



## DE SÓLIDAS PARA LÍQUIDAS, DE LÍQUIDAS PARA SÓLIDAS: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS

José Bonifácio Alves da Silva<sup>1</sup>

José Licínio Backes<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo faz uma análise das concepções de docentes de História da escolarização básica acerca das identidades negras. A perspectiva utilizada foi inspirada em Bauman (2001; 2007) e na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e pós-coloniais. A análise baseou-se na interpretação de entrevistas com oito docentes de História atuantes em escolas públicas e privadas da cidade de Campo Grande/MS. Percebemos, nesta leitura, que as identidades negras, apesar de escaparem das identificações dos professores e irem além, também são provisoriamente solidificadas para fixação de sentidos, indispensáveis para posicionamento político e sociocultural. Os entrevistados também veem as dinâmicas complexas e constantes das diferenciações que tornam as identidades negras líquidas, apesar de seu empenho em identificá-las e defini-las.

**Palavras-chave:** docentes de História, identidades negras, concepções, identidades sólidas/líquidas.

### FROM SOLID TO LIQUID, FROM LIQUID TO SOLID: HISTORY TEACHERS' CONCEPTIONS ON THE PROCESSES OF CONSTRUCTION OF BLACK IDENTITIES

### ABSTRACT

This article analyzes basic education History teachers' conceptions of black identities. The perspective used was inspired both by Bauman (2001, 2007) and by the post-structuralist version of cultural studies and postcolonial studies. The analysis was based on the interpretation of interviews with eight History teachers working in public and private schools in the city of Campo Grande/MS. This reading enabled us to perceive that black identities, despite escaping from the teachers' identifications and going beyond them, are also provisionally solidified to fix meanings, which are essential for socio-cultural and political positioning. Respondents also see the complex and constant dynamics of differentiations that render black identities liquid, in spite of the teachers' effort to identify and define them.

**Keywords:** History teachers, black identities, conceptions, solid/liquid identities.

<sup>1</sup> Graduado em História (2010) e mestre em Educação (2013) pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Doutorando em Educação na UCDB, bolsista CAPES/PROSUP. E-mail: <[zezao-boni@hotmail.com](mailto:zezao-boni@hotmail.com)>

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia. É Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é membro do quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, exercendo atividades de pesquisa, orientação de mestrado e doutorado e ensino. Também é docente, pesquisador e orientador do Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado e Doutorado na mesma universidade. É membro do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). É Bolsista Produtividade – CNPq. E-mail: <[backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br)>



## DE SÓLIDAS PARA LÍQUIDAS Y DE LÍQUIDAS PARA SÓLIDAS: CONCEPCIONES DE PROFESORES DE HISTORIA SOBRE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES NEGRAS

### RESUMEN

El artículo hace un análisis de las concepciones de docentes de Historia de la escolarización básica acerca de las identidades negras. La perspectiva utilizada fue inspirada en Bauman (2001; 2007) y en la vertiente pos-estructuralista de los estudios culturales y pos-coloniales. El análisis fue basada en la interpretación de entrevistas con ocho docentes de Historia actuantes en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Campo Grande/MS. Percibimos, en esta lectura, que las identidades negras, a pesar de huir de las identificaciones de los profesores e ir allende, también son provisoriamente solidificadas para fijación de sentidos, indispensables para posicionamiento político y sociocultural. Los entrevistados también ven las dinámicas complejas y constantes de las diferenciaciones que cambian las identidades negras líquidas, a pesar de su empeño en identificarlas y definirlas.

**Palabras-clave:** docentes de Historia, identidades negras, concepciones, identidades sólidas/líquidas.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos sobre as identidades têm se multiplicado no Brasil, seja para apontar que estamos vivendo uma crise de identidades, seja para mostrar os processos pelos quais determinadas identidades foram produzidas e posicionadas na subalternidade ou, ainda, com outras finalidades. Neste sentido, os estudos das relações étnico-raciais, com destaque para aqueles que mostram o processo de construção das identidades negras, têm aumentado significativamente. Esses estudos postulam que as identidades são construídas histórica e culturalmente; portanto, estão em constantes transformações, ou seja, elas estão em um permanente processo de solidez/liquidez.

Considerando esse contexto procuramos, neste artigo, destacar a compreensão de docentes de História da escolarização básica sobre as identidades negras a partir da perspectiva da solidez/liquidez das identidades, inspirada em Bauman (2001; 2007) e na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e pós-coloniais. Definimos, primeiramente, o que entendemos por solidez/liquidez das identidades negras e, posteriormente, seguindo esta concepção, apresentamos a análise das compreensões de professores de História acerca das identidades dos sujeitos negros.

## A SOLIDEZ/LIQUIDEZ DAS IDENTIDADES NEGRAS

A identidade sólida proveniente da concepção de sujeito moderno, cartesiano e iluminista, centrada em torno de um eu coerente, íntegro, autônomo, livre e plenamente consciente de suas ações, é atormentada pelas identidades líquidas do sujeito pós-moderno. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2004, p. 12).

Os sujeitos sofrem, na contemporaneidade, os impactos dos intermináveis processos de (des/re)construção de suas subjetividades. O que antes parecia um *eu* sólido está se desmanchando.

As identidades sólidas derretem, submetidas a um alto e variado grau de tensões, tornam-se fluidas no contexto da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e passam por mudanças constantes. Elas escorrem, vazam, transbordam das tentativas de contenção. Dissolvem elementos que podem continuar presentes de outras formas. Infiltram-se, movem-se para múltiplas direções e não seguem caminhos previsíveis.

O humano dissolve-se enquanto unidade, e “[...] o sujeito vaza por todos os lados [...], [pois] não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder” (SILVA, 2000, pp. 9-10, *passim*). Não há mais uma essência, um eixo central que defina, de uma vez por todas, o sujeito e sua subjetividade. As ambiguidades desestabilizam o ideal de pureza: o puramente biológico, psicológico, social, político, econômico, cultural, etc. – um empecilho para as metanarrativas, aos discursos explicadores e às soluções finais. Estamos constantemente insatisfeitos.

A identificação torna-se cada vez mais provisória, efêmera, variável e problemática, pois, com a multiplicação dos sistemas de significação cultural, “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2004, p. 13).

A rapidez dos diferentes fluxos das identidades líquidas é garantida pela leveza e pelos movimentos ágeis, quase imperceptíveis. De modo veloz, transitam por espaços já demarcados e demarcam outros. As fronteiras ficam cada vez mais flexíveis, no entanto, não

deixam de existir; suas presenças, marcadas pelas relações de poder, delimitam o mesmo e o diferente, mas também os iguais e os desiguais, o dentro e o fora, os incluídos e os excluídos, os de cima e os de baixo, os normais e as aberrações, os brancos e os negros, etc. Esses espaços de pertença coexistem, misturam-se e estão sempre em fluxo, mudando de forma e de lugar. As fronteiras ficam líquidas e, com frequência, impalpáveis.

Toda essa mobilidade das identidades líquidas não significa o fim das identidades sólidas, nem das tentativas de contenção, que também se liquefazem. Os sólidos existentes derretem e dão lugar a outros sólidos provisórios, mais atualizados, tanto no que se refere às identidades, quanto no que concerne às tentativas de contenção ao desejável. Tais movimentos são incessantes e cheios de tensões.

Sem as identidades sólidas para serem liquefeitas, desmanchadas pelas incertezas que as mudanças acarretam, as inseguras identificações líquidas não existiriam. Sem as inseguras identificações líquidas para serem solidificadas pelas certezas de pontos de apoio permanentes, não haveria necessidade de buscar as seguras identidades sólidas.

A partir deste contexto, vemos a solidez/liquidez das identidades negras sempre sendo solidificadas e liquefeitas para novamente serem solidificadas. Buscamos, muitas vezes, tornar os sólidos mais duradouros, confiáveis, previsíveis e governáveis; contudo, estes se tornam líquidos. Afetamos os fluidos ao tentarmos dar-lhes forma, entretanto, não conseguimos mantê-los permanentemente nela.

Em meio a tantas tensões e à ânsia pela identificação, aparece a etnicidade como um *nicho seguro*, um provisório ponto de apoio sólido, um território contestado, cercado por *postos de fronteira*, permitindo apenas a entrada de pessoas autorizadas pelas relações de poder. Busca-se manter algo duradouro.

As identidades negras não possuem uma única forma definida. Elas têm diferentes formas inacabadas, mas significativas aos que nelas se situam. Invadem, entram em contato e/ou ocupam espaços permitidos e proibidos, mas são invadidas, ocupadas e provocadas também por outras identidades líquidas e sólidas.

A dinâmica complexa dos fluxos das identidades negras não está completamente controlada, o que não significa ausência de controle. Identidades fluidas requerem microrrelações de poder fluidas para regulá-las. “Os poderes que liquefazem passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’, da ‘política’ para as ‘políticas da vida’ – ou desceram do nível

‘macro’ para o nível micro do convívio social” (BAUMAN, 2001, p. 14, grifos do autor). O micro não pode ter o seu potencial subestimado, pois é mais difícil de ser observado quando nos deparamos com o *todo*. É leve, sutil, ágil, e move-se com mais facilidade; portanto, pode ser mais nocivo, perigoso e/ou vantajoso e eficaz para hegemônicos e subalternos. O micro afeta profundamente o macro.

Mesmo com tanta fluidez nas relações de poder, não é de se ignorar, quando estamos tratando de identidades étnicas/raciais, que a branquidade é mantida mais tempo como superior. Os controles das posições nas hierarquias reconfiguram-se, na expectativa de perpetuarem a hegemonia dos sentidos dominantes atualizados. Importante ressaltar que as maneiras de combate e disputa com essas hegemonias também mudam.

As relações desiguais de poder, que tanto nos incomodam, reservam um não-lugar para as identidades negras (que traduziram e negociaram para resistir pela própria existência) para as identidades dos movimentos de resistência ao colonialismo e para os estranhos – um espaço por onde passam *despercebidos*. Suas presenças são preferivelmente indistinguíveis “[...] da ausência, para cancelar, nivelar ou zerar, esvaziar as idiossincráticas subjetividades [...]” (BAUMAN, 2001, p. 119). Considera-se, colocando as negritudes em um não-lugar, a irrelevância dessas identidades culturais para serem notadas.

As negras e os negros podem, ainda, ser situadas/os em espaços vazios, lugares não mapeados, tornados invisíveis, impedidos e, portanto, difíceis de ser percebidos. Escreve Bauman (2001, p. 122): “vazios são os lugares que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos”.

O outro diferencia, polui o espaço puro, ameaça a segurança, perturba o equilíbrio, a harmonia, a paz, a ordem. As comunidades e identidades são desestabilizadas pela presença de um estrangeiro, pois este ameaça a integridade coletiva. As múltiplas relações ficaram fluidas, momentâneas, frágeis, efêmeras, líquidas. “Talvez nos encontraremos novamente amanhã’. Mas talvez não, ou então o ‘nós’ que nós encontraremos amanhã não seja o mesmo nós de há pouco” (BAUMAN, 2001, p. 148, grifos do autor). Mudar, seduzido pela diferença, e buscar estar seguro entre os pares, atraído pela identidade, é um movimento agonístico e contínuo. Esse esforço vem ao encontro do “[...] ideal de buscar sempre, ainda que [ou será por quê?] para nunca alcançar plenamente [...]” (BAUMAN, 2001, p. 138).

As concepções da negritude fluem habilmente e avançam através de diferentes espaços – não tão rápido quanto nós que queremos ver o fim do racismo gostaríamos, mas conquistam e marcam presença. Seguem rumo à liberdade, à imprevisibilidade de seus efeitos sobre as pessoas: outras subjetividades, diferenças e identidades circunstanciadas pelo exterior constitutivo (HALL, 2000). No entanto, não completamente previsíveis, controláveis e governáveis nas suas ações.

A maior facilidade de trânsito de algumas compreensões das identidades está associada à hegemonia destas sobre outras; ou seja, a autorização da circulação de concepções das identidades negras nos múltiplos espaços/tempos está ligada às relações de poder presentes no local e no momento. “A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação” (BAUMAN, 2001, p. 16).

As compreensões dominantes das identidades, as mais difundidas e presentes, têm uma maior capacidade de mover-se para vários lugares com maior rapidez e sem muitas restrições. As concepções subalternizadas das identidades (menos difundidas e presentes) têm maiores dificuldades de mobilidade, conquistam espaços de maneira mais lenta, pois disputam hegemonia e enfrentam impedimentos para o seu trânsito, maiores ou menores, dependendo do espaço a ser conquistado.

Há um esforço por parte daqueles que estão em vantagem na hierarquia, a fim de perpetuar sua hegemonia e manter as identidades negras na posição subalterna, de maneira mais sólida, previsível e controlável, impedindo-as de avançar rapidamente nos espaços de acesso restrito aos autorizados. Em outra leitura, talvez conceber as identidades negras somente como líquidas, múltiplas, mutantes, incertas e inseguras seja impedimento para acioná-las enquanto manifestação política de um segmento populacional, com o objetivo de fazer frente a lutas coletivas e fundamentá-las.

Na atualidade, reconhecemos a difícil tarefa de “alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política” (HALL, 2004, p. 20, grifos do autor), devido à multiplicidade de identificações/diferenciações possíveis, ambivalentes, revolucionárias e reacionárias. Neste sentido, é muito importante valorizarmos movimentos negros que defendem ações afirmativas e que lutam contra políticas subalternizadoras.

A rapidez e a mobilidade ágil são atributos utilizados para a dominação. “O ‘curto prazo’ substituiu o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último” (BAUMAN, 2001, p. 145, grifos do autor). A instantaneidade, viver o transitório momento, o aqui agora presente, deixar de lado o passado, sem muitos compromissos e apegos, sem muita preocupação com o futuro, não causa uma crise tão profunda nos de cima, em posição privilegiada para mover-se e descartar o que logo não lhes serve mais, quanto nos de baixo, que fazem de tudo para não perder o que têm e para tornar seus vínculos mais duráveis, pois a (re)conquista aos em desvantagem na hierarquia é difícil e ocorre de maneira mais lenta. Nas instáveis relações de poder, os sujeitos não estão fixos em uma das posições citadas; as identidades são nômades, acionadas de acordo com o contexto. Os discursos transitam entre o desejo e o medo da instantaneidade de uma vida líquida (BAUMAN, 2007).

Os docentes de História, nesse difícil contexto de identidades sólidas/líquidas, são inundados por inúmeras compreensões das identidades negras. A escola não é um local só de passagem: é um lugar de encontros de pessoas familiares e de estranhos, dos pares e dos ímpares. Tais encontros podem parecer breves, superficiais; porém, deixam marcas.

As formas de compreender as identidades não contempladas pela História habitam um espaço vazio, um não-lugar; portanto, não existem e/ou são ignoradas. Elas inexistem ou devem deixar de existir porque não correspondem às verdades hegemônicas. Demarca-se, assim, a fronteira do inscrito e do proscrito da História.

As aulas de História, dentro e fora da escola, são situações de derretimento de sólidos e solidificação de líquidos, de reconhecimento e valorização, de esquecimento e inferiorização, momentos em que o poder circula, justificando posições com as narrativas históricas e fabricando identidades/diferenças.

## **OS DOCENTES DE HISTÓRIA E AS COMPREENSÕES DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS**

Para esta análise das concepções de identidades negras foram realizadas, entre os meses de fevereiro e junho de 2012, entrevistas semiestruturadas com oito docentes de História atuantes em diferentes etapas da escolarização básica (Ensino Fundamental e Médio) e em diferentes escolas (públicas e privadas) da cidade de Campo Grande/MS.

Os nomes dos docentes que aparecem no artigo são fictícios, pois a finalidade desta discussão não é expor os entrevistados, mas as formas como compreendem as identidades negras. Essas concepções não são apenas dos entrevistados, porque eles não as inventam sozinhos. Segundo os referenciais teóricos deste estudo, os docentes pertencem a diferentes contextos socioculturais que os constituem, inclusive suas visões de mundo e dos outros.

As interpretações das entrevistas estão orientadas pelas concepções de identidades sólidas/líquidas, expostas anteriormente, como uma maneira de ver as negritudes. Consideramos este exercício agonístico, pois, se concebemos a alteridade pela via da mesmidade do enquadramento teórico, as compreensões de professores acerca dos sujeitos negros são entendidas, neste texto, por meio de invenções discursivas, procurando-se adequá-las e contê-las em categorias, conceitos, normas, padrões e modelos, enfim, ao desejável para a reflexão. “O outro já não é um dado, senão uma perturbação da mesmidade, um rosto que nos sacode eticamente” (SKLIAR, 2003, p. 148).

Quando o horizonte ético-político vem nos atormentar, não é tão fácil falar dos outros. Assumimos humildade teórica, pois nossas identidades são insuficientes aos nossos outros (HALL, 2003).

No modo como concebe os negros, a Professora Nina procura fixar a dívida histórica que o Brasil tem com essa população, pois levaram “[...] esse país nas costas durante muito tempo, um povo guerreiro [...]. Um povo que infelizmente ainda não recebeu o reconhecimento que deveria receber do povo brasileiro em si”. A sólida identidade guerreira possibilitou as políticas de reconhecimento das negritudes já existentes. No entanto, segundo a professora, muito ainda tem que ser alcançado a fim de conquistarmos a igualdade.

O Professor Chico e a Professora Isa trazem uma compreensão da diferença negra bastante arraigada pela perspectiva da cultura nacional: “[...] a questão da herança cultural, essa é importante. A dança, a religiosidade, isso que marca. Eu não estou nem falando das características físicas, que é a beleza do povo brasileiro, não é?” (Professor Chico); “[a cultura negra] é, sem dúvida, um elemento formador da cultura brasileira” (Professora Isa). A cultura nacional busca integrar todos em uma única identidade e enxerga as diversidades/diferenças como elementos harmoniosos e equilibrados que compõem a

nação. “É somente *dentro* da cultura e da representação que a identificação com esta ‘comunidade imaginada’ pode ser construída” (HALL, 2003, p. 78).

A invisibilização da cultura negra na cultura nacional é uma tendência, mas também uma impossibilidade. “E o negro, no Brasil, ainda está inserido numa cultura maior, que é a cultura brasileira, que está inserida numa cultura maior, que é a cultura ocidental, mas ainda existe uma cultura específica negra” (Professor Juca). A cultura negra escapa da invisibilidade e acaba aparecendo.

A cultura negra é vista pelos docentes como parte dessa cultura maior, a nacional. “Todos os povos têm sua cultura, [...] acho que todos têm um espaço no Brasil, que é muito democrático” (Professor Chico). O nacionalismo evita expor as tensões e as reivindicações de reconhecimento. Abarca as diferenças, mantendo a integridade e a solidez da identificação com a pátria, e, “embora a nação constantemente se reinvente, ela é representada como algo que existe desde as origens dos tempos” (HALL, 2003, p. 78).

Vale destacar, de acordo com a Professora Nina, que nem tudo é tão seguro assim, pois as incertezas permeiam nossa compreensão da relação entre cultura negra e cultura nacional, por conta dos processos de hibridização cultural.

A cultura negra está liquidamente infiltrada, permeando nossas vidas e a sociedade: “está presente em tudo, desde o alfabeto, até as músicas, as canções” (Professora Isa). Todos nós temos algo que pode ser identificado como cultura negra em nosso cotidiano. Isso é retratado pela Professora Ana em aula: “falo da cultura negra, eles [os alunos] falam também na parte da contribuição nas palavras, nos costumes que nós herdamos do negro. Eu falo muito sobre isso”.

Existe uma dificuldade de definir o que caracteriza a identidade e a cultura negra no contexto brasileiro: “Ah... Seria... Não é só a cor da pele, não é? É a raça, é a dança, é a... Como é que fala? É a musicalidade, costumes, a cultura, a religiosidade. É o porte físico, não pela cor, mas o porte físico. É o conjunto... É complexo demais” (Professor Miro).

O Professor Beto, ao caracterizar os negros no contexto nacional, de início, invoca a sólida/líquida identidade humana: “[...] na minha opinião, somos seres humanos: branco, negro, índio, pardo, europeu e tudo mais. Nós somos, antes de termos cor, antes de termos características físicas, somos seres humanos”. Ele menciona os aspectos fisionômicos e culturais dessa presença e o estigma histórico que os negros carregam de terem sido

escravizados e inferiorizados pelos colonizadores. O professor, provavelmente, preocupa-se em evitar a concepção colonial que hierarquiza etnias/raças. Ele situa os diferentes sujeitos em uma posição de igualdade, ao enfatizar algo comum a todos, a humanidade. Talvez, ainda na fala citada, ele tente combater a construção histórica, cultural, social e discursiva do racismo.

O racismo, de uma forma ou de outra, nega a humanidade de negras e negros e/ou estabelece que exista humanos superiores (os mais dignos de ser gente) e humanos inferiores. Difunde que, para sermos iguais, temos de ser os mesmos, idênticas cópias do padrão identitário colonial hegemônico branco, que procura solidificar-se definitivamente como centro referencial, a partir do qual os outros podem ser percebidos ou não. Como a maioria das pessoas não consegue ser cópia idêntica desse sólido/líquido, *modelo humano original e perfeito*, que talvez ninguém seja, tem de lidar com a exclusão, subalternização e desigualdade étnica/racial. “Hoje em dia, é difícil você dizer que é branco, branco mesmo; por causa da mistura das raças, nós não somos” (Professora Nina).

Ainda diante desse contexto híbrido, o modelo colonial persiste de forma atualizada e reivindica a pureza e a autenticidade daqueles *seres superiores* adequados.

Segundo o Professor Beto, não é muito difundida a imagem do negro trabalhador, agente de mudanças, alguém que faz história; a compreensão solidificada é a do sujeito negro dependente, subjugado e humilhado. Para a Professora Nina, os livros didáticos de História são veículos por onde também transitam tais concepções: “[...] escravos nas senzalas, sempre com uma cara de alguém que está sendo detonado. Não menciona as coisas boas que fizeram, estão sempre com uma imagem bem depreciativa”. A concepção colonial tende a solidificar, de uma maneira que chega a parecer estática, a imagem dos negros no Brasil. Desmanchar essa compreensão e mostrar outras possíveis torna-se uma tarefa imprescindível de professores de História.

Os estudantes são impactados por outras concepções, instituindo verdades e afetando as relações no ambiente escolar no momento em que “(...) você começa a mostrar que negro é cultura, que negro tem o seu espaço social, tem o seu espaço nacional, tem o seu espaço na sociedade como um todo e tem que ser respeitado em qualquer situação” (Professor Miro).

Os estudantes, principalmente os adolescentes, são vaidosos, conta o Professor Chico, importam-se muito com a questão da aparência, e o espaço escolar possui diferentes fisionomias que estão culturalmente ligadas a traços étnicos/raciais. A mídia, o mercado, a sociedade e a cultura difundem o modelo estético mais desejável, hierarquizando, e este se infiltra nas nossas concepções de belo (textura do cabelo, formato do nariz, da boca e da face, cor dos olhos, porte físico, medidas do corpo, etc.). “A gente está ali e, cada dia que passa, a gente vai vendo. Vem uma geração que valoriza muito essa aparência. E aí a gente tem que mostrar, muitas vezes, para eles que não é a aparência que mostra o ser” (Professor Chico).

Os *feios*, os distantes da referência de beleza, devem continuar existindo para os *bonitos* manterem a sua hegemonia e esbanjarem seu charme; por isso, é necessário atualizar o padrão rapidamente para que apenas poucos consigam alcançá-lo. Os poucos que conseguem valorizar-se enquanto consumidores/mercadorias, os que acompanham a velocidade dos fluxos, as tendências da moda, as roupas da nova estação, os novos estilos de cabelo, os novos jeitos de se relacionar, os que consomem coisas com valor financeiro e simbólico elevado, os que atendem aos padrões étnicos/raciais, éticos, estéticos, políticos e religiosos, são as pessoas de bem/bens, as de cima. Estas, sim, são lindas, maravilhosas, belas. “A garota que eu tenho no 8º X, negra, ela usa roupinha da *Hello Kitty*, ela usa canetinha da Barbie, tudo, ela usa tudo isso, mas também usa seu cabelo todo trançadinho, todo colorido, bem no estilo de algumas regiões africanas” (Professor Juca). As complexas e conflituosas negociações na arena cultural são tensionadas por muitos elementos infiltrados e hierarquizados. []

Os discursos são encarnados e tomam corpo, corporificados nos sujeitos. O corpo negro torna-se visível no dizível – “um corpo discursivamente real” (SANTOS, 1997, p. 89), pois só adquire sentido nos discursos em diferentes contextos. Os entrevistados observam um posicionamento que contesta o padrão estético hegemônico: “[...] quando você se depara com um negro que assume a sua identidade, não é? Que gosta do seu cabelo, gosta da sua pele, gosta de tudo, gosta da sua cor” (Professora Lia).

O Professor Miro entende a pessoa que se afirma negra como alguém “com senso de identidade, de ética e moral muito bem formada, muito bem sustentada, porque no Brasil as pessoas ainda têm muito medo de se colocarem como negras”, como um sujeito

que tem certeza de quem é em meio às incertezas e tensões. Ele explica que, “[...] culturalmente foi mostrado para eles [os negros] que o mundo aqui seria dos brancos, e eles tentam, assim, não na cor, mas culturalmente se mostrar como brancos”. A identidade branca tem acesso mais fácil aos diferentes espaços. Ambientes hostis colocam identidades sob rasura (HALL, 2003). Identidades negras são borradas de branco, colocadas sob rasura para facilitar o trânsito desses sujeitos.

Aqueles em vantagem na hierarquia desejam a descartabilidade e a atualização, pois, para eles, não há muitas restrições. “Diante de tais competidores, os demais participantes do jogo, particularmente os que não estão ali por vontade própria, que não ‘gostam’ de ‘estar em movimento’ ou não podem se dar a esse luxo, têm pouca chance” (BAUMAN, 2007, p. 11). Para aqueles em desvantagem, o processo de atualização é difícil, doloroso e cruel, porque existem muitas áreas de acesso restrito para eles, pelas relações desiguais de poder e pela injusta distribuição de recursos materiais e simbólicos.

Os subalternos não têm tantas possibilidades de escolha quanto os hegemônicos. Inclusive, além de terem a liberdade ameaçada em função da segurança dos de cima, os de baixo também têm sua segurança em apuros para os de cima fazerem o que bem entendem. Neste sentido, “[...] a liberdade é a capacidade de fazer com que as coisas sejam realizadas do modo como queremos, sem que ninguém seja capaz de resistir ao resultado, e muito menos desfazê-lo” (BAUMAN, 2003, p. 26).

Os negros, considerados pelo discurso colonial opressor como indolentes, quando não ficam solidificados no local subalterno que lhes foi reservado, o qual se tentou impor como o único lugar que devem ocupar, passam a ser policiados para não avançarem nos espaços de maior expressão política. Isso se faz pelas ações discriminatórias, pela negação de direitos à população negra, pela manutenção da ideia de que vivemos em uma democracia racial, maquiada pelo discurso de uma conveniente igualdade, etc.

O Professor Beto afirmou: “com certeza, 90% dos negros estão em escolas públicas”. O professor salientou, ainda, a questão da desvantagem nos sentidos mais difundidos pela lógica hegemônica na identificação das crianças negras:

Você pergunta: ‘você é negra?’ ‘Eu não, não sou negra’. ‘Eu sou isso, isso, isso e aquilo’. Mas por quê? É uma pergunta muito interessante

para responder, é um estudo muito grande, mas eu acredito que é um processo da própria sociedade, da própria mídia, que atrai isso para as crianças, e ela converte isso no que a gente pode chamar... Numa cor... Tudo ela identifica [por] uma cor. Escuro, preto, é ruim, é mau. Branco é luz, é claro, é bonito.

O esforço do projeto colonial de demonizar o negro, de mostrá-lo como o outro maléfico fixado em um espaço negativo afeta, hoje, as compreensões que temos das identidades negras, tornando-as naturais. “O outro está maleficamente fora de nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 117). O outro-negro não se adequava ao ideal etnocêntrico, europeizado e branco de civilização. Por isso foi-lhe legada a condição de subalterno. Quando o outro não é incorporado ao mesmo, é excluído, calado, desumanizado, bestializado e inferiorizado.

Considerar a articulação entre raça e classe uma leitura possível é não ignorar o colonialismo, resultado histórico do processo de gestação do capitalismo, que durante séculos explorou o trabalho escravo e inventou estereótipos, deturpando o corpo, a história e a cultura negra. As classes sociais, a economia, a divisão do trabalho, a cultura e as raças/etnias estão interligadas nesse contexto. Culturalmente, produziu-se a ideia de que “(...) não ser branco é ser inferior, é ser menos, portanto não merece o mesmo salário, acesso à universidade (principalmente se ela for pública e federal!), não merece ter acesso igual aos bens materiais” [BACKES, 2006, p. 431, grifos do autor].

Os significados criados pelo pensamento colonial dominador dicotômico/polarizado continuam justificando as desigualdades como naturais, portanto, necessárias. “É no acesso que o aluno branco tem e que o negro não tem, não é? ‘Por que o negro não procura, por que o negro não quer se destacar?’. Eu não sei” (Professora Isa)<sup>3</sup>. O sucesso de uns requer o fracasso de outros, a beleza requer a feiúra. “O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo” (BAUMAN, 2007, p. 10). O importante é garantir o mérito da conquista por não ter ficado para trás, mesmo sabendo que não há facilidade de trânsito para todos, nem igualdade de oportunidades.

---

<sup>3</sup> A fala refere-se ao pensamento hegemônico. De acordo com a entrevista realizada, percebeu-se que a professora discorda dessa explicação.

Traçar artimanhas, levar vantagem, estar na frente, sem compromissos nem apegos. “A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos *de* consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade [...]” (BAUMAN, 2007, p. 16-17, grifo do autor). No máximo, estabelecendo limites individuais, precisamos estar próximos aos nossos pares, familiares, iguais. Os diferentes, estranhos, ímpares, estão distantes do nosso campo de visão e lá devem permanecer solidificados para não destruirmos os nossos sonhos, não poluírem nosso espaço puro, não perturbarem a ordem, o percurso natural da história, da sociedade e da cultura. “Quando você começa um debate e tal, vêm aquelas velhas concepções: ‘Ah professora, mas cada um tem que lutar pelo seu espaço... O próprio negro se discrimina’” (Professora Isa). Pôr a culpa no oprimido pela própria opressão sofrida é brutal, mas é uma estratégia para livrarmos-nos do mal-estar, para estarmos com a nossa consciência limpa e *certos* de que não temos nada a ver com isso.

A indiferença tortura a diferença e atropela os de baixo, os desiguais. Queremos acabar com o outro, transformando-o no mesmo, entretanto, “[...] precisamos tragicamente do outro” (SKLIAR, 2003, p. 120), que está sempre mais além, escapando de nós mesmos. É preciso que o outro exista para que eu saiba, minimamente, quem sou e onde estou.

A Professora Nina fala da dificuldade de desmontar o pensamento opressor fabricado historicamente por esses sentidos que partilhamos na/pela nossa cultura:

Então, eu vejo assim, essa descendência escravocrata, essa mentalidade de que o outro é diferente, de que o outro tem que ser subalterno, ainda vai existir muito dentro do Brasil e, infelizmente, embora existam grupos aí que lutam pelos direitos do negro, eles ainda... Nós, no meu ponto de vista, ainda não atingimos, dentro da sociedade brasileira, um nível em que a gente possa dizer: existe igualdade. Infelizmente, ainda não, entendeu? Então, eu vejo assim, a nossa luta dentro da escola hoje é muito grande para a gente tentar acabar com isso. Talvez acabar seja até utopia, não é, mas pelo menos minimizar. A gente busca esse caminho, mas ainda é muito difícil. Ainda a questão cultural, o convívio familiar, ali a história de cada um ainda é muito forte mesmo.

A professora mostra as tensões envolvidas no trabalho docente diante da solidez/liquidez dos sentidos (re)inventados a partir da herança escravocrata, as angústias

resultantes da busca de cumprir um sólido/líquido compromisso social assumido profissionalmente. “A cultura é ambivalente. É cheia de práticas contraditórias. A cultura faz com que as pessoas fiquem indignadas diante das injustiças, diante das discriminações/racismos, diante da dor do outro e da outra” (BACKES, 2006, p. 431). Esse mal-estar pode, muitas vezes, nos fazer perder a esperança; no entanto, também pode provocar o aprofundamento de nossas reflexões e nos fazer ir atrás de outras estratégias de combate às injustiças. A opressão atualiza-se, mas a luta contra ela também.

Os entrevistados observam a existência do racismo na sociedade, o qual se manifesta por meio do preconceito e de ações discriminatórias. Afirmam que veem o racismo dentro da escola de maneira sutil, camuflada, ou não o percebem. Comentaram a respeito das brincadeiras em que a discriminação pode estar nas *entrelinhas*: “(...) esses dias, estavam chamando um menino lá de macaco, vê se pode. Ainda a gente fala, trabalha, mas ainda pega assim uns” (Professora Lia); “[os alunos] gostam muito, assim, de colocar apelido: ‘ô neguinho’, ‘ô não sei o quê’. Mas, quando eles têm amizade entre eles, eles não estão nem aí, você está entendendo? Não se sentem ridicularizados, sabe?” (Professora Ana). Ocorrem situações de discriminação em que os docentes procuram intervir, mas encontram dificuldades de saber lidar com elas de modo eficaz.

O racismo é líquido nos diferentes locais da sociedade, inclusive nas aulas de História, onde agilmente se movimenta, muda, se atualiza e se infiltra, quase imperceptível. A Professora Isa informa que, no ambiente escolar, chegam a comentar: “[...] como que existe o racismo se Thais Araújo é uma atriz, Agnaldo Timóteo é um cantor, Michael Jackson... Tanto dinheiro que eles ganharam, [e] são negros”. Quando convém, negar a desigualdade, o racismo e a exclusão dos não-adaptados para continuar pregando a livre concorrência, o livre mercado e a livre iniciativa é uma prática comum no capitalismo leve, líquido e moderno, que transforma exceções em regras. Os discursos tornam a justiça uma questão de ter uma justificativa aceitável, plausível. Estamos todas e todos envolvidos em uma batalha pela verdade nas redes de significação, pelo melhor sentido nas relações de poder.

É uma difícil tarefa identificar as etnias/raças presentes no ambiente da sala de aula, pois as categorias vacilam; instáveis, não conseguem conter permanentemente as diferenças. Apesar disso, Hall (2003, p. 83, grifos do autor) alerta que somos situados em

algum local na cultura e na sociedade: “todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados — e neste sentido até os mais ‘modernos’ carregam traços de uma ‘etnia’”. Em seu relato, o Professor Chico mostra a dificuldade de identificação das diferenças étnicas/raciais dos alunos:

[...] além dos que se consideram brancos, mas não é nem branco, é... Se chama de moreno, cor clara, escura, castanha, que é uma boa parte da população brasileira, nós temos muitos de origem afro, bastante. Digamos assim, temos sempre representantes, temos... Representantes, não, temos sempre alguém que está, poderíamos dizer assim, próximo a essa etnia, não é, por causa da sua fisionomia e das suas características físicas.

As identidades étnicas/raciais de professores e professoras são também locais da cultura, de onde olham as identidades negras nas relações de poder. As compreensões das identidades negras dependem do lugar de onde estão sendo vistas e apresentadas. As sólidas identidades, atormentadas pela diferença, derretem, dando origem a identidades líquidas. Por vezes, é tão difícil definir quem os outros são etnicamente/racialmente quanto definir quem somos etnicamente/racialmente, ainda mais em uma vida líquida que, como professa Bauman (2007, p. 19, grifos do autor), “[...] alimenta a insatisfação do eu *consigo mesmo*”. O Professor Chico responde essa pergunta sob o viés da miscigenação brasileira:

Olha, rapaz, eu... Se for olhar as origens que estão no registro, está lá na folha, branca, não é, caracteriza-se branco, mas eu me considero, assim, um afro. Não poderia falar um afrodescendente, porque tem que ter as características físicas para você se colocar, mas meus pais são de origem... italiana, alemã, espanhola... Meu... Minha... Meu avô tinha origem indígena, não é, misturado com o branco espanhol e tudo mais. Então, é essa mistura da raça brasileira, não é, é essa miscigenação. Eu me considero, assim, pode ser branco, pode ser... Mas resultado de uma miscigenação indígena.

A identidade brasileira solidifica provisoriamente as confusas misturas na figura apaziguadora do mestiço. “Geralmente, eu me identifico como parda, tipo assim, embora eu saiba que tem ascendência negra na minha família” (Professora Isa). O sujeito híbrido, multiétnico/multirracial, não convive permanentemente em paz com a ideia de ser múltiplo,

impuro, uma versão, um quase isso e/ou um meio aquilo. “Ah... Eu... Eu acho que sou... Eu me sinto, assim, indígena, meio negra, um pouco de tudo” (Professora Lia). Tem momentos em que os entre-lugares (BHABHA, 1998), interstícios temporariamente definidos/indefinidos, incomodam, não dão mais conforto.

A Professora Ana, com relação à sua classificação étnica/racial, afirmou: “eticamente, eu sou branca, mas nem por isso eu deixo de ter origens no povo espanhol. Eu tenho avós espanhóis”. Uma leitura possível de ser feita é que essa identidade, assim como todas as outras, não é plena e sólida, pois na fala da professora, observamos outras coordenadas sobre a sua etnia/raça.

As políticas de reconhecimento identitário inseridas na cultura não permitem sermos o que quisermos. “Bom, sempre quando vou fazer documentos, sempre pedem a questão da etnia ou até a raça, que eu acho que é errado. Eu acho que é etnia, porque a raça é uma. A etnia é amarela, eu entro como amarelo. Nacionalidade é brasileira” (Professor Beto); “eu acho muito engraçado quando eu leio, quando eu vejo na minha certidão de nascimento, como [sendo] parda, mas eu vou ser sincera com você: para mim, eu sou negra. A minha raiz africana é bem mais forte do que qualquer outra mistura” (Professora Nina). De acordo com Hall (2003, p. 74), o hibridismo “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”; portanto, ser mestiço pode causar o desconforto de não saber em qual categoria se colocar. Não é possível transitar liquidamente pelas categorias intermediárias, seguindo os fluxos, em todos os instantes. É preciso situar-se e situar os outros, ainda que em um provisório ponto de apoio sólido.

Estar seguro de quem somos e de quem os outros são, nas instáveis identificações/diferenciações, é querer agarrar-se, assumindo nossa ambivalência, às certezas em meio às incertezas (des/re)construtoras de nossas identidades, das etnias/raças e das negritudes, que variam de sólidas para líquidas e de líquidas para sólidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta leitura mostrou que as concepções de docentes de História analisadas são sólidas e líquidas. As identidades negras, apesar de escaparem das identificações dos professores e irem além, são também provisoriamente solidificadas para fixação de sentidos,

indispensáveis para posicionamento político e sociocultural. Os entrevistados também veem as dinâmicas complexas e constantes das diferenciações que tornam as identidades negras líquidas, apesar de seu empenho em identificá-las e defini-las.

As relações de poder afetam as concepções dos docentes, estabelecendo os sentidos e critérios mais apropriados à categorização dos sujeitos negros. Estas relações fabricam, de maneiras que podem parecer *mais camufladas*, nas *entrelinhas* do contexto líquido-moderno, opressão e hierarquizações étnicas/raciais, mas também produzem práticas de subversão.

As negritudes são solidificadas na inferioridade pelo pensamento hegemônico (colonial) para não atrapalharem os interesses das identidades dominantes. Contudo, as negritudes disputam hegemonia, solidificam-se, incorporando sujeitos, em busca de reconhecimento e de direitos. As identidades negras desmancham-se, atormentadas pelas incertezas, repressões, restrições, censuras e desigualdades. Entretanto, líquidas, também subvertem e transgridem, infiltrando-se em diferentes locais da cultura. É importante desconstruir concepções pejorativas das identidades negras, desmanchar sólidos, mostrá-las em sua artificialidade para (re)construir perspectivas valorizadoras do ser negro e torná-las mais fortes, duradouras e sólidas do que as anteriores.

## REFERÊNCIAS

BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Revista Educação e Sociedade**, maio/ago. 2006, vol. 27, no. 95, p. 429-443.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**RECEBIDO EM 23 DE JUNHO DE 2013.**

**APROVADO EM 06 DE MAIO DE 2014.**