

O USO DO *BLACKFACE* COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE USE OF BLACKFACE AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

Andressa Queiroz da Silva*
Flávia Rodrigues Lima da Rocha**, ***
Wálisson Clister Lima Martins****

Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo? Quem te ensinou a odiar a cor da sua pele de tal forma que você passa alvejante para ficar como o homem branco? Quem te ensinou a odiar a forma do nariz e a forma dos seus lábios? Quem te ensinou a se odiar do topo da cabeça para a sola dos pés? Quem te ensinou a odiar pessoas que são como você? Quem te ensinou a odiar a raça que você pertence, tanto assim que você não quer estar entre outros como você?

Malcolm X

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas que utilizam o *blackface* de maneira equivocada na busca pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Para alcançar tal objetivo, utilizamos como aporte teórico Munanga (2008), Hall (2016), Souza (2011) e Silva (2014). A metodologia utilizada foi a análise qualitativa de entrevistas estruturadas e semiestruturadas com os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Fundamental. Por fim, compreendeu-se que muitos professores não sabem do que trata o *blackface*, mesmo quando o praticam, o que é resultado de uma formação com currículo eurocêntrico que reproduz um discurso racista sem as devidas informações sobre as questões étnico-raciais. Sendo assim, práticas racistas com o intuito de promover igualdade racial nas escolas continuam a ser engendradas, “consumidas” por alunos e também reproduzidas por eles em um contínuo ciclo de repetição, cuja interrupção só será possibilitada com a efetivação de práticas antirracistas que estão em acordo com a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Nacionais Curriculares (2004).
Palavras-chave: *Blackface*. Lei 10.639/2003. Educação antirracista.

ABSTRACT

This work aims to reflect the pedagogical practices that use blackface, in the wrong way, in the search for the valorization of Afro-Brazilian and African history and culture. To achieve this goal we used as theoretical contribution Munanga (2008), Hall (2016), Souza (2011) and Silva (2014). The methodology used was the qualitative analysis of structured and semi-structured interviews with teachers in the Early Childhood and Elementary Education segment I. Finally, it was understood that teachers do not know what blackface is about, even practicing, because this is the result of a formation with eurocentric curriculum that reproduces a racist discourse and without the information on the subject continue to be engendered in schools, “consumed” by students and reproduced by them also, in a continuous cycle of repetition, whose interruption will only be made possible with the implementation of anti-racist practices that are in accordance with Law 10.639/2003 and its Guidelines (2004).

Keywords: *Blackface*. Law 10.639/2003. Anti-racist education.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana. É também resultado de um longo percurso de lutas e conquistas do Movimento Negro brasileiro, que inserido em uma sociedade estruturalmente racista, vê a educação como mecanismo fundamental para transformá-la.

Entretanto, temos um longo período de colonialismo na educação brasileira, por esta razão, nossos currículos tendem a esquecer, ocultar ou negar a história de resistência da população negra brasileira, daí a necessidade de mudança de panorama. A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/1996) e objetiva corrigir as injustiças realizadas com a história da população negra, repleta de preconceitos.

* Mestranda em Letras Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC, Brasil. andressa.queiroz.silva@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7082-7140>

** Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC, Brasil. flavia_rocha80@hotmail.com

*** Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2399-4795>

**** Mestrando em Educação na Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC, Brasil. wclmartins@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5058-0037>

Busca, ainda, positivar a história e cultura negras para romper com a representação desse grupo como seres que são frequentemente associados à escravidão, ou à condição de “naturalmente escravos”, a fim de construir uma representação positiva para esses seres que devem ser marcados por seus valores, visto que são produtores de histórias e culturas.

Além do currículo educacional, a formação de professores ainda tende a manter o panorama de colonialidade¹, daí a necessidade de efetivação da referida Lei em todos os componentes de ensino da Educação Básica. Dessa maneira, o presente estudo busca, de forma geral, refletir sobre práticas pedagógicas que utilizam o *blackface* na busca equivocada pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, no contexto do município de Rio Branco, estado do Acre. A hipótese inicial é a de que estas práticas pedagógicas são resultado de uma construção discursiva eugenista imposta pela branquitude à população brasileira.

Não se pretende aqui agregar juízo de valor a esses professores, pois essas práticas são resultado do racismo estrutural que perpassa nossa sociedade. Fazendo referência à abordagem de Freitas (2016) sobre a avaliação educacional, procura-se partir não de uma responsabilização verticalizada, na qual o professor é culpabilizado por suas ações locais e pelos resultados de não efetivação da legislação, mas busca-se partir de uma responsabilização horizontalizada, que insere o professor e suas ações em determinado contexto social, relacionando-a com as possibilidades que lhes são ofertadas para que ocorra uma mudança epistêmica na prática docente. Daí a necessidade de compreender práticas pedagógicas racistas como parte de uma estrutura racista em sua historicidade.

Como desdobramento do objetivo principal da presente pesquisa que é (i) identificar práticas pedagógicas que utilizam o *blackface* na busca equivocada pela valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, no contexto de alguns municípios do Estado do Acre, a pesquisa busca ainda, de forma específica, (ii) abordar, por meio das entrevistas e do material bibliográfico utilizado, a construção discursiva da identidade negra, afim de dialogar com as práticas de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se apropriam do *blackface* teatral, utilizando-o como forma de representar um estereótipo de identidade negra.

A relevância deste trabalho se apresenta frente às denúncias recebidas pelo Neabi/Ufac e pelo Fórum Permanente de Educação étnico-racial do Estado do Acre - FPERR/AC acerca de práticas de *blackface* realizadas em escolas da Educação Básica no Estado do Acre – imagens 01 e 02. Nesses casos, buscando promover a identidade negra, os professores acabam fazendo-a de maneira equivocada, situação que ocorre com frequência nas celebrações do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra, instituído pela lei 10.639/2003, em seu artigo 79-B). Essas práticas equivocadas acabam tornando uma data que deveria ser de aprendizagens e de valorização positiva da identidade negra em um momento de reprodução do racismo e de uma ordem discursiva estereotipada de inferiorização da população negra.



Imagens 01 e 02. Práticas de *Blackface* efetivadas em projetos escolares

Fonte: acervo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – Neabi (2017).

1. Compreende-se colonialidade aqui a partir de Quijano (2005) como um discurso produzido durante o colonialismo - um evento histórico específico dos séculos XV e XIX – e continuamente reproduzido através de diferentes mecanismos em que os valores, os saberes, a cultura, a estética do colonizador, nesse caso o Europeu, são impostos e considerados melhores, mais avançados em detrimento do Outro, o não-europeu.

Desta maneira, este trabalho é resultado das reflexões e discussões realizadas pelo laboratório de pesquisa Observatório de Discriminação Racial (ODR), da Universidade Federal do Acre (Ufac), que é parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) da mesma instituição que, em sua pesquisa atual, tem por objeto de investigação as práticas pedagógicas de professores que estão em conformidade com a Lei 10.639/2003 e de suas Diretrizes Nacionais Curriculares (2004). Este trabalho se organiza da seguinte maneira: primeiramente identifica-se como a identidade negra foi ao longo do tempo construída discursivamente; segue-se abordando o que a educação das relações étnico-raciais se relaciona com a construção identitária; por conseguinte apresenta-se a metodologia empregada na pesquisa, a análise de dados e, por fim, com as considerações finais.

1. IDENTIDADE NEGRA E SUA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA

Perfazendo de maneira breve o histórico da construção discursiva do racismo científico no mundo, o antropólogo Munanga (2012) relata que os viajantes árabes entre os séculos IX e XI e os navegadores portugueses no século XV, ao encontrarem o continente africano se depararam com sociedades diversas, organizadas e tecnologicamente desenvolvidas e ao descreverem esse lugar não emitiram nenhum julgamento negativo a ele. O antropólogo afirma que até as vésperas da era colonial moderna se encontram relatos positivos sobre a África. Entretanto, foi após a partilha imperialista do continente africano, que aconteceu durante a Conferência de Berlim (1885), para exploração do continente pelos europeus, que passou-se a criar justificativas em nome de uma suposta “missão civilizadora”, nas quais teciam-se narrativas sobre os habitantes que ali viviam como seres inferiores, brutos, desumanos e que necessitavam da intervenção dos *homens de Deus* e civilizados.

Desde o colonialismo moderno, entre os séculos XV e XIX, a África deportou homens e mulheres, destituindo-os de sua humanidade, para os três continentes (América, Europa e Ásia), obrigando-os a trabalhar de maneira forçada em situações desumanas. Cada país que recebeu esses negros e negras criou um sistema de relações próprio. Mesmo após a abolição da escravatura, as elites dominantes brancas tiveram que definir como iriam se relacionar com a presença dos negros libertos e do seu valor na nova sociedade livre, assim, foram sendo criadas diferentes maneiras de se relacionar com a população negra no pós-abolição do sistema escravista. Entretanto, é necessário lembrar que esses países possuem sociedades estruturalmente racistas e que tentaram, através de diversificados mecanismos, manter a estrutura social em que negros e negras são inferiorizados em comparação aos não-negros.

Apesar de sistemas legislativos de discriminação racial pós-abolição (como a segregação racial realizada através das Leis *Jim Crow*, nos Estados Unidos da América, e o *Apartheid*, na África do Sul) não terem acontecido no Brasil, os efeitos do sistema escravista – que perdurou mais de três séculos – ainda influenciam hodiernamente a vida de negros, não-negros, indígenas e asiáticos no país. O racismo científico, segundo Hall (2016), não apenas dividiu a raça humana em raças inferiores e raças superiores, separando assim os povos em dominantes e dominados, como também buscou comprovar e tornar “ciência” a inferiorização negra frente à superioridade branca. Além disso, no Brasil, a mestiçagem investiu em apagar as diferenças étnico-raciais e culturais dos povos negros, homogeneizando-os em uma tentativa de padronização embranquecida.

A elite pensante brasileira de fins do século XIX e início do século XX, inspirada na intelectualidade europeia, buscou solucionar o que ela considerava um grande problema do país: o contingente de negros e negras, agora cidadãos libertos, que comprometiam o futuro nacional, uma vez que essa população era considerada com atributos extremamente negativos para a formação da nação brasileira. Nessa tentativa, foram utilizados mecanismos ideológicos e políticos, tal como a busca pela definição de uma identidade nacional, na qual a mestiçagem ocupava lugar central. Como afirmado por Munanga (2008) através da educação pôde-se reforçar a formação e assimilação do modelo branco, na qual os não-brancos tinham que se adequar para serem socialmente aceitos. Assim, é possível afirmar que a identidade nacional brasileira foi criada através da inibição das identidades étnicas não-brancas, estando baseada na ideologia da branquitude, que, segundo Cardoso (2008), é um lugar de privilégios simbólicos e subjetivos, mas com materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito e da discriminação racial e do racismo.

Esse histórico fez com que as representações que temos de negros e não-negros e a autodeclaração identitária em nossa sociedade ainda tenham como base a criação discursiva de menosprezo pelos traços fenotípicos e culturais negros, seja africano ou afro-brasileiro. O *blackface* é apenas uma dessas manifestações.

A prática de *blackface* é originária dos Estados Unidos da América (1840) e consistia na caricaturação de atores brancos para interpretar personagens negros. De certo, o problema central desse cenário não era a falta de pessoas negras que fossem interessadas na arte da atuação e do entretenimento ou com a devida competência para atuar, o que acontecia é que as belas artes eram destinadas a seres considerados evoluídos – leia-se não-negros – e, por isso, a necessidade de se “fantasiar” de negro, performando uma representação estereotipada e pejorativa da raça, que a inferiorizava e a ridicularizava. O que refletia, de maneira explícita, o racismo dessa sociedade.

A atração se popularizou e o que antes era realizado nos formatos de *Minstrels Shows*, no teatro, ganhou as telas do cinema e até da televisão na década de 1950 – imagem 03. Uma das principais produções é o filme *O nascimento de uma Nação* (1915) – imagem 04, dirigido por D. W. Griffith, cuja narrativa se resume em um personagem negro (ator branco fantasiado de negro), bestializado, que, agindo pelos seus instintos, rouba uma mulher branca. Na ficção, sob a justificativa de pregar a justiça, um grupo de homens (que se caracterizam de maneira semelhante à Ku Klux Klan) começa a caçada ao vilão e, ao encontrá-lo, o matam. Ao passo que a mulher roubada prefere se jogar do alto de um penhasco a ser “corrompida” pelo homem negro. O filme era reproduzido em escolas e clubes, deixando explícito que a prática do *blackface* é uma construção discursiva, de ideologia racista, que era “consumida” pela população. O que indicia também os papéis destinados a brancos e negros dentro da sociedade, apontando homens negros como vilões desumanizados, mulheres brancas como mocinhas indefesas e homens brancos como justos e valentes salvadores dos necessitados.²³



Imagem 03. Minstrel Show Comedy Cotton and Chick Watts in *Yes Sir, Mr. Bones* (1951)²

Fonte: <https://theseamericans.com/wp-content/uploads/2012/01/031.jpg>



Imagem 04. *O Nascimento de uma Nação* (1915), D. W. Griffith³

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-5433/fotos/detalhe/?mediafile=20197053>

No Brasil, a prática do *blackface* chega em outros formatos. O cineasta Noel dos Santos Carvalho (2011) nos dá apenas pistas – como o próprio afirma - sobre a temática da representação do negro no cinema brasileiro, uma vez que, segundo ele, em consequência da má qualidade de armazenamento, muitos materiais sobre o assunto foram perdidos em incêndios, assim, as fontes utilizadas pelo autor em questão são secundárias. Carvalho (2011) avalia que nos primórdios do cinema (cinema mudo), o negro aparece “quase sempre de forma lateral, misturado entre os populares que os rodeavam” (CARVALHO, 2011, p. 18). O autor ainda adiciona que essas aparições são intencionais:

Deixo aqui essa observação importante, pois, na origem do desenvolvimento da linguagem cinematográfica está o *blackface*, que consiste no uso de atores brancos pintados de preto para interpretar personagens negros. Sua prática revela a essência do preconceito racial, pois nele um grupo étnico (branco) constrói representação de outro grupo étnico (negro) baseado nos seus próprios valores e visão de mundo (preconceitos). Rigorosamente, o *blackface* se estende por toda a história do cinema brasileiro, pelo menos até o momento em que os próprios negros passaram a reivindicar e praticar a autorrepresentação. (CARVALHO, 2011, p. 18).

2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-_swtbli2F0>.

3. “Os filmes norte-americanos tinham apenas duas ou três bobinas, com takes de no máximo 10 ou 15 minutos, filmados casualmente de forma grosseira. *O nascimento de uma nação*, contudo, foi ensaiado durante seis semanas, filmado em nove, editado em três meses e finalmente lançado como um espetáculo de US\$ 100 mil, 12 rolos e mais de três horas de duração. Ele alterou todo o conceito do cinema norte-americano, desenvolveu o close-up, as tomadas transversais (ou edição paralela), cortes rápidos (rapid fire editing), a íris, a tomada com tela dividida e iluminação realista e impressionista. Criando seqüências e imagens nunca vistas, a magnitude e grandeza épica do filme deixam o público boquiaberto”. (BOGLE, 1973, p. 10 apud HALL, 2016, p. 178).

É nesse período que o movimento negro cria respostas à estrutura racista, tal é o caso da exibição de filmes como o da Chanchada (que recebeu críticas por ainda reproduzir estereótipos racistas). Além disso, houve a criação do Teatro Experimental Negro – TEN, do Cinema Novo (1970-1980), do Cinema Feijoadado ou Dogma Feijoadado. Apesar de serem movimentos diferentes, todos esses concordam no seguinte ponto: necessidade de inserção da população negra no cinema, bem como de seu protagonismo e representação positiva. Na cultura brasileira, em decorrência da construção do discurso da mestiçagem e do menosprezo pelo fenótipo e pela cultura negra, as representações criadas sobre essa população, que permaneceram no imaginário popular, são de que os negros são apenas aqueles que possuem a pele negra retinta, de que são todos preguiçosos e incapazes de produzir e desenvolver conhecimento. Esses e outros conceitos negativos, a respeito da raça negra, permeiam o imaginário popular brasileiro até os dias de hoje.

As representações com o uso do *blackface* saíram do espaço cultural – TV, cinema e teatro – para adentrar diversos outros espaços, o espaço educacional é um exemplo disso. Por esta razão, é que este texto visa refletir sobre as práticas pedagógicas que utilizam o *blackface* na busca equivocada pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, no contexto de alguns municípios do estado do Acre.

2. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

Na perspectiva de redirecionar o currículo escolar para a inclusão dos conhecimentos afro-brasileiros e africanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004) é um desdobramento da Lei 10.639/2003 e um dispositivo legal para fazer compreender que o trato com a história e cultura afro-brasileira e africana deve ser feito de forma cuidadosa e profissional. O documento estabelece que educar para as relações étnico-raciais é:

divulgar e produzir conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004).

Gomes (2012), fazendo uso dos direcionamentos colocados pelas DCNERER, traz alguns indicadores que fazem pensar as características dessas práticas pedagógicas antirracistas. Para a autora, ao voltar-se para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as práticas pedagógicas devem ser inseridas nos documentos oficiais da escola, no currículo escolar e na realização de projetos escolares, que devem estar relacionados ao contexto regional (valorizando a cultura negra), à contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a sociedade brasileira (o que não se isola ao âmbito cultural) e aos processos históricos de resistência dessas populações. (GOMES, 2012).

É ideal que as iniciativas tenham como ponto de partida a ação coletiva de todos os docentes das escolas, os quais devem inserir, na sua atuação, posicionamentos críticos quanto às situações de preconceito, discriminação e racismo encontradas no cotidiano, bem como às formas como os negros são representados em materiais didáticos, paradidáticos e afins. Gomes, (2012) pondera ainda que devem ser criadas condições para que estudantes não sejam rejeitados pela sua cor ou raça (principalmente os estudantes negros), exigindo ação quanto aos casos de violência física ou psicológica, de modo que seja possibilitada a reeducação de quem praticam tais agressões.

As práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais devem ser direcionadas tanto aos negros quanto aos brancos e valorizar não apenas as fontes escritas como elemento do conhecimento, mas também as fontes orais que são essenciais no estudo da história da população negra, uma vez que a oralidade está na base de muitas culturas africanas – indo à contrapelo da cultura hegemônica que valoriza mais a escrita. As fontes orais, nesse sentido, já sofreram inúmeras tentativas de apagamento. Esses conteúdos, projetos e práticas pedagógicas devem estar presentes nos documentos oficiais da escola, tal como o Projeto Político Pedagógico (GOMES, 2012).

Gomes (2012) a partir da DCNERER define práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003:

Dizem respeito aos projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Valorizam e respeitam as pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e sua história.

Questionam relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. São práticas de reconhecimento. (GOMES, 2012, p. 30).

Nesse sentido, deve-se pensar: Que conhecimentos e representações o *blackface* (re)produz no ambiente escolar? O *blackface* se enquadra enquanto prática pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Segundo Hall (2016), a política de representação do negro precisa considerar diferentes estratégias que visem intervir neste campo: contestar as imagens negativas referentes a ele e direcionar as práticas representacionais sobre a raça negra para um caminho mais positivo. Considerando, assim, a representação como um conceito de prática de produção de significados, principalmente a prática de representação visual. Trata-se, portanto, de algo mais complexo porque lida com a diferença.

Ao longo dos tempos, essa política de representação criou heróis e vilões por meio de discursos imagéticos de grande circulação. O *blackface* é um desses discursos que apresenta o negro de forma estereotipada e esvaziada de sua condição de sujeito, mais aproximado ao mundo animalesco do que à sociedade humana. Hall (2016) compreende que a amplitude do poder discursivo de uma imagem representa não só os indivíduos que ela apresenta, mas toda coletividade, alteridade e diferença que ela carrega. A foto de um homem negro não representa apenas ele, mas quem a vê enxerga toda uma população ali representada, ou seja, a prática do *blackface* não inferioriza apenas um sujeito, mas uma população em sua identidade étnico-racial. Além disso, imagens de *blackface* foram categorias construídas historicamente e se cristalizaram com o decorrer do tempo. “Nossa imagem do que a pessoa ‘é’ constrói-se por meio das informações que acumulamos ao posicioná-las dentro dessas diferentes ordens de tipificação”. (HALL, 2016, p. 191).

O uso do *blackface* é parte inseparável de um contexto racializado, produzido pelo racismo científico, no qual as imagens dos negros tornaram-se uma forma de degradação ritualizada, com intuito de desumanizá-lo cada vez mais como justificativa para sua escravização, exclusão e marginalização.

Hall (2016) utiliza o conceito de estereotipado como algo reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a algumas características simplificadas. O uso de estereótipos de negros na representação popular era tão comum que os cartunistas, ilustradores e caricaturistas conseguiam reunir toda uma gama de fenótipos negros com apenas alguns traços simples e essencializados, reduzidos ao significante de sua diferença física. Daí, nos dias de hoje, ser comum que olhares racistas confundam pessoas negras, mesmo, assumindo elas, uma imensa diversidade física e cultural.

A estereotipagem possui aspectos próprios manifestos em suas expressões, como exclusão e poder, tendendo a ocorrer, inclusive, onde existem enormes desigualdades de poder e funcionando como um forte mecanismo para a representação da diferença racial e de manutenção da ordem social e simbólica. Facilitando, assim, a vinculação dos “normais” em uma comunidade imaginária e enviando para o exílio simbólico os “Outros” que são diferentes e estão fora dos limites do aceitável. Assim, a estereotipagem constrói alteridade e exclusão.

Assim, qual é o diferencial de um estereótipo? Estes se *apossam* das poucas características “simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas”, sobre uma pessoa; tudo sobre ela é *reduzido* a esses traços que são, depois, *exagerados e simplificados*. [...] Então, o primeiro ponto é que a estereotipagem *reduz, essencializa, naturaliza e fica a “diferença”*. Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de “*cisão*”, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, *excluí* ou *expele* tudo o que não cabe, o que é diferente. [...] Então, outra característica da estereotipagem é sua prática de *fechamento e exclusão*. Simbolicamente, ela *fixa* os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. (HALL, 2016, p. 191-192).

Hall (2016) afirma que na estereotipagem se estabelece uma conexão entre representação, diferença e poder. No exercício do poder simbólico por meio das práticas representacionais, a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica. Quanto ao poder, esse não está relacionado apenas à força física, mas também se relaciona à sedução, à solicitação, à indução e até ao consentimento, incluindo assim, o dominador e o dominado em seus circuitos. O poder não só restringe e inibe, ele também é produtivo, gera novos discursos, novos tipos e objetos de conhecimento, e forma novas práticas e instituições. Ele opera em um micronível e, em termos de estratégias mais amplas, se encontra em toda parte. A circularidade do poder é especialmente importante no contexto da representação e tornou a prática do *blackface* extremamente eficaz na consolidação do racismo.

Na estereotipagem, então, estabelecemos uma conexão entre representação, diferença e *poder*. No entanto, é preciso sondar mais profundamente a natureza deste. Muitas vezes, pensamos no poder em termos de restrição ou coerção física direta, contudo, também falamos, por exemplo, no poder *na representação*; poder de marcar, de atribuir e classificar; do poder *simbólico*; do poder da expulsão *ritualizada*. O poder, ao que parece, tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa certa maneira – dentro de um determinado “regime de representação”. Ele inclui o exercício do *poder simbólico* através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica. (HALL, 2016, p. 193).

A representação é de extrema importância na construção das identidades, sobretudo, na infância, quando o indivíduo está se descobrindo e descobrindo o mundo ao seu redor, construindo conceitos e fazendo suas primeiras leituras de mundo, como Hall (2016) ilustra com o Circuito da cultura.

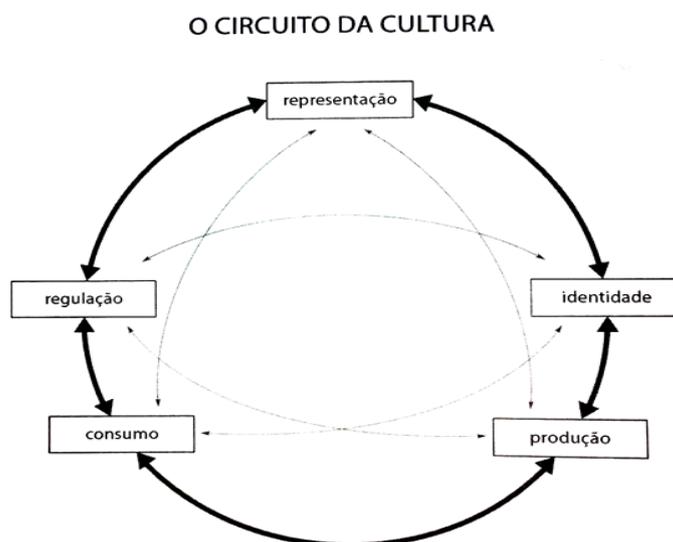


Imagem 05. O circuito da Cultura da Hall (2016)

Fonte: Hall (2016).

Sobre a questão identitária, Munanga (2012) afirma que “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa necessária e absolutamente pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação do negro num universo racista” (MUNANGA, 2012, p. 06-07). Segundo a compreensão do autor, “identidade é um processo que passa pelo discurso e não é algo fixo, estático e acabado” (MUNANGA, 2012, p. 06-07), é uma marca que identifica as diferenças dos indivíduos. O autor menciona que os europeus homogeneizaram as identidades dos povos colonizados e o *blackface* é um exemplo disto, pessoas negras são caricaturadas em determinados traços físicos e a presença desses traços são colocadas como determinantes de estereótipos de inferiorização de todo um coletivo.

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

As representações negativas acerca da identidade negra, que influenciam a prática pedagógica de professores, faz parte do que Foucault (2009) chamou de ordem do discurso com seus princípios de controle e exclusão, ou seja, essas representações não são meras ações constituídas de neutralidade, o *blackface* é uma ação que está legitimada, instituída, e, por isso, seus praticantes que foram atravessados por esse discurso o reproduzem. Não é, portanto, uma ação aleatória, mas sim algo constituído de sentido e reproduzido pelos sujeitos.

É importante lembrar que esse discurso é resultado também do *status* e da legitimação que o discurso científico de inferiorização do negro tem como discurso de verdade, estabelecendo, dessa maneira, uma relação entre saber e poder, que é perpetuado até hoje. Assim, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Considerando então que Foucault adiciona as práticas discursivas como procedimentos de controle, o *blackface* enquanto prática tem o objetivo de manutenção do *status quo*, ou seja, de inferiorização da identidade negra e da história e cultura africana e afro-brasileira, sendo necessário, então, romper com essa reprodução. Embora já tenha uma crescente rede de docentes antirracistas no Brasil, muitos professores ainda não alcançados por formações em educação das relações étnico-raciais, muitas vezes inconscientes do racismo estrutural, mantêm o sistema de sujeição que é o sistema de ensino. Nas palavras do autor, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou

de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 2009, p. 44). Por outro lado, a Lei 10.639/2003 busca romper com essa manutenção de inferiorização do negro em suas histórias e culturas que as escolas, que são consequência dos longos anos de construção discursiva do racismo científico, reproduzem em seus currículos, livros didáticos e práticas pedagógicas de professores.

Silva (2014) afirma que é por meio da representação que a identidade e a diferença irão ter relação com o sistema de poder "Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade" (p. 12), por isso, devemos questionar determinadas representações que possuímos sobre o negro. Há uma narrativa (ou discurso) que é reproduzida/do constantemente e seu perfil é etnocêntrico, isso faz com que a história e identidade do negro na educação básica seja marginalizada, esquecida ou silenciada.

Silva (2014) chama a atenção também para a questão da *performatividade* utilizando os trabalhos de Judith Butler (1999). Não se pode negar que o *blackface*, além de representação, é também uma performance – estereotipada – da identidade negra. O autor, ao analisar a performatividade, afirma que ela "desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de "tornar-se", para uma concepção da identidade como movimento de transformação". (SILVA, 2014, p. 92). Essa performatividade é constantemente repetida, e é isso que garante a sua eficácia. Entretanto, essas performances estereotipadas do *blackface* podem ser interrompidas. Para Silva (2014), as práticas pedagógicas e curriculares da diferença podem romper com esse ciclo de continuidade de reprodução do racismo na (re)produção de identidades. Essa continuidade tem consequências pedagógicas e curriculares, pois, como afirma Silva (2014), a "pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença" (SILVA, 2014, p. 92).

Assim, considerando os aspectos dos discursos reproduzidos pelas práticas do *blackface*, que acabam por criar representações negativas quanto ao negro e estereotipações que os enviam para o exílio simbólico habitado pelos "Outros", é percebido que o *blackface* não se enquadra na proposta das práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, justamente por não favorecer o rompimento com "imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e os povos indígenas" (BRASIL, 2004). Mas, ao contrário, atua de modo a reforçar preconceitos que desqualificam, ainda que de forma velada, a população negra brasileira, expressando "sentimentos de superioridade dos brancos em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual" (GOMES, 2012, p. 30).

No Brasil, o movimento negro sempre fez denúncias dessa prática que era/é comumente empregada durante o carnaval, até que esta adentrasse os espaços da sala de aula mantendo os estereótipos racistas de representações do negro.

3. METODOLOGIA

A pesquisa do laboratório Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre (2018-2020) tem como base o livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*, organizado pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (2012), trata-se de uma pesquisa nacional de mapeamento de práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial no Brasil, observando suas dificuldades, limitações e elementos facilitadores.

O recorte aqui proposto como desdobramento da pesquisa, acima citada, foi realizado em escolas dos municípios de Rio Branco, Bujari, Senador Guimard, Brasileira e Epitaciolândia, no Estado do Acre. Para recorte metodológico, foram definidas somente as escolas em que atuavam, no mínimo, um profissional especializado em educação das relações étnico-raciais (na equipe gestora ou como professor atuando em sala de aula) formado pelo curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, realizado pela Ufac nos anos de 2013 a 2015 (em nível de especialização *lato sensu*) e no ano de 2016 (em nível de aperfeiçoamento).

Para a efetivação deste estudo foram elaborados três tipos de questionários com perguntas abertas e fechadas, sendo direcionados um para a equipe gestora, um para os professores e um terceiro e último para os alunos. Em cada escola, foi aplicado 01 questionário para o gestor(a); bem como 50% mais 1 para os professores do turno em que atuava o sujeito desta pesquisa, e até 10 questionários foram destinados aos alunos.

É importante frisar que somente alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio responderam aos questionários. Além disso, foi realizado um grupo de discussão com os alunos para poder ponderar as percepções desses sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira e temas como racismo, preconceito, discriminação, cotas raciais e colorismo (preto/pardo/negro). Com os alunos do Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram realizadas ações que consistiam na contação da história “Zumbi: pequeno guerreiro” em que explorávamos alguns termos que apareciam na narrativa como: quilombo, Zumbi, Dandara, capoeira, orixás.

Após realizada a aplicação dos questionários, as respostas dadas foram inseridas na plataforma digital *Google Forms*, em que cada tipo de questionário teve seu respectivo formulário. Posteriormente, houve a etapa de elaboração de relatório por escola, no qual era descrita a ação realizada com os alunos, a saber: a quantidade de questionários aplicados, as situações vivenciadas na pesquisa de campo (como a articulação da equipe da escola), o apoio ou não da gestão na pesquisa, a colaboração dos professores e funcionários, a estrutura física da escola, acervo da biblioteca, a ausência ou presença de cartazes e murais. Após essa etapa, passou-se, então, para a análise quantitativa: construção de gráficos e tabelas para posterior análise qualitativa.

Os questionários continham perguntas relacionadas às práticas pedagógicas dos professores sobre a temática da história e cultura africana e afro-brasileira, de promoção de igualdade racial e de construção identitária dos alunos. O questionário procurou identificar os recursos didáticos utilizados, as ações coletivas e individuais realizadas na escola, o envolvimento com a comunidade e a inserção da Lei 10.639/2003 no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Para o presente estudo, nos debruçaremos apenas nos questionários aplicados aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, perguntas do tipo: “Como você trabalha os aspectos da história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos(as) negros(as)?”; e “A escola já utilizou o *blackface* para trabalhar as temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais?”. A análise qualitativa do objeto desta pesquisa se deu através das seguintes categorias de análise: representação, identidade e estereótipo, que foram selecionados em consequência dos referenciais teóricos que embasam este trabalho.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa abrangeu um total de 39 escolas do Acre, distribuídas nos municípios de Rio Branco (32), Bujari (01), Senador Guimard (04), Epitaciolândia (03) e Brasília (09). Desse conjunto, apenas duas escolas eram privadas. Aplicando o recorte ao município de Rio Branco e dividindo as escolas por etapas de ensino, obtivemos:

Quadro 1. Quantitativo de escolas por segmento no município de Rio Branco

Segmento	Quantitativo
Ensino Infantil	04
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	07
Anos Finais do Ensino Fundamental	15
Ensino Médio	10
Escolas com mais de uma etapa de ensino	03
Total	32

Fonte: os autores, 2020.

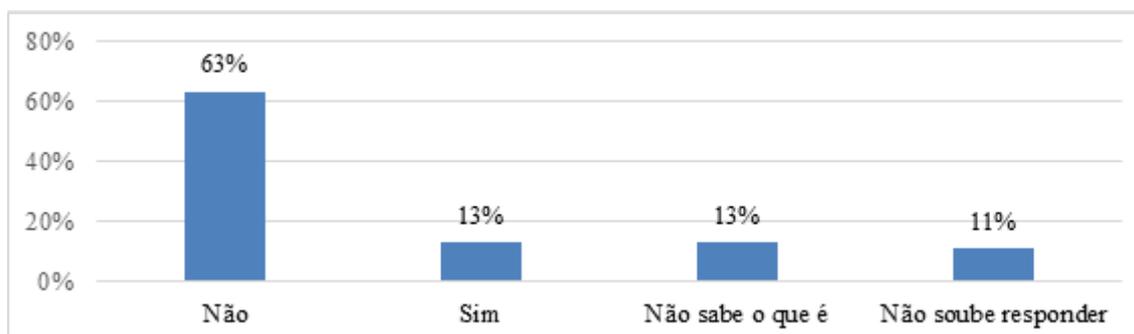
Entretanto, a análise realizada nesta pesquisa terá como suporte as respostas dos professores do segmento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do município de Rio Branco, portanto, 04 e 07 escolas, respectivamente. O total de professores entrevistados dos segmentos de análise deste estudo é de 47 professores.

A pergunta intitulada “A escola já utilizou o *blackface* para trabalhar as temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais?” estava vinculada à entrevista subjetiva feita aos professores das instituições de ensino pesquisadas, de modo que as respostas foram dadas também de modo subjetivo.

Assim, as respostas colhidas foram separadas em quatro categorias: a escola não faz uso do *blackface* como prática pedagógica para ERER; a escola faz uso do *blackface*; o professor não soube responder se já havia visto tal

prática na escola; e, por fim, o professor não sabe dizer o que é *blackface*. Obtivemos com as respostas a amostra do gráfico 01:

Gráfico 01. Respostas à pergunta "A escola já utilizou o *blackface*?"



Fonte: os autores.

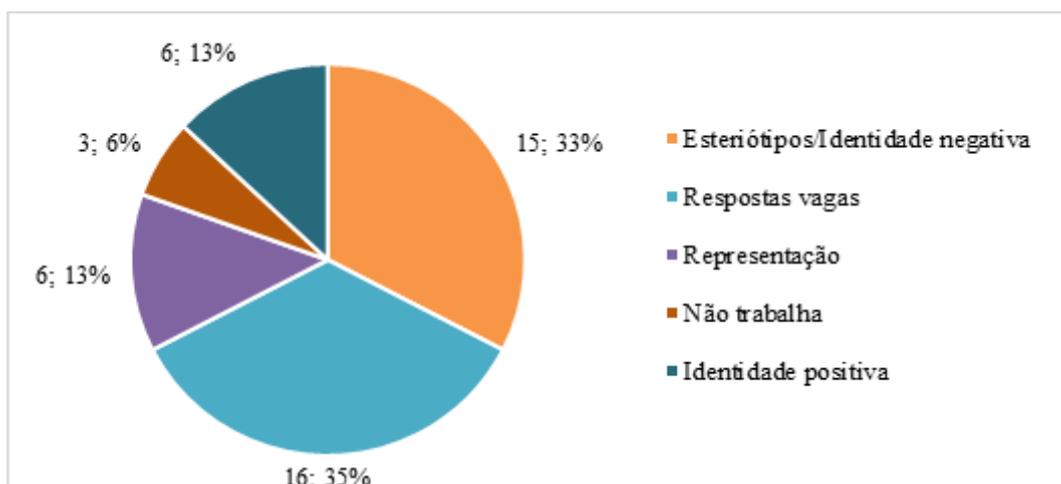
O gráfico 01 indicia que grande parte dos professores afirma não praticar o *blackface* em sala de aula ou em eventos escolares (cerca de 63%). É necessário lembrar que parte dos pesquisadores que aplicaram os questionários e fizeram as entrevistas notaram, *in loco*, a dificuldade de compreensão dos entrevistados quanto ao termo *blackface*, situação em que chegavam a explicar o conceito de forma similar à "prática em que o indivíduo se fantasia de negro ou indígena, fazendo uso de estereótipos e preconceitos".

Cerca de 13% dos professores afirmaram que fazem ou que a escola aplica o *blackface* em suas práticas pedagógicas. Pode-se perceber em suas falas, elementos que indicam que esses indivíduos não compreendem as consequências problemáticas advindas desta prática, a exemplo da afirmação de um docente "Na escola se pega tudo que é moderno, então sim" (ODR/UFAC, 2018-2020), informando ao pesquisador, que na escola em que ele atua se pratica *blackface* e se orgulhando de tal prática, acreditando que ela representa uma prática pedagógica moderna e inovadora, portanto útil ao processo de ensino e aprendizagem e quiçá ao cumprimento da lei 10.639/2003. O que leva-se a perceber que ainda falta muito de distinção entre protagonismo negro como ação afirmativa, que torne a identidade negra positiva e fortaleça a negritude dos discentes e a atuação estereotipada de pessoas negras ou de pessoas brancas representando pessoas negras, como ocorre no caso do *blackface*.

Cerca de 11% dos professores, como mostra o gráfico 01, não souberam responder se a prática já havia sido efetivada na escola em que atuavam. Cerca de 13% afirmaram não saber o que é *blackface*. Neste último caso, foi percebido que o debate acerca do *blackface* é "recente". Numa demonstração considerável da necessidade e da urgência da inserção da educação das relações étnico-raciais na formação docente, a fim de que se possa refletir nas práticas pedagógicas sobre o assunto, desmascarando o racismo e enfrentando-o corretamente.

As respostas dadas à pergunta "Como você trabalha os aspectos da história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos(as) negros(as)? Exemplifique", foram enquadradas em três categorias de análise: representação, estereótipo/identidade negativa e identidade positiva. Obtivemos os seguintes resultados que serão analisados, a seguir, no gráfico 02 e no quadro 02:

Gráfico 02. Respostas à pergunta “Como você trabalha os aspectos da história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos(as) negros(as)?”



Fonte: os autores.

Quadro 02. Organização das categorias de análise das respostas à pergunta: “Como você trabalha os aspectos da história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos(as) negros(as)?”

CATEGORIA	INDICADORES	INFERÊNCIAS	FREQ.
Esteriótipos / Identidade negativa	Trabalhar com práticas em sentidos relacionados a reprodução de características estereotipadas e negativadas da identidade negra	“Fazendo uma comparação com a linha do tempo, faço trabalho da história dos negros, como no Brasil eles foram um lixo e a gente vai trabalhando o tema até chegar nos dias de hoje, fazendo uma linha do tempo mesmo”; “Sempre colocando ali que não há diferenciação, de que você ser branco ou ser moreno que você vai ser mais ou menos, a igualdade sempre, os mesmos critérios de aprendizado”.	15
Identidade positiva	Propicia para os alunos uma construção identitária de valorização da identidade negra	“Trabalho com sequência de atividades, projetos dando vida a lei dentro das atividades, mostrando a importância que esses povos têm dentro da nossa cultura, realizando atividades de conscientização e reflexão, para valorização e o respeito da heterogeneidade no ambiente escolar”; “A gente trabalha a partir de histórias, contos, a partir de uma sensibilização dos alunos com relação as diferenças que temos na sala de aula.”	6
Representação	Faz uso da representação enquanto apoio para a prática pedagógica através da leitura de imagens ou de textos literários e contação de histórias	“É trabalhado através de livros com histórias que trazem algumas características parecidas com as crianças e também discutimos a temática em rodas de conversa”; “Literatura infantil que valorizem a cultura e diferença”	6
Respostas vagas	Não se enquadraram em nenhuma das categorias definidas nesta proposta	“Através do Projeto da Consciência Negra”; “Dentro da minha área eu tento conscientizar e contextualizar a questão.” “Rodas de conversa”.	16
Não trabalha	Nunca trabalhou o tema proposto	“Não trabalho isso, como é primeiro ano é mais voltado para ler e escrever, alfabetização”; “Não direciono”.	3

Fonte: os autores.

A categoria definida aqui como “respostas vagas”, são aquelas que não se enquadraram em nenhuma das categorias definidas nesta proposta – as respostas dadas pelos professores foram imprecisas, inconsistentes e/ou incertas. Os entrevistados citavam o tema da entrevista utilizando termos como *projetos, atividades, textos, orientação e conscientização*. Esses foram os mais utilizados, mas não exemplificam de que maneira concreta as ações citadas poderiam, de alguma forma, proporcionar a valorização e a identidade do pertencimento de alunos negros. Podemos inferir que esses 35% dos professores talvez não tivessem pensado em como as suas práticas pedagógicas interferem na construção da identidade (positiva ou negativa) de seus alunos. Além disso, dos professores entrevistados, apenas 6% respondeu que nunca trabalhou o tema proposto.

Na categoria “Representação”, contemplada por 23% das respostas dadas pelos professores, as respostas fazem referência às buscas de professores em adequar materiais e perspectivas teórico-metodológicas para a representação dos alunos, estando todas as repostas ligadas à leitura de imagens ou de textos literários e à contação de histórias. Isso demonstra a importância de construções discursivas que rompam com os estereótipos sobre a população negra e valorize a construção de textos literários e multisemióticos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Dessa maneira, podemos também inferir a urgência de mudança nos livros didáticos e paradidáticos da educação básica em maior conformidade com as DCNERER.

Além dos professores que foram alocados na categoria “representação”, somente 4% deles descreveram outras práticas pedagógicas, além da representativa, enquadrada na categoria “Identidade Positiva” que propicia para os alunos uma construção identitária de valorização da identidade negra, a exemplo, damos destaque à seguinte fala: “mostrando a importância que esses povos têm dentro da nossa cultura, realizando atividades de conscientização e reflexão, para valorização e o respeito da heterogeneidade no ambiente escolar” (ODR/UFAC, 2018, 2020), na qual a professora busca mostrar a existência da diferença, ao mesmo tempo em que valoriza a História e Cultura Afro-Brasileira. As palavras-chave para esta categoria foram *família e legado*, o que indica que os professores compreendem a construção discursiva da identidade negra e entendem suas implicações na sociedade brasileira frente ao racismo científico.

A categoria “Estereótipo/Identidade Negativa” com maior percentual (33%), nos chamou atenção não só pelo quantitativo, mas pelas respostas dadas pelos professores. A definição e união desses dois termos parte da relação de completude estabelecida entre eles. É possível perceber, na análise, que ainda impera o mito da democracia racial na mentalidade desses professores, e que o termo “iguais” é constantemente repetido por eles. É perceptível que estes docentes acreditam na igualdade de condições e de acesso entre os seus alunos e na sociedade em geral, com pouca ou nenhuma percepção do racismo estrutural que a perpassa.

A categoria “Estereótipo/Identidade Negativa” aglutinou as respostas de professores que afirmaram trabalhar com práticas em sentidos relacionados a reprodução de características estereotipadas e negativadas da identidade negra. Nessas respostas, pode-se perceber que a história do negro no Brasil é compartimentada ao momento da escravidão, isolando-o a esse momento: “fazendo uma comparação com a linha do tempo, faço trabalho da história dos negros, como no Brasil eles foram um lixo e a gente vai trabalhando o tema até chegar nos dias de hoje” (ODR/UFAC, 2018-2020), e impedindo dessa maneira uma valorização ativa da identidade negra. Também é possível inferir a persistência do mito da democracia racial, a exemplo da fala de um dos professores, que afirma estar “sempre colocando ali que não há diferenciação, de que você ser branco ou ser moreno que você vai ser mais ou menos, a igualdade sempre, os mesmos critérios de aprendizado” (ODR/UFAC, 2018-2020), naturalizando e invisibilizando a diferença, o que impede que se trabalhe com o seu processo de construção histórica, favorecendo, desta forma, a manutenção do racismo.

Metade (3) das respostas que disseram utilizar o *blackface* se localizam também na categoria “Estereótipos/Identidade negativa” com respostas que vinculam a história dos negros no Brasil à escravidão e/ou fortalecem a ideia da democracia racial: “Nas aulas de história falamos sobre a escravidão [...] mas evidenciando sobre a cor só ser um fato e não [algo que] diferencia em nada as pessoas.” (ODR/UFAC, 2018-2020). Outra professora, ao ser perguntada se a escola efetivou práticas do *blackface*, afirma: “Sim, e foram bem criticados quanto a isso” (ODR/UFAC, 2018-2020), demonstrando entendimento sobre o assunto. Essa mesma professora, especialista Uniafro, afirma trabalhar com os aspectos de história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos negros através de estratégias de leituras, fazendo uso da representação nos materiais enquanto apoio às práticas pedagógicas. Os outros dois professores que afirmam usar o *blackface*, apresentaram respostas vagas quanto às formas como trabalham a história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos negros, impossibilitando uma análise mais aprofundada.

A última categoria de análise reflete uma ótica que mantém as três formas presentes nas salas de aula, citadas por Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000), sobre a diversidade na sala de aula em uma relação Eu x Outro, são elas: “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a tolerar”.

O *outro como fonte de todo mal* constitui-se na demonização e/ou exclusão do outro. Essa versão do outro ocorre, segundo os autores, a partir de estratégias de regulação e de práticas institucionais que estão imersas no discurso, na fixação de identidades, na consolidação de oposições binárias e nos estereótipos. Esse sujeito construído, o Outro, é aquele em que é depositado todos os aspectos negativos, males e falhas da sociedade. Isso pode ser observado na fala do docente entrevistado: “o projeto que a gente trabalhou afro, que foi falado sobre as raças, dos vários tipos de pessoas que subiram na vida” (ODR/UFAC, 2018-2020), isso nos revela como ao negro na sociedade é esperado lugares que não são valorizados e que não são de prestígio, e aqueles que rompem com esse ciclo, negros que conquistam lugares prestigiados pela sociedade, são dados como exemplos de que “olha para este negro, ele conseguiu conquistar algo apesar da cor da sua pele” (ODR/UFAC, 2018-2020), as pessoas não enxergam todos os fatores socioeconômicos, históricos e culturais que estão desfavorecendo este grupo.

Os *outros como sujeitos plenos de uma marca cultural* constituem-se na padronização de culturas, no mito do arquétipo cultural, assim os indivíduos têm suas identidades plenas e marcadas, possuem características universais e têm um único referente. Além disso, essa perspectiva supõe, por exemplo, que “todos os negros vivem a negritude do mesmo modo”, o que atribui a eles padrões universais, dessa maneira, o negro é apenas um sujeito que detém uma marca cultural, como no trecho da fala do docente entrevistado: “A gente aborda principalmente no conteúdo de história, no conteúdo de religião e de artes, a gente trabalha a culinária, a religião, as vestimentas” (ODR/UFAC, 2018-2020), dando a entender que o sujeito entrevistado considera a população negra de maneira homogênea, com uma só religião, com expressões artística em comum e unificados por uma marca cultural, como apontam os autores aqui referenciados.

O *outro como alguém a tolerar* constitui-se em reconhecer a diferença de determinados indivíduos e grupos, mas, por outro lado, há um paradoxo, pois, esse reconhecimento consiste na homogeneidade e igualdade e não na diferença. A tolerância contribui para a manutenção de desigualdades e para o silenciamento e/ou esquecimento de histórias, identidades e culturas. Além disso, os autores adicionam que a tolerância pode ser uma forma de naturalização, de conformação ou de acomodação e de indiferença com o que nos é estranho e, de aceitação, com o que nos é cabível, como no seguinte trecho de entrevista: “Na minha sala eu tento ensinar a um respeitar o outro, não tem discriminação na minha sala de aula, ensinar um a respeitar o outro” (ODR/UFAC, 2018-2020), onde se percebe que não há um debate a mais sobre a construção da diferença, os motivos pelos quais um grupo é considerado inferior ao outro socialmente, e também não há um debate sobre a busca da equidade. O que se pode ver é um reforço da condição de igualdade entre os diferentes, como condição de valorização das identidades.

Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000) nos questionam se é impossível educar na diferença, e concluem que seria impossível (felizmente) educar realizando a regulação do Outro, por último, propõem uma educação que contenha um trajeto mais plural e menos excludente.

A temática da educação das relações étnico-raciais é predominantemente, de acordo com nossa análise, debatida apenas em projetos relativos à “Consciência Negra”, sendo citadas apenas as contribuições culturais, tais como a religião, a culinária, as artes e as vestimentas, não que estas não tenham sido grandes contribuições, mas elas tendem a reduzir e estereotipar a contribuição africana e seus resquícios apenas no âmbito cultural, propiciando uma folclorização das culturas negras, além de uma construção discursiva e de uma representação limitada e negativa dos negros.

Assim, podemos perceber as implicações pedagógicas e curriculares que esse tipo de representação e de construção das identidades negras possuem, Silva (2014) propõe como estratégia uma *Pedagogia da Diferença* para romper com as práticas pedagógicas e curriculares que descrevemos anteriormente, uma que tenha como base a teoria cultural, principalmente, a pós-estruturalista, que consiste em compreender as questões da identidade e da diferença como questões de política e de relações de poder.

De maneira geral, um currículo e uma pedagogia da diferença se alinham como questionadores do surgimento da diferença e da identidade, não basta o reconhecimento da existência, mas a compreensão como elas foram produzidas. Assim, buscar ir além das menções condescendentes de tolerância, aceitação ou “tratamento igualitário” e alcançar a dimensão da valorização das identidades diferentes dos sujeitos desiguais.

Silva (2014) acrescenta, por último, que os alunos devem ser instigados a romper com a estabilidade dessas identidades fixadas, devem estimular a “experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico” (SILVA, 2014, p. 100), deixando de ter uma perspectiva da diversidade que tende a reproduzir o idêntico, para uma perspectiva da multiplicidade que multiplica, amplia e intensifica a produção de diferenças.

Portanto, a *Pedagogia da Diferença* busca educar apresentando a diferença existente no mundo, como não limitadora e não reprodutora do idêntico:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu, significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996, p. 154 *apud* SILVA, 2014, p. 101).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo iniciou-se com o objetivo de refletir sobre o uso do *blackface* por professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Educação Básica, compreendeu-se, após a explanação histórica e antropológica sobre o uso desta prática que ela representa a população negra de forma estereotipada e negativa e que esta representação é uma forma de linguagem, sendo o discurso uma forma de significar essa linguagem. Compreendeu-se também que a prática do *blackface* é um “princípio ou regra institucional” que atravessou os sujeitos aqui inseridos, no caso professores, e esses reproduzem a construção discursiva que inferioriza e desumaniza a população negra.

Por meio dos dados trazidos pelo Laboratório de Pesquisa ODR/UFAC é possível ter um panorama da compreensão sobre a prática do *blackface* pelos sujeitos estudados no município de Rio Branco. Os dados aqui expostos mostram que parte dos professores, ao tentar empregar práticas de promoção de igualdade racial, o fazem equivocadamente utilizando o *blackface*. Ao buscar, principalmente em projetos de Consciência Negra, valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, eles acabam estereotipando a população negra em um ato racista. Entretanto, como foi observado, os professores, de maneira geral, não conhecem o que é o *blackface* e sua construção discursiva racista histórica, cultural e social. Eles são atravessados por esse discurso estruturalmente racista, de senso comum e reproduzem – mesmo que não intencionalmente - a prática sem refletir sobre sua realização e consequências.

É possível perceber também que parte dos professores utilizam a leitura de imagens e textos para promover a valorização da identidade africana e afro-brasileira, numa busca explícita e necessária por mudança de paradigma na construção discursiva do negro e de suas representações nos livros didáticos, paradidáticos e nas variadas mídias.

Assim, a prática do *blackface* não pode ser enquadrada enquanto prática de promoção de igualdade racial ou de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Quanto ao fato desta prática ainda ser utilizada por alguns profissionais da educação, ainda que de forma inconsciente, ela é resultado de uma construção e reprodução discursiva estrutural, mas também é consequência da ausência de (IN)formações – iniciais ou continuadas – para os professores em educação das relações étnico-raciais, como prevê os dispositivos legais aqui já citados. Daí a necessidade de inserção da temática étnico-racial para esses profissionais que também são responsáveis pela interdição e reprodução de discursos que, de alguma maneira, hostilizam a população africana e/ou afro-brasileira. Com a devida formação estes mesmos profissionais também podem ser transgressores dos paradoxos estabelecidos no decorrer da história e romper com discursos racistas, propondo uma pedagogia da diferença que possa, de fato, incluir e promover igualdade racial no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 10.639/03*. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv* 8(1): 607-630, 2010 Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> > Acesso em: 08 Jul. 2019.
- CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Volume 1).
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. Reflexões sobre os usos escolas da diversidade. *Rev. Educação & Realidade*. Jul./dez. 2000, p. 163-177.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. (Educação para todos, 36).
- HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO: Apicuri, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, v. 4 n. 8, jul - out. 2012. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246/222>> Acesso em: 13 jul. 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Recebido: 14/11/2020

Aceito: 8/3/2021

Publicado: 5/8/2021