



**As palavras "cor" e
"raça" (não) ecoam na
linguagem dos
documentos
governamentais sobre
educação**

**The words "color" and
"race" (do not)
echo in the language
of government
documents
on education**

Hilário I. Bohn

Pós- Doutorado na University Of Birmingham

Cibele Trindade

Bolsista de Iniciação Científica/ CNPq

Aluna de graduação do curso de Letras Português/ Inglês da Universidade Católica de Pelotas.

Resumo:

Os sentidos de palavras como raça, etnia, gênero, sexualidade, inclusão, exclusão ecoam diariamente nos nossos ouvidos e nos lembram a necessidade de rehistoricizar as nossas histórias pessoais e coletivas, assim introduzir rupturas nas identidades. No entanto, as rupturas necessárias somente podem ser realizadas à medida que lembramos, porque somente podemos perdoar se não esquecemos. Por isso, parece tão importante que as políticas de inclusão, inclusive de inclusão racial do negro, do índio, por exemplo, sejam discursadas pela sociedade brasileira. Lembrar parece ser o primeiro passo para a ação política. Lembramos por imagens, por objetos, por palavras e pelos sons ritmados da música. As imagens e os objetos podem ser expostos à visitação pública em museus e praças, mas as palavras precisam ser proferidas, seja na estética da poesia, do romance, no som ritmado da música ou nas palavras oficiais do governo em que se delineia a ação política de uma nação. Sendo o Brasil um país multirracial e multicultural, o objetivo deste texto é verificar como o conceito de raça está presente e como se articula, discursivamente, nos documentos educacionais do governo brasileiro, particularmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A preocupação se justifica porque os estudos identitários, baseados nos princípios dos Estudos Culturais, mostram que as identidades são forjadas através das atitudes e estratégias do indivíduo em relação ao outro e por políticas diretivas dos Estados.

Palavras-chave: Identidade. Raça. Educação. Linguagem.

Abstract:

The meanings of words such as race, ethnicity, gender, sexuality, inclusion, exclusion echo in our ears every day and remind us of the need to rehistoricize our personal and collective histories, thus introducing breaks in the identities. However, the necessary breaks can only be made as we remember, because we can only forgive if we don't forget. Therefore, it seems so important that inclusion policies, including racial inclusion of the black, or the indigenous, for example, be discourses by Brazilian society. Remembering this seems to be

the first step towards political action. We remember by images, by objects, words and the rhythmic sounds of music. The images and objects can be exposed to the public in museums and squares, but the words need to be uttered, whether in the aesthetics of poetry, of the novel, of the rhythmic sound of music, or of the official words from the government as it delineates the political action of a nation. Since Brazil is a multiracial and multicultural country, the aim of this paper is to verify how the concept of race is present and how it is articulated discursively in the educational documents of the Brazilian government, particularly the National Curriculum Guidelines. The concern is justified because the identity studies, based on the principles of Cultural Studies show that identities are forged through the attitudes and strategies of the individual in relation to the other and by directive policies of the States.

Keywords: Identity. Race. Education. Language.

Introdução – os autores se identificam

A história da Cibele

As minhas raízes prendem-se à minha família e infância: Minha mãe sempre valorizou a nossa cultura Afro. Ao dizer que o meu cabelo era bonito por ser crespo e que deveríamos orgulhar-nos da cor de nossa pele, nos ensinava a assumir as nossas raízes. Esses fatos acompanharam a minha infância e contribuíram para identificar-me como preta e da raça negra.

Quando passei no vestibular para a Universidade, no meu primeiro dia de aula percebi que não tinha nenhum colega negro. Um dia uma colega minha fez um trabalho totalmente contra a política das cotas proposta pelo governo federal. Sem querer, na hora do debate tive um posicionamento muito forte a favor da política governamental. Defendi meu ponto de vista e falei da luta do meu povo e porque todos achavam normal receberem a bolsa do Pro Uni, pois havia vários bolsistas na sala, então, por que não “as cotas”? Todos ficaram quietos e nunca mais se tocou neste assunto.

Estes fatos me fizeram sentir mais negra e, juntamente com outros acontecimentos, fizeram me entender melhor a minha cultura, identificar-me com ela e com a minha nação afro integrada na nação brasileira. Os fatos também me fizeram entender as lutas, as conquistas e o direito de continuar a lutar, de “sempre lembrar” para que os outros se lembrem dos direitos de todos os brasileiros. Quando iniciei na bolsa de pesquisa de iniciação científica na Universidade, senti-me a vontade e com o direito de buscar novos conhecimentos, novas experiências e maiores aprendizagens, inclusive sobre a questão racial.

Fico refletindo sobre as pessoas que acham normal falarem que o negro está 100% incluído na sociedade e que, inclusive, *já estão morando bem*. Claro, já houve alguns avanços, mas ainda é pouco, há muito que fazer. Quando vejo notícias sobre as favelas e olho no jornal, ou nas imagens da televisão, a maioria dos moradores são negros. Às vezes os próprios humoristas fazem deboche de pessoas negras em alguns programas e muitos acham normal. Duvido que se fossem pessoas brancas (ou outras raças ou etnias) que estão “falando errado”, usando idioletos não pertencentes ao

português padrão, ou pedindo dinheiro, seria visto como normal. Certamente haveria manifestações e o(s) programa(s) seriam confrontados com a opinião pública.

Espero que um dia *o meu povo* se conscientize e saiba que ele pode e tem poder de mudar o país. Mulheres e homens negros serão vistos como dignos e respeitados. Acredito que todas essas lutas não serão em vão. Vejo pessoas negras acordarem e lutarem por uma sociedade realmente justa e igualitária.

O Hilário conta a sua história

Venho de um ambiente familiar e social em que a língua materna era o alemão. A interação linguística familiar, fora quando havia a presença de algum visitante, era inteiramente em alemão. O bilinguismo, no entanto estava presente nas revistas, nos jornais, na correspondência familiar do pai e nos rótulos dos produtos comprados no comércio. Falava-se alemão, uma língua proibida, quando usada em público, dava cadeia. Por isso na escola usava-se a língua portuguesa – a proibição da fala familiar na frente dos professores e no ambiente escolar era estritamente vigiada pelos professores.

Assim como o ambiente linguístico, os membros da comunidade eram todos de descendência germânica. Assim, vi o primeiro homem negro em torno dos 9 anos. “Ocultamos-nos e nos esgueiramos no meio da vegetação para observá-lo caminhando na estrada, até desaparecer no tortuoso caminho do povoado.” A avó paterna contava histórias de terror de indígenas que vinham roubar os produtos da plantação, juntamente, ou de maneira semelhante aos bichos predadores que viviam nas florestas circundantes.

Passei todos os anos de minha escolarização sem ter a companhia de um colega negro, nem no ensino fundamental ou médio, nem na Universidade e menos ainda na pós-graduação. Foi somente depois de 20 anos que a primeira mulher negra formou-se mestre em Linguística Aplicada no Programa de pós-graduação da USFC que ajudei a organizar e do qual fui coordenador durante 07 anos. Tive o prazer de participar da banca de defesa dessa mulher e de ter sido o orientador do primeiro negro Mestre em Linguística Aplicada do Programa, depois companheiro na docência na FURB, Blumenau, SC. Hoje, duplamente doutor e pós-doutor.

Voltando a minha trajetória, aos doze anos pedi aos pais para ir estudar numa escola particular em Porto Alegre. As dificuldades linguísticas foram muitas (Cf. BOHN, no prelo) – houve um silêncio durante praticamente um ano, até conseguir aproximar-me da língua portuguesa e manuseá-la com certa fluidez. Para compensar as limitações linguísticas na língua portuguesa durante a minha escolaridade e nas práticas sociais, procurei associar-me a outras línguas em que poderia construir outros pertencimentos que meus colegas falantes da língua portuguesa não possuíam. Iniciei com o Francês, para depois dedicar-me à língua inglesa, na qual me profissionalizei. A minha vivência mostra que discriminação linguística é parecida com a discriminação da cor, uma discrimina pela pele e pelos contornos do corpo e a outra pelos contornos dos sons linguísticos. Ambas atingem, como toda discriminação corporal, como nos mostra Foucault (1991), a alma em sua essência humana.

Depois dessas breves “histórias”, desenvolvemos a seguir o texto, iniciando por um posicionamento sobre a construção identitária, para em seguida confrontarmos estes princípios teóricos com as propostas dos documentos governamentais sobre a educação brasileira e de como a questão racial perpassa estes documentos, fixando-nos neste trabalho na raça e cultura negra, assim como sobre a sua contribuição para a cultura e a formação do Estado Brasileiro.

A formação identitária

Toda identidade se define no comum e na diferença. Cultura é pertencimento comunitário e contrasta com as outras culturas. Os contrastes e semelhanças constroem-se no coletivo, mas nas práticas sociais individualizam-se, isto é, as luzes da ribalta focalizam as subjetividades da individualidade. Pierre Ouellet (2005,) em seu texto sobre as palavras e identidades migrantes, diz que em algum momento o indivíduo precisa apresentar-se e dizer “eis-me aqui”, assumindo a sua singularidade (mesmidade), sem alibi, como diria Bakhtin (2002 , 2003) no uso da linguagem. O indivíduo responsabiliza-se perante o outro, ingressando num plano ético e realizando-se no cronotopo, apesar dos contínuos deslocamentos que as identidades exigem.

Assim, a estabilidade identitária da essencialidade e da racionalidade cartesiana, discutida por Hall (2000, 2002), perde-se nos meandros das migrações que passam pelo sujeito sociológico e da pós-modernidade, para refugiar-se no inconsciente, construído no simbólico e talvez comandado pelas tessituras das mídias, de acordo com Thompson (2009), e pelo poder vigilante que, de acordo com Foucault (1991), exige a formação de corpos dóceis. Esta complexidade, mais do que uma ação política, talvez seja uma arte, conforme sugerido por Rajacopalan (2013), por isso também se torna difícil definir os contornos dos quadros de representação.

Então, poderíamos talvez caminhar a trilha sugerida por Eagleton quando discute cultura, levando, neste caso, a sua sugestão para a definição, constituição da(s) identidade(s):

A idéia de cultura, então, significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo contra o primeiro, que existe algo na natureza que a excede e anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural.¹

Poderíamos retomar o pensamento de Eagleton e acrescentar que não precisamos aceitar o determinismo social, de um assujeitamento althusseriano em que os quadros identitários são desenhados com a mão forte dos aparelhos ideológicos comandados pelas características da produção econômica. Propomos que apesar da força do social, o indivíduo continua responsável por seu status identitário, às vezes é, inclusive, difícil de separar o espontâneo do especulativo. Bakhtin nos assegura que “... a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais dos outros.” O “eu” continua responsável, ainda segundo o próprio Bakhtin, por seus atos e pelos ‘sentidos’ que as suas palavras

¹ EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2005. p. 14.

“instauram” na enunciação.² Ficamos sem *álibi*, portanto, eticamente responsáveis pelos nossos enunciados.

A questão da raça – breve nota da história da antropologia brasileira

Segundo Houaiss, raça seria a:

Divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.). Etnologicamente, a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o fator racial; certas culturas de raças diferentes estão muito mais próximas do que outras da mesma raça.³

Williams, depois de várias digressões históricas assim define raça:

Utilizou-se raça junto com gênero e espécie na biologia classificatória, porém todas as suas dificuldades têm início quando é usado para denotar um grupo dentro de uma espécie, como no caso das “raças do homem”.⁴

Boas, por sua vez, em sua conferência na Califórnia, em 1931, no Congresso da Sociedade para o Progresso da Ciência, esclarece:

No linguajar comum, quando falamos de uma raça, queremos denotar um grupo de pessoas que têm em comum algumas características corporais e talvez também mentais. Os brancos, com a pele clara, os cabelos lisos ou ondulados e narizes afilados, são uma raça claramente distinta dos negros, com a pele escura, cabelos crespos e narizes achatados. Em relação a esses traços, as duas raças são fundamentalmente distintas.⁵

A distinção feita por Boas é certamente insuficiente, limita-se às diferenças corporais, quando, como afirmado acima por Williams, os aspectos culturais podem apresentar diferenças mais profundas do que as características físicas. Esta seja talvez a maior dificuldade para a transformação social. A cultura não é uma exterioridade, uma vestimenta que pode ser trocada no fim do teatro. Ela impregna a alma do ator

É importante ainda salientar que tradicionalmente os antropólogos brasileiros elogiavam a “harmonia racial” reinante no país, definindo as exclusões e discriminações nacionais de econômicas em vez de raciais.

Matos destaca as obras de Gilberto Freyre e de Sérgio Buarque de Holanda. O primeiro, segundo Matos, “conceituou o seu objeto, a formação racial e histórica da cultura brasileira, como uma totalidade em que integravam desde a economia, o meio ambiente, a cozinha, até as religiões,

² SOBRAL, A. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: Pensamento interacional*, Vol. 3. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, 71-114.

³ HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 2372.

⁴ Williams, 2007, p. 332,

⁵ BOAS, F. Raça e progresso. In: BOAS, F. *Antropologia Cultural*. 6ª. Reimpressão. Tradução e seleção dos textos por Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 68.

os rituais, os mínimos detalhes de comportamento”.⁶ Ainda, segundo Matos, Freyre teria formulado assim as bases da chamada ideologia da “democracia racial”, segundo a qual no Brasil não haveria preconceito de raça, mas tão somente preconceito de cor e de classe. Isto teria levado a um encobertamento de uma realidade social, segundo Matos, *deveras cruel*.

Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Raízes do Brasil*, ainda segundo Matos, defende a tese da cordialidade do povo brasileiro. A sociedade brasileira seria “amorosa e pouco conflitual”. A ideia foi severamente criticada pela academia porque a sociedade brasileira estaria cheia de “conflitos camuflados por uma cultura hegemônica bastante controlada pela elite e por seu segmento de suporte, a classe média”.⁷ Percebe-se claramente uma análise social dos dois autores focalizando a “raça” dentro de uma perspectiva de “por” e “para si” em vez de “por” e “para outrem”, de acordo com o que propõe Dubar (2009).

Os documentos governamentais

Limitamos a breve análise ao documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais* e destacamos 06 ações educativas, entre as muitas, que o documento apresenta.

As diretrizes

Propõem a divulgação e produção de 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.⁸

A reparação e a educação

Políticas de reparações voltadas para educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.⁹

A abordagem crítica

“A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las”.¹⁰

Aprender a lidar com a diferença

⁶ MATOS, M. P. *Antropologia – Ciência do homem, Filosofia da cultura*. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 187.

⁷ MATOS, 2009, p. 189.

⁸ BRASIL - MEC. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004. p. 10.

⁹ BRASIL - MEC, 2004, p. 11.

¹⁰ BRASIL - MEC, 2004, p. 20.

“Criar condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças”.¹¹

Compartilhar responsabilidades

Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.¹²

Trabalhar para a superação das injustiças

“A superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados”.¹³

O documento governamental é bem mais amplo e complexo do que salientamos acima, mas os documentos certamente enfatizam aspectos importantes de uma política de integração racial nacional, salientando *a divulgação e produção de conhecimentos, propondo políticas de reparações, sugerindo ações e atitudes críticas* dos coordenadores pedagógicos, enfrentando e *superando discordâncias*, conflitos, contestações, *valorizando os contrastes* das diferenças, *exigindo* o cumprimento das leis e, finalmente, trabalhando para *a superação da indiferença*. A última diretriz seja, talvez, a mais importante. A indiferença perante a discriminação é a garantia da hierarquização social, inclusive a racial.

Resumindo e fechando o texto

Podemos fechar “esta conversa” voltando a Franz Boas que em 1931 no Encontro da Sociedade Americana para o Avanço da Ciência, em Pasadena, Califórnia, no momento que assumia a presidência da Associação, terminou a sua apresentação com as seguintes palavras:

Embora as razões biológicas aduzidas possam não ser relevantes, a estratificação da sociedade em grupos sociais de caráter racial irá sempre levar à discriminação de raça. Tal como em todos os outros agrupamentos humanos bem marcados, o indivíduo não é julgado como um indivíduo, mas como membro de sua classe. Podemos ter uma razoável certeza de que, onde quer que os membros de diferentes raças formem um único grupo social com laços fortes, os preconceitos e antagonismos raciais irão perder sua importância.¹⁴

Por isso a importância dos documentos oficiais que propõem um pacto social construído no processo educacional. Mas, novamente, apesar da qualidade dos documentos produzidos, é preciso debater o papel, a(s) identidade(s) dos professores que vão gerar as metodologias escolares que permitirão criar este grupo social, a que se refere Boas. Grupo que tenha laços suficientemente

¹¹ BRASIL - MEC, 2004, p. 20.

¹² BRASIL - MEC, 2004, p. 26.

¹³ BRASIL - MEC, 2004, p. 19.

¹⁴ BOAS, 1931.

fortes para assegurar que os *preconceitos* e os *antagonismos* possam ser vencidos e que o sonho de Darci Ribeiro, ao admirar em sua obra *O Povo Brasileiro* a unificação linguística e cultural do país facilitado pelo negro brasileiro, possa este mesmo negro brasileiro, na sua variação, também unificá-lo nas oportunidades do bem-estar-social nacional.

Por isso a importância dos documentos oficiais que propõem um pacto social construído no processo educacional. Mas, novamente, apesar da qualidade dos documentos produzidos, é preciso debater o papel, a(s) identidade(s) dos professores que vão gerar as metodologias escolares que permitirão criar o grupo social, a que se refere Boas. Grupo que tenha laços suficientemente fortes para assegurar que os *preconceitos* e os *antagonismos* possam ser vencidos e que o sonho de Darci Ribeiro (1995), que em sua obra *O Povo Brasileiro* ao admirar a unificação linguística e cultural do país facilitada pelo negro brasileiro, possa também este mesmo negro, na sua variação, unificá-lo nas oportunidades do bem-estar-social nacional.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN M, VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Editora Hucitec, Annablume, 2002.

BRASIL, MEC. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2012.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais – Pluralidade cultural*. Brasília, DF, 1998.

BOAS, F. Raça e progresso. In: BOAS, F. *Antropologia Cultural*. 6ª. Reimpressão. Tradução e seleção dos textos por Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, 67- 86.

DUBAR, Claude. *As crises das identidades*. Tradução de Mary A. Leite de Barros. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz T. da Silva, Guaracira L. Louro, 7ª. Ed., RJ: DPA, 2002.

_____. Quem precisa da identidade? In SILVA (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 7ª. Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, 103-133.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MATOS, M. P. *Antropologia – Ciência do homem, Filosofia da cultura*. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

OUELLET, P. *As palavras, as identidades migrantes: a paixão do outro*. Tradução Luciana Passos Moraes. Rio Grande, RS: Núcleo de Estudos Canadenses, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que trata, afinal? In NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, 19-42.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo, SP: 1995.

SOBRAL, A. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: Pensamento interacional*, Vol. 3. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, 71-114.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi et al. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.