

A BRANQUITUDE COMO FORMA DE ENDEREÇAMENTO NA SÉRIE GLEE

WHITENESS AS A WAY OF ADDRESSING IN THE SERIES GLEE

Edmacy Quirina de Souza*
Nilson Fernandes Dinis**

RESUMO

A discussão sobre raça e etnia nos permite compreender os jogos de poder e relações de forças que ainda estão presentes em nossa cultura. Vivemos ainda com um ideário de raça que busca sempre o branqueamento da população, quer seja através de uma cultura eugênica, quer seja através de padrões estéticos e comportamentais. Este artigo objetiva discutir – a partir da série televisiva norte-americana *Glee* – a cultura do branqueamento que aparece na série e ainda presente em nossas escolas; a hierarquização entre brancos/as e negros/as, em que estes últimos ainda ocupam lugares subalternos em uma trama televisiva por exemplo. Propõe ainda relacionar esses constructos racistas com a escola, tendo esta como espaço da diferença e da diversidade. Este trabalho parte de uma revisão de literatura sobre os conceitos de branqueamento, raça e etnia e da análise da referida série.

Palavras-Chave: Relação étnico-racial. Alteridade. Branqueamento.

ABSTRACT

The discussion about race and ethnicity allows us to understand the power games and power relations that are still present in our culture. We still live with an ideology of race that always seeks the whitening of the population, either through a eugenic culture, or through aesthetic and behavioral standards. This article aims to discuss - from the American TV series *Glee* - the culture of whitening appearing in the series and still present in our schools, the hierarchy between whites and blacks, in which the latter still occupy subaltern places in a television plot for example. It also proposes to relate these racist constructs to school, since it is a space of difference and diversity. This paper is based on a literature review about the concept of whitening, race and ethnicity; and the analysis of the TV series.

Keywords: Ethnic-racial relationship. Otherness. Bleaching.

Situando o leitor

Nos últimos anos os temas etnia e raça deixaram de ser discutidos no âmbito das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Antropologia e a História, e transportaram-se para o campo da Educação, quer por meio de políticas públicas (Leis, Decretos, Ações

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. macy.souza@hotmail.com

** Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e pesquisador bolsista do CNPq. ndinis@ufscar.br

Afirmativas, Diretrizes Curriculares Nacionais), quer pela produção de trabalhos acadêmicos que trazem discussões sobre pedagogia da diferença, pedagogia queer, identidade, alteridade, diversidade, entre outros títulos. Isso talvez se justifique pela inclusão de políticas de combate ao preconceito e pela reconfiguração do currículo escolar ao tomar uma direção menos normativa e eurocêntrica. Esses estudos, amparados pelo viés pós-estruturalista e pelos Estudos Culturais, buscam superar o etnocentrismo e, ao mesmo tempo, ressignificar a questão da identidade étnica e racial, entendendo que esta, assim como a diferença, não se constitui em entidades fixas e imóveis, mas em construções relacionais.

O texto que se lerá a seguir alinhava algumas ideias – a partir da série televisiva norte-americana *Glee* – sobre o branqueamento que aparece na série com a apresentação da supremacia branca; a hierarquização entre brancos/as e negros/as, em que estes últimos ainda ocupam lugares subalternos; e, propõe também uma relação desses constructos racistas com a escola, pois as instituições educativas, que deveriam ser espaços de questionamentos e problematizações da diferença, se constituem, muitas vezes, em um espaço de preconceito e proibições.

A Série *Glee*, dirigida pelo diretor americano Ryan Murphy, apresenta um grupo de alunos/as excluídos/as e considerados/as perdedores/as, pois não possui nenhuma popularidade no colégio, muito menos visibilidade social. Estes/as alunos/as (negro/a, gay, lésbica, judia/eu, asiático/a, cadeirante, latino/a, gordo/a) são, a todo o momento, hostilizados/as por serem diferentes e por fazerem parte de um clube (o coral da escola) qualificado como o clube dos fracassados/as, e não fazerem parte de áreas tidas como promissoras, como o time de futebol americano e o grupo de torcida organizada. Os alunos e as alunas que fazem parte do Coral Novas Direções são identificados/as pelos olhares classificadores como “anormais”, alienígenas e não humanos, por fugirem às normas padronizadas de hetero, homem, branco e magro.

À primeira vista, a série se apresenta como mais um programa produzido e endereçado para um público adolescente com suas performances de danças, tramas de namoro, intrigas, ciúmes, temas típicos de adolescentes. O episódio-piloto deixa bem evidente esse caminho. Porém, no decorrer de cada episódio a série provoca diversos marcadores sociais que compõem o quadro da escola. Em razão da problematização mais ampla de temáticas, como orientação sexual, cadeirante, síndrome de down, origem, etnia, os adultos também são capturados pela trama da série.

O enredo gira em torno desse clube do coral denominado Novas Direções. Não pretendemos falar sobre a série como um todo, de suas tramas e enredos, mas problematizar o tema racial dentro da discussão sobre diversidade que a série provoca e seus múltiplos modos de endereçamentos. O modo de endereçamento é conceituado como “algo que está no texto do filme”, nesse caso, na série, “e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos” (ELLSWORTH, 2001, p. 13). Entender como esses endereçamentos presentes em filmes, séries, livros, currículos ajudam, contribuem ou interferem na construção do sujeito. O que eu sou para o filme, para a escola? Já sabemos que um filme trabalha com múltiplos endereçamentos, assim como a escola e o currículo.

Nessa perspectiva, Ellsworth (2001, p. 16) argumenta que um espectador, ao assistir a um determinado filme em função da diversão, não significa que, enquanto se distrai, ele não esteja fazendo uma leitura crítica, que não levante questionamento, que não instaure processos reflexivos, pois um filme é composto “não apenas de um sistema de imagens e de desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado e imaginado”, e, muitas vezes, envolve um endereçamento não visível.

A necessidade de endereçar algo (texto, comunicação, filme, conteúdo, ação) a alguém está presente no cenário não apenas de filme, como, também, na vida cotidiana das instituições educativas. O que a Série *Glee* deseja endereçar, e a quem? O que propomos discutir a partir de agora talvez não seja algo inédito, inovador, mas queremos partilhar a nossa percepção de algumas cenas e episódios da série em relação à diferença de cor/raça, especialmente, em relação à cor/raça negra.

O fetiche da brancura

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa a palavra francesa *fétiche* tem origem latina, *facticius*, que quer dizer artificial, fictício. A tradução literal para o português seria *feitiço*, que se configura pela atribuição de poderes mágicos ou sobrenaturais (CUNHA, 1986). Assim, *fétiche* se relaciona à fantasia. De forma figurada se constitui na veneração de uma pessoa a outra, na obediência cega, no encantamento.

Queremos fazer relação dessa visão fantasiosa, encantada e artificial com a brancura. O fetichismo da brancura se assenta no discurso racial que faz do predicado branco e, conseqüentemente, da brancura, artífices universais, essenciais e

hegêmonicos, únicos dignos de ser venerados, proclamados, como argumenta Costa (1983, p. 5):

[...] nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica, etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”.

Ao veicular estereótipos que alargam uma imagem positiva do/a branco/a e negativa do/a negro/a, está-se dilatando a ideologia do branqueamento, que se alimenta e realimenta das teorias estereotipadas de inferioridade e superioridade raciais. Falar que o branco é diferente do negro se constitui em uma afirmação irredutível, mas qual a diferença? A cor da epiderme, a cor dos olhos, a textura dos cabelos? O discurso biologizante se apoderou da história dos povos colonizados para desenvolver as bases teóricas do racismo. O conceito de raça¹ discutido aqui está pautado em uma categoria analítica que se baseia no argumento de que raça biológica não existe; se constitui em uma categoria social discursiva.

Nessa perspectiva de biologização da raça, Rossato e Gesser (2001) asseguram que foi no encontro com o outro que se estabeleceram as nomenclaturas – índio, negro, branco – para justificar a desumanidade de tais povos. Daí os colonizadores anglo-europeus perceberam a branquitude para legitimar a distinção e a supremacia, assegurando sua posição e privilégio. O outro representava uma presença coisificada, desvalida e subjulgada. Silva (2012) argumenta que, ao se fixar uma identidade como norma, estão sendo formados hierarquias e privilégios das identidades e das diferenças, instituindo o que fica dentro e o que fica fora. E a normalização é um dos processos mais sutis de manifestação do poder no campo da identidade e da diferença.

Parece-nos que esta diferença está inscrita no aspecto biológico – nasceu assim, é natural; o que se há de fazer? Isso foi demonstrado no Episódio 18 da segunda temporada, denominado *Eu nasci assim*, no qual é retratada a aceitação/rejeição da aparência física por parte dos/as alunos/as. Esse episódio gira em torno da cirurgia plástica no nariz da adolescente Rachel, cujo nariz escolhido por ela como modelo é o

¹ Para Guimarães (2012^a, p. 50), raça é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo; é, também, uma “categoria analítica indispensável”, para discutir e problematizar a raça e etnia hoje.

da colega Quinn, branca e de nariz “perfeito”, aos olhos de um modelo europeu. Diante desse incidente, o professor Will provoca uma discussão para a aceitação das diferenças com base nas músicas da denominada “rainha do amor próprio” – Lady Gaga – e argumenta que discriminações e racismos não fazem parte da política do clube.

Essa discussão do “eu sou assim” leva ao essencialismo e à naturalização dos sujeitos, constituindo-se esses discursos em “regimes de verdade” e identidades fixas. Os discursos quando utilizados como “verdades” evocam controle, regulação, manipulação. Gore (2011, p. 10) cita exemplos dramáticos “nos quais versões da ‘verdade’ tiveram horríveis consequências de opressão e violência, tais como as visões de uma raça ariana pura de Hitler ou da política do *apartheid* da África do Sul”, ou ainda “as verdades” sobre raça, branquidade, negritude. Ainda nessa discussão sobre *eu nasci assim*, Silva (2012, p. 74) assegura que “parece ser fácil definir a ‘identidade’ pelo aquilo que se é”, ou seja, quando se diz sou negro/a, tenho o nariz achatado, largo, estou afirmando também a diferença, não sou branco, não tenho o nariz afilado. Nessa perspectiva “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade” (2012, p. 75), e vice-versa. Ainda nessa perspectiva, Hall (2004, p. 13) assevera que “dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”, construindo assim um “pluralismo de identidades”.

Mas quem inventou/criou tudo isso? Qual a fronteira entre o/a negro/a e o/a branco/a, o humano e o não humano, o/a normal e o/a doente?

Percebe-se, nesse sentido, que a “verdade”, a identidade e a diferença estão ligadas a relações de poder, haja vista não haver um fundamento único para esses constructos. Elas são construções históricas e discursivas que se apresentam num embate constante de jogo de forças. Por exemplo: o/a louco/a não é louco/a por si mesmo, mas porque foi dito por alguém. As categorizações negro/a – branco/a não são denominadas dessa forma porque “nasceram assim”. Isto se dá na relação com o outro por causa dos discursos instituídos. Nesse sentido, identidade e diferença são “resultados de atos de criação linguística” (SILVA, 2012, p. 7), produzidos ativamente e cotidianamente, pois essas identidades são, na maioria das vezes, “contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2004, p. 12), em razão das intensas e constantes interpelações dos sistemas sociais e culturais.

A Série *Glee*, ao mesmo tempo em que postula práticas de assimilação da diversidade, discussão sobre a autoaceitação, não abre mão da supremacia branca, ao trazer uma presença maciça de personagens brancos/as entre alunos/as e professores/as e apenas dois ou três personagens negras/os. Talvez alguns expliquem essa realidade pelo fato de o percentual da população branca estadunidense ser maior do que a negra². Mas isso não justifica, pois o percentual de asiáticos/as e judeus/as é bem menor no país que o percentual de negros/as e, mesmo assim, há mais asiáticos/as e judeus/ia representando as suas respectivas raças no espaço do clube. E, a cada episódio, pelo menos até o final da terceira temporada, um novo personagem (Sam, Blaine, Jesse, Rory, Joe, Lauren) entra na trama, mas especificamente, no clube do coral, e todos eles têm o perfil europeizado, ou seja, branco/a. Na sociedade estadunidense, ser branco é que é a “norma”, assim a homogeneidade é estabelecida e legitimada. Numa série em que impera a supremacia branca, “‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, ‘étnica’ é a música ou a comida dos outros países” (SILVA, 2012, p. 83). A brancura é associada a uma situação de privilégio que emerge das relações capitalistas e das leis coloniais, que estão bem expressas na série.

No início da série, havia dois personagens, um negro – Matt – e uma negra – Mercedes. Porém, na segunda temporada o personagem masculino desaparece e entra um outro jovem no clube, que, por sinal, é loiro (Sam). O Matt não tinha nenhuma expressividade nos poucos episódios em que apareceu, parecia mais um figurante, está ali para compor o quadro, talvez, quem sabe, o percentual de cotas. Por outro lado a personagem Mercedes carrega as identidades de negra, de mulher e de obesa. Podem-se destacar aqui as múltiplas identidades pelas quais o sujeito é atravessado. O que é uma mulher, uma mulher negra? Uma mulher bonita? Uma mulher brasileira? Esses elementos se constituem numa construção estabelecida a partir do outro, de um ideal de mulher, de beleza, de brasileira, criado com base em um modelo. E qual o modelo? Assim como o branco constrói o negro de forma incompleta, quem constrói a mulher é o homem e branco e a constrói de forma imperfeita – a histórica –, pois ele, homem branco, só enxerga a si mesmo e o outro como não igual, como não humano.

Também em relação aos professores, o contingente de personagens brancos é bem maior. Aparece apenas uma professora negra – Roz –, professora de natação, que é

² Informações retiradas do site: http://www.indexmundi.com/pt/estados_unidos/. Acesso em: 27 maio 2013.

caracterizada de forma estereotipada, quando apresenta o cabelo loiro, típico da etnia europeia. A branquitude é codificada como uma norma de autoridade, racionalidade e controle, portanto, faz-se necessário se parecer com o branco. Não há como apontar um único padrão estético para o cabelo crespo. O/A negro/a pode pintar o cabelo da cor que quiser (preto, branco, vermelho, amarelo, verde...) e alisar se for da sua preferência. Porém, em um contexto de brancura, a pintura de loiro e o alisamento demonstram um desejo de parecer ou se igualar ao outro, branco/a, ao optar pelo cabelo alisado em detrimento do crespo. Não queremos julgar ou censurar o alisamento ou não do cabelo por mulheres negras, apenas mostrar que isso tem relação direta com os discursos eugênicos da modernidade e da elegância, como se o cabelo crespo não fosse elegante e muito menos moderno.

Outro aspecto estereotipado na professora negra é a sua hostilidade e rudeza para com o outro. Em duas ou três cenas em que aparece, ela é bem agressiva no tratamento com o outro. Isso manifesta um discurso preconceituoso em que o negro é visto como um ser hostil, não civilizado. A negritude geralmente é tratada de forma primitiva, exótica, comparada mesmo à falta de saúde, sujeira, preguiça e criminalidade. Além disso, a única professora negra foi campeã olímpica de natação, isso justifica sua posição. Evidencia-se também o estereótipo da não racionalidade do negro, o qual, na sua maioria, só tem visibilidade no esporte ou na música. Nas universidades, por exemplo, o percentual de negro ainda é bem menor, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil.

Nesse quadro da não racionalidade do negro, temos a cena do penúltimo episódio da terceira temporada em que os/as alunos/as foram selecionados/as ou ganharam bolsas de algumas universidades. Mercedes, entretanto, conseguiu assinar um contrato com um produtor por causa de um vídeo que foi postado na Internet. Assim declara Sam: “Mercedes irá para Hollywood e será uma estrela até o Natal”; complementa Mercedes: “uma cantora de apoio de uma gravadora independente”³³. O que seria esta cantora de apoio? Por que ela não foi selecionada ou convidada para estudar em uma Universidade dando continuidade à sua formação? É natural que o/a negro/a o máximo que consegue é cantar e postar na Internet, é se sobressair no futebol, na corrida, na natação, no basquete? Desta feita, a branquitude se constitui na única

³³ Fala de Sam no Episódio 22 da terceira temporada.

esperança para aqueles (no caso os negros) ultrapassarem seu contexto insignificante e o caráter de sua identidade racial.

Nos Estados Unidos, muito da presença do negro em empregos e universidades é garantido por cotas de políticas públicas. Parece-nos que a presença do afro-americano na série é garantida pelas políticas de cota, pelo menos um em cada categoria (aluno e professor).

Giroux (1996, p. 125), ao falar da demonização da juventude, relata a realidade da diferença entre negros/as e brancos/as nos Estados Unidos e assim declara:

[...] os/as adolescentes negros/as enfrentam uma taxa de desemprego de 57% e níveis de pobreza sem precedentes: o empobrecimento e a fome se tornam a regra de cada dia. Mas o que distingue os/as jovens negros/as de seus parceiros/as brancos/as é que o método preferido de contenção dos adolescentes brancos/as se dá através de controles mediados pelo processo de escolarização, através do qual sofrem os efeitos das reestruturações neoliberais e neoconservadoras da educação e do currículo. Por outro lado, os/as jovens negros/as estão, cada vez mais, sujeitos a estratégias draconianas de ‘fichamento’ (tag), vigilância e aprisionamento e perseguição explícitos, através do sistema de justiça criminal.

Vê-se, com este relato, que os/as jovens negros/as ainda aparecem como ameaça à ordem social, os inimigos da sociedade. Mesmo que a série tente mostrar a valorização da diversidade do negro/a ainda ocupa um lugar subalterno e talvez a apresentação de **um** sujeito no quadro geral reforce este currículo turístico caracterizado por um

[...] estilo *Souvenirs* de uma viagem turística ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante. Esta forma de trabalhar a diversidade social e cultural seria aquela na qual, entre o total de unidades didáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes (SANTOMÉ, 2012, p. 168).

Esta realidade é manifestada no que diz respeito à raça/etnia afro-americana. É apresentado um indivíduo (uma aluna e uma professora) para lembrar que não há preconceito e discriminação e que todos são tratados como iguais e que a série tem dado oportunidade a todas/os, as/os negras/os, que não se esforçaram o bastante para ter mais papéis.

Abrimos aqui um parêntese para falar de dois estereótipos de como o negro é representado⁴, que vai do preguiçoso e imóvel ao delinquente e perigoso (GIROUX,

⁴ O conceito de representação trazido aqui é o utilizado por Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 90) quando diz “concebê-la como um sistema de significação [...] Trata-se de uma representação pós-estruturalista.

1999). No Episódio 3, da terceira temporada, Mercedes chega atrasada ao ensaio e é tida como preguiçosa e sem atitude, “talentosa, mas sem visão”, fala do professor Will, e que não está dando o seu melhor. Aqui entra em cena também o discurso de uma cultura meritocrática⁵ em que as diferenças entre os indivíduos seriam estabelecidas pelos talentos individuais. “Se você se esforçar muito e for boazinha com os colegas, conseguirá o papel, quem sabe, no futuro”. Este argumento está presente no Episódio 20 da terceira temporada, denominado *Adereços*, no qual Tina se dedica à construção de fantasias para Rachel se apresentar depois de ter tentado ser igual a ela, e a colega reclama por elas estarem sempre sendo coadjuvantes.

Nesse sentido, reduz-se a diferença a nichos homogêneos e deixa evidente a diferença como resultado da história e das relações de poder. O outro, o diferente, cabe ser respeitado e, até mesmo, aceito, sem jamais ser enfrentado em sua potência. Por mais que Mercedes cante muito bem, não tem um papel de destaque nas apresentações, sempre fica em segundo lugar, segundo plano. Nesse mesmo episódio, Mercedes se mostra ressentida por estarem exigindo mais dela que dos/as outros/as e, mesmo ela se dedicando, não consegue o papel principal, de Maria. Esses ressentimentos e inconformidades impulsionam uma vontade de poder num incessante circuito de forças, como diria Foucault (1998), que onde há poder sempre haverá resistência. Ainda que Mercedes seja considerada, na série, uma garota popular, a sua personagem não é bem explorada. Havia momentos em que ela nem aparecia em alguns episódios.

A racionalidade europeia se constitui a grande propulsora dessa experiência branca, ou no termo em inglês: *whiteness*. “Esta branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para brancos como de ordem branca e, por consequência, socialmente hegemônicas” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 9). Os sinais da identidade dominante são manifestados pela ordem, racionalidade e autocontrole. Os demais grupos raciais são geralmente vistos como referência ao caos, irracionalidade,

Isto significa, primeiramente, que se rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior”.

⁵ Meritocracia (do latim mereo, merecer, obter) é a forma de atuação baseada no mérito, ou seja, os mais dotados ou aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos e conseqüências; sistema onde o mérito pessoal determina a hierarquia. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/meritocracia>>. Acesso em: 25 maio 2013.

vandalismo e por meio da completa perda de autorregulação. Não é raro ver em filmes americanos, hollywoodianos, a presença de racismo, sexismo e colonialismo.

Por exemplo, a identidade, na perspectiva do iluminismo, o indivíduo é totalmente centrado, unificado, dotado de capacidade, contínuo dentro de uma concepção individualista (HALL, 2004) e, nesse sentido, o/a negro/a, assim como a mulher (independente da raça) não são possuidores/as de tais capacidades. Tanto a mulher (diferentes raças e etnias) quanto o negro são vistos como próximos ao animal, ou seja, ao mundo da natureza. Estando no mundo da natureza, não tem a racionalidade do mundo da cultura.

O/A branco/a ainda é aquele/a que faz a história (Will, Shannon, Sue, Emma) do Colégio William McKinley. Os heróis da trama. Os sujeitos negados pretendem e sonham algum dia serem iguais, serem heróis (Mercedes e Tina) serem iguais a Rachel ou a própria Rachel, terem um nariz igual ao da Quinn. Nesse episódio, em especial, vimos que a proposta foi provocar uma discussão sobre a autoaceitação. Aceitação de suas origens, etnia, raça, aparência física etc.

Tais barreiras, quer visíveis, quer silenciosas, têm colocado as crianças e jovens de origem não branca numa “posição chamada, em inglês, *racelessness* (descomposição racial)”. Essas pessoas acabam por abandonar sua tradição cultural ou étnica e se “veem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada para ser bem sucedidas e ter acesso ao grande desejo de ‘subir na vida’ e alcançar assim o objetivo desejado ou mais próximo do desejo” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 22). Essas ações e reações são justificadas pela experiência de racismo e branquitude vividos por esses indivíduos, quando não abandonam a escola. Mesmo estando no século XXI, ainda somos produtos dessa geração, vivendo sequelas dessa formação essencialista, racionalista e racista. Segundo Giroux, “os estudantes brancos podem até não se perceber como racista, mas não se veem mais como uma classe sem cor” (GIROUX, 1997, p. 104 apud ROSSATO; GESSER, 2001, p. 30).

Muitas vezes os eventos racistas são tão sutis que não damos conta de percebê-los. Consideramos situações naturais, corriqueiras e normais – é normal ter supremacia branca, é normal estar em posição subalterna. Isso incapacita de ver que a cor branca está atrelada a posições de privilégios. “A identidade dominante nos EUA percebida dentro e fora do país é a de que ser ‘americano’ é ser branco/a [...] a experiência branca nesse contexto é percebida com cinismo, negação (em inglês: *denial*) e alienação, pois ser branco/a é simplesmente a norma; ou seja, ser um ‘ser humano’” (ROSSATO;

GESSER, 2001, p. 22). Dentro dessa raia de discussão, Santomé (2012, p. 164) argumenta que as atitudes racistas e discriminatórias “costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrição dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, econômicos e culturais”, contribuindo para afirmar e configurar mentalidades etnocêntricas.

Outro fator que baliza essa hegemonia bem marcada na série está relacionado à formação do casal padrão, ou seja, Quinn/Finn; Finn/Rachel. Finn, um jovem branco, alto, o mocinho sempre do bem. Quinn, a mocinha branca, de olhos azuis, que, embora se envolva em algumas situações-problema, sempre se recupera e dá a volta por cima. Rachel, a garota, mesmo representando a etnia judaica, é branca, egocêntrica (tudo em nome do sonho de ser estrela), responsável e competente. Depois de idas e vindas, o casal se concentrou em Finn e Rachel. Aqueles que estão sempre de prontidão para ajudar e salvar os colegas. Os mocinhos, os heróis. Embora Rachel tenha apresentado algumas maldades no início da trama, por conta do sonho de estrela, ela sempre se arrepende e volta ao padrão da mocinha, da bondade, da justiça e da candura. Características estas típicas do considerado padrão europeu – bom e civilizado.

Quando acontece uma relação inter-racial (Mercedes – negra e Sam – branco), esta ainda nos causa estranhamento. Para muitos, não é “normal”, comum, que negros e brancos possam se apaixonar, namorar, casar, enfim manter um relacionamento afetivo. Quando isso acontece, ouvimos frases do tipo: o que ele/ela (branco/a) viu nele/a (negro/a)? Ah, nem combina aquele casal! Quando este casal entra em algum espaço social, surgem olhares de reprovação, conjecturas: será que é namorado/a ou empregada/o! Um exemplo claro desse racismo foi apresentado no Episódio 3 da terceira temporada pelos pais da Emma também. O discurso manifestava uma completa intolerância aos que não eram partidários da supremacia ruiva. Destacamos algumas falas: “não odeia a todos, apenas preferem a companhia de outros ruivos”; “Cuidado para que os ruivos não sejam extintos”; “Todo mundo se misturando com todo mundo provocaria extinção dos ruivos como espécie”. Segundo eles, esse discurso “não é racismo, é ter orgulho. Orgulho da herança que tem que preservar”. Nessa perspectiva, o racismo esconde o seu verdadeiro rosto. Vemos aqui um discurso extremamente racista, e o episódio propõe justamente desconstruir esse ideário preconceituoso, mas, por outro, há um endereçamento do padrão branco, que, muitas vezes, passa despercebido.

Mas o que é o racismo? Esta é a pergunta de Foucault na aula de 12 de março de 1976 no Collège de France⁶. Diante desse questionamento, ele responde:

É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 1999, p. 304).

Assim, como os pais da Emma temiam que a supremacia ruiva fosse extinta, a brancura também é vista, muitas vezes, como um bem ameaçado de extinção, e muitos se preocupam com a tarefa de preservá-la para manter a vitalidade da nação e, para isso, procuram-se novas formas de (re)criar a brancura, com tentativas de correção, normalização. A brancura como forma de afirmar a europeidade, que carrega em si as armadilhas da modernidade – ciência, urbanismo, industrialismo, racionalismo bem como virtude cívica e bem-estar social, ou seja, uma superioridade darwiniana.

Esse branqueamento vai se constituir no que Foucault (1999, p. 285) denominou de “racismo de Estado”, em que se integram novas tecnologias de poder ao poder disciplinar, fazendo emergir, no século XVIII, o biopoder, ou seja, o poder sobre a vida. Esse biopoder age sobre os grandes corpos populacionais, controlando-os, mas não abrindo mão do poder disciplinar. Isto é, pode-se dizer que “os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro” (1999, p. 299). Nesse sentido, o biopoder instaura uma nova forma de racismo que:

[...] vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: ‘quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação a espécie, mas eu – não enquanto indivíduo mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar’. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), e o que vai deixar

⁶ Esta aula compõe a obra *Em Defesa da Sociedade*. Esta obra foi traduzida para o Espanhol com o título de *Genealogia del Racismo* e aborda desde o poder soberano ao poder sobre a vida – biopoder e sobre o racismo que ele chama de guerra das raças. Segundo ele, esta guerra das raças vai se configurar no racismo de Estado. Para Foucault um dos fenômenos fundamentais do século XIX, foi, é, o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: uma espécie de poder sobre o homem enquanto ser vivo.

a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 1999, p. 305).

Por esse viés, a “anormalidade”, no sentido mais lato do termo, se constituiria uma ameaça para a população, para a sociedade. Assim, o/a negro/a é também uma ameaça de propagação da imperfeição, da negritude para a sociedade, por isso é melhor eliminá-lo – se não de forma clara e real, de maneira que possa branqueá-lo. Ainda segundo Foucault (1999), o racismo é a condição para que se possa exercer o direito de matar numa sociedade da normalização. Na escola, por exemplo, a morte pode se dar por meio da morte da identidade, da diversidade, da diferença, da cultura, de tudo o que foge ao padrão.

No Episódio 19 da terceira temporada, são indicadas/os as/os candidatas/os a rainhas e reis do baile. As/os selecionados/as são todos/as brancos/as. Seria mais uma naturalidade? Destaco a fala de Becky (a aluna com síndrome de down), que desejava muito ter sido selecionada: “Rainhas não precisam ser iguais, às vezes, elas são diferentes, às vezes mais baixas, ou usam óculos”, e completo, rainhas também podem ser negras. É importante destacar que a indicação de Becky para a rainha do baile não deveria ser feita por “pena”, mas porque ela tem o direito a igual-oportunidade.

A eugenia (bom nascimento) política, de grande abrangência na modernidade, coaduna com esses ideais de limpeza da raça. Esses *corpora* sistemáticos de teses racistas que ainda insistem em aparecer em determinadas sociedades/países gozam de plena aceitação por parte de líderes, baseadas no pressuposto da superioridade branca.

Esse discurso eugênico corrobora com a discussão foucaultiana do biopoder em que se destaca o efeito do racismo sobre a vida do ser humano a partir das tecnologias de regulamentação do poder e dos discursos biologizantes dos Estados modernos, os quais desenvolvem bases, ditas científicas, para criar uma “teoria da degenerescência⁷” a qual, a partir desse saber-poder técnico, se constituirá em uma política de intervenção, agora, não só sobre o corpo (poder disciplinar), como também sobre a população (poder regulamentador), instituindo uma sociedade normalizadora (FOUCAULT, 1999).

Há estudos sobre a população brasileira, por exemplo, que justificam o problema de atraso no Brasil porque os portugueses não hesitavam em se misturar, produzindo filhos mestiços (numa total degenerescência), enquanto os anglo-saxões, para preservar

⁷ Degenerescência: teoria elaborada na França, em meados do século XIX, pelos alienistas que fundamenta o princípio da transmissibilidade da tara chamada “hereditária”, a partir de um núcleo do saber médico sobre a loucura e a anormalidade, foi adotada pela medicina legal e teve efeitos consideráveis sobre as doutrinas eugênicas (FOUCAULT, 1999, p. 301).

a pureza da linhagem, guardavam o negro à distância e só o utilizavam como instrumento de trabalho. Houve mesmo grupos que defendiam a tese de não misturar as raças para não proliferar mais mestiços. Isso fica evidenciado na política do branqueamento, cujos discursos sustentaram e foram sustentados por ações políticas durante parte do século XIX e XX: o apoio à imigração europeia e a interdição à imigração negra (SKIDMORE, 2012).

O exemplo clássico dessa “regulamentação”⁸ do branqueamento brasileiro é representado na tela *Redenção*, que mostra a linha de sucessão representada pelas mulheres que expõem a redenção pelo “branqueamento”. A avó negra, a mãe da criança parda, ou seja, mestiça, o pai branco e a criança mais clara que a mãe, e a avó com as mãos levantadas, agradecida pelos estágios de branqueamento.



Redenção de Cam - Tela de Modesto Brocos, 1895.

Essa doutrina do branqueamento brasileiro mantém a hierarquia em relação ao branco e o aponta como ideal, considerando que a inferioridade da raça negra seria minimizada com a miscigenação, à medida que os traços fenotípicos deixassem de ser tão marcados, a exemplo da criança que apresenta as características mais marcadas do pai.

Mas, por outro lado, temos também outra forma de branqueamento. Trata-se daquele/a que, tendo alcançado o sucesso almejado (ex. jogadores de futebol), muitos ainda se veem compelidos a assumir atitudes que representam a experiência branca, ou seja, “casar-se com uma/um loira/o” para ostentar o padrão de branquitude ou “tratar de

⁸ Mecanismos regulamentadores do poder que incide sobre a população. Exemplo: seguro-velhice, regras de higiene, pressões sobre a sexualidade, procriação, cuidados dispensados às crianças etc. (FOUCAULT, 1999).

desenvolver uma pele mais clara aceitável pela estrutura dominante” (ROSSATO; GESSER, 2001 p. 21).

Mesmo promovendo uma discussão que coloque em evidência a diferença e inúmeras mudanças e transformações que se passam no interior da escola, esse processo continua a desdobrar-se, forjando a ideia de racialização, preconceito e (re)significando antigas formas de exclusão.

Como não existe no Brasil a “democracia racial”, também nos EUA, “o que prevalece ainda, tanto nos espaços escolares como nas sociedades em geral, é uma grande estratificação baseada nos conceitos de classe social e principalmente na constituição racial do povo” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 16). Esta ação de racializar o outro, de ver esse outro como inferior, infelizmente, se constitui em uma marca da sociedade, seja ela brasileira seja estadunidense, em que o outro generalizado constrói o outro negativo. O africano é racializado quando entra em contato com outros grupos não africanos. O brasileiro é racializado quando entra em contato com outros povos não brasileiros. O nordestino é racializado quando entra em contato com grupo não nordestino e assim vamos racializando os grupos diferentes de nós.

Diante dessa discussão, nos questionamos por que os sujeitos, a raça, a sexualidade têm sempre que ser caracterizados, discutidos como *isso* ou *aquilo*, o verdadeiro ou falso, o legal ou o ilegal? O mundo e o submundo? Estão sempre separados, por uma linha imaginária, com cada grupo de um lado da linha? Nesses discursos racializados, tudo o que não pode ser pensado em termos científicos cairia na zona do colonial, do sem lei e sem regra; um completo estado de natureza. Esta discussão caracteriza uma dominação patriarcal, colonial numa perspectiva hegemônica.

A série problematiza temas, como alteridade, diferença, diversidade, mas, mesmo assim, ainda encarna uma centralidade em personagens brancos. Apresenta a não superação do etnocentrismo e manifesta uma ideologia eurocêntrica e germânica que ainda condiciona o campo pedagógico.

Assim nos questionamos de que lado da linha estão os saberes populares e leigos? De que lado da linha estão os negros e indígenas? De que lado da linha estou eu, enquanto mulher, negra, nordestina? De que lado da linha está o Programa de Pós-Graduação em Educação, o Curso de Pedagogia, o professor? Podemos modificar a pergunta: por que tenho que estar em algum lado da linha? Por que tenho que ser *isso* ou *aquilo*, por que tenho que ser negra ou branca? Infelizmente o pensamento moderno

continua a operar segundo essas linhas, separando o humano do subumano ou do não humano.

E a escola continua a apresentar esse pensamento quando separa alunos em fortes e fracos. A sociedade também opera nessa lógica quando separa homem/mulher, hetero/homo, criança/adulto, negro/branco, europeu/africano e/ou latino, enfim, continuamos operando na lógica binária. Abaixo abordaremos, em poucas palavras, essas diferenças no contexto escolar.

A escola como *lócus* da diferença

A escola que nos foi legada pela modernidade está sedimentada na produção e reprodução da diferença. Os novos grupos tidos como minoritários, que antes estavam excluídos desse espaço educativo, como mulheres e negros, agora começam a fazer parte e a requisitar transformações nos currículos e na organização para atender às diferenças entre os sujeitos. No entanto, não é uma tarefa fácil inserir no currículo uma discussão profícua sobre diversidade cultural, sexual, de gênero, de raça e etnia. Os currículos, programas e materiais e rituais pedagógicos ainda privilegiam uma cultura normativa.

A identidade e a diferença nas instituições educativas vão além das questões de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, pois a presença apenas desses “nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2012, p. 96).

Segundo Silva (2012), as estratégias pedagógicas para lidar com a identidade e com a diferença têm se pautado em três tipos, que são classificados como: liberal, terapêutica e a de inspiração pós-estruturalista. Mas ainda existe uma que ele não nomeia e que está no lugar intermediário entre a primeira (liberal) e a segunda (terapêutica), que vou nomear de exótica, por trazer esse elemento como estratégia principal de trabalho. Assim discutiremos:

A primeira estratégia (liberal) das escolas, ao trabalhar com a temática diversidade, é estimular e cultivar o sentimento de boa vontade. Nessa perspectiva, a diversidade é um constructo da natureza, “nasceu assim”; Deus os criou assim, e, por isso, devem ser respeitados ou tolerados, pois eles não têm culpa de serem como são. O problema é que esta abordagem “deixa de questionar as relações de poder e os processos

de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença” (SILVA, 2012, p. 98).

A segunda estratégia (terapêutica) também se posiciona no viés da diversidade como boa e natural, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos e que, por isso, as atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios devem ser tratados, pois se constituem em desvio de condutas. Assim, a pedagogia e o currículo devem proporcionar atividades e exercícios de conscientização para que os estudantes mudem os seus comportamentos e as suas atitudes (SILVA, 2012).

A terceira estratégia, que denominei de exótica, surge a partir da intermediação das duas primeiras e que, segundo Silva, é a mais comum na rotina da escola e do currículo. Ela “consiste em apresentar aos estudantes e a estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas”. Nessa perspectiva, “o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico”. Nessa abordagem também não há questionamento das relações de poder que envolvem a identidade e a diferença. Ao apresentar o outro, isso é feito de forma distante para não causar “nenhum risco do confronto e dissonância” (SILVA, 2012, p. 99).

E, por fim, a abordagem de cunho pós-estruturalista, que possibilitará outras estratégias de trabalho. De acordo com esse ponto de vista, a pedagogia e o currículo tratam a identidade e a diferença como questões políticas, como produções culturais, sedimentadas nas relações de poder e, por isso, não são fixas e imutáveis. “Antes de tolerar, respeitar e de admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2012, p. 99).

Independente da estratégia utilizada, a pedagogia, o currículo, os professores precisam realmente colocar essas temáticas no centro dos discursos na escola, numa política de alteridade e com seus múltiplos endereçamentos, pois não existe a estratégia certa, a melhor; em todas se correm riscos. Assim como os modos de endereçamentos “erram” seus públicos, de uma forma ou de outra, o currículo, a pedagogia, as estratégias de ensino também erram. Assim como os sujeitos e as identidades são múltiplas, as estratégias também devem ser múltiplas, e, mesmo assim, não há garantia de sucesso.

Segundo Ellsworth (2001, p. 43), o poder de endereçamento:

[...] não é, pois, o poder de obter, à vontade, respostas previsíveis e desejadas dos estudantes ou dos públicos. Não é o poder de posicionar os estudantes em algum desejado e preciso ponto do mapa de relações sociais. O poder de endereçamento não é algo que os professores possam dominar, controlar, predizer ou transformar em uma tecnologia.

Nesse sentido, o currículo e a aprendizagem se conectam com linhas de fuga, não têm como controlar o que o aluno vai ou não aprender, pois a aprendizagem se comunica com o improvável⁹. Nesse sentido, como lidar com as diferenças em espaços que são tão voláteis, como a escola lida com as nossas próprias diferenças? Para isso, é preciso pensar o sujeito não da dualidade – dentro e fora –, mas como multiplicidade de lugares, de identidades, de diferenças.

A problematização de temas como etnia e raça nos currículos vai além das discussões sobre o acesso, as cotas e um currículo que abarque essas questões; faz-se necessário problematizar o próprio currículo, pois essas questões não são reduzidas a temas transversais, ao dia do índio, ao dia da consciência negra, mas a uma questão central de conhecimento, poder e identidade.

Comumente se veem nas instituições educativas atividades fragmentadas e isoladas em que se dedica uma hora, um dia para discutir e problematizar a cultura africana ou indígena, por exemplo, e no resto do ano não se fala mais no assunto. Essas atitudes levam ao que Santomé (2012) chama de *currículo turístico*, em que se estuda a diversidade cultural de forma isolada e esporádica. O professor “modelo” do grupo *Glee*, por exemplo, está, cotidianamente, lidando com a intolerância e toda a forma de discriminação dentro do grupo e contra o grupo.

Não obstante, na medida em que as relações de sala de aula são moldadas pelos antagonismos sociais e econômicos mais amplos bem como definidos pelas relações de gênero e raça, os educadores não podem cerrar o espaço da diferença entre endereçamento e resposta. Eles jamais podem impedir o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e resposta, currículo e estudante (ELLSWORTH, 2001, p. 49).

Mas, infelizmente, a escola continua instituindo os espaços de cada sujeito, ela indica o que cada um pode e deve fazer. Ela indica quem deve ser apresentado como modelo; e na Série *Glee*, o modelo ainda é o branco. Se for selecionar uma criança para se apresentar em uma peça teatral, cantar, dançar, esta, em geral é a branca. Quando se

⁹ Aula proferida pelo professor Nilson Dinis em 15 de abril de 2013.

seleciona a negra, ela, geralmente, está relacionada a papéis subalternos. Ao longo da história, aprendemos qual o lugar do negro. Os lugares são determinados – negros atrás, e brancos, à frente.

Não dá para pensar um currículo de forma isolada das tramas que se estabelecem no cotidiano da escola. É preciso atentar para o racismo, o etnocentrismo que estão presentes nos discursos através da linguagem, do olhar e das ações que manifestam relações de poder, nas quais estamos todos enredados, pois é na interação com o outro que vemos a diferença. O sujeito se constitui na relação com o outro através da mediação cultural. E, ao manter essas relações, estamos experimentando e construindo nossas subjetividades. Nesse sentido, somos atravessados por várias experiências, como sujeitos e como coletivo. Coisas que acontecem conosco, sobre nós, fora de nós e que afetam a maneira de pensar, agir, sentir e viver. A experiência vai construindo o sujeito subjetivamente. Esta experiência envolve, claramente, princípios de alteridade.

Referências

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983. p. 1-16.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1988.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIROUX, Henry A. O filme Kids e a política de demonização da juventude. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 123-136, jan./jun. 1996.

_____. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-20.

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

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-36.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SKIDOMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.