

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ESTÉTICA DE MULHERES NEGRAS

MAIARA DAMASCENO DA SILVA SANTANA

UFBA. E-mail: maiaramerico@yahoo.com.br

ALEXSANDRO DA SILVA MARQUES

UFBA. E-mail: amarques89@hotmail.com

Introdução

Não é nenhuma novidade a afirmação de que a escola, mesmo sendo vista como “instituição e espaço por excelência da democracia racial” (ARROYO, 2007, p.116), tem se colocado a parte nas discussões étnicas ou então se comportado de maneira apática no tratamento dessas questões. O fato é que diante do cenário político/social atual, de uma crescente mobilização e (re)ação dos movimentos negros e indígenas, da inserção dessa temática étnica nos Parâmetros Curriculares Nacionais,¹ através de temas transversais e da regulamentação de algumas leis, a escola viu-se obrigada a incluir essas questões nos currículos e projetos pedagógicos.

A partir dessa conjuntura, a escola começa a trabalhar em seu currículo, propostas pedagógicas e projetos de intervenção que contemplam as temáticas negra e indígena, porém, quase sempre de maneira falseada, acrítica e estereotipada, negando o *continuum* civilizatório da dinâmica existencial desses povos. Essa característica é assumida através de práticas pedagógicas ideologicamente eurocêntricas, através da utilização de materiais didáticos (todos aqueles que subsidiam os professores no processo de ensino – aprendizagem, não apenas o livro didático) que retratam as populações negras e indígenas de forma preconceituosa e racista.

¹ É pertinente a crítica que Luz (1998:17) faz aos PCNs, destacando que estes são forças “que procuram estabelecer o controle e a gestão da vida social” dessa forma os conteúdos são controlados pelo poder público que, ideologicamente, simula contemplar no processo educativo a pluralidade cultural, “fragmentando-a, abordando-a, de modo difuso, disperso, antagônico e confuso” (LUZ, 1998:19).

Dentre os inúmeros desafios postos à educação, destacamos que ela tem sido vista como uma maneira de estimular práticas de respeito ao outro, através de conteúdos que reforçam questões culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas a fim de desenvolver a compreensão da diferença como um aspecto fundante para a existência do outro e para o reconhecimento da diversidade socio-cultural dos diferentes povos em um mesmo território afirmando, porém, suas territorialidades.

O debate sobre a democracia racial, embora pareça-nos superado, não sendo uma temática nova, nem recente de pesquisa, é extremamente pertinente, visto a fecundidade com que a questão tem sido perigosamente utilizada. A problematização do racismo, fomentada principalmente pelos movimentos sociais negros, ganhou ainda mais visibilidade com a promulgação da lei 10.639/2003, a qual altera a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, em todo o currículo escolar; em especial nas disciplinas de Educação artística, História e Literatura (BRASIL, 2003), portanto, o contexto atual é bastante propício para as discussões sobre tais questões, principalmente porque se refere a um período pós-implementação da Lei.

No texto *Racismo e antirracismo no Brasil*, o autor Antônio Guimarães (1995) trata desse tema tão delicado na atual conjuntura social brasileira, visto o processo histórico vivenciado por negros e negras, apontando para a desigualdade social e para o processo de luta de entidades e organizações negras, permeado em diferentes fases da política brasileira.

O autor inicia seus escritos delineando um estudo baseado em produções jornalísticas e acadêmicas de pesquisadores que se debruçam a estudar questões que dizem respeito às relações raciais, a partir de um viés cronológico de compreensão sobre a terminologia “democracia racial”.

Guimarães não apresenta, ao certo, o período correto em que o termo passou a ser utilizado no meio social, entretanto, sugere alguns anos e nomes de figuras como: Gilberto Freyre – em 1930; Arthur Ramos – possivelmente em 1941; Roger Bastide – em 1944 (influenciado pelos escritos de Freyre); e, posteriormente, Wagley – em 1952.

Adiante o autor nos mostra várias representações sobre o Brasil que estavam sendo veiculadas no século XX, inclusive, nos Estados Unidos e na Europa, as quais transcorrem o imaginário de um país sem preconceitos e sem racismo. A maneira como era vista o Brasil, velava o racismo que sempre existiu sendo um empecilho, para que muitos negros e negras não elevassem seus níveis econômicos equiparando-se ao da população de cor branca, o que o autor define como “linha de cor”. É importante esclarecermos que, a representação é uma construção social, que tende a transmitir uma imagem ou uma ideia a respeito de algo.

De acordo com Moore (2007), negar a inexistência do racismo, em virtude da afirmação da inexistência da raça, é um fenômeno inconsistente, que destacamos como uma pseudoverdade, veiculada no meio social, em lugar de um recalçamento ideológico do processo sócio-histórico-cultural de negros e negras, que prepotentemente os subjugam.

Ainda debatendo sobre a democracia racial, o autor argumenta que no Brasil os brancos foram criados sem uma consciência de raça e acreditava-se que, mesmo com a miscigenação que ocorria outrora, desde a escravidão, os mestiços seriam inseridos automaticamente às classes superiores, o que acabava por tornar o Brasil um país símbolo da democracia racial, capaz de abrigar diferentes povos.

Em várias partes de sua história, o Brasil foi influenciado por políticas e correntes internacionais que teorizavam sobre a democracia racial, como quando no Estado Novo (1937-1944), onde intelectuais brasileiros formaram uma oposição contra o racismo, em resposta ao nazifacismo. Em seguida, precisamente na década

de 70, o país sofreu influência de políticas multirraciais lançadas nos Estados Unidos, tendo falidas tentativas de inserção de negros no mercado de trabalho e cotas para estudantes negros no ensino universitário. Se olharmos para a situação atual podemos perceber que a realidade ainda não é muito diferente, basta uma rápida análise dos alunos ingressantes na USP, para vermos que apenas 27% desses são oriundos de escolas públicas.

Dentre outras medidas adotadas pelo Brasil, além das ações afirmativas que preveem cotas para as universidades públicas – 2000, Moore (2007, p. 25), sinaliza várias outras que foram criadas com o intuito de amenizar as distorções com conotações raciais, a saber: criminalização do racismo – 1989 e implantação das leis 10.639/ 2003 e 11.645/2008.

Salientamos que o enfrentamento das desigualdades, com a criação e implantação de políticas afirmativas, não tem contado com o apoio unânime da sociedade, sendo algo de várias críticas de seus diferentes setores, até mesmo por intelectuais que afirmam que é preciso o desenvolvimento de políticas universais de combate à pobreza e não o desenvolvimento de políticas afirmativas. Afirmamos que nem todos têm a devida preocupação com a busca da igualdade e da equidade social e que as políticas públicas afirmativas são medidas reparadoras de um processo histórico no qual negros e negras estiveram à margem da sociedade.

As informações apresentadas no texto de Guimarães nos faz compreender que para além de um desejo, a “democracia racial” em nossa sociedade, é um mito que tem como finalidade, dissimular as desigualdades entre brancos e negros existentes no Brasil. Ressaltamos ainda que, uma vez difundido o mito de uma harmonia racial no Brasil, muitos negros, a partir dos discursos sociais introjetados, acabaram por adotar a ideia de que seriam eles os responsáveis pela condição em que se encontravam.

A explicação para o “atraso” brasileiro era o fato de terem muitos indivíduos de raça inferior, daí então, a necessidade de “melhorar”

a raça humana, embranquecendo-a, uma ação que a médio e longo prazo faria a nação brasileira chegar ao modelo eugênico, o que significava alcançar o fenótipo branco. Assim foram implantadas no Brasil, principalmente no século XX, várias políticas de branqueamento, pois um dos principais entraves para que o Brasil superasse sua condição de “atraso” era a miscigenação, decorrente da junção entre negros, brancos e índios, também presente no discurso eugênico.

A eugenia pode ser explicada como práticas e atividades que tinham como objetivo final o “melhoramento da raça”. Foi criada no século XIX, por Francis Galton, século em que as ideias positivistas, evolucionistas e darwinistas legitimavam os discursos da época, tendo como seu principal representante no Brasil, Renato Kehl. As práticas eugenistas eram as razões para a eliminação de deficientes e de pessoas com determinadas características raciais, a fim de eliminar tais aspectos nas gerações futuras. Sendo assim, essas práticas racistas se asseguravam no Darwinismo social ou racialismo, uma teoria que se apropriou da ideia de “mais apto”, contida no evolucionismo natural das espécies de Darwin, para justificar que os “mais aptos” eram os brancos que colonizavam os diversos povos pela sua superioridade.

As práticas eugênicas estimulavam a procriação das raças “superiores” e baniam a procriação das raças “inferiores”. Essa atitude, pautada na ciência da época, fez brotar uma série de políticas públicas para a esterilização de alguns grupos humanos, chegando até a constituir-se em um dos piores crimes de genocídio na história da humanidade, como foi o nazismo proposto por Adolf Hitler.

Nessa época se fortaleceram as teorias embasadas na ideia de hierarquia racial ou teorias racialistas, que deram margem a criação do racismo científico. Um trabalho que se destacou nessa ordem foi o do professor Cesare Lombroso, fundador da Antropologia Criminal, na Escola Italiana.

O debate que pairava, no século XIX, sobretudo com as pesquisas de Lombroso, era sobre a existência de um tipo humano des-

tinado ao crime tomando como referência a morfologia do crânio, explicado por um determinismo social que buscava saber se o homem criminoso estava, desde o seu nascimento, predestinado ou não ao crime. Essa teoria que pretendia estabelecer uma relação entre o desenvolvimento intelectual e a estrutura da caixa craniana era chamada de craniologia. A craniologia toma como tarefa a medição das caixas cranianas das diferentes raças, constatando que o europeu possuía capacidade cerebral superior à dos negros. Lombroso propôs a teoria do criminoso nato, predisposto ao crime por sua condição física, a qual considerava não passível de críticas, já que advinha do resultado de observações empíricas, remodelando, portanto, o universo do crime à sua maneira. Essa teoria foi muito aceita na época, embora alguns pesquisadores já se posicionassem contrário, como o Prof. Dallemagne de Louvain (DARMON, 1991).

Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal e fundador da Escola Baiana, absorveu a teoria do criminoso nato de Lombroso e tornou-se, no Brasil, um dos representantes da Antropologia criminal, afirmando que os negros e, principalmente, os mestiços, eram propensos a praticar crimes, ou seja, o criminoso poderia ser identificado pela sua anatomia, atribuída as medidas craniométricas: largura, altura e peso encefálico.

A teoria racialista de superioridade da raça branca foi utilizada como justificativa para o neocolonialismo da África e da Ásia, tendo a cobertura científica evolucionista, a qual admitia estar levando o progresso para os povos primitivos, que ficaram parados no tempo e não acompanharam o processo de evolução natural a que os grupos humanos estavam destinados.

Tendo um histórico marcado pelo descaso com a problemática racial, que por sua vez acreditamos ter grandes bases na ideologia de recalque (LUZ, 2011), que se constitui como impedimento à integração do negro à sociedade, o Brasil, segunda maior nação negra do mundo, ainda tem uma grande dívida para com esses povos que, diga-se de passagem, foram essenciais para a construção

do país e da nação. Destacamos que o problema do racismo em nossa sociedade ainda precisa ser vencido, dando lugar ao reconhecimento da diversidade, alteridade e a equidade de direitos.

Não fale mal do meu cabelo: aspectos educacionais, midiáticos e estéticos

A constituição da identidade negra, sobretudo no âmbito escolar, perpassa por várias questões, uma vez que a escola e muita de suas práticas pedagógicas têm sido pautadas em posturas e visões de mundo eurocêntricas que, através da ideologia do recalque (LUZ, 2011), desdenha e folcloriza o “mundo negro”, instituindo um terreno propício para o racismo, muitas vezes, silencioso e gestado no mito da democracia racial.

Além do mais, destacamos que o racismo contra a população negra foi reforçado por teorias racialistas dos séculos XIX e XX, como observado, embasadas em concepções que defendiam a inferioridade da raça negra como pretexto para o branqueamento da população brasileira.

Diante dessas questões, introjetadas na escola como verdade, a criança negra se vê num conflito identitário que influencia uma autodepreciação do corpo negro, o que tem se tornado hoje “uma das armas mais eficazes de sua própria opressão” (MUNANGA, 2003, p.05). Nesse sentido, os movimentos negros fizeram/fazem um movimento contrário ao racismo devolvendo a dignidade do povo negro através da valorização das suas tradições, transmitidas através das danças, religiões, capoeira etc.

Estamos diante de um momento histórico em que os padrões estéticos, voltados para padrões eurocêntricos, atribuem, cada vez mais, o ideal de beleza. A produção estética é uma construção histórica e social, mutável, que se diferencia de grupo para grupo.

De acordo com Prado Filho e Trisotto (2008, p.119), o culto e veneração exacerbada ao corpo, atualmente denominado corporatria, se vale de procedimentos físicos, dietéticos e cirúrgicos para

que se atinja o padrão de beleza que a sociedade reverencia: “A corpolatria, como culto exagerado ao corpo, é correlativa do narcisismo: individualismo exacerbado, constituindo características culturais e subjetivas marcantes do nosso tempo”.

Essa abordagem está intrinsecamente relacionada às questões identitárias, pois, a afirmação de uma estética negra implica na afirmação de uma identidade étnica negra, que consiste, consequentemente na afirmação da autoestima e da afirmação de si frente ao outro, que segundo Gomes:

Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse nós possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

De acordo com Gomes (2003), cada sociedade desenvolve sua pedagogia corporal, um processo cultural, que estipula padrões a serem seguidos. Dessa premissa podemos constatar que, “[...] o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar” (RODRIGUES, 1986, p. 159 *apud* GOMES, 2003, p. 79). Esses padrões estéticos não são em todos os casos manifestados pela coerção, mas aprendidos desde a infância, tornando-se fundamental para o convívio social e identificação dos grupos, ou seja, o corpo “é sempre uma representação da sociedade” (*Ibidem, op. cit.*).

Em muitas sociedades africanas o cabelo, com seus exuberantes penteados, é um dos principais artefatos que simbolizam a cultura. O cabelo nessas sociedades, tidos também como ícones identitários, representam a beleza e a estética negra. Cada comunidade, tribo ou clã, manipula seu corpo, baseado na cosmologia do grupo, as quais são transmitidas nos rituais e através da tradição oral, memória viva.

Os penteados africanos, especificamente na África Ocidental, podem representar vários aspectos estéticos, a saber: força, poder, prosperidade; além disso, pode representar as fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e velhice; representa ainda, o estágio de vida da pessoa: luto, gestação, viuvez. Conforme Gomes (2003, p. 81):

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. Ao mesmo tempo o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, diferem de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário.

É possível admitir, portanto, que o cabelo tem um significado social, que como elemento da cultura se revela importante para o patrimônio imaterial. A construção da estética negra resguarda valores simbólicos de uma descendência e ascendência africana, onde “os corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória” (GOMES, 2003, p. 81). No Brasil, com os negros da diáspora, as formas de manipulação do cabelo não obedeceram à mesma lógica africana, mas foram ressignificadas e recriadas, através dos diferentes cortes, *blacks*, *dreads* e dos diversos estilos de tranças (*Ibidem*, 2003).

No entanto, a mídia televisiva tem seguido em linha inversa, retrocedendo nas discussões sobre o racismo, principalmente quando a questão envolve assuntos, como a manipulação do cabelo. Retomando o caso polêmico (desde o ano de 2012), com a arte gráfica do concurso musical “Mulheres que brilham” (observar gravura abaixo), através do programa de Raul Gil e a parceria com a empresa Bombril, associando o cabelo crespo à palha de aço, vários manifestos de repúdio circularam nas redes sociais, dentre eles, o

que mais recebeu atenção foi a frase “*Meu cabelo não é palha de aço*”. Outro caso marcante foi o da marca de cosméticos e produtos capilares *Cadiveu*, que no ano de 2012 gerou uma imensa polêmica ao utilizar e fotografar pessoas usando perucas *blacks power* (como projeto de marketing) e uma placa ao lado com o seguinte escrito: “*Eu preciso de Cadiveu*”, apontando para a necessidade de alisamento dos cabelos crespos.

Considerações “quase” finais

Como já foi dito, são muitos os desafios postos às escolas, neste artigo trazemos alguns que concerne à questão étnico-racial, em especial a constituição da identidade negra. Na era de expansão das tecnologias, aumento acentuado do consumo e o presente discurso da globalização, a escola, muitas vezes (através de projetos, principalmente) tem se esforçado para atender todas essas demandas, no entanto, no que diz respeito às questões étnico-raciais, estas ficam em último plano, tendo muitos profissionais da educação abstendo-se desse tipo de temática no contexto escolar. Certamente a escola não é o único lugar onde a educação acontece e onde se dissemina noções sobre o outro, mas sendo ela um espaço privilegiado do conhecimento, as informações negativas sobre o outro, em especial sobre o corpo negro, acabam por serem legitimadas (GOMES, 2003).

Frente ao racismo e ao preconceito atribuído aos negros, que acontece no âmbito escolar, a postura assumida por um número extensivo de escolas tem sido silenciar-se, simulando não haver racismo. Nessa dinâmica, de negar as relações racistas que acontecem na escola, o silêncio se constitui como um elemento simbólico que caracteriza posturas racistas que debelam a estética negra e corrobora com os padrões eurocêntricos.

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a

seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASÍLIA, 2006, p. 23).

Assim sendo, o silêncio produz sentido e se constitui em discurso. O silêncio não é o não-discurso, mas o discurso que muitas vezes mantém o racismo, consentindo-o. Somos convidados e desafiados a pensar novas propostas pedagógicas que sejam pautadas na valorização cultural e no legado dos povos africanos, assim, esperamos que os professores sejam capazes de atuar de modo a contribuir para a descolonização da educação, desvinculando-a de padrões eurocêntricos, pois acreditamos que as culturas negras trazem grandes legados para a história da humanidade. Somos convidados a sair do silêncio que há muito foi destinado ao povo negro...

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Cultura negra e Identidade) 111-129 p.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Dispõe sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.

DARMON, Pierre. A tumultuosa saga do criminoso nato. In: _____. **Médicos e assassinos na belle époque**. Traduzido por Regina Grisse de Agostino. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista brasileira de Educação. Maio/Jun/Ago, nº 23 2003. 75 – 85 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Novos Estudos Cebrap, n. 43, novembro de 1995. p. 26 – 44.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. 3ª ed. EDUFBA: PALLAS, 2011.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. 3ª ed. EDUFBA: PALLAS, 2011.

LUZ, Narcimária C. P. **AWASOJU**: Dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. Seminário interno sobre Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Departamento de Educação. Salvador: UNEB, 1998.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica. São Paulo: 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em 21 jun. 2014.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASÍLIA: Ministério da Educação/ Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 262 p.

PRADO FILHO, Kleber; TRISOTTO, Sabrina. **O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar. 2008.

SOUZA, Jessé. Democracia Racial e Multiculturalismo: a ambivalente singularidade. Estudos afro-asiáticos, nº 38, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200007>. Acesso em: 12 jun. 2014.