

IMAGEM, BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IMAGEN, BLANQUEO Y BLANCURA EN LAS ESCUELAS DE
ENSEÑANZA INFANTIL

Edmacy Quirina de Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Nilson Fernandes Dinis

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Resumo

Este artigo propõe uma análise investigativa das produções imagéticas que ornamentam os espaços das instituições de educação infantil, particularmente painéis, fotos, gravura e como estas imagens representam uma relação de saber e poder sobre processos racistas de branqueamento nas instituições de educação infantil. A partir de uma abordagem qualitativa e de base pós-estruturalista, buscamos analisar os discursos imagéticos encontrados em doze instituições de educação infantil no município de Itapetinga-BA. A referida pesquisa aconteceu nos anos de 2013 e 2014. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se desmistificar os conceitos de raça e cor nos espaços escolares, pois estas ainda se encontram enraizadas na cultura do branqueamento na qual seus espaços são ornamentados, na sua grande maioria, com crianças com fenótipos brancos sendo que o quadro real das escolas é composto por crianças negras. Faz-se necessário ainda se pensar a formação continuada desses profissionais da educação, enfatizando um conhecimento maior sobre as questões étnicas e raciais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Raça. Etnia. Criança Negra.

Resumen

Este artículo propone un análisis investigador de las producciones de imágenes que embellecen los espacios de las instituciones de enseñanza infantil, en particular paneles, foto, impresiones y cómo estas imágenes representan una relación de saber y poder sobre procesos racistas de blanqueo en las instituciones de enseñanza infantil. A partir de un abordaje calitativo y de base postestructuralista, buscamos analizar los discursos de imágenes encontrados en doce instituciones de enseñanza infantil en el condado de Itapetinga – Ba. La dicha investigación sucedió en los años de 2013 y 2014. Los resultados de la investigación apuntan para la necesidad de se desmistificar los conceptos de raza y color en los espacios escolares, pues estas aún se encuentran arraigadas en la cultura del blanqueo en la cual sus espacios son embellezados, en su gran mayoría, con niños con fenotipos blancos siendo que el cuadro real de las escuelas es compuesto por niños negros. Se hace necesario aún se pensar la formación continua de esos profesionales de la educación, enfatizando un conocimiento mayor acerca de las cuestiones étnicas y raciales.

Palabras claves: Enseñanza infantil. Raza. Etnia. Niño negro.

1. Introdução

Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, o vocábulo imagem provém do latim *imago* e é definido como representação de um objeto pelo desenho, pintura, escultura; como representação mental de uma sensação, reflexo de um objeto no espelho ou na água; como figura, comparação, semelhança. Para o *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: idéias afins*, a palavra imagem é definida como representação, imitação, ilustração, símbolo, desenho, iconografia, iconologia. No *Dicionário de Filosofia*, Nicola Abbagnano (2000) faz uma revisão histórica do termo e o define como semelhança ou sinal das coisas e que, para Aristóteles, seria produto da imaginação, sensação ou percepção. Já na filosofia moderna, o termo imagem começa a perder terreno para a ideia de representação.

Em Platão, a imagem é tida como sombra (Mito da Caverna); o mundo das ideias e o inteligível são representados por meio de sombras. No mito de Narciso, a imagem é considerada como reflexo. Conforme argumenta Joly (2012, p.16), “do mito da caverna a Bíblia, aprendemos que nós mesmos somos imagens e semelhança, seres que se parecem com o Belo, o Bem e o Sagrado”.

Nessas definições, vemos prevalecer uma concepção de imagem como representação mental, isto é, a imaginação evoca a produção de imagens independentes da presença do objeto. Esta visão expressa uma conexão entre a imagem e a realidade que ela reflete, reproduz ou imita. Não é por esse viés analítico que pretendemos refletir sobre as imagens, mas, sim, como discurso, como linguagem.

Os conceitos de imagem e representação, com base nos estudos de Hall (1997b) e Silva (2003), não se desvencilham da linguagem, dos signos, do discurso. Para Silva (2003, p.35), “a representação se constitui em um sistema de significação, a qual está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material; som, letra, imagem, sinais manuais)”. Esta significação é fundamentalmente social. A representação na análise cultural é compreendida como inscrição, como traço, e não como representação mental.

Por essa nova perspectiva, tem crescido o interesse da pesquisa acadêmica pelas experiências visuais, em que o olhar, o ver, responde a uma inequívoca realidade social – as imagens se tornaram um meio de circulação de signos e informação.

Como o conceito de imagem, o conceito de representação não tem uma significação única e uma história contínua; exhibe uma multiplicidade de acepções. A construção do conhecimento tendo como base a imagem está relegada a um plano não científico, a um conhecimento subalterno, de modo semelhante, as relações raciais, sexuais, de gênero, a infância e a educação. No entanto, esse olhar tem-se modificado.

Interessa-nos, neste estudo, a imagem como “representação visual”; não nos interessa discutir as imagens mentais que envolvem questões cognitivas e perceptivas. Essas imagens como representações visuais são artificialmente criadas, figurativas e fixas, se assemelham a algo existente no mundo, ou supostamente existente, representando significados.

A teoria das representações sociais interessa-se por entender como os indivíduos consolidam, interpretam e representam o mundo em que vivem. Dentro da noção clássica, esta é tida como algo *mimético* – concepção binária e dualista. De um lado, o mundo físico

existente e, de outro, as representações que o homem faz deste. A mente representa ou espelha as coisas por meio das ideias (representações objetivas do real), realismo. A arte é a representação mimética da realidade exterior – cópia do real, no sentido de estar ligado a uma ideia. Representação e realidade são interdependentes.

Dos estudos pós-estruturalistas e após a virada linguística, o conceito passou a ser utilizado no campo dos Estudos Culturais. Nessa lógica, não há sujeito fixo, de um lado, e representação de objetos imóveis, de outro. Surgem novos sentidos, novas ordens, outras cosmologias que se constituem em um sistema linguístico e cultural estreitamente ligado às relações de poder.

Nessa trajetória, direcionada por uma investigação empírica, a pesquisa foi orientada pela seguinte problematização: como a criança experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil? Como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas, discursivas e disciplinares revelam a questão racial? De que forma crianças e professoras constituem-se como sujeitos e constroem os discursos sobre infância, cultura, raça e etnia com base nas experiências vividas no contexto escolar? Como essa produção discursiva influencia na constituição de suas identidades?

A análise investigativa se assenta nas produções imagéticas que ornamentam os espaços e os ambientes das instituições de educação infantil, particularmente painéis, fotos, gravura.

Nesta discussão destacamos a compreensão de uma infância plural que deve ser vista e pensada também a partir da diversidade racial e étnica. Esta diversidade étnico-racial se revela cotidianamente nas instituições de ensino por meio dos seus membros (funcionários e crianças maciçamente negros/as) e do seu espaço - caracterizado, majoritariamente, pela cultura eurocêntrica - e nas relações sociais.

A pesquisa empírica aconteceu nos anos de 2013 e 2014, nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) da rede municipal de ensino de Itapetinga, cidade situada na região Sudoeste da Bahia. O município localiza-se a, aproximadamente, 571 km da capital baiana, Salvador.

As imagens foram coletadas nas doze instituições de educação infantil, cujos nomes foram modificados para garantir o anonimato. Optamos por designá-las com nomes de

alguns/algumas teóricos/teóricas que discutem infância, relações raciais, diferença: Creche Maria Bujes, Creche Fúlvvia Rosemberg, Creche Walter Kohan, Creche Moysés Kuhlmann Jr., Pré-Escola Mariano Narodowski, Pré-Escola Jorge Larrosa, Escola Stuart Hall, Pré-Escola Tomaz Tadeu da Silva, Pré-Escola Michel Foucault, Escola Avtar Brah, Escola Thomas Skidmore, Escola Frantz Fanon.

Em algumas instituições, conseguimos a autorização de quase todos os pais; em outras, de dois ou três. Nas sessões de fotografia, procurávamos enquadrar o objeto selecionado junto com a criança para a qual tivéssemos tido permissão para fotografar.

Ainda que a fotografia se proponha a capturar a realidade como é, há uma manipulação, uma fabricação, pois “conhecemos os limites de um documento fotográfico, sabemos que ele mostra apenas aquilo que o fotógrafo quis enquadrar e aquilo que determinada luz e sombra lhe permitiu revelar” (MANGUEL, 2001, p.92). Kossoy (2012, p.79) afirma que “a fotografia, porém, não é apenas um documento por aquilo que mostra da cena passada, irreversível e congelada da imagem; faz saber também de seu autor, o fotógrafo, e da tecnologia que lhe proporcionou uma configuração característica e viabilizou seu conteúdo”.

2. A cultura do branqueamento nas instituições de educação infantil

O ser branco/a sempre foi representado na história, seja na literatura infantil, seja na mídia televisiva ou impressa como um sujeito ideal, um modelo a ser perseguido por aqueles que são diferentes, especialmente as pessoas negras. E esta situação de privilégio do ser branco é legitimada cotidianamente no espaço geográfico da escola. Abordaremos nesta seção a questão do branqueamento e da branquitude presente nas imagens coletadas nas instituições pesquisadas.

Embora esses termos tenham surgido em momentos diferentes e tenham conotações diferentes, eles são utilizados para indicar que boa parte da população brasileira busca a supremacia da cultura branca (expressão que surgiu nos Estados Unidos da América em defesa da superioridade das pessoas brancas), embasada no ideal de superioridade, e na brancura como sendo condição ideal para o ser humano. As pessoas negras procuram nesse processo de branqueamento, seja biológico, seja cultural, seja estético, uma forma de

integração social e de aceitação. Esses discursos imagéticos incentivam a predominância dos valores das pessoas brancas e o avanço do branqueamento com novas roupagens.

No final do século XX, mais especificamente nos anos 90, iniciou-se, nos Estados Unidos, o movimento que mudou a direção do olhar. Ao invés de ser o “outro” racializado – negro/a, indígena –, passou a haver um estudo sobre as pessoas brancas, denominados estudos críticos sobre a branquitude (SOVIK, 2004). No entanto, não pretendemos abordar o debate histórico e acadêmico do estudo da branquitude, mas destacar essa construção dentro da população brasileira, especialmente nas escolas.

Para entender a branquitude, é importante compreender a forma como se constroem as estruturas concretas de poder em que as desigualdades raciais se ancoram. Faz-se necessário entender as formas de poder da branquitude, nas quais ela realmente produz efeitos e materialidades, estabelece e gera efeitos de verdade. Essa verdade encontra-se no branqueamento que se constituiu num discurso (teoria) genuinamente brasileiro, que surgiu no final do século XIX, como uma adaptação das teorias raciais clássicas à situação brasileira.

Os estudos das relações raciais não se restringem as pessoas negras, o que desmistifica a ideia de que as concepções sobre raça se aplicam apenas à população negra (*idem*). Porém, cotidianamente, nos deparamos com a ideia de que

Raça se fecha em torno da figura do “Negro” mediante a institucionalização da “Raça Negra”. Já estamos a ver pela mídia que os cidadãos negros estão sendo rapidamente reificados como a “Raça Negra” [...] os “cotistas da raça negra” demonstram que podem tirar boas notas [...] turistas vindos do Senegal estão a provar “a beleza e a elegância da raça negra” (AZEVEDO, 2007, p.06).

As pessoas negras e indígenas foram pensadas, discutidas, estudadas como categoria social distinta e problemática. Na obra *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*, de Célia Maria Marinho de Azevedo, Peter Eisenberg (2004), ao prefaciá-la, questiona o que fazer com a pessoa negra e afirma que ninguém pergunta “o que fazer com a pessoa branca”.

No campo das relações étnicas e raciais, que discursos de verdade estão sendo operados sobre a negritude e a branquitude? Acredita-se que a falta de representação de crianças negras nos espaços escolares retrata uma questão de branquitude. A branquitude está

relacionada a situações de privilégio e de poder, as quais conferem vantagens, prestígio e estabelecem padrões normativos a serem seguidos pelo Outro não branco. E desse modo, a escola privilegia de forma icônica um grupo racial branco em detrimento do negro. Bento (2012, p.27) afirma que “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”.

Esse tema é muito bem explorado em uma cena do filme *O Grande Desafio*, dirigido por Denzel Washington. O filme conta uma história real passada no Texas, em 1935, em que o professor Malvin Tolson dirige um grupo de debates na Universidade Wiley College. A cena que chama a atenção para exemplificar o privilégio da brancura está relacionada a James Farmer, um renomado professor negro universitário. Em viagem com a sua família, este professor atropela um porco de um camponês branco – um criador de porcos. O professor argumenta que o ressarcirá, mas não imagina que o camponês iria cobrar muito acima do valor que seria razoável para um animal; ele cobra uma fortuna pelo porco. Como James Farmer não tem dinheiro suficiente na carteira, ele dá um cheque, de todo o seu salário do mês, ao camponês, que o ameaça caso o cheque não tenha fundo, e o obriga a pegar o porco e colocar em cima do caminhão, com a justificativa de que “pretos da cidade se acham muito bons para sujar as mãos”. O professor, estando em uma situação econômica e intelectual mais favorável e embora não tenha feito nada fora da lei, mesmo assim, teme, se desculpa e obedece ao camponês, sabendo que ele o está explorando pela simples questão de ser uma pessoa negra.

Sabemos que o branqueamento foi uma política oficial da República brasileira quando o racismo científico virou dogma universal. Muitos estudiosos, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, entre outros, identificaram a pessoa branca como modelo de “civilização” e de cidadania e a mestiçagem, como sinônimo de degeneração racial e social (SKIDMORE, 1991; 2012), (SCHWARCZ, 1993).

Para uns, a miscigenação era caracterizada como um processo de degeneração da nação brasileira, ou seja, a miscigenação levaria a uma população de degenerados e, por isso, seria melhor segregar as pessoas negras (como no sul dos EUA). Justificavam que o problema de atraso no Brasil se dava justamente porque os portugueses não hesitaram em se misturar, gerando filhos mestiços (numa total degenerescência), enquanto os anglo-saxões, para preservar a pureza da linhagem, guardavam a pessoa negra à distância, utilizando-a apenas

como instrumento de trabalho. Houve grupos que defendiam a tese de não misturar as raças para não proliferar mais mestiços (SKIDMORE, 2012).

Outros acreditavam que, em três ou quatro gerações, a raça negra poderia ser reduzida consideravelmente (clareada/branqueada) e, desse modo, seriam criadas as condições necessárias para a construção de uma nação livre e forte. Isso fica evidenciado na política do branqueamento, cujos discursos sustentaram e foram sustentados por ações políticas durante parte do século XIX e XX: o apoio à imigração europeia e a interdição à imigração negra (*idem*). Falar de branqueamento à brasileira é falar desse processo de miscigenação, dessa mistura que possibilitaria uma população mais branca. Ou seja, a miscigenação se constituía no ideal a ser perseguido para formar a nação brasileira, tirando-a da categoria negra e lançando-a o mais perto possível da branca. Esta concepção é muito bem encarnada pelas escolas, já que o “futuro ainda não fora escrito, as escolas deveriam redobrar seus esforços para moldar a raça” (DÁVILA, 2006, p.73).

O exemplo clássico dessa “regulamentaçãoⁱ” do branqueamento brasileiro é a tela Redençãoⁱⁱ de Cam, que mostra a linha de sucessão representada pelas mulheres que expõem a redenção pelo “branqueamento”. A avó negra, a mãe da criança parda, ou seja, mestiça, o pai branco e a criança mais clara que a mãe. A avó, com as mãos levantadas, agradece pelos estágios de branqueamento (SCHWARCZ, 2011).



Imagem 1. Redenção de Cam - Tela de Modesto Brocos, 1895.

Essa doutrina do branqueamento brasileiro mantém a hierarquia em relação à pessoa branca e a aponta como ideal, acreditando que a inferioridade da raça negra seria minimizada com a miscigenação, à medida que os traços fenotípicos deixassem de ser tão aparentes, a exemplo da criança que exhibe as características mais marcadas do pai.

No “caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à *la* brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis” (SCHWARCZ, 2012, p.34). Essa miscigenação hoje pode ser caracterizada não apenas com a união inter-racial, mas na própria mudança comportamental e física, quando a pessoa negra procura de alguma maneira “identificar-se com o branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2012, p.25).

As teorias raciais no Brasil estavam sedimentadas na ideia do domínio dos europeus (grupo tido como superior) sobre os demais povos, o que explica o discurso do branqueamento da nação brasileira e as medidas políticas para a concretização desse ideal que foram tomadas, objetivando construir um país menos negro e mais branco. Esse modelo eugênico foi perseguido por vários intelectuais nas faculdades de medicina e de direito do país, cuja meta era intervir na reprodução das populações. Composto do prefixo grego *eu* – bom, boa – e do radical *genes* – geração, o termo “eugenia” significa bom nascimento, geração pura (SCHWARCZ, 1993).

Esse termo foi cunhado por Francis Galton, sobrinho de Darwin, em 1883, no intuito de instituir um “conjunto de estudos e práticas voltadas para o controle da hereditariedade humana visando à preservação de grupos ‘raciais’ considerados superiores e à contenção da reprodução dos grupos e indivíduos que representavam uma ameaça, sobretudo as ‘raças inferiores’” (MISKOLCI, 2005, p.18).

A eugenia política, de grande abrangência na modernidade, coaduna com esses ideais de limpeza da raça. Esses *corpora* sistemáticos de teses racistas, que insistem em aparecer em determinadas sociedades/países, gozam de plena aceitação por parte de líderes, baseados no pressuposto da superioridade branca.

Para Foucault (1999, p.302), a medicina se constitui em “um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”. De acordo com a análise foucaultiana, se era proibido o casamento de loucos, epiléticos, leprosos (que

eram excluídos da convivência social); se a criança deficiente era descartada, outrossim era proibido o casamento inter-racial com o objetivo de aprimorar a raça, possibilitando nascimentos desejáveis e controlados, fazendo, em consequência, emergir a institucionalização do racismo.

Fanon (2008), ao discutir sobre o conflito relacional entre as pessoas negras e brancas, indica como a pessoa negra vê a branca, e vice-versa, e a insistência de a pessoa negra martinicana em querer embranquecer. “O branco está fechado em sua brancura. O negro na sua negrura [...] alguns negros querem, custe o que custar, demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito” (*ibid.*, p.27).

Desde mudanças na linguagem, no andar, nas roupas, há um processo de branqueamento, não como aconteceu no Brasil, em que a miscigenação levou a acreditar nesse branqueamento da população, ou seja, a “elite brasileira nutria o desejo de criar uma ‘civilização nos trópicos’” (MISKOLCI, 2012, p.21). Esse branqueamento nas escolas acontece com outra roupagem, como veremos de acordo com que as imagens revelam.

Cotidianamente ouvimos discursos – ora nos meios de comunicação de massa, ora no cotidiano de pessoas próximas – do tipo “ter um pé na cozinha”, “ter um pé na senzala”, indicando um discurso da miscigenação e, por vezes, de democracia racial, ou seja, o discurso na crença da convivência pacífica e cordial. No entanto, esse discurso reforça o argumento da branquitude, já que “tem o pé na cozinha”, mas é uma pessoa branca, caracterizando-se a brancura como norma.

A representação de personagens brancos/as na decoração da escola constrói uma valorização positiva das diferenças fenotípicas desse grupo humano, contribuindo para a construção de um sentimento de inferioridade das crianças negras, uma vez que a escola é constituída, quase na sua totalidade, de crianças negras. Embora em minoria, as características físicas das pessoas brancas se sobressaem nas instituições. Esse discurso foi absorvido como verdade tão seriamente que hoje, em pleno século XXI, nos deparamos com ele (o discurso) nas próprias escolas. Vejamos mais algumas imagens que demonstram esse ideário do branqueamento.



Imagem 2. Sala das professoras. Creche Maria Bujes.

A Imagem 2, coletada em uma creche municipal, é bem interessante. Em cada um dos personagens aparece a data de aniversário de um funcionário (professora, porteiro, diretora, merendeira, arrumadeira) da instituição. Observamos que todos os/as personagens são brancos/as, alguns com cabelos louros, outros, ruivos, castanhos ou pretos, mas os atributos fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo) exibem características brancas. No entanto, nesta instituição não há nenhuma professora e nenhum funcionário louro nem ruivo; todos são pessoas negras (pretas e pardas).

Nessa instituição, no cartaz (Imagem 3), que indica a sala das professoras, aparecem duas professoras louras e uma, talvez, morena ou parda, mas o material que caracterizaria a pele é da cor das que estão de cabelos amarelos. Embora o cabelo seja preto, com característica de liso, podemos classificá-la como branca. Outro fato interessante é que, na creche, embora trabalhem apenas professoras, o cartaz expõe meninas/mulheres e informa que é a sala dos professores, e não das professoras. Isso reforça uma cultura, além de racista, sexista. Expressar-se no masculino é uma prática constante. Isso é o que Monserrat Moreno (1999) pondera no seu livro *Como se ensina a ser menina*, ao dizer que as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares.



Imagem 3. Porta da sala das professoras. Creche Maria Bujes.

As imagens parecem soar como inocentes, naturais, mas podem reforçar preconceitos pela forma como o indivíduo é caracterizado. A identidade racial da criança está sendo construída nesse contexto. É natural que as instituições públicas tenham mais crianças negras (pretas e pardas), e seu espaço seja decorado com representações quase exclusivamente de crianças brancas? É preciso vencer a naturalização do branqueamento e do racismo divulgado diuturnamente nas escolas.

Em nossa sociedade parece que ser branco/a é que é a “norma”, assim a homogeneidade é estabelecida e legitimada. Numa escola de crianças e profissionais negros/as e em que a supremacia da cultura branca na decoração é estabelecida, o “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural [...] ‘étnica’ é a música ou a comida dos outros países” (SILVA, 2012, p.83), das outras pessoas.

A branquitude é codificada como uma norma de autoridade, racionalidade e controle, portanto faz-se necessário se parecer com a pessoa branca. A brancura é vista, muitas vezes, como um bem ameaçado de extinção, e muitos se preocupam com a missão de preservá-la para manter a vitalidade da nação e, para isso, procuram novas formas de (re)criá-la, com tentativas de correção, normalização – a brancura como forma de afirmar a europeidade, que

carrega em si as armadilhas da modernidade – ciência, urbanismo, industrialismo, racionalismo, virtude cívica e bem-estar social, ou seja, uma superioridade darwiniana.

Silva (2007, p.97) ratifica que o discurso do branqueamento,

Além de causar a inferiorização e a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca ao branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação.

Essa brancura, associada a uma situação de privilégio que emerge das relações capitalistas e das leis coloniais, está bem expressa nas escolas pesquisadas. Esse discurso do branqueamento foi construído como um constructo permeado por jogos de forças e relações de poder em que as pessoas brancas instituem a sua identidade racial como padrão, e o “outro” aparece à margem, de forma estigmatizada e como degenerado.

Segundo Miskolci (2012, p.21), a consolidação desse projeto nacional era tão moderna, quanto autoritária, e, desse modo, nascia “o sonho do Brasil como construção futura, desejo hostil ao seu passado e, também, hostil a sua população, recusada e temida como parte do que se queria superar”.

3. O fetiche da brancura e o espectro da negrura

De acordo com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra francesa *fétiche* tem origem no vocábulo latino *facticus*, que quer dizer artificial, fictício. A tradução literal para o português seria *feitiço*, que significa a atribuição de poderes mágicos ou sobrenaturais. *Fétiche* se relaciona a fantasia. De forma figurada conota a veneração de uma pessoa a outra, a obediência cega, o encantamento.

Queremos relacionar essa visão fantasiosa, encantada e artificial com a brancura. O fetichismo da brancura se assenta no discurso racial que faz do predicado branco e, conseqüentemente, da brancura, artífices universais, essenciais e hegemônicos, únicos dignos de ser venerados, proclamados. Por outro lado, o espectro é caracterizado como um fantasma, uma presença ameaçadora, o qual continua sendo a caracterização da negritude. Uma “onda negra” (AZEVEDO, 2004), indesejada e perigosa que causava medo à elite brasileira.

Em relação à brancura, argumenta Costa (1983, p.05),

Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica, etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”.

Essa inferência de Jurandir Costa pode ser ilustrada com a Imagem 4, coletada em outra creche municipal, em que podemos ver claramente ao fundo figuras de crianças brancas (cabelos amarelos, pretos, marrons), mas todas com a pele de tonalidade clara e, em contrapartida, quatro crianças negras (pretas? pardas? morenas? marrons? chocolate?). Utilizando as categorias do IBGE, poderíamos classificá-las como pardas?



Imagem 4. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg

Esse fantasma da pessoa negra precisa ser eliminado, inclusive nas imagens, em fotografias, em apresentações artísticas, até porque, em relação à classificação, muitos não se classificam como tal. Liv Sovik (2004), fazendo uma análise do pensamento de Guerreiro Ramos – identificado como um dos precursores dos estudos sobre branquitude no Brasil –, sublinha que o/a brasileiro/a pardo/a tenderia a se classificar como branco/a, o/a negro/a como pardo/a ou moreno/a; e o/a branco/a tende a recusar qualquer mistura biológica ou cultural da raça negra, e, por este caminho, todos fugiriam dos estereótipos negativos relacionados à pessoa negra em nossa cultura.

Nessa sala, por sinal, existe um número grande de crianças pretasⁱⁱⁱ, mas não consegui a autorização de todos os pais, portanto só foram fotografadas as crianças cujos pais permitiram a utilização da imagem. Como a fotografia não é neutra, quis enquadrar a imagem de forma que capturasse, além das gravuras na parede, as crianças, para demonstrar o contraste e mostrar o discurso imagético do branqueamento.

Ao veicular esses estereótipos que alargam uma imagem positiva da pessoa branca e negativa da pessoa negra, ou a falta de representação do não branco/a, dilata-se o discurso do branqueamento, que se alimenta das teorias estereotipadas de inferioridade e superioridade raciais e as realimenta. Sabemos que o discurso biologizante se apoderou da história dos povos colonizados para desenvolver as bases teóricas do racismo.

A partir da biologização para com a raça, Rossato e Gesser (2001) asseguram que foi, no encontro com o outro, que se estabeleceram as nomenclaturas – índio/a, negro/a, branco/a – para justificar a desumanidade desses povos. Daí os colonizadores anglo-europeus perceberam a branquitude para legitimar a distinção e a supremacia, assumindo sua posição e privilégio. O outro retrata uma presença coisificada, desvalida e subjugada. Silva (2012) ressalta que, ao se fixar uma identidade como norma, estão sendo formados hierarquias e privilégios das identidades e das diferenças, instituindo o que fica dentro e o que fica fora, o que pode e o que não pode ser representado. E, a normalização é um dos processos mais sutis de manifestação do poder no campo da identidade e da diferença.

Esses discursos levam ao essencialismo e à naturalização dos sujeitos, constituindo-se em “regimes de verdade” e identidades fixas. Os discursos quando utilizados como “verdades” evocam controle, regulação, manipulação. Gore (2011, p.10) cita exemplos dramáticos “nos quais versões da ‘verdade’ tiveram horríveis consequências de opressão e violência, tais como as visões de uma raça ariana pura de Hitler ou a política do *apartheid* da África do Sul” ou “as verdades” sobre raça, branquitude, negritude. “Por ‘verdade’, entende-se um conjunto de procedimentos regulares para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1979, p.14). No campo das relações étnicas e raciais, que discursos de verdade estão sendo impingidos sobre a negritude e branquitude?

Percebemos que a “verdade”, está ligada a relações de poder, haja vista não haver um fundamento único para esses constructos. Elas são construções históricas e discursivas que se manifestam num embate constante de jogo de forças. Por exemplo: o louco não é louco por si só, mas porque foi dito por alguém. As categorizações negro/a e branco/a não são

denominadas dessa forma porque “nasceram assim”. Isto se dá na relação com o outro por causa dos discursos instituídos como “resultados de atos de criação linguística” (SILVA, 2012, p.7), frutificados ativamente e cotidianamente.

Em outra instituição que oferece a pré-escola, o cartaz (Imagem 5) mostra dois personagens: a figura da esquerda exibe características de cor da pele que seria (talvez) de uma pessoa negra (cor da pele marrom), mas o cabelo é louro e liso; na segunda figura, a cor da pele é branca, e o cabelo, marrom. O que chama a atenção é a cor do cabelo. A professora desta turma é negra (parda) e o seu cabelo é escuro. Percebemos uma descaracterização da pessoa negra, uma estigmatização, ao ser retratada com o cabelo louro e liso, típico da etnia europeia.



Imagem 5. Porta de sala de aula. Escola Frantz Fanon.

A branquitude é codificada como uma norma de autoridade, racionalidade e controle, portanto faz-se necessário se parecer com a pessoa branca. Não há como apontar um único padrão estético para o cabelo crespo. O/A negro/a, o/a branco/a, o/a índio/a pode pintar o cabelo da cor que quiserem (preto, branco vermelho, amarelo, verde...) ou alisá-lo, se for da sua preferência. Porém, em um contexto de branquidade, a pintura de louro e o alisamento demonstram um desejo de parecer ou se igualar ao outro, à pessoa branca, ao optar pelo cabelo alisado em detrimento do crespo.

Não queremos julgar ou censurar o alisamento ou não do cabelo de mulheres negras, apenas mostrar que isso pode ter relação direta com os discursos eugênicos da modernidade e da elegância, da estética, como se o cabelo crespo não fosse elegante, moderno e esteticamente bonito. Isso atesta que a branquitude representa um ideal estético. A procura da identificação com a pessoa branca, como clarear a pele, não tomar muito sol para não escurecer, alisar os cabelos, mostra formas diversas de branqueamento e, de alguma forma, a rejeição de sua racialidade e dos seus caracteres fenotípicos.

A branquitude se constitui na única esperança para aqueles (no caso, as pessoas negras) ultrapassarem seu contexto insignificante e o caráter de sua identidade racial. Segundo Schwarcz (2012, p.44), “quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada”.

Existem diversas formas de branqueamento; uma delas é a daquele que, tendo alcançado o sucesso almejado, se vê compelido a assumir atitudes que assemelhem à experiência branca, ou seja, “casar-se com uma/um loura/o” para ostentar o padrão de branquitude ou “tratar de desenvolver uma pele mais clara aceitável pela estrutura dominante” (ROSSATO; GESSER, 2001 p.21).

Exemplificando melhor: a própria sala que exhibe a criança “negra/loura” na porta da sala, comporta um grupo de seis crianças, em que não há nenhuma loura, como vemos na Imagem 6.



Imagem 6. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.

Nessa sala de aula, existem alguns painéis ilustrados com criança negra, como o que vemos na Imagem 7, que, por estar na parte alta da parede (acima do quadro), não foi possível capturá-lo junto com as crianças. Veremos que nele a criança negra é representada de maneira estigmatizada e sensualizada. Embora na imagem exista uma quantidade razoável de crianças negras, a forma como esta é exposta leva-nos a alguns questionamentos. Por que a criança/mulher negra é retratada de forma sensualizada, com parte das pernas de fora e para cima, numa posição que leva a uma conotação sexual, enquanto a loura se encontra brincando com alguns objetos (baldinho que lembra praia) em situações de inocência e candura? A outra criança negra encontra-se deitada numa posição semelhantemente de sensualidade ou de preguiça, talvez. O menino negro, aparentemente brincando com uma bola, nos leva ao discurso de que a pessoa negra se sai bem nos esportes (futebol no Brasil, basquete nos EUA, por exemplo). Outro fato que podemos destacar é que todas as crianças negras têm os cabelos com características de lisos ou alisados, reforçando o discurso de inferioridade estética da pessoa negra e, de certa forma, uma violência a sua identidade.



Imagem 7. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.

Costa (1983, p.2-3) assume que “a violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência de destruir a identidade do sujeito negro”, o que conduz

a uma busca para reverter a situação biológica do corpo, por meio de técnicas de correção física, fazendo surgir grandes esforços para curar o corpo negro, seja afilando o nariz, seja utilizando produtos químicos para alisar o “cabelo ruim”. Quando isso não ocorre na forma física, opta-se por “renegar o estereótipo do comportamento negro copiando e assumindo um estereotipo do comportamento que pensa ser propriedade exclusiva do branco e em cuja supremacia acredita” (*ibid.*, p.11). E essas variedades fenotípicas são tratadas como um dado biológico neutro sem qualquer relação com o contexto histórico, cultural e social, como uma invenção humana.

Outro cartaz (Imagem 8) coletado numa creche municipal traz o ideário da pessoa negra para o esporte. Poderíamos pensar que seria apenas a gravura de uma criança brincando com a bola, natural nos espaços educativos infantis e quando se refere à criança. No entanto, não podemos ver apenas com o olhar naturalizado e naturalizador. No contexto histórico em que vivemos, já ouvi muitos discursos de que a pessoa negra se sai bem no futebol, no samba e, portanto, qual a necessidade dessa pessoa na escola? Para que as cotas, por exemplo? Para que a pessoa negra como intelectual?



Imagem 8. Área interna. Creche Walter Kohan.

O ponto positivo desses cartazes é a presença de algum personagem com pessoa negra. O negativo é que a mulher está relacionada à sensualidade, e o homem, ao esporte. Comportamentos vistos de forma natural na nossa cultura: Brasil, o país do futebol e das mulatas sensuais.

Embora esta creche traga alguns cartazes com crianças negras na parte externa, dentro da sala de aula a realidade é outra. Encontramos ilustrações como a Imagem 9 abaixo: um grupo de crianças negras com um palhaço louro ao fundo da sala. Dessa maneira nos deparamos com a violência racista, imposta a todas as crianças excluídas nas suas representações imagéticas, ao fixar a um contingente maciço de crianças negras, figuras de crianças brancas.

O que enfeita, o que ornamenta precisa ser branco, louro, esteticamente mais bonito. A pessoa negra fica para ser exposta na parte externa, no lugar em que não há o olhar das crianças por mais tempo, já que a criança passa a maior parte do tempo dentro da sala de aula. A pessoa negra sempre foi “o outro”, marcado por costumes estranhos, cultura e beleza exótica, portanto a sua exibição tem que ser o mínimo possível ou só no estilo *souvenir* (lembrança) como diz Santomé (2012). Essas atitudes perversas e nada inocentes validam situações de propagação da intolerância: o desrespeito e o ódio à diferença.



Imagem 9. Sala de aula. Creche Walter Kohan.

Os enunciados sobre identidade, raça e etnia demonstram uma violência constante nas escolas, onde a pessoa negra aparece de forma estigmatizada e, muitas vezes, depreciada, empobrecida e sem qualquer sinal de positividade.

Em muitos momentos, os eventos racistas são tão sutis que não os percebemos; outras vezes eles se apresentam de forma escancarada, como os ícones capturados nas escolas pesquisadas, mas adotamos essas situações como naturais, corriqueiras e normais. É normal haver a supremacia branca, é normal estar em posição subalterna, é normal mostrar a mulher negra de forma sensualizada – características estereotipadas que se tornaram corriqueiras em comerciais de cerveja, em propagandas da “mulata” brasileira. Ela precisa mostrar o corpo, mostrar seus atributos corporais, já que é percebida de forma racista como não dotada de outros atributos, como inteligência Santomé (2012, p.164) sugere que as atitudes racistas e discriminatórias “costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrição dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, econômicos e culturais”, contribuindo para afirmar e configurar mentalidades etnocêntricas.

A racionalidade europeia se torna a grande propulsora dessa experiência branca, ou, utilizando um termo da língua inglesa, *whiteness*. Segundo Rossato; Gesser (2001, p.09), “Esta branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para brancos como de ordem branca e, por consequência, socialmente hegemônicas”. Os sinais da identidade dominante são explicitados por ordem, racionalidade e autocontrole, enquanto os demais grupos raciais são, geralmente, vistos como propensos ao caos, à irracionalidade, ao vandalismo e à completa perda de autorregulação. Não é raro vermos em filmes hollywoodianos cenas de racismo, sexismo e colonialismo. Somos produtos dessa geração, vivemos sequelas dessa formação essencialista, racionalista e racista.

A construção de uma identidade racial é experienciada pelas crianças dentro de um espaço educativo, onde prevalece o discurso em que os europeus são os vencedores. As relações étnico-raciais, focalizando aquelas que são travadas no campo discursivo do branqueamento, com fortes raízes nas escolas pesquisadas e no cotidiano brasileiro, mostram que, na diferença racial, a inferioridade relaciona-se ao africano.

As imagens coletadas reproduzem o poder econômico e social, normas e padrão de beleza, lazer, conforto pessoal, heróis, fadas, anjos, príncipes e princesas, representações que levam a um discurso de branqueamento, a uma nova maneira de racismo – o branqueamento com base em imagens.

A propagação da branquitude na escola pode agir de forma negativa nessa primeira etapa da educação básica, por oferecer à criança do grupo racial branco a certeza de que ela

ocupa o lugar que lhe é devido e, às crianças de outros grupos raciais e étnicos (negro, indígena, oriental), a certeza de que são inferiores e que, portanto, não devem ser expostas. A escola cria espaços delimitados às expressões imagéticas da pessoa negra.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das Elites do século XIX*. São Paulo, Annablume, 2004.
- _____. Institucionalização da “raça negra” ou a luta contra o racismo. *Revista Aulas: Dossiê Foucault*. N. 3, dezembro 2006/março 2007.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário analógico da língua portuguesa: idéias afins*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.25-57.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p.1 – 16.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- EISENBERG, Peter. Prefácio. In: AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo Branco: o negro no imaginário das Elites do século XIX*. São Paulo, Annablume, 2004, p.11 - 13.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.9 – 20.
- HALL, Stuart. El trabajo de larepresentación. In: *Representation: cultural representations and signifying practices*. London, Sage Publications, 1997b. Disponível em:

http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Acesso em setembro 2013.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa*. n. 47, jul./dez. de 2005, p.09-41.

_____. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume, 2012.

MORENO, Monserrat. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna: Campinas: UNICAMP, 1999.

O GRANDE DESAFIO. Direção de Denzel Washington. EUA, 2007.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.155 – 172.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p.87-101.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p 73-102.

SKIDMORE, Thomas E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, nov. de 1991, p.5 – 16.

_____. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870 – 1930)*. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.363 – 386.

Notas

ⁱ Mecanismos regulamentadores do poder que incide sobre a população. Exemplo: seguro-velhice, regras de higiene, pressões sobre a sexualidade, procriação, cuidados dispensados às crianças etc. (FOUCAULT, 1999).

ⁱⁱ Em 26 e 29 de julho de 1911, o Brasil participou do Congresso Universal de Raças, realizado em Londres. João Baptista de Lacerda foi o cientista eleito para representar o país. Este introduziu, na abertura do seu trabalho sobre os mestiços brasileiros, a tela do artista acadêmico Modesto Brocos (1852-1936) chamada “A redenção de Cam” e a partir dela ilustrou o processo ‘depurador’ que ocorreria no Brasil com o passar do tempo. Na legenda da tela, a frase não deixava dúvidas acerca da interpretação a ser seguida: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”, em três gerações, ofereceríamos um exemplo ao mundo: mostraríamos uma redenção e ‘redução’ étnica, bem no alvorecer do novo século. A raça negra desapareceria entre os brasileiros e, junto com o incentivo à imigração europeia, a nação seria definitiva e finalmente branca. Com essa etapa alcançada, o país estaria pronto e preparado para transformar-se num dos “principais centros civilizados do mundo”, na mesma condição que os EUA e os “povos Anglo-Saxões do Velho Continente”. Enfim, uma nova Europa! (SCHWARCZ, 2011, p.226 -231).

ⁱⁱⁱ A turma inteira é constituída de crianças negras (pretas e pardas). Aqui é no sentido de um contingente grande de crianças pretas.

Sobre os autores

Edmacy Quirina de Souza. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem – DCHEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Itapetinga. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Especialização em Educação Infantil e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Endereço eletrônico: macy.souza@hotmail.com

Nilson Fernandes Dinis. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professor no departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e coordenador do grupo de pesquisa Diversidade em Educação. Endereço eletrônico: nfdinis@hotmail.com

Recebido: 29.06.18

Aprovado: 24.07.18