Escolar: o uso do livro didático e leitura de imagens do negro por alunos de uma escola pública**. In: III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão, 2009, Rio de Janeiro. III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

_____, Tânia M. P. . **Para uma educação antirracista**. Kinguelê, Rio de Janeiro, p. 10 - 10, 10 jul. 2014.

MULLER, Tânia Mara Pedroso ; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A lei 10.639/03 e a formação de professores: Trajetória e perspectivas**. In: MÜLLER, Tânia M. P. ; COELHO, W. B. N. . Relações Étnico-raciais e Diversidade. 1. ed. Niteroi: EdUff, 2014. v. 1. 214p .

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história da África no sistema educativo brasileiro**. In: MÜLLER, Tânia M. P. ; COELHO, W. B. N. . Relações Étnico-raciais e Diversidade. 1. ed. Niteroi: EdUff, 2014. v. 1. 214p .

_____, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994

_____, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?.** Revista da ABPN, vol. 4, n. 8, 2012. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Autêntica, 2012.

_____.**Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3ª ed. Belo Horizonte: auténtica, 2008.

_____.Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____.Kabengele.Uma Abordagem Conceitual das **Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Cadernos PENESB, Número 5. Niterói: EDUFF, 2004, p:15-35

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Pereira, J. C. **Educação e cultura no pensamento de Franz Boas**. ; ponto-e-vírgula, 10: 101-118, 2011.

PRATES, F. R. O. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 363-365, jul./set. 2013. Editora UFPR

RODRIGUES, Lucas De Oliveira. "**Conceito de alteridade"**; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em 23 de abril de 2016

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petropólis: Vozes, 1986.

SANTANA, Nara M. C.; dos Santos, Ricardo Augusto.**Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX** Revista de Estúdios Sociais, núm. 58, octubre-diciembre, 2016, pp. 28-38 Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81548044003 acesso em 14 de dezembro de 2016.

SANTOS, Ângela Maria dos**. Vozes do Silêncio do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros.** Coleção Educação e Relações Raciais, vol4, Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, I. A . **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminho.** In: Cavalleiro (org.) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 1981

SCHUCMAN, Lia Vainer & CARDOSO, Lourenço. **Dossiê Branquitude.2014**

SCHWARCZ, Lilia Moritz, **Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIGNES, Alice; NOGUERA Renato**. Cotas para bonecas negras: biopoder, racismo, sexismo e ações afirmativas.** In: MULLER; COELHO (Orgs) Relações étnico-raciais e diversidade. 2014

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa Educar,** Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; PETRY, Marilia Gabriela. (Org). **Objetos da Escola: Espaços e lugares da constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – século XIX e XX).** Florianópolis: Insular, 2012.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, M.E.V. : **Educação étnico-racial e colonialidade** .In: MULLER; COELHO (Orgs) Relações étnico-raciais e diversidade. 2014.

_____, M.E.V . **Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a lei 10.639/03**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

SOUZA, Mário. **Racismo Como Instrumento Epistemológico e Político Para o Entendimento da Situação da População Negra na Sociedade Brasileira.** (In) Revista da ABNP, v. 6, n. 12 • nov. 2013–fev. 2014 • p. 06-19

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Rosa Fátima de (2007). **História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial.** BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários Históricos. São Paulo: Cortez.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, Diana Gonçalves **NO INTERIOR DA SALA DE AULA:ensaio sobre cultura e prática escolares.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009

Vidal, Diana Gonçalves e Schwartz, Cleonara Maria (Orgs.), **História das culturas escolares no Brasil** (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil Vol.1), EDUFES.2010

ANEXOS

Imagens fotografadas nas lojas de materiais escolares no período de janeiro a abril.








PRINCESAS




polly
Promoção
de: 99,90
por: R$9,90
Promoção


promoção
69,90


polly
polly
polly
promoção
de: 99,90
por: 79,90
promoção

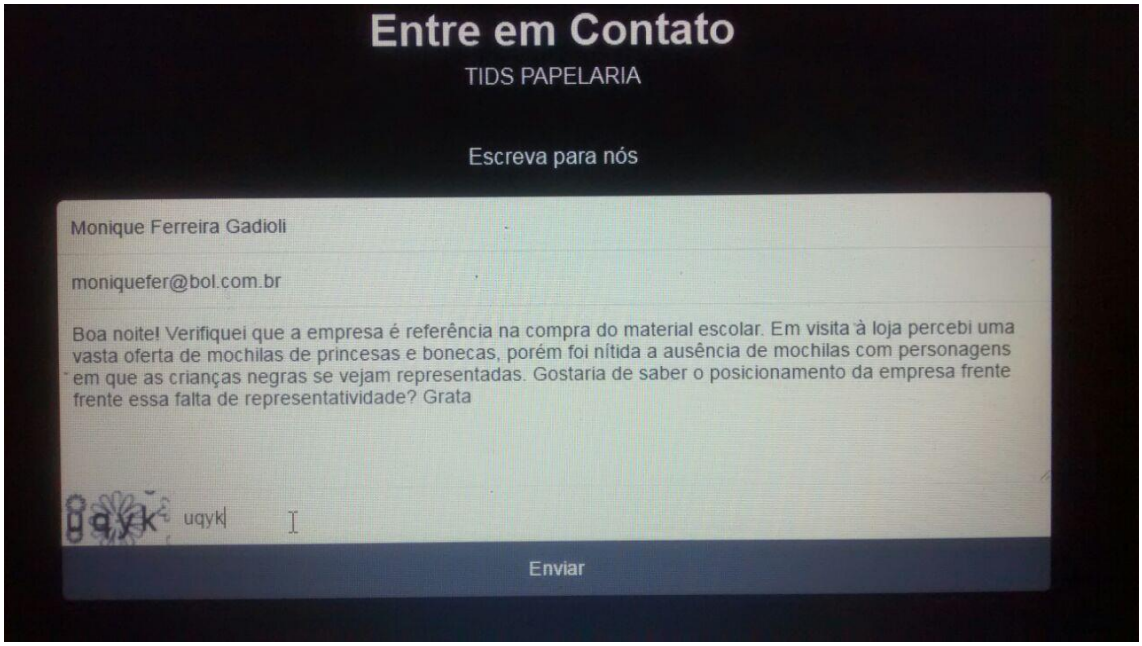

nicole
nicole
promoção
79,90
nicole
nicole


Sweet Girls
HIGH FASHION

Lócus da pesquisa







E-mail enviado para loja Tids Papelaria

