

FERIDAS AINDA ABERTAS: EFEITOS DE PEDAGOGIAS RACISTAS

Rafaella de Sousa Silva (autora)

Universidade de São Paulo (USP)/ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/lela_cubati@yahoo.com.br

Michelly Pereira de Sousa Cordão (co-autora)

Universidade de São Paulo (USP)/ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/michellycordao@gmail.com

Resumo

Este artigo parte de práticas cotidianas para historicizar discursos que constroem estereótipos e preconceitos raciais, que se reproduzem socialmente, disfarçados de naturalidade. Busca cartografar discursos que legitimam o racismo, inclusive institucionalmente. É uma escrita na qual me posiciono para estranhar falas, gestos e performances, que envolvem negros e negras a se sentirem, ou serem narrados, sob identidades negativas. Para tanto, proponho três mo(vi)mentos que se inter cruzam, a saber, 1- compartilho de conversas informais que tive com três mulheres negras, lançando questões quanto a forma com que se veem e se relacionam com os “outros”, o que tento traduzir enquanto outsider; 2- revisito algumas concepções racistas/higienistas, que vigoraram no Brasil da virada do século XIX ao XX, com amparo de instituições científicas, na tentativa de analisar as íntimas relações que se estabelecem entre a ciência, suas verdades, e os efeitos sociais detonados por meio de relações desiguais de poder; 3- busco colocar como a partir de práticas ordinárias podemos perceber resquícios dessas ciências preconceituosas, produzidas por homens inseridos no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, relaciono os contextos de produções desses discursos cientificistas e das demandas sociais que permitiram suas existências, para sugerir que não há nada mais antinatural que os constructos sociais que solidificam o racismo, por meio de ações reais e dolorosas.

Palavras-chave: ciência, racismo, identidade, pedagogias

Introdução

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar¹

Aprender e ensinar são palavras que atravessam os processos pedagógicos, desde a construção moderna de escolarização e governo (FOUCAULT, 1979) dos sujeitos. Ainda de forma muito usual, são lidas, infelizmente por muitos, de forma unilateral, inclusive em relações escolares, familiares, religiosas, e também midiáticas. Com isso quero dizer, que

¹ Trecho da autobiografia de Nelson Mandela, “o longo caminho para a liberdade” (1994). Ver: <http://exame.abril.com.br/mundo/as-frases-mais-celebres-de-nelson-mandela/>.

a partir dessas práticas de aprendizagens², nas quais, o sujeito que aprende e o que ensina são distinguidos, e lidos separadamente, não cabe aos diferentes envolvidos nessas tramas, serem sujeitos múltiplos em saberes, compartilhando diferentes conhecimentos, de formas não hierarquizadas nem lineares.

Ou seja, nos constituímos de muitos discursos (FOUCAULT, 1996), que reafirmam a concepção de que o(a) professor(a) ensina, os pais ensinam, apresentadores de “programas educativos” ensinam. Espera-se isso, abundância de saber por parte desses pedagogos. Os alunos, filhos, telespectadores, geralmente são os sujeitos de ausência, os que precisam ser *pedagogizados* a aprender, sendo conduzidos e ensinados, como expectadores desse processo. Mas o que esses, que estão como *autoridades de saber*, tem feito por esses “outros, sujeitos-de-ausência”? O que tem sido ensinado?

Seja por questões de “egos”, ou apenas centrais de pedagogizações que os precederam, (de)formaram, alguns professores e professoras, pais e mães, avós, e outros sujeitos delegados ao lugar de *cuidado sobre*, ainda se apegam ao pedestal que historicamente foi construído junto a concepção moderna de escola, família, estado, que só a título de exemplos, ainda aparecem enquanto instituições responsáveis pela forma com que os sujeitos, *sob suas tutelas*, se apresentam socialmente. Esse cenário aparentemente sólido, ganha sentido no contexto moderno, a partir de aparatos cientificistas, com ideais de verdades seguras que prometia conduzir a todos nós, a um futuro de progresso.

Muitas dessas concepções, criadas em laboratórios e escritórios, não abriam suas janelas, para ver os sujeitos que lá fora passavam. Liam o mundo a partir dos que dentro deles estavam. Homens, brancos, letrados, privilegiados – também – financeiramente, construíram livros, histórias, valores e morais que deveriam circular socialmente, legitimando seus discursos interessados. Entre a leitura, e as divulgações dos livros e suas teorias, há diferentes formas de ressignificação. Jornais, panfletos, programas de rádios, e mais recentemente, as relações virtuais, na TV, cinema, redes sociais, tem se incumbido de legitimar as teorizações de poucos para muitos. Em fazer circular e crer.

Logo, ainda temos leituras europocêntricas dizendo *verdades* sobre nós, homens-brancos-letrados, fazendo ciências *sobre* nós, mulheres, negros, indígenas, “outros”. E os

² Silva (2000) vai dizer que palavras como ensino e aprendizagem estão na base das teorias tradicionais. São esses os sentidos que atribuí no texto. Estamos vivendo novos cenários, mas a concepção moderna de educação ainda nos envolve de muitas formas. As posições-de-sujeitos na escola, que passam pelos pedestais de quem “dar aula” e de quem “assiste” aula, vai muito além do currículo. Envolve concepções de mundo, leituras de gênero, sexualidades, raça, etnias... Valores, que usam por lentes, modelos europocêntricos modernos, ainda muito presentes, agressivamente, no dia a dia de escolas brasileiras.

impactos intersubjetivos dessas leituras, muitas vezes generalizantes, ainda em forte uso, tem arregimentado saberes que (de)formam mulheres, negros, índios, e tantos “outros”, construídos na relação com esses saberes. Nas literaturas, músicas, agendas televisivas, jornais, revistas, e outros artefatos culturais, controlados por grupos econômicos, de interesses ainda imperialistas, há um investimento de sentidos de subjugação e identidades negativas que calcificam posições-de-sujeitos que potencializam uns em detrimento de outros.

O negro tem na pele a marca que o descredencia a ir além do trabalho braçal, a mulher tem desde o pecado original a justificativa do seu lugar de submissão ao homem, os índios preguiçosos não teriam colaborado na construção do Brasil e etc. São tantas as afirmativas gritantes, que ainda circulam, de diferentes formas, inclusive nos programas e novelas de entretenimentos, que reforçam esses lugares estereotipados (no uso das profissões, sotaques, vestimentas e rituais), que *feridas ainda abertas, sangram a partir dessas pedagogias racistas*, posto que são reproduzidas socialmente. Logo, esse texto é necessário e urgente, assim como as discussões que envolvem os *efeitos* desses lugares construídos e reforçados historicamente, para irmos, eu, você e outros, na contramão disso. Nesse sentido, pergunto: enquanto professores(as), temos realizado esse exercício?

Leio a contrapelo essas naturalizações. É tentando fazer parte de uma agenda que encontra potência de vida nesses “outros”, por muito tempo lidos negativamente dentro do projeto moderno de organização, classificação e denominação de raça, gênero, classe, sexualidade, que tento cartografar falas, legislações, e relações sociais recentes, para de forma sensível entender que mesmo que eu discorde, e cientificamente já se tenha comprovado o termo raça, por exemplo, como inapropriado, e posto em questão, suas circularidades, os efeitos dessa palavra-livro na sociedade brasileira, não permite que sejam negadas violências indizíveis até os dias atuais, na apropriação do que há de mais desigual e desumano na sua genealogia.

Visibilizamos isso nos genocídios alarmantes de jovens negros, nos subempregos, e nas periferias que são tomadas por esses, nas mais diversas cidades e proporções. Logo, às heranças coloniais, a partir da escravização de diferentes povos africanos no Brasil, devem ser relidas, nas muitas violências do ontem e do hoje, na tentativa de construirmos novas ciências e novas pedagogias, menos discriminatórias, para quem sabe, talvez, termos a sensação de que as aprendizagens são poliédricas, e agem no caminho do amor e não do ódio, como propõe Mandela, na epígrafe que abre esse texto. Esse exercício, difícil e lento, porque antissistêmico, começa agora.

1 Metodologia

Para construção desse texto, busquei “a ação autoral arquitetônica. (Pela qual) a posição do autor com relação ao conteúdo de seu enunciado é ativa, mas não o coloca acima de todas as marcas, discursivas ou não, que incidem sobre seu agir em seu ambiente sócio-histórico (Sobral, A.; Soligo, R.; Prado, G. V. T, 2017, p. 180). Aquilo que desperta o entendimento “de situacionalidade, de posição enunciativa – social e histórica – de quem escreve (idem, p. 178)”. Ou seja, uso da análise dos discursos, e da leitura dos espaços e situações que me cercam, utilizando de mecanismos teóricos que só fazem sentido serem lidos, se releio minhas práticas, e as que me cercam, anunciando minhas próprias subjetividades, e colocando-as em aberto.

Somando a essa escrita autoral, que não é subjetiva apenas por estar em primeira pessoa, mas por se permitir dialogar com as objetividades teóricas, entendendo que as subjetividades – que alimentam estereótipos e preconceitos – estão presentes tanto nas escritas acadêmicas, quanto na vida social para além dessas. Utilizo da análise de discursos na proposta foucaultiana (1979), lendo às relações de poderes que alimentam o racismo, a partir de cinco opções metodológicas, 1- descentralizo o poder, e entendo que ele agi nas margens, 2- estudo relações de poderes em corpos reais, entendendo os efeitos de verdade que nos cercam, 3- percebo que o poder é difuso e deve ser cartografado na ação e reação, 4- mapeio a história, e o caminho, de mecanismos de poder que foram, e ainda são, investidos socialmente, a partir de práticas coloniais e de subjugação. Acrescendo, como sugere Foucault (1979), que há sutilezas nos mecanismos e circulações de saberes, que se inscrevem na *norma*, no caráter *natural*, para disciplinar leituras “de si” e “do outro”. Estabelecendo muitas vezes lugares sociais desiguais, que de tão *naturais*, não são problematizados. A exemplo da conversa informal que abaixo narro, e analiso.

2 Corpos marcados por pedagogias racistas

Uma mesa, quatro cadeiras, três mulheres negras³ e eu. Um café quente, um bolo de laranja, uma fala aparentemente leve, sobre gosto, beleza e, estética, ganhava contornos. Era abril desse ano e, nomes como Luan Santana, Reynaldo Gianecchini, Fábio Júnior, Rodrigo Santoro, e tantos outros artistas dos ramos musical e televisivo, tidos como galãs, brancos, sexys, símbolos de desejo, vão sendo mencionados. Preferências de estilo, formas de vestir,

³ São mulheres paraibanas, que fazem parte das minhas vivências cotidianas. Elas tem entre 33 e 52 anos. Não as nomeio. Posto que a intenção desse texto é dar-se a ler seus lugares de fala e leituras de mundo, em uma relação de alteridade (respeitosa e inquieta).

voz, postura, *pele*⁴ e personagens vão ganhando sentidos na conversa. Por um instante, ponho em questão que: “Will Smith estava belo no filme *Eu Robô*”, e nessa hora, um coro se fez à mesa dizendo: “não mulher, estamos falando de *homens lindos, bem branquinhos, rosados*”.

Naquela hora, entendi que o padrão de beleza, gosto e estética, naquela mesa, variava em formas, mas a *pele* era uma premissa que condicionava seus olhares. O homem, para ser belo e desejado naquela mesa, tinha que ser branco, podia ser alto ou não, musculoso ou não, mas tinha que ter a epiderme “ideal”. Isso me chamou atenção e me provocou a perguntar: “você não se relacionariam com um homem negro?” e a resposta se deu ao mesmo tempo, em uma sintonia fina entre elas: “*de jeito nenhum*”. E ouvir isso, de forma tão segura e espontânea, me impactou, e provocou a escrita desse texto.

Era preciso usar desse momento para questionar por que essas mulheres, de família negra, que tem irmãos negros, bem sucedidos, um é comandante na marinha, outro operador de máquinas na marinha mercante, economicamente bem estabilizados, não pararam para pensar em momento algum, que ao estabelecer *não, de jeito nenhum*, ao sujeito negro, estavam negando os seus e a elas próprias. E aqui, não se trata de uma leitura que busca inverter, legitimar, ou estabelecer outros padrões de beleza, o que é muito amplo e subjetivo.

Tratava-se de refletir, por que *de jeito nenhum*? E ao mesmo tempo, porque *sim*, ao relacionamento, casamento, desejo, suspiros, que se direcionam a um determinado tipo de homem, *ideal*⁵, que inclusive se projeta pelos meios de comunicação, pelos quais tem acesso, performaticamente. E a conversa foi se estendendo e outras questões foram sendo postas, a saber, questionei: “mas por que não se relacionariam com pessoas que tem a mesma *cor de*

⁴ Por *pele* quero dizer a relação do primeiro olhar que se estabelece de forma epidérmica quando estamos diante do outro. Esse aspecto aparente de nós mesmos, que grosso modo diz a *cor* a que pertencemos, e torna nosso corpo uma fábrica de estereótipos, que distante de provocar uma leitura complexa do sujeito, solidifica preconceitos que alimentam o racismo. *Pele* aqui não se pretende termo usual e simplificador das relações étnico-raciais, é o uso da palavra comumente depreciativa, que estabelece a *pele branca como bela, superior, positiva*, e a *negra como feia, inferior, negativa*, usada nas práticas racistas cotidianas, para sugerir, de forma astuciosa, que ao invés de reforçar, a linguagem pode astuciosamente ressignificar na escrita, nos gestos e nas falas, que *cor de pele* não significa parâmetros para desigualdades sociais, nem meio justificador de práticas racistas, xenofóbicas ou misóginas, por exemplo. *Peles*, plurais, diferentes, apenas isso.

⁵ Roberto Ventura (1991, p. 25), ao fazer uma releitura de naturalistas e cientificistas como Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon, que viveu na França do século XVIII, e colaborou para construção de concepções filosóficas sobre os estudos dos homens e das espécies, traz dentre às questões que o autor tratou na “História natural do homem”, a análise que o mesmo fez do clima, da alimentação e dos costumes, para construir teorias racistas. Menciona que “a cor branca é tida como base comum a todos os homens, modificada apenas pela ação do clima”. Logo, aponta como, a partir do próprio status de ciência, o homem branco foi sendo historicamente colocado como base, como sinônimo de normal, ideal, aquele que aparece na história. E nesse sentido, esse texto vai passear entre hábitos sociais e científicas que traduziram socialmente no ocidente, *tipos* ideais e *tipos* não-ideais. O que talvez problematize arranjos culturais que passam por naturalizados, e performaticamente, nesse caso, associam aos “não-ideais”, homens e mulheres negras. E esse texto se propõe a fazer esse exercício de alteridade.

pele que vocês”? E as negativas foram sequenciais, “Deus me livre, casaria nunca”, “De jeito nenhum, casar com um negro e meus filhos nascerem mais pretos que eu”, “Não, acho lindo homens branquinhos, que chega são rosinhas”, “morria de medo dos meus filhos nascerem parecendo carvão e sofrerem preconceitos na rua”.

Sofrer preconceito na rua, na casa ou na escola é algo que tem gerado uma circularidade cultural negativa sobre as identidades negras no Brasil e, a historicização dessas concepções de si e do outro tem provocado um duplo movimento. Colocando em pauta novas agendas, mas também reforçando esses lugares de demérito. E enquanto o café rendia, outras cenas cotidianas foram se construindo. A primeira delas que falou de forma enfática, que jamais casaria com um negro, passou a explicar *porque não*, usando cenas do ontem e do hoje, que dividem o palco da sua vida.

Começou confidenciando que “quando criança tinha muita vergonha de sair de casa com meninas brancas bonitas e de cabelos lisos”, pois sabia que não seria olhada e que geralmente receberia “piadas por ter um cabelo bombril e ter torrado muito no sol”. E enfatizou: “minha própria vó por parte de mãe beliscava a gente quando passava, meus tios irmãos de mamãe, não queriam nem que fossemos até a casa deles, porque diziam de boca cheia que nem de nego gostavam”. Diante disso, ela vai me contando que cresceu pensando que “jamais casaria com um negro, porque não queria que seus filhos passassem pelo que passou”, e disse mais: “um dia você terá filho e ira me entender”. E se prolongou:

“Meus filhos são morenos, mas você não sabe como eu fico quando eles saem, tenho medo que meu filho de 18 anos esteja em um ônibus e confundam ele com bandido e atirem, porque hoje tudo é essa história de confundir. A minha filha eu passei a adolescência dela toda usando produtos para o cabelo dela ficar liso, e ela não ouvir o que eu tive que ouvir de piadas de cabelo ruim”.

E assim sucessivas situações na carne viva iam aparecendo para justificar *porque não*, não se relacionaria com alguém também negro. É um discurso que começa e ganhar forma buscando uma *defesa* para suas escolhas e uma *justificativa* para as consequências destas. O que também chama atenção, foi sua reação ao me ouvir falar se ela já tinha experimentado não reforçar isso aos filhos, não dizer a eles que tem que esticar o cabelo, que devem temer sair à rua por serem negros, ou se acharem feios porque a *pele* deles se aproximava mais da

dela que a do marido, que ela escolheu porque ser *branco feito leite*⁶. E me surpreendeu ao dizer: “eu tenho 50 anos, e ninguém nunca tinha me dito isso ou me feito pensar nisso”.

Ainda tinha bolo à mesa, o café não havia acabado e tínhamos muita conversa pela frente. Fui questionada se eu queria que um filho meu nascesse negro? Pois disseram que só assim eu saberia na *pele* o que iria passar. E antes que eu respondesse, outra fala se apresenta e diz:

“Veja meu irmão, um homem formado, que ganha mais de 25 mil. Isso não impediu que ele fosse excluído pelo pai de um amigo médico, branco, e rico, que foi visitar no Rio de Janeiro. Ele me disse que não sabia porque o pai do amigo não olhava pra ele, pareceu enraivecido quando entrou na casa e não dirigiu a ele sequer educadamente um bom dia. É isso minha filha, não é fácil ser negro nesse país racista não.”

De fato, diante das angústias contadas naquela mesa, não é fácil ser homem ou mulher negra no Brasil de hoje, muito menos no de ontem. E esse texto, está sendo escrito a contrapelo das naturalizações pejorativas que são acionadas sobre e pelos sujeitos negros que convivem comigo, mas também aqueles e aquelas que sequer conheço ou irei conhecer. E para tal exercício de alteridade, colocar-se no lugar do outro passa a ser uma premissa.

Enquanto “branca, de olhos claros, cabelo liso, eu não *passaria na pele*, nem saberia disso”, me dizia uma delas. Entretanto, aciono para além desse aspecto que me conta por fora, uma agencia política que age a contrapelo das teorias e práticas racistas. E trago questões, do tipo: Qual a responsabilidade do racismo no cenário da casa e na escola? Qual a responsabilidade da escola na reprodução ou desconstrução de olhares, discursos e práticas racistas, que circulam socialmente? Por que o racismo se apresenta, em muitos aspectos,

⁶ Ao ouvir essa expressão, quando uma das mulheres se referia ter escolhido o marido por ser “branco feito leite”, relembrei uma das discussões propostas por Schwarcz (1993), ao reler um conto, chamado a “princesa negrina” que começa a circular no Brasil em 1912 e ganha circularidade também em outros países. Nesse conto, que era parte de um livro direcionado a crianças, um casal real que não podia ter filhos, faz um pedido a fada madrinha, que não sabendo interpretar permite a eles uma filha “negra como a noite”, o que choca o reino e seus pais. Diante da decepção estampada em seus rostos, a fada madrinha diz que não podia reverter, mas que se a menina ficasse no castelo confinada até os dezesseis anos teria a “honra” de ficar “branquinha como leite”. Essa menina inocente e tentada sai do castelo enfeitada pela serpente, se vê desolada e entristecida quando descobre que jamais será branca, pois rompeu o pacto de seus pais com a fada. Casa-se com um “homem feio, asqueroso”, chora e, afinal não teria como ser diferente, pois era “apenas uma menina negra e por isso também feia. Entretanto, como estamos falando de conto de fadas, dar-se um final feliz. A fada concede a *brancura* e a *beleza* ao casal que seguem felizes para sempre. E partindo desse ponto, a autora lança uma série de questionamentos sobre como se deu e, como eram assimiladas, às teorias racistas que foram sendo recepcionadas no Brasil entre os finais do século XIX e as três primeiras décadas do XX. E entre os apontamentos interessantes que seu texto lança, o de que “o preconceito é sempre do outro”, e de como certos aspectos culturais se travestem de naturalidade, inclusive a partir de “ingênuos” contos infantis, e se calcificam socialmente, reaparecem aqui. Texto disponível em: <https://csociais.files.wordpress.com/2015/03/schwarcz-lilia-mortiz-nem-preto-nem-branco-muito-pelo-contr3a1rio.pdf>. Última visualização dia 26-05-2017.

institucionalizado no Brasil? E para pensar sobre essas questões, esse texto busca historicizar categorias como raça, racismo, etnias, correlacionadas a gênero, raça e classe.

3 Teorias, práticas e preconceitos

Reverendo Roberto Ventura (1991) em *Estilo tropical*, em uma interessante análise da revisão das “polêmicas literárias no Brasil”, é possível mapear de forma aberta, como teorias científicas e positivistas da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do XX, construíram a partir de modelos literários europeus, *tipos* brasileiros que passaram a ser assimilados muitas vezes ao esdrúxulo, exótico, inferior. Pelas letras, se legitimava cientificamente a pauperização das imagens de atores sociais, a exemplo de índios e negros, que perpassados por relações étnico-raciais, diferentes e desiguais, tem suas identidades sociais reproduzidas negativamente.

Ventura (1991, p.12) coloca que “a literatura e a cultura brasileira se transformaram na segunda metade do século XIX com a recepção de modelos europeus, como a história natural e a etnologia”. Essa recepção quase passiva de modelos outros, despertou e ampliou instrumentais para interpretação estereotipada das concepções de *raça, natureza e traços culturais brasileiros*. Usando discursivamente da lógica de negação do passado colonial, aquele passado ainda romantizado e não científico, foi reconfigurado, tratando dos lugares de inferioridade, construídos sobre os *tipos* brasileiros, a exemplo dos negros, que foram escravizados e estigmatizados secularmente aqui no Brasil. Esses passaram a ser como sujeitos de “natureza” propícia a escravidão.

Literatos, teóricos científicas, jornalistas e outros homens de letras, passaram a construir de forma performática, que o clima e a localização geográfica, definiam historicamente as posições que os sujeitos ocupam. *O lugar de onde você vem, diz até onde você vai*, respondendo ao porque africanos passaram a ser escravizados no Brasil, enquanto o mesmo não teria ocorrido aos europeus brancos, de superioridade legitimada por esses saberes. “Essa teoria climática é aplicada ao mapa-múndi, de modo a explicar o predomínio da liberdade na Europa como decorrência de suas extensas zonas temperadas (VENTURA, 1991, p. 20).

Logo, às questões analisadas por Ventura, nos sugere dimensões profundas que podem envolver a sociedade a entender esse “outro”, seja o índio, a mulher, o homossexual, e nesse caso mais específico o negro, como figurantes de um cenário

social, que estão para servir de forma secundária, sempre sabendo que seus lugares são às *margens*, que não podem comparar-se ao lugar central do homem-branco-europeu-letrado-ocidental, protagonista fortuito da “história de verdade”.

Dizendo de outra forma, às relações de poder que envolvem as ciências, academias, com todo conjunto de experts que se colocam como aqueles que *sabem conduzir* a sociedade a partir da nomeação, classificação e diferenciação do certo e errado, e das deicticidades que resultam desse movimento, são relações desiguais, legitimadas socialmente a partir de diversas formas de publicização da “ciência”. Não que sejam determinantes para lermos as relações como mero resultados destas, porém trazem estilísticas de aceitação ou exclusão social entre uns e outros, que não podem ser negadas ou abafadas. Formas de *ler a pele* e, não de se *colocar na pele* do outro, como condições primeiras de dizer quem é melhor que quem, quem tem mais oportunidade que quem, omitindo a construção cultural dessas relações que envolve quem diz *o melhor*, e quem *pode*. Naturalizando práticas racistas.

Logo perceber-se-á que a partir de debates acalorados, produções acadêmicas e disputas jornalísticas, que ocorriam em ciclos específicos, podemos até dizer que "para poucos", sujeitos de uma elite intelectual, economicamente favorecida, que tinha acesso aos livros, jornais e teorias "importadas" *sobre os tipos* humanos e sub-humanos, passam a lançar construções de si e dos outros, respectivamente como o "eu" diferente e superior a esse "outro", que vem de lugares quentes, que tem a *pele* negra, o cabelo crespo e etc. Ou seja, desses ciclos inicialmente fechados, os modelos europocêntricos passam a se propagar e ilustrar entre diferentes camadas sociais, o que é ou não belo, qual a *pele* bela, qual tipo físico perfeito, qual estilo traduz o efeito de verdade daquilo que é aceito socialmente como símbolo de beleza.

Mais que isso, não se legitimou apenas o lugar de homem-branco-letrado, que preenchia os ideais europocêntricos de *homem de verdade*. A partir disso, os discursos deterministas de adaptação climática, aqui no Brasil, culminam em teorias racistas de branqueamento. Com o poder discursivo que passa a interferir na dinâmica social, e nas tramas cotidianas que envolvem as relações étnico-raciais, e as formas como homens e mulheres negras se veem e são vistos.

Nesse sentido, as academias, as científicidades, nas formas mais desiguais e hierárquicas, dizem os lugares determinados a certos grupos, construindo narrativas negativas, sobre identidades negras. Assim, se você é negro e pobre no Brasil do século XXI, você traz concepções racistas e preconceituosas que existiam antes de você

e passam a existir *sobre* você. Tornando-o um *corpo marcado*. E esse texto, aparentemente cíclico, se mostra vivo e histórico, destoando desse tom de que não há o que fazer. Ele é crítico dessas concepções, e faz conhecê-las, para ir além delas.

Com isso quero dizer, que é importante reconhecer o caráter performático de discursos racistas e higienistas que tomaram o século XX e passaram a circular inclusive por diferentes mídias, construindo estereótipos com forte poder de atuação no cenário social, e a abertura desse texto exemplifica, infelizmente, essa relação sinalizada. Entretanto, é possível reconhecer que o início desse século vem colocando em pauta ricas conquistas para reconfiguração desses quadros. É um jogo, estratégico, com oportunidades ainda muito desiguais entre os diferentes sujeitos.

É preciso saber o que construímos quando fazemos ciências humanas, para reconfiguração de falas, amostragens e *verdades* tão caras as relações sociais que vivemos, vemos e ouvimos hoje. Afinal, até que ponto os beliscões da avó, o desejo pelo homem *branco feito leite*, a negação de ver beleza no negro – logo em si – não são traduções sociais das produções científicas que se alimentam e vomitam práticas racistas, no caso do Brasil, desde o período colonial, com as práticas escravagistas, e a partir de diferentes formas, veio cruzando o império, se consolidando no início da República, com as teorias higienistas, que deixaram *marcas* perigosas na autoestima negra no Brasil atual.

4 Considerações finais: o sujeito negro no Brasil sente na pele o racismo institucionalizado

Essa foi uma escrita que se esforçou em estranhar práticas aparentemente comuns, tão dadas, tão normais, que – grosso modo – não são postas em questão. A exemplo, a conversa sobre padrões de beleza, modos de relacionamentos, denúncias diárias de preconceitos dentro da própria casa e da família, apareceram, arderam, e se mostraram *feridas ainda abertas*. E quando propus marcar em nossas peles os estereótipos raciais que nos conta ao mundo, não fiz buscando reforçar que o sujeito negro, inclusive essas mulheres – próximas a mim – que comigo conversavam, são agentes propagadoras de racismos, discriminações e preconceitos que fazem com que saquem socialmente.

Busquei sugerir, que a partir de diferentes pedagogias, dispositivos, efeitos de verdade, discursos midiáticos – por isso também – sociais, essas construções pejorativas, que associam *pele*, cabelo, ou traços, comumente relacionados aos sujeitos

negros, são disseminados cultural e socialmente, como símbolos de demérito, daquilo que é negativo, feio, sujo, impuro. Logo, enquanto historiadora busquei pensar as construções discursivas, possíveis de serem cartografadas, para enxergarmos, eu, você e outros, que as intencionalidades dos discursos de superioridade do homem-branco, molde de um “padrão europeu de qualidade”, agiu e age, de diferentes formas, na surdina do nosso dia a dia, a partir de relações de poder desiguais.

Com justificativas respaldadas em modelos eugenistas, que “ditavam” normas e lugares sociais, inclusive dentro das escolas que se constituem na primeira metade do século XX, criam-se dinâmicas de negociações que atingiam – e de certa forma ainda atingem – vários outros corpos institucionais. Leia-se a prisão, o exército, ou hospitais. Símbolos ainda fadados a estruturas operacionais modernas, que pouco dialogam e (re)significam uma leitura mais aberta, movente, plural e sensível dos sujeitos sociais que nas suas multiplicidades protagonizam e dividem esses cenários. São outros tempos, também outras práticas?

Algumas conquistas recentes, relacionadas a direitos e anseios sociais, tem se reconfigurado, pelo tecido legal das políticas afirmativas. Com a Lei 10.649, que em 2003 estabeleceu novas diretrizes e bases para Educação Nacional, com a inclusão curricular da obrigatoriedade da história da cultura Afro-brasileira, se soma a Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatória além do debate sobre a cultura afro, estudo da história e cultura indígena, lançando orientações para Educação étnico-raciais, e a Lei 12.711 de 2012 que propõe progressivamente, cotas de até 50% para estudantes de escola pública, que tem em seu artigo três, políticas afirmativas destinadas especificamente para os que alto se declarem pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Esses novos cenários jurídicos, por mais que não tenham poder de eliminar práticas racistas no Brasil, tem levantado novas questões e novos números de acesso e inclusão no sistema de ensino público, que a longo prazo, podem redefinir, em partes, relações étnico-raciais.

A partir dessas aberturas jurídicas e estatais, para reconfiguração de acesso a escolarização, e a novas modalidades profissionais, que exigem habilidades específicas e acesso a curso superior, é preciso questionar onde há inaplicabilidade, fiscalizar a circularidade, evidenciar as importâncias. Junto a construção de uma escola que passa a ter que dialogar com novas contribuições acadêmicas, para se pensar a cultura Afro-brasileira, e as relações étnico-raciais, é preciso reconfigurar paisagens culturais e identidades negras, agindo criticamente diante da omissão da discussão, ou da

reprodução ainda calcificante dos estereótipos. É preciso entender que leis e teorias surgem de demandas sociais e não o inverso, e sendo assim, que essas demandas sejam visibilizadas na cobrança constante de dias melhores, dias de respeito, de reconfiguração dos números que as representam em índices negativos, relacionados a prisão ou a marginalidade.

Com isso, busquei pensar junto, sem deslegitimar falas, nem estabelecer novas formas de impor como devemos nos relacionar com o “outro”. Há uma potência agenciadora que busca colocar o racismo como problema, dando visibilidade a algumas entre as milhares de cenas cotidianas que sangram pelo Brasil. E se, apenas se, eu puder ter de alguma forma conseguido naquela mesa, e nesse texto, fazer ver o racismo como uma ferida ainda aberta, que pode estar sendo minimizada a partir das nossas ações sorrateiras, já me sinto feliz. Como professora, como cidadã, como amiga, como estranha, ou como queira me desenhar. Afinal, dessa condição de existir pelo outro, nenhuma de nós escapamos. Sejamos felizes, na busca por dias melhores.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*/ ____; org./trad. De Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

SCHWART, Lilian Moritz. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade, in: _____ (org.). *História da Vida privada no Brasil*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v.4, p. 173-243.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. *A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações*. Nonada: Letras em Revista, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 174-193.

VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical: História Cultural e polêmicas literárias no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.