UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MARIA ISABEL DONNABELLA ORRICO

BRANQUITUDE CRÍTICA DISSIMULADA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Campinas
2021

MARIA ISABEL DONNABELLA ORRICO

BRANQUITUDE CRÍTICA DISSIMULADA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Área de Educação.

Orientadora: Profª Dra. Ângela Fátima Soligo
Coorientador: Prof. Dr. Lourenço Cardoso

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
MARIA ISABEL DONNABELLA ORRICO,
E ORIENTADA PELA
PROFª DRA. ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO.

Campinas
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Orrico, Maria Isabel Donnabella, 1982-

Or79b Branquitude crítica dissimulada : desafios da educação para as relações étnico-raciais / Maria Isabel Donnabella Orrico. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Ângela Fátima Soligo.
Coorientador: Lourenço da Conceição Cardoso.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade deEducação.

1. Branquitude. 2. Relações étnicas. 3. Relações raciais. 4. Educação. I.Soligo, Ângela Fátima, 1956--. II. Cardoso, Lourenço da Conceição. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Disguised critical whiteness : education challenges for ethnic-racialrelations
Palavras-chave em inglês:
Whiteness
Ethnic
relations
Racial
relations
Education
Área de concentração: Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Ângela Fátima Soligo [Orientadora]
Caroline Felipe Jango da Silva
Ronaldo Alexandrino
Marco Antônio de Oliveira
GomesPriscila Elisabete da
Silva
Data de defesa: 14-10-2021
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0002-6462-3333

- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/2364257103925399

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

BRANQUITUDE CRÍTICA DISSIMULADA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

MARIA ISABEL DONNABELLA ORRICO

COMISSÃO JULGADORA:

Ângela Fátima Soligo
Caroline Felipe Jango da Silva
Ronaldo Alexandrino
Marco Antônio de Oliveira Gomes
Priscila Elisabete da Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha madrinha Makota Bamburutála (Dra. Márcia Anacleto). Foi com ela que fiz a primeira formação sistemática sobre as questões étnico-raciais há quase dez anos e foi ela quem me fez rever tudo o que seria minha tese, meses antes de entregar o projeto, e começasse a pensar a branquitude.

Dedico também às crianças que passaram por mim e às que ainda passarão, em especial, minha filha, de quem estou à espera. Que eu possa deixar algo para elas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as mulheres que cruzaram o meu caminho e com quem pude aprender. Sem elas eu não seria. Iemanjá, gratidão! Odoyá!

Agradeço especialmente à minha mãe, Ana Márcia, por todo o amor e pelos incentivos desde sempre, às minhas avós Mila e Pici, à minha tia Lena e à minha prima Julia. Agradeço pelas leituras atenciosas, parceria, paciência e conselhos da minha amada irmã Fernanda.

Agradeço a todas as professoras e professores que deixaram em mim um pouco de si. Faço um agradecimento especial à Marta Aparecida de Oliveira, minha primeira professora. Obrigada, também, Edercy (Flores!), Marco Antônio, Fatiminha, Eneida, Sérgio Leite e tantos outros.

Agradeço às minhas amigas, que leram fragmentos desta tese em alguns momentos, e contribuíram com ela, em especial, minhas madrinhas Márcia Anacleto e Alessandra Ribeiro, à Natália Gama, Lucilene Land, Milu Lessa, Luana Almeida, Anselma, Telma Nascimento, Laís Florenziano, Lígia Prando e ao Fred. À Vanessa Rodrigues, por tantas trocas neste processo!

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ângela Soligo, sempre tão atenta, disposta e parceira. É um prazer aprender com ela e tê-la ao meu lado desde a graduação, compartilhando o mundo acadêmico e outras tantas vivências e experiências. Espero que ela saiba o quanto representa para mim, o quanto me inspira na escrita, na luta e na vida! Sua amizade é um enorme presente! Obrigada por tanto!

Agradeço também ao meu coorientador, Prof. Dr. Lourenço Cardoso, por suas contribuições sempre tão preciosas! Também espero que ele saiba o quanto o admiro e o quanto aprendi e continuo aprendendo com ele, desde nossas conversas informais pelo celular como pelos livros, artigos, *lives* e orientação! Sem ele, muito do que está aqui não teria sido pensado ou repensado.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, pessoas tão queridas e que estão na luta por uma sociedade mais justa: Prof. Dr. Marco Antônio, Profa. Dra. Caroline Jango, Profa. Dra. Priscila Silva, Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino e Profa. Dra. Maria Aparecida Silva Bento, uma enorme referência para mim.

Também agradeço de coração às suplentes, Profa. Dra. Mara Pedrinho e Profa. Dra. Gabriela Tebet.

E, por fim, agradeço à escola que me recebeu e abriu espaço para esta pesquisa e a todas que aceitaram fazer parte dela.

RESUMO

Partindo de indagações a respeito dos obstáculos à efetivação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas, mesmo após mais de uma década de promulgação de políticas afirmativas e processo de formação continuada, esta pesquisa buscou apreender as representações sociais de professoras brancas referentes à temática das relações étnico-raciais. Para tanto, adotou-se como tema e aporte teórico os estudos sobre branquitude. Os sujeitos participantes foram professoras que se autodeclararam brancas atuantes em uma escola pública do Ensino Fundamental I da cidade de Campinas-SP. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: dinâmica de grupo e entrevistas individuais. Este material foi gravado, transcrito e separado em núcleos de significação, a partir dos quais foi feita a análise. Observou-se que os sujeitos brancos não refletem sobre seu pertencimento étnico-racial no cotidiano; veem-se como sujeitos neutros/universais; não problematizam a branquitude e os seus significados; eximem-se das questões raciais ou as abordam superficialmente; não se apropriam de conceitos básicos para a educação das relações étnico-raciais; e atribuem a ausência de trabalho com a temática étnico-racial quase que unicamente à falta de formações. Essas características, marcadas pelo silêncio e pela omissão, contribuem para a manutenção do racismo e das vantagens raciais dos brancos, inclusive no campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: branquitude; relações étnico-raciais; educação.

ABSTRACT

Starting from the questions raised from the obstacles to effectuation of the education for ethnical-racial relations in the school, even after more than one decade of the promulgation of affirmative actions and the continuing education process, this study attempted to capture the social representations of white teachers regarding the issue of ethnic-racial relations. In order to do that, the topic and theoretical support from studied on whiteness was chosen. The participating subjects of this research were teachers who have self-declared to be white and who work with students from the first four grades of public middle schools in the city of Campinas-SP. Data gathering was done in two stages: group dynamics and individual interviews. The recorded material was then transcribed and separated in groups according to their meanings. The analysis was done on these groups. The subjects do not think about their ethnic-racial belonging on their daily routine; they see themselves as neutral/universal subjects; they do not problematize whiteness and its meanings, they feel they are exempted from racial questions or they deal with these questions only superficially; they do not look for basic concepts for the education of ethnic-racial relations and they blame the lack of work on the ethnic-racial topic almost exclusively to a lack of formal education. These characteristics, marked by the silence and omission, contribute to the maintenance of racism and the racial advantage of white people, including in the field of education.

KEY WORDS: whiteness; ethnic racial relations; education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: 13

2. MEMORIAL: 16

3. ALGUMAS CONCEITUAÇÕES: 23
3.1. Branquitude: 23
3.2. Raça: 25
3.3. Preconceito e preconceito racial: 27
3.4. Discriminação racial: 28
3.5. Racismo: 29
3.5.1. Racismo estrutural e racismo institucional: 31
3.5.2. Ideologia do branqueamento: 33
3.5.3. Ideologia da democracia racial: 35

4. A PSICOLOGIA, O RACISMO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: 38

5. BREVE HISTÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE BRANQUITUDE: 42

6. DADOS DA REALIDADE DE BRANCOS E NEGROS NO BRASIL: 54

7. A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA: 64
7.1. Racismo e afetividade na escola: 70

8. MÉTODO: 75
8.1. Locus: contextualizando a cidade de Campinas – SP: 75
8.1.2. Breve histórico sobre legislações e atuação de professores na cidade: 79
8.2. O percurso metodológico: 83
8.3. Método e instrumentos 86
8.3.1. Primeira etapa: levantamento prévio via telefone: 87
8.3.2. Segunda etapa: dinâmica nas escolas: 88
8.3.3. Terceira etapa: entrevistas individuais: 90

8.3.4. Quarta etapa – núcleos de significação e análise dos dados: 91

9. RESULTADOS: 93
9.1. Análise dos núcleos de significados referentes à dinâmica com as professoras: 93
9.1.1. Pertencimento étnico-racial: 95
9.1.2. Percepção tem de ser provocada: 100
9.1.3. Vivências das educadoras: 105
9.1.4. Diversidade: 107
9.1.5. Representatividade e referência: 116
9.1.6. Não percepção de si: 122
9.1.7. A questão está no outro, no negro: 126
9.1.8. Naturalização do racismo/invisibilização do outro: 130
9.1.9. História do Brasil: 133
9.1.10. Consequências para as crianças negras: 135
9.1.11. Consequências para as crianças brancas: 136
9.1.12. Papel da escola e/ou da sociedade: 138
9.1.13. Incômodos..... 142
9.1.14. Dificuldades..... 145
9.1.15. Possíveis caminhos segundo os sujeitos: 152
9.2. Análise das entrevistas individuais: 158
9.2.1. Bianca: 159
9.2.2. Letícia: 164
9.2.3. Laura: 169
9.2.4. Cecília: 174
9.2.5. Dalila: 178
9.2.6. Diana: 184
9.2.7. Algumas aproximações entre as entrevistas individuais: 189
9.2.8. Algumas aproximações entre as entrevistas e a dinâmica de grupo: 190

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: 193

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: 196

ANEXOS: 212

1. INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à temática étnico-racial sempre me interessaram, mas eu nunca havia tido contato com o termo nem com o conceito de branquitude. Estudava, pesquisava, dava aulas, desenvolvia projetos sobre racismo, negritude e africanidades. Porém, nunca havia parado para pensar o branco nessa relação como um possível tema de pesquisa. É um grande equívoco não se enxergar como sujeito político e eu, por mais envolvida que estivesse com essas questões, em nenhum momento me indaguei sobre pensar a branquitude.

Meu primeiro projeto de tese seria entender porque as professoras e os professores não se envolviam com a temática étnico-racial, não cumpriam a Lei 10.639/03, que obriga todos os estabelecimentos e níveis de ensino a trabalharem a história e a culturas africana e afro-brasileira. Por onde eu passava eram poucos os professores que se engajavam e isso me gerava certo incômodo, especialmente porque a Rede Municipal de Campinas oferece cursos e ações nesse sentido. (SANTOS, 2014)

Foi durante uma conversa sobre esse projeto com minha querida amiga e madrinha, Márcia Anacleto, mulher negra, Doutora, professora de educação infantil da Rede, que ela me indagou sobre essa questão: “Você já parou para pensar em você, branca, como sujeito que está desenvolvendo essas ações? Você já ouviu falar de branquitude?”. Meu projeto – que estava quase pronto – precisou ser refeito no espaço de alguns dias. Eu não consegui mais ver tanto sentido no que eu estava fazendo, não havia como continuar com minha ideia inicial e passei a ler e escrever sobre a temática da branquitude. Contarei um pouco mais sobre esse percurso no item 8.2, chamado “O percurso metodológico”.

A presente pesquisa consiste em uma tese de Doutorado vinculada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, na linha de pesquisa Psicologia e Educação, grupo DIS - Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. Teve como foco buscar compreender os desafios para a efetivação do trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas, especialmente por parte de professoras brancas. Para isso, adotou-se como tema e aporte teórico os estudos sobre branquitude. Consistiram como etapas dessa pesquisa uma

dinâmica de grupo em uma escola da Rede Municipal de Campinas, e, posteriormente, entrevistas com algumas professoras. As falas foram gravadas, transcritas e analisadas à luz da teoria das Representações Sociais. Todas as descrições detalhadas desses procedimentos estão presentes no item intitulado “Método”.

Inicio a tese com esta introdução (item 1) e, em seguida, no item 2 trago meu memorial. Acredito ser relevante destacar minha trajetória até chegar à presente pesquisa. Sou uma pesquisadora e professora branca, e como tal, não é possível que me exima das questões problematizadas aqui, o que não me impede de analisar os dados dessa pesquisa com espirito crítico a partir dos meus aportes teóricos. Especialmente por esse motivo, busco narrar parte da tese em primeira pessoa. Cabe dizer que esse processo de pesquisa e escrita não foi confortável para mim, pois a todo tempo estou também questionando as minhas próprias representações sociais sobre os temas levantados aqui. Porém, assumo que me pensar é parte fundante do processo de desconstrução de uma branca em uma sociedade racista.
Em seguida, no item 3, trago conceituações de termos essenciais a respeito dos seguintes termos: branquitude, raça, preconceito, preconceito racial, discriminação racial, racismo, racismo estrutural e racismo institucional, ideologia do branqueamento e ideologia da democracia racial. Tais categorizações são fundamentais para que se possa compreender melhor esta pesquisa. Também é importante destacar que considero esses conceitos a partir de uma perspectiva histórica e cultural, como propõe a Teoria das Representações Sociais. Sendo assim, os entendimentos sobre cada um revelam seus distintos momentos e contextos de produção. Nesta pesquisa tomo como referência o contexto nacional atual, sem, contudo, negligenciar seus determinantes históricos.

No quarto item, além de uma breve discussão sobre a psicologia e o racismo, procuro apresentar a Teoria das Representações Sociais – proposta por Moscovisci - como possibilidade de leitura das questões raciais. Essa teoria considera as subjetividades na relação com a cultura (sociedades, grupos, instituições dais quais os indivíduos fazem parte) e a história, visto que considera que os sujeitos são constituídos no complexo das relações sociais, culturais, econômicas, institucionais, familiares, interpessoais, de forma dialética e não reativa.

Sendo assim, ao buscarmos as representações sociais, não é o sujeito individual que se revela, mas o sujeito das relações e os elementos da sociedade

que nele se expressam. Vale destacar, ainda, que a Teoria das Representações Sociais não pensa um sujeito passivo, e sim um sujeito ativo, capaz de transformar-se e produzir transformações sociais. E é dessa forma que procuro tecer minhas análises.

No item 5, busco situar a pesquisa no âmbito dos conhecimentos acumulados na temática desta tese, trazendo um breve histórico das principais produções sobre branquitude, especialmente no contexto nacional.

Em seguida, no item 6, intitulado “Dados da Realidade de Brancos e Negros no Brasil”, pretendi explicitar a desigualdade social entre brancos e negros no Brasil e defender a ideia de que essa desigualdade é fruto de um sistema racista, no qual os brancos, por serem historicamente detentores do poder ou apenas por pertencerem ao segmento branco, são sempre privilegiados.

No item 7, procuro trazer a discussão para o âmbito da Educação, discutindo a questão racial na escola. Também realizo uma reflexão sobre a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizado, pensando as questões raciais, levando em consideração que as representações sociais carregam não apenas elementos cognitivos, mas também valorativos, afetivos, emocionais.

Em seguida, no item 8, dedicado ao método, além de fornecer detalhes sobre procedimentos, instrumentos, participantes e forma de análise, apresento também um pequeno histórico da cidade de Campinas, lócus da pesquisa, a fim de que se possa conhecer melhor o contexto específico do qual está se falando.

No nono item apresento os resultados, que, como posto, são constituídos a partir dos núcleos de significação formados a partir da análise das falas expressas em uma atividade em grupo em uma escola pública de Campinas e das entrevistas individuais feitas com seis educadoras.

Por fim, coloco as considerações finais, esperando que, a partir deste trabalho, possam ser construídas novas reflexões acerca da branquitude, que resultem em ações em direção a uma escola e uma educação mais democrática.

2. MEMORIAL

Optei por iniciar a tese a partir deste memorial, pois considero relevante destacar o lugar do qual falo e a trajetória pela qual passei até chegar à presente pesquisa. Conforme Boaventura Souza Santos (2008), toda ciência, natural ou social, é subjetiva, ou seja, é também autobiográfica. Ele diz: “Todo conhecimento é autoconhecimento.” E, neste caso, trata-se de uma pesquisadora branca pesquisando a branquitude, tema que já tangenciava minhas experiências, mas sobre o qual eu nunca havia pensado.

Nasci no ano de 1982, em uma pequena cidade do interior de São Paulo, na divisa com o sul de Minas Gerais, chamada Caconde. Meus avós paternos e maternos moravam na mesma rua, bem no centro da cidade. Famílias “tradicionais”, católicas e brancas. Com exceção de um rapaz, que nós, crianças, já chamávamos de “tio”, embora apenas recentemente – em torno dos seus cinquenta anos – ele tenha sido finalmente adotado pelos meus avós.

Repensando a relação entre a temática das relações étnico-raciais e as minhas experiências de vida, não posso deixar de narrar que uma das primeiras lembranças que possuo na cidade de Campinas é a de minha primeira professora. Marta, uma mulher negra, me acompanhou durante toda a fase que frequentei a educação infantil (dos três aos cinco anos de idade). Eu me recordo dela com todo amor e carinho. Ela era animada, engraçada, afetuosa, brincalhona e éramos muito ligadas. O vínculo tal que, anos mais tarde, já adolescente, eu a convidei para uma viagem a Caconde, e ela foi comigo e com minha família. Lembro-me da voz dela até hoje e das parodias engraçadas que ela compunha.

Saindo do Caracol, fui cursar a pré-escola no Liceu Salesiano. Lá, assim como no Caracol e no bairro em que cresci, novamente o racismo estava mascarado, com a ausência de alunos negros e pobres. Lembro-me de que tanto eu quanto meus coleguinhas tínhamos “boas condições” de vida e a maioria das famílias frequentava a igreja católica Nossa Senhora Auxiliadora, que ficava no mesmo terreno da escola, também uma igreja “branca”. Portanto, eu – como as demais crianças com quem tinha contato - seguia crescendo em ambientes segregados, marcados pela hegemonia branca. Nesses espaços, somado ao que era amplamente divulgado pela grande mídia, fui construindo minha subjetividade de modo a me considerar um “sujeito universal”, ou seja, como se tudo que me

cercasse dissesse respeito a mim e às pessoas brancas, ao passo que nossas vantagens raciais eram naturalizadas. Não se questionava, por exemplo, o fato de entre nós haver apenas indivíduos brancos.

Na metade da terceira série, consegui uma vaga para estudar na "Fundação Bradesco". A realidade, agora, era outra. Havia alunos das mais variadas classes e etnias: do filho do gerente do banco aos filhos dos moradores da região da escola, localizada na periferia da cidade, que tinham prioridade nas matrículas.

E, então, minha relação afetiva com colegas negros, oportunizou que eu começasse a observar a diferença de tratamento entre as crianças negras e brancas. Mesmo na relação professor x aluno essa diferença estava presente. Um exemplo disso é que, não sei bem se por opção ou por ordem de alguém, os alunos mais pobres, com mais dificuldades, e os negros (não era rara a união dessas três características em um indivíduo) sentavam-se no fundo da sala. Entre eles, estava uma de minha melhores amigas da época, por quem tenho grande carinho e afeto até os dias atuais, Cibele. Essa cena é bem nítida na minha cabeça. Fato semelhante foi observado por Cavalleiro (2005) em escolas públicas da cidade de São Paulo. A pesquisadora faz um mapeamento de algumas salas de aula com professoras brancas e conclui:

> Percebe-se a existência de um distanciamento físico entre alunos (as) negros (as) em relação às professoras e aos professores e, diametralmente, uma proximidade destes (as) em relação às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2005, p.79).

No caso, Cavalleiro ainda revela que as escolhas dos lugares eram feitas pelos professores das salas.

Depois de alguns anos estudando na "Fundação Bradesco", na fase da adolescência comecei a fazer mais questionamentos. Devido às minhas amizades, passei a frequentar lugares diferentes de onde eu havia crescido e lá estabelecer novos vínculos. Assim conheci Juninho, um garoto negro, com quem eu namorei por cerca de seis meses aos 16 anos de idade.

E, então, eu era afetada pela discriminação[1] enfrentada por ele no meio em que eu vivia. Era notável o estranhamento quando o apresentava a amigos e

[1] "A palavra discriminar significa 'distinguir', 'diferençar', 'discernir'. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o

parentes. Lembro-me das perseguições na rua e nas lojas, das ofensas feitas por cidadãos desconhecidos e da vizinhança curiosa na janela quando ele ia me visitar. Para uma adolescente branca, que cresceu cercada de pessoas brancas, era como desnudar um lado cruel do branco que, pela segregação, estava mascarado.

Aliás, experiência semelhante já havia acontecido em Caconde, onde conheci José, que era DJ na época. Eu tinha 13 anos, José tinha 19. Eu de classe média, ele morador da periferia. Eu branca, ele negro. Apesar da diferença de idade, foi o argumento de ele ser um *suposto* usuário de drogas que fez com que eu fosse proibida de encontrá-lo. Outro argumento usado pela minha família era o de que ele poderia querer abusar sexualmente de mim, o que nunca aconteceu. Senti muita revolta.

Naquela época, eu ainda não tinha ferramentas para elaborar essas questões, mas, aos 16 anos, comecei a procurar e adquirir livros e revistas sobre o racismo, bem como a pesquisar sobre o tema e escutar músicas que tratavam do assunto, como o rap dos Racionais MCs. Essa busca se refletia nas apresentações de trabalhos na escola, quando eu procurava abordar a temática. Lembro-me de uma feira de Ciências na qual a apresentação começava com um rap dos Racionais MCs:

> 60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (RACIONAIS MCs. Capítulo 4, Versículo 3, de 1997).

De modo geral, o assunto do racismo não era pautado na escola, embora situações envolvendo racismo fossem cotidianas. Penso que pautar o racismo era ter que lidar com ele, o que, aparentemente, não interessava aos gestores e ao corpo docente majoritariamente branco.

Assim que me formei no Ensino Médio, prestei vestibular e ingressei na Faculdade de Educação da Unicamp. No primeiro ano do curso de Pedagogia, procurei inteirar-me das pesquisas relacionadas à temática étnico-racial e foi-me indicado que procurasse a Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo, docente da disciplina

---

preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam". (GOMES, 2005a, p.55).

de Psicologia Educacional e, atualmente, minha orientadora nesta tese de Doutorado.

Ângela me convidou para participar de um projeto de iniciação científica sob sua orientação, envolvendo professores, e que visava a conhecer suas representações sociais sobre a questão da inclusão escolar. O estudo teve como base respostas dadas a três itens de uma pergunta da prova do processo seletivo de graduação em Pedagogia para professores em exercício no ano de 2003, além de um questionário, distribuído um ano e dez meses depois, às mesmas professoras. A pesquisa fez um comparativo entre as representações sociais que os professores possuíam antes e as que passaram a ter após o término do curso, revelando a importância de uma melhor formação docente, especialmente no que tange à inclusão. Mas não era objetivo verificar se, de fato, na prática, houve alguma mudança de postura dessas professoras. Tal pesquisa deu origem ao meu trabalho de conclusão de curso, cujo título é “A inclusão escolar e as diferenças: representações de professores.”.

Embora, nesse caso, a inclusão tenha sido tratada de maneira ampla, notei que o meu olhar estava mais focado nas questões étnico-raciais, bem como nas situações de vulnerabilidade social.

Dois anos após me formar, eu passei no concurso público para dar aulas da Rede Estadual de Educação de São Paulo, em uma escola no bairro Vila Costa e Silva, em Campinas. Tive, então, a oportunidade de confrontar a teoria, que carregava com a prática, e a realidade da sala de aula, e encontrei inúmeras dificuldades nesse processo.

Nessa escola, todos os anos, eu tive ao menos duas crianças do CMPCA (Centro Municipal de Proteção à Criança e ao Adolescente), um abrigo para crianças vítimas de negligência e/ou violência familiar. Então, pude notar que, inicialmente, todas possuíam grandes dificuldades no processo de alfabetização, mas que, após um trabalho diferenciado, individualizado e, essencialmente, afetivo, o desenvolvimento e o aprendizado delas eram rápidos e visíveis.

A partir dessas constatações decidi prestar o Mestrado, - relacionando às temáticas da alfabetização, do letramento e da vulnerabilidade social. O objetivo da pesquisa era elaborar um projeto de alfabetização que considerasse as necessidades dessas crianças, focando, essencialmente, nas questões relacionadas ao afeto.

Minha proposta inicial consistiu em elaborar e aplicar um método sistematizado de alfabetização, com base em Paulo Freire, a algumas crianças de um abrigo de Campinas. Porém, devido à grande rotatividade de crianças, não haveria como manter um programa de alfabetização contínuo. Acredito, inclusive, que essa seja uma das razões pelas quais essas crianças têm mais dificuldades em aprender.

Reuni-me novamente com o meu orientador da época, Prof. Dr. Sérgio Leite, e a saída encontrada foi, em vez de nós alfabetizarmos crianças, buscarmos sujeitos adultos, que tiveram uma infância vulnerável, e que, hoje, são leitores e produtores de textos e recuperar as suas histórias. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, que tinha o objetivo de desvendar quem foram os principais mediadores e de que forma as situações vividas por eles colaboraram para que tivessem sucesso na leitura e na escrita.

Terminado o trabalho, ficou constatada, no caso de todos os quatro sujeitos, a importância do papel do outro/mediador nesse processo de constituição. Estão explícitos momentos de mediações exercidas de maneira afetivamente positiva e que são recordadas com muito carinho por eles. Essas marcas foram deixadas por pessoas significativas na vida de cada um deles, e contribuíram para uma aproximação do objeto do conhecimento, isto é, a leitura e a escrita. Observa-se, em todos os casos, que essas mediações se iniciaram antes mesmo de os sujeitos estarem alfabetizados, sendo família e escola determinantes nesse processo (MAGRIN, 2012).

À primeira vista, pareceu-me que, no Mestrado, eu não estaria abordando a temática das relações raciais. Porém, fui percebendo que o racismo atravessava as experiências da maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa. É uma pena eu não ter problematizado essas questões na época, pois as reflexões poderiam ter ido além e o trabalho teria sido mais completo.

Em 2010 eu ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas, onde há um maior incentivo para a formação de professores e, graças aos cursos, congressos e seminários dos quais participei, pude afinar minha relação com a temática étnico-racial, bem como substanciar meu trabalho com a teoria. Quando olho para os meus primeiros trabalhos em sala de aula, vejo aquilo que eu estava buscando, mas ainda havia muitos equívocos, que só foram superados graças à formação e à participação em movimentos sociais e coletivos.

Destaco a formação que fiz, em 2014, com a mulher que é, hoje, uma das minhas madrinhas na umbanda: Márcia Anacleto. Negra, Doutora e grande referência para mim. Também destaco a oportunidade de ter participado do CONEPPA (Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades) a convite de uma das suas fundadoras, a professora Daniela Caetano, logo no início do projeto, também em 2014.

Foi nessa mesma época que também fui convidada a participar da escrita do Caderno Curricular Temático - relações étnico-raciais: subsídios à ação educativa[2]. Aprendi muito nesse processo, especialmente com estudiosos da temática e militantes do movimento negro, como Wilson Queiroz, Kátia Eugênio, Isabel Passos, José Galdino, Fátima Aparecida, Ronita, Marcos Augusto, Marcus Coelho, Elianinha, Verônica *(in memoriam)*, Rita de Cássia, Sueli, Mônica, entre outros.

E, devido à pesquisa envolvendo o caderno, em 2015, que passei a entrar em contato com o candomblé e com a umbanda. Eu precisava entender, para poder escrever sobre. Entrei em contato com o Pai Joãozinho, que me convidou a conhecer o Terreiro da Vó Benedita. Naquele momento eu me dizia ateia, porém, desde o primeiro dia em que participei de uma gira espiritual, senti que aquele espaço fazia sentido para mim e passei a frequentar. Tornei-me umbandista e lá fui batizada.

A partir das várias vivências que tive e do conhecimento que adquiri, em 2016 passei a refletir sobre os motivos do distanciamento entre essas formações (e outras que já foram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação Campinas, como mostra a dissertação de Mestrado de Isabel Passos de Oliveira Santos, intitulada “A Lei 10.639/03 e sua implementação nas Escolas Municipais de Campinas”) e o trabalho da maior parte dos colegas das escolas por onde passei. Essa foi a minha primeira ideia para uma possível pesquisa de Doutorado.

Porém, em um encontro com a querida Márcia Anacleto, que havia lido o meu projeto já quase pronto, ela me trouxe uma questão: a maior parte dos professores da Rede Municipal é branca e seria fundamental que eu, como branca, estudasse a branquitude, tema que era novidade para mim. Eu era uma pesquisadora branca e, como a grande maioria, não havia pensando nos brancos como sujeitos de uma pesquisa envolvendo a temática das relações étnico-raciais. Além desse estudo, a

[2] É de se estranhar o fato de esse documento, após tantos anos, ainda não ter sido publicado e distribuído às escolas. O lançamento está previsto para acontecer até o final do ano de 2021.

provocação também motivou a criação do GLEPeB, Grupo Livre de Estudos Pensando Branquitude, fundado em agosto de 2018, em parceria com a psicanalista Vanessa Fernanda Rodrigues.

E foi na busca de formação, já cursando o doutorado, que encontrei um autor de referência na temática - Prof. Dr. Lourenço Cardoso - nas redes sociais. Entrei em contato com ele e, para minha felicidade, ele me respondeu que quando estivesse em São Paulo (ele é professor da Unilab, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Ceará), entraria em contato comigo. Passaram-se alguns meses e ele foi lançar seu livro na PUC-São Paulo, ocasião na qual tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente e conversar sobre minha pesquisa. Ele não só acolheu como veio a ideia de coorientação. E, assim, encaminhamos juntos – eu, Ângela e Lourenço - a presente tese.

Uma das conclusões que tiro a partir deste memorial é que foi necessário um rompimento com a “bolha branca” para que eu passasse a pensar as relações raciais. Ainda assim, para que eu fosse capaz de *me* pensar, pensar o branco nessa relação, foi necessária a provocação de uma mulher negra. Estudar o branco sendo branca e tendo formado minha subjetividade a partir da branquitude não é uma tarefa confortável, embora necessária, pois, ao pensar o branco, eu me (re) penso e essa reflexão atravessa esta tese. Não é possível me absolver diante dessas discussões e de minhas análises. E é através da autorreflexão cotidiana, especialmente nas trocas com as pessoas negras, que vou buscando me reeducar.

3. ALGUMAS CONCEITUAÇÕES

Neste item discorro sobre os conceitos que fundamentam esta tese, sempre considerando que os conceitos são históricos e que, no campo das relações étnico-raciais, dependem do contexto em que eles aparecem. Procuro explicar como estão sendo entendidos os conceitos de branquitude, raça, preconceito, preconceito racial, discriminação e racismo, iniciando pelo conceito que é uma das palavras-chave e tema central da pesquisa -"branquitude" - e fechando com "racismo", embora todos os termos conversem entre si e o primeiro esteja intrinsecamente relacionado ao último.

3.1. Branquitude

O termo "branquitude" é um conceito histórico, não homogêneo e que se modifica de acordo com o tempo ou se relativiza de acordo com o contexto local ou global, embora seja, sempre, um lugar de privilégios ou de vantagens raciais, como problematiza Cardoso (2020). Bento (2002) definiu em sua tese que branquitude é "um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade" (BENTO, 2002, p. 5).

A presente pesquisa tem como foco a branquitude no Brasil, especialmente depois dos anos 2000, que é quando a temática começa a ser levantada e problematizada. Antes disso, só se tem notícia de um texto em território nacional – "Patologia Social do 'Branco' Brasileiro" (1995 [1957]), de Guerreiro Ramos.

Guerreiro Ramos foi assessor do presidente Getúlio Vargas durante seu segundo governo. Depois disso, atuou como diretor do departamento de sociologia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)[3], instituição que tinha plena autonomia administrativa e liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinando-se ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, contribuindo

[3] O ISEB foi um órgão vinculado ao Ministério da Educação e cultura criado em 1955, no Rio de Janeiro. Os intelectuais que faziam parte do Instituto visavam a superação da estrutura colonial através do incentivo a industrialização. Foi um dos núcleos mais importantes a elaborar teorias sobre o projeto que ficou conhecido como "nacional-desenvolvimentista". Os militares que tomaram o poder decretaram sua extinção em 13 de abril de 1964. (ABREU, 2001).

para análise e compreensão da realidade brasileira visando ao desenvolvimento nacional (ABREU, 2001; LYNCH, 2015).

Em 1960, Ramos ingressou na política partidária, filiando-se ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), passando a fazer parte do diretório nacional. Em 1962, candidatou-se a deputado federal, pela legenda da Aliança Socialista Trabalhista, formada pelo PTB e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), ocupando o posto de segundo suplente. De agosto de 1963 a abril de 1964, ele ocupou uma cadeira na Câmara dos Deputados, mas teve seus direitos políticos cassados pelo Ato Institucional nº 1 (ABREU, 2001).

Ramos (1995 [1957]) utilizava o conceito de “brancura”, que, depois, com Bento (2002), foi atualizado para “branquitude”. Ambos tinham o mesmo significado, a saber, o de identidade racial branca, que será discutido nos próximos parágrafos. Hoje, o termo “brancura” se refere à corporeidade do branco (CARDOSO, 2014). Portanto, ser branco está relacionado à corporeidade, mas vai além do fenótipo.

Segundo Silva (2017), “a branquitude é um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir do seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos” (SILVA, 2017, pp. 27-28). Para a autora, essas vantagens advêm de uma distribuição desigual de poder político, econômico e social. Segundo Cardoso, “[...] branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou o mais humano [...]. No ambiente acadêmico ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz conhecimento. Enquanto ser negro significa ser o objeto analisado por ele” (CARDOSO, 2014, p. 17).

A branquitude, ao mesmo tempo que se apresenta como norma, aparece como identidade neutra quando é conveniente, ou seja, quando estão em jogo suas vantagens e privilégios. Segundo Bento (2002) e Laborne (2017) são esses privilégios que sustentam essa racialidade não nomeada, ou seja, a branquitude, que, enquanto lugar de poder, se articula “nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais, etc.) que são, por excelência, conservadoras, reprodutoras e resistentes, e cria um contexto propício à manutenção das desigualdades” (LABORNE, 2017, p.92).

Para Cardoso, branquitude pode ser definida como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, e materiais palpáveis, que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial injusta e o do racismo” (CARDOSO, 2011, p.

81). Ou seja, a branquitude está diretamente ligada ao racismo, e, sendo um lugar de privilégios, não se sustenta sem ele. Por isso é que ela o alimenta, a fim de manter suas vantagens e privilégios, assim como o seu lugar de poder.

Por fim, pode-se dizer, portanto, que branquitude também é uma categoria política e analítica, que surge do questionamento do lugar e do papel do branco nas relações sociais e sociais.

3.2. Raça

O presente trabalho utiliza o conceito de raça desenvolvido por Stuart Hall:

> [...] uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais [...] como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 1999, p.62).

A necessidade de classificação é inerente aos seres humanos, porém, de acordo com Munanga (2003), os naturalistas dos séculos XVIII e XIX se deram o direito de hierarquizar os grupos de indivíduos, estabelecendo uma escala de valor entre eles. “O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (MUNANGA, 2003, p.03). Nessa escala, os brancos estariam acima dos de raça “negra” ou “amarela”, sendo atribuídas a eles as características mais valorizadas socialmente. Essa classificação em raças deu origem a uma teoria pseudocientífica, a raciologia, que serviu para justificar e legitimar o sistema de dominação racial (MUNANGA, 2003).

Até que se chegasse à conclusão de que “raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas” (MUNANGA, 2003, p. 03), a “ciência” contribuiu e muito para a propagação do racismo, com o dito “racismo científico”, que procurava provar, por meio de fatores físicos, a inferioridade de negros e indígenas. Ao mesmo tempo, médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores também contribuíram para o enraizamento das ideias racistas no

Brasil. Em 1853, por exemplo, foi publicada a obra de Joseph-Arthur de Gobineau (1816-1882), *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, que afirmava que a miscigenação seria maléfica para o país e para toda a humanidade, pois faria extinguir a dita "raça pura". Essas ideias advindas das teorias raciais da Europa – designadas como Evolucionismo ou Darwinismo Social[4] - encontraram solo fértil no Brasil. Essa discussão será mais aprofundada no subitem Ideologia do Branqueamento.

O médico Nina Rodrigues foi um dos mais prestigiados doutrinadores racistas entre o fim do século XIX e início do século XX. Assim como Gobineau, Rodrigues considerava o mestiço um degenerado. Já outros autores, como Oliveira Vianna, acreditavam que, em algum momento, devido ao fato de a raça branca ser "mais forte", as demais raças iriam desaparecer com a miscigenação, dando origem a uma nova raça branca. A partir desse pensamento, visando a um branqueamento gradual da população brasileira, políticos e intelectuais passaram a defender a vinda maciça de imigrantes europeus para o país.

Essa hierarquização fez – e continua fazendo - com que, no Brasil, seja dada primazia às pessoas do grupo branco, em detrimento das pessoas do grupo negro (pretos e pardos) ou de indígenas. Apesar de também existir, no Brasil, a hierarquização de classe, o racismo a atravessa, e existe independente da classe social da qual o indivíduo faça parte. A superação da pobreza não elimina o racismo. Os dois fatores (raça e classe) podem se interligar (assim como outras características, como, por exemplo, ser mulher), resultando em outros tipos de discriminação. Crenshaw (1989) nomeou esse tipo de fenômeno de interseccionalidade e vem inspirando estudos sobre a temática.

Sendo assim, embora já esteja evidenciado que raça não existe dentro da biologia, em função da luta antirracista ainda é necessário se usar o termo, mas no sentido político, relacionado às "construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico" (GOMES, 2005b, p.49). É necessário, ainda, pensar também o branco como sujeito racializado. Segundo Cardoso (2008) o termo "raça" sempre é utilizado para se referir ao negro,

[4] Conceitos baseados na obra "A Origem das Espécies" de Charles Darwin, publicada em 1859. De acordo com as teorias de Darwin, haveria uma competição entre as espécies e os mais fortes e mais adaptados sobreviveriam. Dessa forma, se justificaria o domínio ocidental sobre os demais. O cruzamento sexual de várias raças no Brasil teria como consequência a denegeração da nação.

mas, raramente, ao branco. Para o autor, antes de pensarmos em acabar com o termo, devemos pensar em acabar com o racismo.

Portanto, o presente trabalho conceitua raça no sentido político e analítico, pretendendo evidenciar a raça dos detentores do poder, daqueles que sempre "passam em branco" quando o assunto são as relações raciais, ou seja, colocar nós, os brancos, como tema.

3.3. Preconceito e preconceito racial

O preconceito se fundamenta em julgamentos dirigidos a alguém ou a um grupo de pessoas com determinadas características, baseando-se em concepções preestabelecidas pelos grupos de identificação. Considerando a teoria das representações sociais proposta por Moscovisci (2009), pode-se dizer que o preconceituoso ancora aquela imagem ou aquele dado específico em um sistema mental de representações sociais.

Segundo Soligo (2001), tomando como base, especialmente, os estudos de Heller (1972) e Crochík (1997), o preconceito é definido como atitude que implica dimensões interligadas cognitivo-representacionais, afetivas e condutais. De acordo com Agnes Heller (1972), diante de pessoas ou grupos desconhecidos, formamos conceitos prévios baseados nas referências que temos, ou seja, em estereotipações ou em julgamentos aparentes. Isso faz parte da conduta humana. Porém, se esses julgamentos se mantêm e se cristalizam, a despeito da realidade concreta, temos então preconceitos.

Alguns estudiosos vêm se debruçando sobre a questão do preconceito na escola. Alguns desses estudos estão organizados em três obras: *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*, organizado por Silvio Gallo e Regina Maria de Souza (2016); *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*, organizado por Julio Groppa Aquino (1998); e *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas*, organizado por Divino José da Silva e Renata Maria Coimbra Libório (2005).

Em 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), a pedido do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desenvolveu uma pesquisa intitulada "Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar"

(BRASIL, 2009) e confirmou como o preconceito está presente nas instituições, comprovando, inclusive, uma correlação entre ambientes mais hostis e baixo desempenho na Prova Brasil. A pesquisa também observou que quase 99,3% dos entrevistados (entre alunos, pais, mães, professores e demais funcionários das mais de 500 escolas públicas de todas as regiões do país, que participaram da pesquisa) têm algum preconceito e que se trata não apenas de uma questão de política educacional, mas de Estado, visto que, segundo o professor-coordenador da pesquisa, José Afonso Mazzon, esse preconceito é fruto de uma sociedade preconceituosa.

Podemos formar preconceitos sobre muitos aspectos do ser humano e suas condutas, todavia, de modo geral eles são situados temporal e contextualmente. Analisar o preconceito racial no Brasil implica aprofundar sua permanência temporal, sua extensão institucional e sua condição estrutural, como será visto mais adiante.

3.4. Discriminação racial

Discriminação racial é um ato que implica separar, isolar, agredir (física, verbalmente), dificultar ou impedir alguém ou algum grupo, de acordo com sua raça. Na história de nosso país, desde a época da colonização – com a escravização de indígenas e de negros, esse tipo de conduta tende a acontecer de forma injusta[5], ou seja, implicando exclusão e restrição de um grupo.

De acordo com Gomes (2005a), discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e da efetivação do preconceito, mas não se resume a isso. Segundo Bento (2002) ela pode servir para a manutenção dos privilégios do grupo branco e ser provocada por interesse. Nesse sentido, “o desejo de manter o próprio privilégio branco (teoria da discriminação com base no interesse), combinado ou não com um sentimento de rejeição aos negros, pode gerar discriminação”. (BENTO, 2002, p.30) Portanto, a autora distingue esses dois tipos de discriminação: a provocada por preconceito e a provocada por interesse.

[5] Cardoso (2010) defende a ideia de que pode haver a necessidade de praticar a discriminação racial justa a favor de um grupo para reparar as injustiças e danos históricos e sociais. Como é o caso das políticas de ações afirmativas para negros em universidades e concursos.

Também pode haver a discriminação direta - quando alguém é excluído expressamente em função da cor da pele – e a indireta, que é a provocada por práticas administrativas, empresariais ou por políticas públicas, sendo percebida a partir de indicadores socioeconômicos "sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população" (GOMES, 2005a, p.56). A discriminação indireta exemplificada por Gomes (2005a) é, para autores como Almeida (2019), a prática de racismo institucional ou estrutural[6] dependendo de onde ela parte e da sua dimensão.

3.5. Racismo

De acordo com Almeida,

> Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Segundo o autor, o racismo "fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (ALMEIDA, 2019, p.16). De acordo Gomes (2005a), pode se tratar de um comportamento (prática de racismo), mas, também, de um conjunto de ideias e imagens. Para Soligo, Gonçalves e Jango (2017).

> a questão racial, especialmente o racismo, permeia todas as relações sociais, entendendo que, mesmo quando esse fenômeno não tem uma evidência explícita, operam em nossa cultura negações, omissões deliberadas ou não de manifestações racistas (SOLIGO *et al*., 2017, p.183).

Segundo Munanga (2017), o racismo no Brasil é "difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos" (MUNANGA, 2017, p. 41). O mesmo autor denomina o racismo brasileiro de "crime perfeito", "pois além de matar fisicamente ele alija pelo silêncio, a

[6] Trato tanto dos conceitos de racismo institucional como de racismo estrutural subitem 3.5.1.

consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros" (MUNANGA, 2017, p. 40).

No entanto, segundo Conceição Evaristo, esse quadro estaria mudando. Segundo ela, "Nós temos dito que, cada vez mais, o racismo brasileiro sai do armário. Então hoje há certa permissividade na sociedade para agredir o diferente ou as chamadas minorias" [7] (EVARISTO, 2019). Evaristo afirma, ainda, que os racismos estrutural e institucional evidenciam dados dessa realidade, usando como exemplo o grande número de mortes de mulheres negras no parto ou o assassinato de homens negros nas ações policiais. De acordo com Messemberg (2017), o fato de os brasileiros estarem assumindo esse tipo de postura está relacionado, especialmente, à legitimação de alguns formadores de opinião de direita, que têm encontrado, nos meios de comunicação (mídia formal e redes sociais, de modo geral), espaço e visibilidade para propagarem suas ideias.

Trindade (2020) revela, a partir de pesquisas realizadas ao redor do mundo, que, a partir de 2012, o discurso de ódio começou a tomar conta do cenário digital global, sendo o racismo contra as pessoas negras a principal manifestação de tal discurso. A maior possibilidade as pessoas brancas terem acesso à internet faz com que esse grupo consiga impor a sua visão sobre si e sobre o "outro" de maneira dominadora e hegemônica. O autor conclui seu texto com uma preocupação: "corre-se o risco de a sociedade perder a capacidade de se indignar perante desigualdades raciais, já que os discursos de cunho racistas se tornam amplamente difundidos, naturalizados e reforçados" (TRINDADE, 2020, p.36).

Trazendo novamente a discussão para o contexto nacional, Finguerut e Silva (2020) fazem uma análise da crise democrática e da disseminação do racismo no Brasil a partir da eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Os autores analisam alguns discursos do então presidente, evidenciando sua mentalidade retrógrada e racista e suas estratégias populistas e nacionalistas, que acabam por instrumentalizar parte dos brasileiros contra a democracia. Segundo os autores, "No

[7] Alguns dados recentes que aconteceram na cidade de Campinas, lócus do presente trabalho: em 2019 enquanto uma aluna de Ciências Sociais recitava o poema "Gritaram-me Negra", de Victoria Santa Cruz na PUCC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, um aluno da Faculdade de Direito imitou um macaco (GUGLIELMINETTI, 2019). No mesmo ano, um terreiro de umbanda - religião de matriz africana - havia sido atacado a pedradas. Segundo os religiosos, eles vinham sofrendo ameaças de membros de uma Igreja Evangélica localizada na mesma rua. (BRITO, 2019). Além disso, ainda em 2019, um repórter foi vítima de racismo de um torcedor no Estádio Brinco de Ouro, após uma partida de futebol. (GUARIZZO, 2019) Esses são apenas alguns casos que tomaram maiores proporções e foram divulgados pela imprensa.

tema racial, Bolsonaro agrupa e dá sentido político a ideias que já estavam socialmente disseminadas" (FINGUERUT e SILVA, 2020, p.84).

Mesmo com as mudanças que foram acontecendo na sociedade, ainda hoje um dos fatores nos quais se apoia o racismo brasileiro é o "mito da democracia racial" [8], que, junto com a ideologia[9] do branqueamento, de acordo com Soligo, Gonçalves e Jango (2017), constitui a base do racismo brasileiro. Esses dois elementos serão abordados nos subitens 3.5.2 e 3.5.3.

3.5.1. Racismo estrutural e racismo institucional

Os conceitos de racismo estrutural e de racismo institucional vêm sendo bastante discutidos dentro e fora da academia e são fundamentais para pensar a branquitude e a instituição escolar.

Dizemos que o racismo é estrutural por ser decorrente da própria estrutura social e por nela estar presente como um todo. Dessa maneira, ele influencia o modo como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Em nossa história, desde a época da colonização (e da escravização, que durou mais de 300 anos), todas essas relações estão organizadas de forma a concentrar, entre as pessoas brancas, os direitos aos bens sociais, bem como o acesso à riqueza e à posse.

Sendo assim, parto da premissa de que o fato de os indivíduos produzirem (e reproduzirem) o racismo (e praticarem atitudes racistas), bem como a opção das instituições – que são feitas por pessoas - de privilegiarem a manutenção do status quo (beneficiando os sujeitos brancos) são derivados de uma sociedade que tem o racismo em sua base, em sua estrutura. Logo, além de medidas que coíbam o

[8] Por mito entende-se algo que é propagado, mas que não é real. É uma fantasia. O termo "mito da democracia racial" foi cunhado por Florestan Fernandes (1965) na intenção de contrapor a falácia internacionalmente divulgada de que no Brasil haveria uma "democracia racial".

[9] Opto por manter a nomenclatura "ideologia" adotada por essas e outros autores. Segundo Silva & Silva (2009) há várias definições para o termo, mas é consenso "de que nenhuma sociedade é desprovida de crenças e valores e a ideologia é parte desse sistema de valores mais amplos" (p. 206) e de que são várias as ideologias dentro de uma mesma sociedade. Porém, em uma sociedade de classes – acrescento: bem como em uma sociedade estruturalmente racista -, as classes dominantes dominam também as ideologias, usando-as como instrumentos para manutenção da estrutura, legitimando e naturalizando as desigualdades. (CHAUÍ, 2001; ALTHUSSER, 1970).

racismo individual e dentro das instituições, é indispensável refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019)[10].

Segundo os militantes do Partido Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, racismo institucional significa "A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica" (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 4). Os autores dizem que esse racismo é mais sutil do que o individual, além de ser menos identificável.

Já na concepção de Werneck (2013), o racismo institucional é uma forma de a branquitude garantir os resultados positivos da produção de riquezas, ao mesmo tempo em que garante que a distribuição desses resultados seja fragmentada. "O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial" (WERNECK, 2013, p. 17). Portanto, pelo racismo institucional, priorizam-se, nas instituições, os interesses dos detentores do poder social, gerando e legitimando condutas excludentes.

A escola, como parte da sociedade, também produz e reproduz o racismo institucional. Inúmeros exemplos desse racismo podem ser observados em pesquisas como as de Cavalleiro (2005), Jango (2017) e Cardoso C. (2018). Almeida (2019) aponta que a escola, como instituição, é capaz de alterar a como se configura o racismo, tanto pela ação, quanto pela omissão, havendo a possibilidade de modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios e pensando novos significados para "raça". O que não quer dizer que isso ocorra sem conflitos, visto que a escola faz parte de uma estrutura racista. Por isso, Almeida (2019) defende que se mantenha a coesão – o que vai depender da capacidade de lidar com os conflitos, tanto de maneira ideológica, quanto repressiva, se necessário – e que haja uma reforma, com uma revisão de regras, padrões e mecanismos de intervenção, a fim de que possa se efetivar uma adaptação à dinâmica dos conflitos raciais.

Assim como Almeida (2019), Werneck (2013) também acredita que é possível que as instituições rompam com essas produções e reproduções racistas. A autora

[10] Nos subitens 3.5.2 - Ideologia do branqueamento e 8.1 Lócus: contextualizando a cidade Campinas trago elementos históricos sobre os desafios da inserção dos negros na estrutura social dominada pelos brancos, destacando como, mesmo após a abolição, as desigualdades sociais se mantêm até os dias atuais.

defende a criação de “medidas e mecanismos capazes de quebrar a invisibilidade do racismo institucional, de romper a cultura institucional, estabelecendo novas proposições e condutas que impeçam a perpetuação das iniquidades” (WERNECK, 2013, p.20).

Porém, as instituições escolares, quando optam, por exemplo, por manter um currículo e uma estrutura eurocêntrica – em suas paredes, brinquedos, brincadeiras, livros e filmes - contribuem em larga escala para a reprodução e a manutenção do racismo na sociedade.

Nesse contexto, é fundamental destacar, como nos lembra Almeida (2019), que “o racismo não se limita à representatividade” (p.37). Segundo o autor

> [...] toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios racistas e sexistas. De tal modo que se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2019, p.37).

Ou seja, é necessário que a escola – e os atores envolvidos - se repense como instituição branca e racista que tem sido e aja no sentido de desconstruir o racismo em seu cotidiano. A questão racial na educação e na escola será abordada mais adiante.

3.5.2. Ideologia do branqueamento

As teorias raciais desenvolvidas na Europa no decorrer do século XIX, chegaram ao Brasil ao longo do mesmo século e foram adaptadas à realidade do país pelos intelectuais da época. Entre essas teorias, a ideologia do branqueamento ganhou forças e vigorou como norteadora de um projeto político nacional de desenvolvimento até a década de 1930 do século XX e visava a construir um Brasil mais branco por meio de incentivos à política de imigração de europeus, visto que o país enfrentava um momento de transformação política e econômica – inserindo-se na sociedade de classes - e era ao branco que estava associada a ideia de progresso (SANTOS, 2002; CARDOSO, 2008; THEODORO, 2008).

Antes mesmo da abolição, mais precisamente desde a década de 1870, após a Guerra do Paraguai, foi sendo colocada em pauta a substituição da mão de obra

negra (escravizada) pela do imigrante (assalariada). Sabia-se que a abolição seria questão de tempo, pois crescia o movimento abolicionista. O tráfico de escravizados já havia sido proibido pela desde a Lei Eusébio de Queiroz, promulgada em 1850, o que gerou uma progressiva escassez da mão de obra escravizada. Além disso, as pressões externas estavam aumentando, especialmente vindas da Inglaterra, interessada em expandir seu comércio (TAMANO, SANTOS, MAGALHÃES, MARTINS, 2011).

Por ser um projeto nacional, os imigrantes receberam vários tipos de incentivo para ocuparem o território brasileiro (THEODORO, 2008), principalmente entre meados do século XIX e início do século XX. Segundo Santos (2002), “essa maneira de encarar o problema social, político e econômico impregnou-se de tal forma no pensamento da época que era quase impossível encontrar indivíduos que não compartilhassem dela” (SANTOS, 2002, p.102). Tal anseio se revelava em todos os lugares, desde os textos de jornais, passando por obras literárias, filosóficas e pelos discursos na Assembleia.

Portanto, com o fim do regime de escravização, que foi um processo marcado por lutas, avanços e recuos, o negro – um terço da população nacional no final do século XIX – foi deixado à própria sorte, “condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano” (FERNANDES, 1972, p.15). Nesse cenário, além de essas pessoas não terem recebido uma indenização, nem pelos anos trabalhados, nem pelos castigos sofridos, também não encontraram trabalho, pois a mão de obra valorizada era a que estava vindo da Europa e que iria “modernizar” o país (FERNANDES, 1972; CARDOSO, 2014). Cardoso (2014) desenvolve a ideia da diferenciação que se faz entre branco imigrante (o “branco-branco”, como o italiano) e o branco português, que, assim como o africano, pelo fato de representar o passado, seria invisibilizado. “A imigração do branco-branco representava a colocação em prática da ocidentalização, modernização, embranquecimento tardio da nação brasileira. O branco imigrante, o branco-branco era a face desejada do Brasil do futuro” (CARDOSO, 2014, p.60).

A vinda desses imigrantes tornaria os brasileiros mais brancos, logo – na lógica racista vigente - mais produtivos, inteligentes, belos, civilizados. Isso aconteceria porque, como a raça branca era considerada superior, ela teria o poder de “diluir” a raça negra com o passar das gerações. Essa ideia era difundida por

inúmeros intelectuais e pensadores da época, entre eles, o Conde de Gobineau[11] (CARDOSO, 2008).

Foi dessa maneira que, em muitos lugares do Brasil, especialmente em São Paulo (a cidade mais industrializada da época), a mão de obra das pessoas negras foi sendo preterida em prol da mão de obra dos imigrantes (FERNANDES, 1972). Essa história estava acontecendo há menos de cem anos e, pelo que demostram os dados que serão apresentados posteriormente, está longe de ser superada.

Cabe salientar que a branquitude é capaz de reproduzir e recriar mecanismos para a manutenção do poder, assim como de manter o racismo vivo, especialmente se utilizando da estrutura. Dessa forma,

> Forjada pelas elites brancas de meados do século XIX e começo do XX, a ideologia do branqueamento foi sofrendo importantes alterações de função e de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – *é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear e de alcançar privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva*. O principal elemento conotativo dessas representações dos negros construídas pelos brancos é o de que o branqueamento é uma doença ou patologia peculiar a eles (CARONE, 2014, p. 17, *grifo da autora*).

Ou seja, os brancos de forma a manter a hegemonia branca, se colocam como padrão físico e de conduta, propagando a ideia de que quanto mais branco melhor, mais belo, mais inteligente, fazendo com que boa parte dos negros e dos brancos queiram ser cada vez mais brancos, em busca de valorização social (FANON, 2008 [1952]; SCHUCMAN, 2020). Porém, pouco se associa as pessoas brancas à ideologia do branqueamento, o que acaba por ser um artifício da branquitude, que não se quer problematizada e desloca para fora de si questões que também são suas. Como anteriormente colocado, Guerreiro Ramos – em 1957 - já pensava o branco brasileiro que queria ser mais branco, enaltecendo padrões do branco europeu Ramos (1995 [1957]) e até os dias atuais essa hierarquia entre os brancos – onde o desejável é ser o mais branco possível - é evidente, como mostra o estudo de Schucman (2020).

[11] O Conde de Gobineau era diplomata, escritor e filósofo francês. Publicou Ensaio sobre as Raças Humanas, em 1855, sendo percussor das teorias racistas e eugênicas. Uma de suas teses centrais era a de que a miscigenação levaria a degeneração racial, corrompendo a raça “pura”, a raça ariana. (TAMANO; SANTOS; MAGALHÃES & MARTINS, 2011).

3.5.3. Ideologia da democracia racial

Aos poucos, os discursos racistas, que defendiam, abertamente, a ideia de superioridade do branco em relação ao negro, foram dando lugar a ideologia da democracia racial, que foi sistematizada e ganhou força a partir da obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1933). O objetivo era construir uma boa imagem da cultura e do povo brasileiro, possibilitando a formação de uma nação, (THEODORO, 2008) e levando ao mundo uma visão romântica das relações raciais no país, camuflando o racismo e as desigualdades sociais, o que seria bastante conveniente em época de regimes ditatoriais (GOMES, 2005a).

Freyre (1933) postulava que, no Brasil, não havia problemas entre a população miscigenada. Todos conviviam em harmonia, "sugerindo a existência de condições de igualdade jurídica e social, em que a cordialidade seria melhor postura que o confronto" (SOLIGO; GONÇALVES; JANGO, 2017). Assim como ele, Donald Pierson e vários outros intelectuais na década de 1930 contribuíram, com seus textos e discursos, para o fortalecimento da ideologia da democracia racial, ou seja, para que nosso país fosse visto como um lugar onde não haveria racismo, especialmente porque "os portugueses possuiriam propensão especial para se relacionarem com povos de culturas diferentes" (CARDOSO, 2008, p. 44).

Por outro lado, o movimento negro e outros estudiosos se contrapunham a essas ideias, procurando destacar o quão violentas eram as relações entre brancos e negros, e que essa miscigenação não acontecia de maneira consensual, mas sim, a partir de uma relação de posse e de estupros. Lélia Gonzalez era uma dessas vozes que, de dentro do movimento negro e das universidades, fazia ecoar, inclusive para fora do Brasil, que a ideologia da democracia racial era, na realidade, uma maneira de manter o sistema de dominação (GONZALEZ, 1983, 1988, 2000). Florestan Fernandes[12] também era um desses pesquisadores. Ele, inclusive, enviou um relatório à UNESCO, mas a organização optou por publicar apenas o relatório de Pierson, que defendia o Brasil como neutro em relação ao preconceito racial - contribuindo para que a ideologia da democracia racial brasileira fosse propagada internacionalmente (SOLIGO; GONÇALVES; JANGO, 2017). Tanto Lélia Gonzalez

[12] Bento (2014) reconhece a importância dos estudos de Florestan Fernandes, mas critica o fato de que ele foca na escravidão apenas como um problema do negro, mencionando, inclusive, que esse sistema deformou o agente de trabalho, sem abordar a deformação moral e ética causada também na personalidade do branco escravagista ou que se omitia perante a escravidão.

(1983) quanto Florestan Fernandes (1965) sustentavam que a ideologia da democracia racial não passava de um mito.

Segundo Santos (2002), na geração dos abolicionistas, a ideologia – ou mito - da democracia racial serviu de estratégia para evitar revoltas – um medo compartilhado pelos brancos -, supondo igualdade, harmonia e paz, garantindo, assim, a ideia de paraíso racial, no qual não haveria conflitos entre classes de senhores e escravizados com o fim do regime escravocrata.

Além disso, esse mito contribuiu - e ainda contribui - para que se retirasse das classes dominantes, majoritariamente brancas, toda a responsabilidade por lançar mão do racismo para alcançar e se manter em determinados lugares sociais e posições de poder, como se todas as pessoas, independente da cor da pele, tivessem sempre tido as mesmas oportunidades. Ignora-se toda a desigualdade simbólica e material entre brancos e negros no Brasil. A ideia é “O ‘negro’ teve a oportunidade de ser livre; se ele não conseguiu igualar-se ao ‘branco’, o problema era dele – não do ‘branco.” (FERNANDES, 1972, p.29). Segundo Gomes (2005a), o negro como exceção ainda é utilizado para confirmar a regra, ou seja, se uma pessoa negra conseguiu ascender socialmente, todos teriam a mesma oportunidade.

4. A PSICOLOGIA, O RACISMO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como posto anteriormente, o entendimento dos conceitos também é produto da cultura e da história, portanto, também da ciência. Sendo assim, podemos pensá-los como fruto das representações sociais produzidas pela sociedade em um determinado contexto. Neste item, procuro brevemente apresentar essa teoria, que está servindo como referencial teórico e método de análise na presente pesquisa.

Segundo Soligo, Gonçalves e Jango (2017), desde o seu surgimento, a Psicologia brasileira se pautou na omissão e não se mostrou preocupada com o racismo e com os problemas gerados por ele. De acordo com Soligo (2015), fomos produzindo uma Psicologia que olha somente para o sujeito individual e a partir de um referencial branco e de uma orientação teórica eurocêntrica.

> [...] é tarefa da psicologia, em interface com as demais ciências humanas, atuar na formação de professores, de modo a problematizar/desnaturalizar representações sociais racistas e construir novos olhares e práticas é um dos nossos desafios. Não lograremos superar o racismo em nossa sociedade se não compreendermos e enfrentarmos as profundas marcas que ele produz em nós, em nosso modo de pensar, sentir agir (SOLIGO; GONÇALVES; JANGO, 2017, p.204).

De acordo com Serge Moscovisci, que inaugurou o conceito das Representações Sociais, podemos defini-las como:

> [...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVISCI *apud* DUVEEN, 2003, p.21).

Portanto, as Representações Sociais consideram que há um conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, como funciona uma comunidade. A partir dessa teoria, é possível compreender as motivações das pessoas ao fazerem determinadas escolhas ou a terem determinadas atitudes. Ou seja, a Teoria das Representações Sociais constitui-se como um importante referencial para compreendermos como funciona o racismo e como ele opera por meio da discriminação na sociedade brasileira.

A partir da psicologia social[13], mais especificamente da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009) pode-se, por exemplo, entender que as representações sobre homens brancos e sobre mulheres brancas estão ancoradas em uma ideia de superioridade e essa ideia se objetiva na discriminação das pessoas negras nos espaços sociais, como trabalho e escola.

Esse processo de ancoragem – que atua integradamente com o processo de objetivação – faz com que os sujeitos apreendam a realidade e introjetem elementos da cultura de acordo com o que já conhecem e já têm construído a partir de suas vivências e de suas experiências. Dessa maneira, eles classificam-se e generalizam-se a uma nova realidade, que, por sua vez, também atua e modifica o que já estava assimilado. O processo de objetivação acontece quando se confere uma materialidade ao que se é vivido, transformando uma ideia em algo concreto.

Usando como exemplo atitudes de professores, quando há um prejulgamento de crianças negras como alunos que possuirão alguma dificuldade, seja no aprendizado, seja no comportamento, o professor está ancorando essa imagem a representações difundidas socialmente e que ele introjetou sobre as crianças negras no geral. Quando o professor organiza sua sala colocando as crianças brancas na frente (CAVALLEIRO, 2005), ele está objetivando essa representação por meio da discriminação. E se a dificuldade ou o comportamento agitado se concretizam de fato, o professor deveria estar atento que aquilo aconteceu graças à sua ação discriminatória (de cunho racista) e não o contrário.

Da mesma maneira, o professor também ancora a imagem das crianças brancas no estereótipo difundido socialmente. É o anjo loiro dos olhos claros, é o bebê fofinho da propaganda de fraldas, o rosto nos cartazes dos banheiros ensinando sobre higiene, os personagens dos livros e contos infantis, os bonecos e bonecas disponíveis na sala de brinquedos. Logo, a objetivação tende a aparecer com o favorecimento desses alunos, caso o professor não esteja atento e disposto a questionar os padrões vigentes. Quando características positivas são coladas à criança branca, é ela que é vista e privilegiada desde o primeiro dia de aula. Então, o fato de esse aluno aprender com facilidade poderá ser uma consequência de como ele foi visto e atendido. E, possivelmente, a escola será muito mais atraente para

[13] A psicologia social é um ramo da psicologia que começou a ser pensado nos Estados Unidos no século XX. Considera tanto o indivíduo como o meio, considerando que ambos influenciam e são influenciados mutuamente.

ele, especialmente se, além do tratamento recebido puder, se ver o tempo todo em personagens de livros, filmes e nas paredes da escola, que é o que geralmente acontece, como evidencia Cardoso C. (2018).

Ou seja, a criança branca está em vantagem nas instituições. Mas ela tem tido oportunidade de pensar sobre isso, sobre sua identidade racial branca, sobre formas de desconstruir ideologias preconceituosas? Há raros estudos que olham para essa criança. Mesmo nos estudos que tratam do racismo ou da temática étnico-racial, o foco é, quase sempre, a criança negra, inclusive, quando se percebe a intenção de também tratar sobre branquitude, como revelou Cardoso C. (2018).

Segundo Alexandrino (2009), vemos melhor quando conhecemos. Esse distanciamento dos estudos sobre a criança branca não possibilita olhar para a realidade de outra maneira. Para enxergar a dinâmica das construções das representações sociais que as educadoras possuem de si e de seus alunos e alunas é preciso, primeiramente, conhecê-las, falar sobre elas, problematizá-las. Ou seja, trata-se de um processo social. Segundo Alexandrino “podemos dizer que nossa percepção não é um processo meramente psicofisiológico, ela é um processo social, e aquilo que vemos é conformado pelos sentidos atribuídos pela cultura” (ALEXANDRINO, 2009, p. 33). Sendo assim, de acordo com Moscovisci, só é possível superarmos nossos preconceitos pela mudança das representações sociais presentes na cultura, sem nos esquecermos, contudo, de que somos partes dela, portanto, possíveis agentes dessa mudança.

Quando as instituições e os indivíduos escolhem o caminho da omissão e do silenciamento, acabam contribuindo para que continuem se proliferando, sem barreiras, as representações sociais vigentes, ou seja, o senso comum. E quando o assunto é a branquitude, é o branco – e o seu grupo racial – que tendem a levantar vantagem, mantendo seus supostos atributos e valores inquestionáveis.

Recentemente, a Psicologia começou a pautar de maneira mais contundente a questão das relações raciais[14]. Em 2017 houve a publicação do caderno *Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas (os)* pelo Conselho

[14] É possível encontrar uma série de publicações sobre a psicologia e as relações raciais através da biblioteca online do Instituto AMMA Psique e Negritude <http://www.ammapsique.org.br/biblioteca.html> e da cartilha Psicologia e relações raciais produzida pela Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia – Bahia. Disponível em: < https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Guia-de-Refer%C3%AAncia-Psicologia-e-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais.pdf > <file:///C:/Users/WEB/Downloads/Guia%20Psicologia%20e%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Raciais%20-%20CRP%20BA.pdf> (2ª edição).

Federal de Psicologia, que aconteceu a partir de demandas do Movimento Negro. Essa publicação também marcou a retomada do CREPOP (Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas) como importante ferramenta para produções e discussões entre a categoria. O documento destaca alguns avanços importantes conquistados por psicólogos negros, tais como: 1) a criação do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Desigualdade e Trabalho), em 1990, que desenvolve pesquisas e projetos voltados à promoção da igualdade racial e de gênero em diversas instituições sociais; 2) a fundação do Instituto AMMA Psique e Negritude, em 1995, que traz para a discussão os temas do racismo, da discriminação e do preconceito, buscando desconstrui-los política e psiquicamente, por meio de formação e prática clínica; 3) a campanha *Preconceito Racial humilha, a humilhação faz sofrer*, lançada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2002; e 4) a aprovação da Resolução CFP nº 18/2002, que estabeleceu normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial. Mas, como mostram Santos e Schucman (2016), a discussão sobre o tema ainda é bastante escassa na formação de profissionais da psicologia, tanto em cursos de graduação como de pós-graduação, o que é um obstáculo para a superação das desigualdades em nosso país.

5. BREVE HISTÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE BRANQUITUDE

A partir dos anos 1990, a “formulação e a aplicação do conceito branquitude alterou o modo como se pesquisava a categoria raça na sociedade estadunidense” (CARDOSO, 2008, p. 174). Esses estudos ficaram conhecidos como *critical whiteness studies.* Porém, antes desses estudos, Du Bois, Franz Fanon, Steve Biko e Albert Memmi já haviam pesquisado e discutido o que veio a se tornar a temática da branquitude a partir da relação colonizador/colonizado.

Segundo Cardoso (2008), Du Bois seria um dos autores pioneiros a trazer em seus estudos o branco como objeto de análise. No contexto dos Estados Unidos, entre as décadas de 1860 e 1880, o grupo dos brancos, apesar de pertencer à mesma categoria de trabalhadores, possuía uma série de vantagens materiais e simbólicas em relação ao grupo das pessoas negras. Isso porque o branco trabalhador seria pertencente à mesma categoria racial que os brancos de outras classes sociais, tendo acesso a lugares públicos e direito ao voto, bem como adquirindo status e vantagens raciais advindas de seu pertencimento racial. Consequentemente, isso deixava de lado os trabalhares negros, não obstante esse grupo tivesse interesses praticamente idênticos ao outros.

Algo semelhante ocorreu no movimento das sufragistas nos Estados Unidos, em meados do século XIX, como apontou e discutiu Ângela Davis (2016). As líderes – brancas - do movimento feminista consideravam mais importante que as mulheres tivessem direito ao voto. O problema era que essa postura excluía os homens negros, além de desconsiderar outras formas de opressão que coexistiam naquele momento histórico. Ou seja, apesar de estarem, aparentemente, preocupadas com a questão de gênero, as sufragistas não se mostravam preocupadas com as questões de raça quando desconsideravam os homens negros. E mesmo que, em muitos momentos, elas tenham sido atraídas para o movimento abolicionista, com algumas se tornando ativistas e organizando campanhas antiescravagistas, na prática, isso não foi suficiente para que compreendessem a dimensão da luta e abrissem mão de suas vantagens raciais e de seus privilégios conquistados ou desejados, como o direito ao voto. Outra questão eram as pautas do movimento, que ignoravam quase que por completo a história, as vivências, as especificidades e as necessidades das mulheres negras, focando apenas nos interesses das mulheres brancas.

Frantz Fanon, médico psiquiatra nascido na Martinica, influenciou (e ainda influencia) muitos pesquisadores que escreveram sobre a diáspora africana e os povos colonizados. Para o autor, o racismo e a opressão afetam tanto os colonizados quanto os colonizadores – obviamente, de maneiras diferentes - e não podem ser pensados apenas sob um ponto de vista identitário, mas, também, estrutural. O colonizador tem sua visão de si e do outro deformada, acreditando-se como ser universal, supremo e o único a compor a sociedade humana, justificando, por esses pensamentos suas ações. Já o colonizado, por ter sido privado de sua própria humanidade, passa a não se ver como pessoa e isso, aos poucos, tem como efeito a não reação, por parte do colonizado, à dominação à qual ele está sujeito.[15] Da mesma maneira, alguns povos originários são também afetados quando, após o contato com os colonizadores, passam a assumir as posturas e práticas do colonizador, negando sua própria humanidade. Fanon estava preocupado em libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude, pois, para ele, categorizar as pessoas por raça seria um aprisionamento, que impediria o indivíduo de gozar de sua condição humana. E a única forma do colonizado construir o seu mundo seria pela revolução, da "reestruturação do mundo" (FANON, 2008 [1952], p. 82). Nesse sentido, o primeiro passo seria a plena expulsão do colonizador e de seu sistema de dominação. As obras mais conhecidas de Fanon são *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de 1952, e *Os Condenados da Terra*, de 1961.

O sul-africano Steve Biko foi um ilustre pensador das décadas de 1960 e 1970, tendo lutado em prol da consciência negra, que, para ele, teria duas fases: a "libertação psicológica" e a "libertação física". O trabalho de Biko contribuiu para a divulgação do conceito "Black is Beautiful". Dessa forma, ele também pode ser incluído entre os precursores em analisar a identidade racial branca e o racismo na África do Sul, problematizando a ideia de que não se abordava o papel do opressor. (CARDOSO, 2014)

Albert Memmi, em seu livro *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (1967), propõe uma reflexão profunda tanto do colonizado (oprimido) quanto do colonizador (opressor). Para ele, ambos devem destituir em si o papel que lhes é socialmente atribuído de forma a romper com o processo de colonização, que

[15] Cardoso (2014) cria a metáfora e escreve sobre o branco Drácula, aquele que ao não ver o Outro como humano, não enxerga a sua própria humanidade. Já Bento (2002) discute sobre o branco Narciso (também retomado por Cardoso, 2014). O branco Narciso enxerga, porém, só enxerga a si mesmo. E é apaixonado por si.

é prejudicial a ambas as partes, pois falsifica as relações humanas através especialmente do racismo. O colonizador impõe certos atributos ao colonizado com justificativas metafísicas, mas na realidade está distorcendo e até mesmo criando essas características (como selvageria, preguiça, incompetência) para justificar a necessidade de dominação. Com o passar do tempo, o colonizador domina a imagem que o colonizado tem do seu próprio povo, colocando-se como parâmetro. Para Memmi, mesmo depois do processo de descolonização a influência do colonizador permanece. Importante mencionar que esse estudo foi feito no contexto colonial africano, mas não necessariamente está relacionado à relação branco/negro.

No Brasil, o primeiro livro que trouxe a branquitude como tema central foi *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*, organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, em 2002. Dois anos depois chegou ao país o livro *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*[16]. Porém, décadas antes disso, em 1957, Alberto Guerreiro Ramos já havia produzido um artigo sobre a "Patologia social do 'branco' brasileiro".[17] Nesse estudo, o autor constata que o branco em nosso país sempre quer ser mais branco, ao passo que o pardo quer ser branco e o negro, pardo. O problema é patológico na medida em que o branco nega sua ancestralidade africana ou afro-brasileira, ao mesmo tempo que enaltece a cultura e o padrão europeu/branco, que não é exatamente o seu. Para ele, também faz parte dessa patologia a maneira como se estudam as relações étnico-raciais no Brasil, sempre colocando apenas o negro como tema ou objeto de análise. Isso graças a uma sociedade que coloca o branco como ideal de pureza, beleza, inteligência e outros atributos positivos e o negro como "o outro", que deve ser pesquisado. Esses atributos vão ficando cada vez menos positivos quanto mais se distanciam do "ideal". Cabe lembrar que, em um modelo de sociedade, como a nossa - na qual os meios de produção se concentram nas mãos de poucos -, essa ideologia tende a ser a representação dos interesses das classes dominantes.

Maria Aparecida Silva Bento foi a primeira brasileira a produzir uma tese de Doutorado, em nosso país, pensando a branquitude e seus privilégios. O principal

[16] Livro organizado por Vron Ware e que reúne os principais estudos sobre a identidade racial branca, principalmente nos Estados Unidos.
[17] Antes de Guerreiro Ramos, Gilberto Freyre havia se utilizado do termo, mas no sentido de criticá-lo. Assim como também criticou o termo "negritude". Para ele, ambos seriam desnecessários, visto que defendia a tese de democracia racial brasileira através da mestiçagem.

ponto de sua tese, intitulada *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder públicos*, de 2002, é a constatação de que pessoas brancas tendem a contratar pessoas brancas, em uma espécie de "pacto narcísico" a favor de pessoas de seu pertencimento étnico-racial. Esse fato contribui para a reprodução das desigualdades e acumula vantagens aos brancos, mantendo poder e prestígio dentro do próprio grupo.

Antes dela, haviam sido produzidos três estudos problematizando o branco como tema. Dois deles elaborados por Edith Piza: *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu* (2000) e *Porta de vidro: entrada para a branquitude* (2002), nos quais a autora defende a ideia de que o branco não se enxerga como ser racializado. Essa ideia havia sido desenvolvida e foi posteriormente complexificada por Frankenberg (2004), que argumentou que a branquitude, quando vê seus privilégios sendo postos à prova, se vê e se sabe branca. Portanto, essa invisibilidade é bastante relativa, não existindo quando há interesses em jogo. Cardoso (2008 e 2017b) menciona ser bastante perigosa a ideia de invisibilidade, pois, se o sujeito não se enxerga, é impossível questionar suas vantagens raciais. Dessa forma, isentaria o sujeito branco dessa responsabilidade.

Depois delas, a gama de publicações foi aumentando – embora ainda sejam poucas. Cito algumas das principais:

- *Aqui ninguém é branco* (2009) e *We are Family: Whiteness in the brazilian media* (2004) de Liv Sovik. Esses estudos partem da área da Comunicação Social e reforçam a importância dela nos estudos sobre a branquitude no Brasil. Sovik propõe reflexões sobre o papel da mídia no reforço de estereótipos que favorecem o branco e depreciam o negro.
- *Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele*, dissertação de mestrado de Luciana Alves (2010). A pesquisa procurou levantar e analisar o significado de ser branco para professores de diferentes pertenças raciais participantes de um curso sobre a temática étnico-racial. Ser branco se relacionou a uma dimensão corpórea e outra não material (simbólica).
- *Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo': raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* (2012), tese de doutorado de Lia Vainer Schucman. O estudo teve como objetivo

compreender as ideias de raça e os significados de branquitude para sujeitos brancos na cidade de São Paulo. Embora o grupo de sujeitos seja bastante heterogêneo, o discurso racista é um dos traços unificadores entre eles. A autora também comprova que há hierarquias dentro do próprio grupo, partindo dos significados construídos pela própria branquitude, o que leva a um questionamento da categoria branco. Em 2014 a autora publicou, em livro, sua tese intitulada *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, trabalho que foi republicado em 2020.

- *O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira – BA*, dissertação de mestrado de Camila Moreira de Jesus (2014). O estudo visou a compreender, entre adolescentes majoritariamente negros, como o privilégio de ser branco poderia se manifestar. A autora argumenta que esse privilégio é a principal base para sustentação do racismo, mesmo na "ausência" de brancos.
- *Lugar de branca/o e a/o 'branca/o fora do lugar': representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador - BA*, dissertação de mestrado de Joyce Souza Lopes (2016). Essa pesquisa visou a analisar as representações sociais de brancos e negros sobre a branquitude presente nos fóruns do Movimento Negro. Lopes conclui que não há consenso, mas há possibilidades de participação dos brancos na luta antirracista, porém, não sem ressalvas.
- *Raça e Saúde: Concepções, Antíteses e Antinomia na Atenção Básica*, dissertação de Mestrado de Mônica Mendes Gonçalves (2017). Com essa pesquisa, Mônica procurou desvelar como a raça - do profissional e do paciente - influencia na conduta médica. Ela traz relatos de profissionais da saúde que evidenciam a branquitude atravessando a identidade desses sujeitos, promovendo a diferença no atendimento de pacientes brancos e pacientes negros, ou seja, racismo no cotidiano.
- *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*, dissertação de Mestrado de Cintia Cardoso (2018).

Procurou-se compreender, nessa pesquisa, a branquitude como prática de poder nas práticas pedagógicas da educação infantil. Constatou-se a supervalorização do branco e a não representatividade de outras raças e etnias, que contribuem para a perpetuação da branquitude.

- *Branquitude e educação: um estudo entre professores da rede municipal carioca*, dissertação de Mestrado de Anna Luiza Barbosa Martins (2019). O estudo pretendeu analisar como professoras brancas percebem sua própria branquitude diante de uma escola onde a maioria dos alunos é negra. A autora concluiu que se faz necessário que essas professoras percebam-se racializadas, bem como sejam feitas ações em prol da redução ou da eliminação da desigualdade racial na escola.

Lourenço Cardoso foi o primeiro a escrever dois trabalhos de pós-graduação - a dissertação de Mestrado - *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil* (2008) - e a tese de Doutorado - *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil* – sobre a temática da branquitude e é hoje uma das principais referências nacionais.

Junto com Tânia Mara Pedroso Müller, em 2017, Cardoso organizou o livro intitulado *Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil*, obra que reúne dezessete artigos dos principais pesquisadores na temática. Penso ser esse livro um marco: a primeira publicação a reunir tantos autores e tantas produções a respeito da temática no contexto nacional. Dentre todos os autores, aparenta-se um consenso: a necessidade de se ampliar e aprofundar os estudos sobre a branquitude, pesquisando o sujeito branco e o colocando como tema. No prefácio do livro, Munanga é enfático:

> Os estudos sobre as relações raciais muito falam do negro e dos problemas que lhe foram criados no universo racial brasileiro, mas deixam de falar de brancos numa sociedade onde a Branquitude poderia também fazer parte do processo de transformação social, partindo da hipótese de que os brancos conscientes dos privilégios que sua cor lhes traz na sociedade poderiam questioná-los e participar do debate sobre a divisão equitativa do produto social nacional entre brancos e negros (MUNANGA, 2017, p.11).

Cardoso (2008, 2014, 2017a) faz uma distinção entre duas categorias de branquitude. A primeira é a *branquitude crítica* – que é o branco de maneira geral, o que desaprova o racismo publicamente. Ele não critica de forma geral o privilégio branco, já que vive sob o princípio da igualdade e, em tese, sob o signo da modernidade. Além disso, ele ama, convive, "tolera", "suporta", hipocritamente com o Outro. Não prega ódio racial. Ele é sincero, mas é hipócrita na sua concepção relativa ao negro.

A segunda categoria é a branquitude não crítica: membros ou simpatizantes de grupos da "neo-KKK", neonazistas e outros dessa linha. Cardoso (2008, 2014, 2017a) afirma que essas pessoas não se consideram racistas, pois acreditam ser "naturalmente" superiores a outras raças de maneira "notória" de acordo a história. Esse grupo defende o privilégio branco, desconsidera o princípio da igualdade, vive sob o princípio da desigualdade e sob o signo da Tradição. Não suporta o Outro, prega o ódio racial, possui características homicidas declaradas e é sincero em sua concepção a respeito do negro. Cardoso (2014, 2017a) menciona que os estudos sobre a branquitude acrítica são quase inexistentes e que um trabalho de campo nesse sentido é um grande desafio metodológico.

Problematizando a conceituação de Lourenço Cardoso (2008, 2020) e trazendo-a para a realidade que observo como pesquisadora branca, penso uma escala iniciando pela "branquitude crítica/autocrítica", passando pela "branquitude crítica dissimulada", pela "branquitude crítica silenciosa", pela "branquitude acrítica ardilosa" e indo até a "branquitude acrítica vociferante".

A "branquitude crítica/autocrítica" é aquela capaz de perceber o racismo no cotidiano, inclusive o seu, introjetado, que critica as vantagens e os privilégios brancos e assume efetivamente a luta antirracista, compreendendo seu lugar. É capaz de tecer autocríticas e geralmente revê suas posturas e pensamentos, embora não esteja livre de suas contradições. Predispõe-se a enfrentar – e a compreender – conflitos internos e externos e intervir na realidade, cotidianamente, com suas críticas e ações. Ainda assim, sujeitos pertencentes a esse grupo não deixam de continuar com suas vantagens raciais, considerando que são parte de uma sociedade racista.

Depois dela viria a "branquitude crítica dissimulada": o branco que desaprova o racismo publicamente, mas que é omisso, se exime das discussões e contribui para a manutenção de vantagens e privilégios. Coloco nesse grupo, inclusive, os

que dizem estar na luta antirracista, mas suas ações não demonstram esse enfrentamento. De acordo com Lourenço Cardoso, em um artigo de opinião (escrito em 2003 e disponível on-line)[18], o branco de esquerda é mais dissimulado que o branco de direita[19], apesar de que, quando o assunto é racismo, segundo o autor, tanto o branco de esquerda como o de direita são conservadores. Ambos podem tecer críticas ao racismo presente na sociedade, porém, raramente fazem autocrítica ao seu racismo. A "branquitude crítica dissimulada" não é capaz de reflexões e enfrentamentos que coloquem em xeque suas vantagens raciais, embora assumam que as detenham, como mostram os estudos de Schucman (2020), Cardoso (2020) e Bento (2002). Geralmente, optam por acreditar que essas vantagens são fruto do seu merecimento. Costumam traçar paralelos entre as injustiças históricas direcionadas às pessoas negras e o processo de imigração vivenciado pelos seus antepassados. Evitam se pensar como herdeiros – também produtores e reprodutores - de vantagens materiais e simbólicas. Muitos optam pelo silêncio, pela omissão e, consequentemente, pela manutenção do racismo.

Depois desses, viria a "branquitude crítica silenciosa". Aqui se enquadrariam as pessoas supostamente omissas, que evitam falar – e ouvir - sobre a temática racial, não se expõem, não se envolvem em ações antirracistas, nem mesmo de maneira superficial. Possuem a suposta omissão como escolha deliberada, o silêncio como ação. Dessa forma, evitam olhar para si como sujeitos racializados, não se questionando como detentores de vantagens raciais. Evitando o conflito, referendam o racismo que os mantém em situação confortável. Embora supostamente optem pela omissão (que também é racista), seu racismo é notório em suas escolhas cotidianas, como os livros que leem, os filmes que assistem, os lugares que frequentam, as amizades que constroem, e suas ações em seu ambiente de trabalho. Como em suas falas e ações não há um posicionamento que se assemelha aos de membros ou simpatizantes de grupos da "neo-KKK", neonazistas e outros dessa linha, não é possível – a partir dos conceitos

[18] O artigo o branco de esquerda racista é mais dissimulado do que o de direita está disponível em <http://lourencocardoso.blogspot.com/2009/11/o-branco-de-esquerda-racista-e-mais.html>. Acesso em: 15 dez. 2020

[19] No mesmo artigo, o pesquisador aponta que "Se o branco de direita pedir seu voto não será redundante na promessa que combaterá a desigualdade "racial" por defender a 'democracia racial' evitará o tema. O branco de esquerda além de alardear o combate ao racismo criará núcleos em seus partidos para tratar desta questão, não dará importância necessária porque reduz o problema de relação entre negro e branco a 'luta de classe'." (CARDOSO, 2009).

inaugurados por Cardoso (2008) -, enquadrá-los na categoria de “branquitude acrítica”.

Na sequência viria a “branquitude acrítica ardilosa”, ou seja, o branco que desaprova publicamente o racismo quando está com “estranhos”, mas que, entre os seus – outros brancos mais próximos –, tem falas racistas. Esse grupo não chega a demonstrar nitidamente sua raiva ou ódio na presença de pessoas negras, embora, com um olhar crítico e consciente do que é o racismo, seja possível notar nele apatia ou desprezo. Os motivos para que esses indivíduos se contenham podem variar, mas é possível que estejam evitando julgamentos ou uma reação mais violenta de outros sujeitos.[20] Também porque esse tipo de manifestação pode colocar em xeque sua autopercepção de pessoa “do bem”. Apesar de não ter feito, explicitamente, uma subdivisão do grupo “branquitude acrítica”, Lourenço Cardoso (2020) fala sobre o branco acrítico, que procura “se inserir no jogo democrático. Seus discursos racistas e xenofóbicos podem ser disfarçados na forma de pensamento religioso tradicional e/ou perspectiva nacionalista. Ao utilizar de estratégias como essas podem se inserir nas disputas eleitorais” (CARDOSO, 2020, p. 203).

Ainda segundo Cardoso (2020), é possível observar conflitos entre esses grupos, como, por exemplo, o branco que luta para minimizar a desigualdade racial tende a tecer críticas aos brancos neonazistas, “a branquitude acrítica é rejeitada pela branquitude crítica” (CARDOSO, 2020, p.207). Eu diria, complementando, que o grupo ou indivíduos que fazem parte do que chamo de “branquitude crítica/autocrítica” também são refutados pelos demais brancos, inclusive pelo grupo da “branquitude crítica dissimulada”.

E, por fim, viria a “branquitude acrítica vociferada”, que é aquela categoria que Cardoso denominou de “branquitude acrítica” (2008, 2020). Compõem essa categoria os indivíduos que são explicitamente violentos, seja em palavras e ações racistas com relação ao negro em seu cotidiano ou aos membros de grupo, como os “neo-KKK”, ou outros neonazistas, que pregam o ódio ao negro e gostariam de eliminá-lo. Eu colocaria, nesse mesmo grupo, os ultraconservadores, os fascistas e os neofascistas explícitos, particularmente os que utilizam a internet e as redes sociais para propagar seu ódio.

[20] Cardoso (2020), a partir da fala de um dos seus sujeitos de pesquisa, traz a questão dos brancos neonazistas que não possuem a coragem para assumir publicamente seu posicionamento.

Enfim, baseada nos conceitos inaugurados por Lourenço Cardoso, refleti acerca dessas categorias, com o intuito de contribuir com os estudos sobre branquitude. Entretanto, cabe dizer que eu não conseguiria traçar uma linha de onde começa e onde termina a branquitude crítica e onde começa a acrítica, as categorias são fluidas, com limites poucos definidos. Também destaco que pode haver alternância no comportamento de um indivíduo dependendo do local, do contexto e das relações pessoais, mas, ainda assim, é pouco provável que ele se enquadre, simultaneamente, em duas categorias. Acredito, ainda, que é possível que, entre esses grupos conceituados por mim, haja outros, com características distintas e/ou mescladas. Também acredito que seja possível transitar entre esses grupos em determinados momentos da vida, exceto quando se é uma pessoa intransigente.

Para mim, como pesquisadora branca da branquitude que sou, é confortável fazer uma escala na qual eu me coloco na ponta. Isso não quer dizer que sou melhor ou que isso deva ser valorizado. O que eu saliento é que, no decorrer da vida, tive acesso a situações – muitas delas envolvendo membros do Movimento Negro - que me propiciaram reflexões e me fizeram compreender a necessidade desse tipo de estudo, bem como de identificar e *problematizar* os nossos privilégios e vantagens raciais, embora eu tenha consciência de que estar envolvida em uma luta antirracista não faz com que eu perca nenhum deles.

Destaco no trecho acima a palavra "*problematizar*", que, após questionamento da Profª Dra. Caroline Jango, membro da banca de defesa dessa tese, passou a ser utilizada para substituir a expressão "*abrir mão*", que havia sido utilizada no texto inicial. Caroline questionou: *"O que significa abrir mão de privilégios que não serão perdidos?"*. Realmente, em uma sociedade estruturalmente racista, o indivíduo branco não é capaz de se livrar do racismo que lhe oferece vantagens. Cabe a nós, brancos, a reflexão e a autorreflexão constante e cotidiana para que sejam estabelecidas ações a fim de minimizar os impactos da desigualdade racial. Essas ações devem passar pela pressão para que governos e instituições – como a escola - adotem medidas antirracistas concretas, mas também devem fazem parte do cotidiano dos indivíduos que almejam uma sociedade democrática. É necessário assumir que a racialização permeia todas as nossas relações com outros indivíduos e com o mundo em que vivemos, e não nos acomodarmos diante dela. Ressalto que também faz parte das vantagens das pessoas brancas não terem que pensar ou

falar sobre o racismo no cotidiano e assumir uma postura atenta e combativa é se opor a esse lugar de “conforto”.

Retomando as categorias que proponho, cabe salientar que coloco nelas – em lugares que não são confortáveis para mim - amigos e familiares. Trata-se de pressupostos construídos a partir do que pude acessar deles, sendo branca e tendo intimidade para que se sentissem “à vontade”, embora saibam da minha luta, das ideias que defendo e que eu me manifestaria – como sempre me manifestei – frente a um comentário ou atitude racista. Muitas vezes percebo a apatia deles em relação a mim, por eu estar envolvida em questionar tudo o que construíram e que acreditam ser por “mérito”. Todavia, a luta passa pela tentativa de tirá-los do lugar confortável de viver sem questionar as desigualdades raciais das quais não são vítimas, muito pelo contrário, sempre obtiveram vantagens.[21] Muitas vezes, também eu os sinto me provocando: basta eu chegar para que o negro, de modo pejorativo, vire assunto. Por vezes, tentam se aproximar sob o argumento de que estou distante. Mas basta um encontro para que eu reafirme a certeza dos motivos de nosso afastamento. Já não convivo com algumas pessoas brancas que eram bem próximas de mim antes de iniciar os estudos sobre a branquitude, inclusive familiares. Não consigo acreditar que se trata de uma coincidência.

Apesar de a branquitude ser diversa, considero que há algo que une todas essas pessoas: a identidade racial branca, supostamente neutra, mas ocultada pelo próprio branco. É um tipo de identidade específica, diretamente dependente do lugar e do tempo em que os indivíduos se encontram. Tanto um branco português quanto um branco judeu, hoje, no Brasil, compartilham dessa identidade. Todos nós, sujeitos brancos, possuímos uma suposta neutralidade moral e uma universalidade cultural dentro do grupo, como aponta DiAngelo (2020). Todos somos beneficiários da maneira como está estruturada a sociedade brasileira hoje, visto que não precisamos nos preocupar com o peso psíquico da raça ou das heranças materiais e/ou simbólicas. Também nos solidarizamos uns com os outros, a fim de nos protegermos, de mantermos os nossos benefícios restritos ao nosso grupo de pertença e de não causarmos desconforto racial entre nós, como apontam DiAngelo (2020) e Bento (2002). De acordo com Cardoso (2010; 2020); ser branco é ter

[21] Importante dizer que essas vantagens são de todo o grupo racial branco, do qual eu também faço parte. Portanto, também obtive e continuo obtendo vantagens/privilégios, ainda que esteja comprometida com a luta antirracista.

poder, não fazendo concessões nem abrindo espaço dentro do que considera seu: os lugares de prestígio, valor simbólico e econômico. Segundo Fanon (2008 [1952]), ser racista também é um dos elementos da identidade branca, embora, na concepção de Cardoso (2020), o branco possa ser antirracista, colocando-se contra suas vantagens raciais, mesmo não sendo possível deixar de ser privilegiado na sociedade brasileira atual.

6. DADOS DA REALIDADE DE BRANCOS E NEGROS NO BRASIL

Na presente pesquisa, pretende-se estabelecer a branquitude como conceito central de análise, entendendo o racismo como um problema relacional, institucional e estrutural. O intuito, aqui, é mostrar como o sujeito branco - e a branquitude - pode se deslocar desse lugar e assumir uma parceria na luta antirracista. Entende-se que, sendo o sujeito branco o autor do racismo, compreendê-lo é essencial quando se busca a sua desconstrução.

Cabe ressaltar que a branquitude só começa a se pensar como tal a partir, também, da ação do Movimento Negro (CARDOSO, 2008), assim como de seus estudiosos e pesquisadores. Entende-se o "papel do Movimento Negro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil", conforme defende Gomes (GOMES, 2017, p.14). Na luta pelo enfrentamento do racismo e nas conquistas sociais, o negro tem sido o protagonista.

> Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, pp. 18-19).

O termo branquitude está diretamente relacionado ao racismo, pois são os privilégios e as vantagens raciais desse grupo a principal base de apoio do racismo. De acordo com Jesus (2017) essa base estaria alicerçada "em um tripé de mazelas sociais que lhe dá sustentação por meios simbólicos e concretos como, formado por: construção negativa de subjetividade individual e/ou coletiva; negação de direitos; e a descaracterização da discussão racial". (p. 71)

Dados de pesquisas confirmam essas vantagens raciais dos sujeitos brancos. De acordo com o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens (CPIADJ), divulgado em junho de 2016, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. Índice quatro vezes maior do que o número de jovens brancos. De acordo com o *Atlas da Violência*, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2017,

a população negra possui 23,5% de chances a mais de ser assassinada se comparada à população branca, já descontados os efeitos da idade, escolaridade, sexo, estado civil e local de residência. De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Outro dado evidencia a persistência da relação entre o recorte racial e a violência no Brasil. Enquanto a assassinato de não negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015. Entre as mulheres negras o índice subiu 22%.

De acordo com o *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (Infopen/2014), o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, Rússia e China. Porém, enquanto nos outros países essa população tem diminuído, no Brasil, ela tem aumentado. Ainda segundo o levantamento, 61,6% dessa população são pretos e pardos. Em 2015, a pesquisa *A aplicação de penas e medidas alternativas no Brasil*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), apontou que o rigor da Justiça Criminal com os negros é maior que com os brancos. Os brancos têm mais acesso a penas alternativas enquanto os negros vão mais para a prisão. As chances de um branco ser solto após uma prisão em flagrante são 32% maiores do que de um negro na mesma situação. Os dados são do *Relatório Sobre o Perfil dos Réus Atendidos nas Audiências de Custódia*, elaborado pela Defensoria Pública do Rio de Janeiro em 2016.

Outro dado revelador: de acordo com a pesquisa *A Cara do Cinema Nacional: perfil de gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012)*, feita pelo GEMMA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), somente 2% dos diretores de filmes nacionais que alcançaram as maiores bilheterias (entre 2002 e 2014) são homens negros – nenhuma mulher negra - e 4% dos roteiristas são negros. Somente 31% dos filmes tinham no elenco atores ou atrizes negras, mas, quase sempre, em papeis associados à pobreza e à criminalidade.

De acordo com a pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apesar de somarem 55,6% da população, pretos e pardos representavam apenas 27,7% do grupo de 10% da população com maior renda no Brasil em 2018, enquanto que, entre os 10% com menores rendimentos, eles somavam 75,2%. Além disso, a população branca tinha um rendimento médio domiciliar per capita quase duas vezes maior ao da

população preta e parda. Em média, um homem branco estava ganhando mais que o dobro do salário de uma mulher negra.

Com relação à escolaridade, os números também são alarmantes. De acordo com uma pesquisa feita pelo IBGE (módulo educação da PNAD contínua – Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios 2017-2018), 3,9% das pessoas brancas de quinze anos ou mais era analfabeta entre os anos de 2017 e 2018. Já entre pretos e pardos esse número se eleva para 9,1%. Se considerados os indivíduos analfabetos com 60 anos ou mais, essa diferença é ainda maior: são 10,3% de idosos brancos e 27,5% de idosos pretos ou pardos. 55,8% dos brancos finalizaram a educação básica obrigatória, enquanto que, entre pretos e pardos, esse número cai para 40,3%. Nos anos da pesquisa, brancos tinham, em média, dois anos a mais de estudo do que pretos e pardos.

Dados do Censo Escolar trazidos por Bonilha e Soligo (2015) nos mostram que, em 2013, a população branca possuía 8,8 anos de estudo em média, ao passo que a população negra 7,2 anos. As autoras fazem um comparativo da exclusão do negro no sistema escolar por região brasileira e concluem que, em todas as regiões, os negros apresentam menos anos de estudo (embora no Nordeste e no Norte apresentem maiores índices de exclusão ao longo da trajetória escolar), sendo um problema nacional. Bonilha e Soligo (2015) defendem a necessidade de pesquisas que busquem evidenciar os dispositivos do racismo que corroboram com a evasão, ou melhor, de acordo com Rosemberg, para a expulsão de pessoas negras da escola. As autoras mencionam que há diversos estudos que comprovam que não se trata “apenas” de uma questão de condição econômica. Diante dos dados, é importante enfatizar que, se o grupo branco está sendo menos excluído do sistema escolar que o negro, de certa forma, o primeiro está obtendo alguma vantagem dentro desse sistema.

Sobre a saúde, um documento elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2017) intitulado *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS* traz uma série de dados que mostram que a população branca tem mais acesso à saúde, se comparada à população negra. Um dos números que chama atenção é o da mortalidade materna. 34% das mulheres são brancas e quase o dobro (60%) mulheres negras. O documento ainda diz que 90% desses óbitos poderiam ser evitados, muitos pelo próprio sistema de saúde.

Mesmo diante desses e de outros tantos dados, “Para muitos, ainda, o Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo a discriminação sofrida por negros e não brancos, em geral, apenas uma questão econômica ou de classe social, sem ligação com os mitos de superioridade ou inferioridade raciais” (MUNANGA, 2017, p.34). As oportunidades seriam iguais para todos e o fato do indivíduo não ascender socialmente é porque não mereceu ou não se esforçou o suficiente. De acordo com Bento (2014) “[...] as pessoas evitam enfrentar a questão do racismo enquanto sustentáculo de um sistema de privilégios preferindo acreditar que o reconhecimento que recebem é baseado somente no seu mérito” (BENTO, 2014, p. 157).

Para autoras como Barbosa (2003) e Soares e Baczinski (2018), a meritocracia seria uma ideologia hegemônica que é parte da sociedade brasileira. De acordo com Soares e Baczinski (2018)

> A palavra mérito significa ser digno de algo, conseguir recompensas por meio de esforço individual. Nesse contexto, o ideal da meritocracia trata-se de uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito (SOARES, BARCZINSKI, 2018, p. 37).

Mas, para essas autoras, a meritocracia no Brasil está longe de ser ideal, pois, sendo a sociedade desigual, ela acaba sendo usada como forma de justificar a manutenção do poder nas mãos de quem o detém – os mesmos que definem como é feito o reconhecimento de mérito, perpetuando e legitimando as desigualdades. Dessa forma, individualizam os problemas sociais, políticos e econômicos. A classe hegemônica prefere acreditar e defender a ideia de que as conquistas individuais são puramente frutos de lutas e esforços e nada têm a ver com os privilégios da branquitude ou com suas vantagens raciais. A partir desta perspectiva, todos são iguais perante a lei e as diferenças entre os indivíduos em nossa sociedade seriam provenientes da capacidade de trabalho de cada um.

Dessa forma, na visão de Almeida (2019), a meritocracia contribui para a manutenção e para o aperfeiçoamento da negação do racismo a partir da evolução do conceito de democracia racial. Além disso, “Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada

de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal" (ALMEIDA, 2019, p.63).

Não surpreende, portanto, que o discurso da meritocracia seja um artifício tão poderoso do liberalismo.[22] As desigualdades sociais são aceitas, naturalizadas e tratadas como um fundamento racional da sociedade moderna. Assim, as diferenças de classe e também de raça seriam o desdobramento natural do processo de produção de riquezas. O espaço de cada um no interior da sociedade seria fruto do trabalho do indivíduo. Isto posto, a hierarquia social é justificada por meio dos méritos individuais. Reforço a ideia de que os indivíduos pobres brancos obtêm certos privilégios frente a outros indivíduos da mesma camada social (SCHUCMAN, 2012, 2020).

Porém, ao mesmo tempo que fica evidente o racismo em nosso país, quando se observam os dados, o sujeito branco, o agente do racismo, quase não é olhado, quase não é visto, questionado e passa como neutro nessas ações racistas pelas quais ele é responsável - seja de maneira direta – com atitudes racistas – ou indireta – colaborando para a manutenção do sistema. Não se pensa o branco, não se problematizam as relações de poder, não se entende o racismo como um problema relacional. O sujeito branco, privilegiado por um sistema estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019), é o sujeito "neutro" da relação e o racismo é entendido como um problema do negro (BENTO, 2014).

> Todos nós, brancos, nos beneficiamos cotidianamente e de um modo ilícito, por vivermos em uma sociedade racista. São inúmeros privilégios, pequenos, médios e grandes, que nos ajudam a manter vantagem e concentrar mais recursos. Na medida em que o racismo brasileiro opera no cotidiano, cotidianamente os brancos são favorecidos com algum capital (social, econômico, cultural) que foi distribuído desigualmente segundo critérios raciais [...] (CARVALHO, 2006, p.174).

[22] O liberalismo - conceito cunhado pelos brancos europeus durante a Revolução Francesa - é a doutrina baseada na defesa da liberdade individual. Portanto, em uma sociedade liberal, supõe-se que as pessoas são livres para fazerem suas escolhas. Segundo Déak (2018) "Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade. O fato de uns terem apenas uma propriedade: sua força de trabalho, enquanto outros detêm os meios de produção não é desmentido, apenas omitido no ideário liberal. Nesse sentido, todos os homens são iguais, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: todos são iguais perante a lei, base concreta da igualdade formal entre os membros de uma sociedade." Portanto, as desigualdades sociais seriam fruto de escolhas ou falta de esforços de alguns indivíduos ou grupos.

O privilégio e as vantagens raciais são, ao mesmo tempo, consequências de uma sociedade estruturalmente racista e as principais bases para que se mantenha essa estrutura. Ou seja, o racismo é retroalimentado (CARVALHO, 2006).

Para Bento (2014), o papel do branco nas relações sociais brasileiras não é refletido, nem problematizado: ele é silenciado. Como se o problema do racismo fosse exclusivamente do negro. Como se o branco não tivesse, também, que se mover nessa luta e participar "na promoção de ações responsáveis e políticas de ação afirmativa, para que os direitos e oportunidades prevaleçam independentes das diferenças étnico/raciais" (SILVA, 2007, p. 99). Geralmente cabe a nós, brancos, o papel de pesquisador e, ao negro, o papel de objeto de pesquisa, especialmente quando se pesquisam as relações étnico-raciais e o racismo. De acordo com Cardoso (2010) e Lopes (2013), estudos sobre o branco como objeto de pesquisa são fundamentais. Trata-se do "branco-tema", "o despertar científico acerca do branco enquanto sujeito racializável" (LOPES, 2013, p.134).

Como já foi colocado, Piza (2014) defende a ideia de que os sujeitos brancos não se enxergam como fazendo parte de um grupo racializado, visto que estão protegidos por uma certa "neutralidade" racial. A autora não faz distinção entre os termos "neutro" e "invisível", usando-os como sinônimos. Os brancos, segundo ela, não enxergam a si e ao outro como sujeitos políticos. Segundo ela, "[...] a não-percepção de si é condição para a não-percepção do outro" (PIZA, 2014, p. 86). Lopes, baseando-se no que diz Piza, escreve: "Pois bem, racializar a brancura é um passo ao processo de desmistificação da raça branca e possibilidade de desfiguração de sua supremacia racial" (LOPES, 2013, p.147).

Estou de acordo com Wray (2004) e Cardoso (2008), que afirmam que esse argumento é perigoso e pode desresponsabilizar os brancos visto, que, supostamente, os brancos não enxergam a si e não têm consciência do seu lugar social e de suas vantagens e privilégios e, consequentemente, não os questionam. Um dos argumentos utilizados pelos que defendem a não invisibilidade do branco é o de que, quando brancos questionam ações afirmativas, o fazem para grupos que não são o seu. Ou seja, os brancos veem seu pertencimento étnico-racial, mas, talvez, a neguem do ponto de vista político, especialmente quando há interesses em jogo.

Schucman (2020) traz alguns exemplos: em uma escola no bairro do Limão, em São Paulo, no ano de 2011, após ter incluído no currículo conteúdos que

abordavam a temática étnico-racial envolvendo africanidades, muros foram pichados com os dizeres “vamos cuidar de nossas crianças brancas”. Outro exemplo citado pela autora é que das 40 pessoas brancas entrevistadas, de diferentes idades e classes sociais, todas disseram que têm privilégio por serem brancas. Mas 37 delas disseram não serem a favor das cotas, com o argumento de que “somos todos iguais”.

Já para Miranda (2017), citando sua pesquisa *Perspectiva de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais – um olhar sobre a branquitude*, “ter consciência de sua racialidade, de sua própria brancura, não garante a essa pessoa uma percepção automática sobre seus privilégios” (MIRANDA, 2017, p. 56). Entre os 17 sujeitos entrevistados, dos quais 16 se reconheceram sendo vistos como brancos pela sociedade, 15 acreditam que o fenótipo branco traz benefícios nas relações sociais, sejam de ordem simbólica ou material. Porém, no caso de alguns entrevistados, esses privilégios estariam no outro ou no passado, como se eles mesmos não conseguissem se dar conta dos benefícios que obtêm cotidianamente por serem brancos, mesmo sabendo que os são. São incapazes de citar momentos em que foram privilegiados em função da cor de pele. Miranda (2017) não entende “a invisibilidade como a falta de percepção desse indivíduo como ser racializado, mas como a falta de percepção sobre os *próprios* privilégios” (MIRANDA, 2017, p.56, grifo meu). Para mim, não se ver racializado ou não se ver privilegiado são quase sinônimos, visto que são justamente os privilégios – ou as vantagens raciais - um dos maiores sustentáculos da ideia de raça. Segundo Cardoso (2014), isso tem a ver com ausência de autoexercício crítico. Estou de acordo com a ideia de que nós, brancos, nos vemos, mas nos enxergamos como seres universais, neutros, algo que fica evidente na análise dos dados coletados a partir da dinâmica de grupo e das entrevistas individuais.

Retomando, mas indo além do que propõe Piza (2014), Miranda (2017) distingue os termos *invisibilidade* – que estaria relacionado à inconsciência, posicionamento não intencional, de acomodação frente aos privilégios e ausência de autocritica, colaborando, indiretamente, para a manutenção dos privilégios - e *neutralidade* – consciência constante da situação de privilégios, posicionamento dissimulado, intencional, de omissão e indiferença frente aos privilégios, mas, também, ausência de autocrítica, motivada pelo desejo de se manter na zona de conforto e que colabora, diretamente, para a manutenção de privilégios. Em suma,

pode, ainda segundo Miranda, haver um momento em que se possa assumir um *posicionamento mentiroso*[23] quando se passa de uma condição à outra, ou seja, quando se sabe de seus privilégios, mas nega que eles existam.

Eu chamaria isso de dissimulação. Afinal, o ato de assumir que tem privilégios ou vantagens raciais pode levar o branco a ter de assumir que aquilo que conquistou não foi por mérito ou competência, mas por ter sido beneficiado, graças a um sistema racista.

Miranda lança mão da metáfora da "porta de vidro" usada por Piza, todavia, de uma forma diferente. Isso porque, na visão de Miranda, ao se chocar com a porta de vidro, o sujeito branco não se dá conta de sua racialização - já que, segundo ele, todos já se sabem sujeitos racializados. Tudo muda quando começa, para os brancos, o processo de autopercepção dos seus privilégios. No caso dos sujeitos entrevistados por ele, algumas vezes isso acontecia ao partir do convívio com pessoas negras.

É como se houvesse uma "engrenagem normatizada e normatizadora" que cria padrões sociais que são constantemente reforçados e reproduzidos.

> É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal. Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como justo? A desigualdade é a norma. Se a situação do não branco é de injustiça, logo a ideia de mérito é acionada como justificativa (MIRANDA, 2017, p.62).

É importante salientar quantas vezes forem necessárias que o branco que consegue perceber algumas dessas questões é o branco exceção, o branco "não-padrão", aquele que é capaz de ser autocrítico com relação a seus privilégios e busca adotar uma postura justa em sala de aula. É o branco que faz parte do grupo que Cardoso denomina "branquitude crítica", mas que não fica na passividade, pois, percebendo seus privilégios, atua para desconstruí-los. Cabe destacar que, de acordo com as pesquisas trazidas e discutidas por Frankemberg (2004) fica evidente que "a consciência de raça não se correlaciona com o anti-racismo". (FRANKEMBERG, 2004, p.333) Além disso, é importante lembrar que, mesmo sendo participantes da luta antirracista, o branco continua com suas vantagens e privilégios sociais, sendo esta uma das características principais da branquitude.

[23] Nas palavras do autor.

Mas, repetindo a pergunta, “Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende por justo?” (MIRANDA, 2017, p. 65) Para Miranda (2017, p.62) é exatamente “nos estudos que envolvem a subjetividade que se encontra a chave para a compreensão do problema”. Ainda segundo ele, “diversas situações podem colaborar para o despertar crítico do sujeito branco sobre sua própria condição de privilegiado” (MIRANDA, 2017, p. 66) e entre seus entrevistados notou a importância da convivência com as pessoas negras, bem como dos processos educativos que tenham pautado essas questões pelas quais seus sujeitos passaram.

Já Silva e Cardoso sugerem reeducar emocionalmente as populações brancas, para que elas não se sentissem traídas ao verem espaços exclusivos serem compartilhados, visto que “no cerne pensamento ocidental, a distribuição de renda é vista como perda de prestígio, uma violação do que era antes apenas para si” (SILVA; CARDOSO, 2017, p. 247).

Mas como, além de fazê-los perceber os nossos privilégios e nossas vantagens raciais, tornar os professores brancos atuantes na luta contra a desigualdade racial? Pois, de acordo com Corossacz (2017), uma coisa não está necessariamente relacionada à outra. “Reconhecer o privilégio da branquitude não é suficiente para abandoná-lo” (COROSSACZ, 2017, p. 218), embora esta última e outros autores, como Malomalo (2017), coloquem como possível que brancos participem da luta pela igualdade racial. De acordo com Cardoso (2017a), cabe aos brancos questionarem seus privilégios no cotidiano, envolverem-se em uma tarefa árdua e diária de “desaprender” o racismo.

Malomalo (2017) menciona a importância de se investigar a branquitude para enfrentar o racismo contemporâneo. Segundo o autor, seriam importantes alianças entre os educadores, brancos e negros, a fim de construírem uma “fortaleza moral” e terem “coragem para tomar medidas contra o racismo individual, institucional e cultural” (MALOMALO, 2017, p. 262). Ele sugere algumas providencias às pessoas brancas aliadas, tais como passar por um processo de construção racial, reconhecendo seus privilégios e, se possível, desconstrui-los; aceitar o protagonismo das pessoas negras em diferentes espaços; dispor de seus privilégios - para que não sejam exclusivos de seu grupo racial -; e construir processos de formação e comunicação antirracistas em conformidade com os direcionamentos do Movimento Negro.

De acordo com Gadioli e Müller (2017), trazer os brancos é de extrema relevância, assim como os estudos focados na branquitude. “A falta de pessoas privilegiadas discutindo a maneira de como abolir suas próprias regalias dificulta muito a situação de qualquer grupo oprimido.” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 287) Segundo as autoras, os brancos que se dizem não racistas, mas não fazem nada para combater o racismo mantêm-se racistas, pois aceitam calados os seus privilégios. Além disso, levando em consideração as representações sociais, que resultam das interações sociais, e lembrando do fato de que vivemos em um país estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019), os brancos antirracistas não estão completamente livres de uma mentalidade racista, ainda que estejam em constante alerta.

Segundo Cardoso (2008), embora o conflito seja, portanto, inevitável, o pesquisador branco, ao final de seus estudos, tende a se preocupar em “encontrar sua paz” (CARDOSO, 2008, p.11), elaborando estratégias, “manuais”, para o branco não ser racista. Isso que o autor nomeia de “objetivo-fim” serve para aliviar a dor do pesquisador ao abordar suas vantagens raciais. No entanto, essa ação se demostra frágil, visto que, mesmo o antirracista, continua a possuir as mesmas vantagens/privilégios. Ele associa essa busca apressada pela paz – evitamento do conflito – ao mito da democracia racial. E propõe que o branco antirracista viva esse conflito, o que pode ser pedagógico e humanizador.

7. A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA

É sabido que as lutas do Movimento Negro trouxeram muitas conquistas na área da educação, como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9398/96) por meio da Lei Federal 10639/03, que obriga o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, passando a incluí-las no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes públicas e privadas (Gomes, 2017). Mas, ainda assim, pesquisas como a de Feitosa (2012), que, no caso, envolve escolas de toda a Região Metropolitana de Campinas, confirmam que essas conquistas não foram suficientes para mudar a maneira como a grande maioria dos educadores e das escolas lidam com o aluno negro: desvalorizando-o, estigmatizando-o, excluindo-o. Isso acontece ao mesmo tempo que o aluno branco se vê representado a todo o momento, passando pela escola sem qualquer reflexão sobre o seu lugar social de privilégio e suas vantagens raciais, como se, de fato, houvesse uma neutralidade entre sua raça e o ambiente escolar.

Além do racismo estrutural[24] – ou fazendo parte dele - temos de pensar esse processo também como fruto das condições de formação e trabalho dos professores. A ação deliberada do professor no enfrentamento dos problemas elencados pressupõe uma formação sólida, que permita desnaturalizar as relações sociais. Inclusive, no caso do educador branco, uma formação que propicie a ele se pensar politicamente racializado e fazendo parte de uma sociedade racista pode servir de base para uma transformação. Caso contrário, a tendência será ele continuar favorecendo seu grupo de pertença. Daí a importância de se pensar as representações sociais dos educadores visto que, segundo Grandin (2008), elas orientam as ações docentes em salas de aula.

O racismo, de acordo com o artigo 5º da Constituição Federal, é crime inafiançável e ser conivente e cúmplice dessa postura é, também, ser responsável por elas. Contudo, para enxergar o racismo é preciso compreendê-lo – o que, muitas vezes, implica olhar para si - para, então, poder problematizá-lo.

Primeiramente, é necessário ampliar os horizontes e estar disposto a contar a história a partir de outras perspectivas, como, por exemplo, a partir da história e da cultura africana e afro-brasileira – o que não significa possuir somente o domínio de

[24] Temas tratados no subcapítulo 3.5.3

um conteúdo escolar pré-definido, mas sim, ser um sujeito crítico e consciente de suas práticas e do que observa em seu cotidiano em sala de aula. A conscientização dos estudantes poderá ser consequência da conscientização e do trabalho dos educadores. “A forma como estes profissionais encaram a educação étnico-racial, o preconceito e o racismo são prioritários para o modelo e sociedade a que se pretende chegar” (GONÇALVES, 2014, p. 172). Portanto, a transformação do educador “é uma tarefa preliminar importantíssima.” (MUNANGA, 2005, p.17).

De acordo com Gomes (2005b), o entendimento conceitual do que são racismo, discriminação racial e preconceito ajudaria os educadores a perceber as especificidades do racismo brasileiro e identificá-las na escola. Porém, além da teoria, os professores devem estar preparados para adotar práticas concretas, o que significa que é necessária uma formação sólida. De acordo com pesquisa feita durante cinco anos por Silva e Cardoso (2017), no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC), apenas o conhecimento da lei não foi suficiente para incluir a temática nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ensinos, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e em aquisição de material didático para as bibliotecas escolares.

Henriques e Cavalleiro afirmam que “as informações não mudam o mundo por si sós” (2005, p. 13), dizendo que não basta a distribuição de livros quando se quer garantir a leitura e o aproveitamento para trabalho com a temática. Os autores mencionam, ainda, a questão da “correlação de forças” na criação ou não da possibilidade do trabalho.

Segundo Soligo,

> [...] a cor parece determinar as predisposições da escola em relação à criança em diferentes níveis tais como: relacionamento com os colegas, relacionamento com professores e funcionários, proibição de participação em posição de destaque, entre outros (SOLIGO, 1996, p. 55).

Ou seja, a escola (e o educador) assume uma ideologia de acordo com o tipo de conhecimento e a maneira como as relações são vivenciadas no cotidiano. Ela pode servir tanto para reprodução de ideais brancos, como ser um local onde as relações são enxergadas, problematizadas, questionadas e transformadas e onde o

negro e o branco possam se reconhecer em sua imagem, assim como tomar posse de sua consciência[25].

Silva retoma:

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p.22).

Sobre essa sonegação do direito à sua identidade, Neusa Santos Souza escreveu um livro intitulado *Tornar-se negro* (1983). Nele, a autora enfatiza a ideia de que o negro é uma construção sociocultural subjetiva e objetiva. Tal obra é referência no trabalho com a temática ainda nos dias de hoje, e busca revelar como a identidade negra é pouco ou nada valorizada diante da suposta superioridade do branco, que, diante da sociedade, é sempre o padrão, o belo, o bom, o justo o verdadeiro, fazendo com que muitos negros, diante disso, queiram ver desaparecer sua identidade racial. É o fetiche do querer ser branco – a "raça universal" - a partir dessa violência racista.

> O negro de quem estamos falando é aquele cujo Ideal de Ego é branco. O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingida e que endossa a luta para realizar este modelo [...]. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido. Escolha singular, fixada à revelia de quem apenas deve a tal modelo configurar-se (SOUSA, 1983, p. 34).

E, embora o branco – que também tem a brancura como seu ideal e visa sempre ser mais branco, como já foi dito - tenha papel central nessa violência, ainda temos poucos estudos falando sobre ele se comparados ao negro-tema[26].

---

[25] Entende-se consciência de acordo com Tiozzo "um órgão seletor que filtra o mundo e o modifica de forma que seja possível agir." (2005, p.11)

[26] Guerreiro Ramos (1995 [1957]) faz uma crítica à utilização do negro como tema de pesquisas de sociólogos e antropólogos. Ele distingue o negro-vida, ou seja, a vida do negro, que continua relegada a própria sorte enquanto de negro-tema que é quando o negro – como objeto de pesquisa - passa a ser de interesse por parte dos pesquisadores. De acordo com o autor, os estudos produzidos

> Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos [...] Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimentos dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2014, p.25).

Acredito que a escola e o educador devem estar muito bem preparados para derrubar essas barreiras, para tornar seus alunos críticos diante da realidade e, assim, colaborarem todos para essa ruptura, para esse reconhecimento e para essa transformação. De acordo com Gadioli e Müller, “Problematizar o racismo nos primeiros anos de escolaridade é de extrema relevância para a construção de uma sociedade antirracista. Tal abordagem possibilita uma reflexão a respeito da sociedade que queremos transformar.” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 291). Para isso, é importante, entre outros fatores, estarmos cientes de que

> O currículo e o livro didático são veículos da ideologia racial, pois abordam superficialmente a questão do negro, sendo constituídos pelos seguintes aspectos: pouca exploração da história do negro, folclorização da cultura negra, a história contada sempre com ponto de partida no referencial da cultura branca dominante. A história é vista de forma linear e factual. Nos livros didáticos, os negros representam os trabalhadores desqualificados de maneira geral. Uma situação que aparece como determinada pela cor e não pela dinâmica social. O negro também personifica 'o que é mau, condenável, caricaturesco, inferior'. O branco é apresentado como representante da espécie, como modelo (SOLIGO, 1996, p.48-50).

Segundo Jesus (2014)

> Embora ao nível de produção acadêmica já tenhamos avançado bastante no que diz respeito a tentativa de desconstrução do estereótipo que, não por acaso, mantém o negro numa condição inferior, o espaço ainda mínimo que tem se dado para as discussões que ponham em evidência a real contribuição do branco para a existência deste quadro social tem favorecido a legitimação de um status quo que consegue se manter mesmo com o crescimento de enfrentamento ao racismo (JESUS, 2014, p.74).

---

em nada contribuíram para a melhoria de vida dos negros brasileiros. Segundo ele, agindo assim “elementos da camada 'branca' minoritária se tornam mais brancos, aproximando-os de seu arquétipo estético – que é o europeu" (1995 [1957], p. 226).

Levando a questão ao âmbito da educação, é a cultura ocidental de hegemonia branca burguesa que é sempre protagonista nos currículos e práticas escolares, mas procura-se não se pensar sobre ela, não questionar os inúmeros históricos e cotidianos privilégios e benefícios obtidos por esse grupo. Temos de quebrar essas barreiras e reparar danos históricos que se repetem há mais de quinhentos anos. O que tem acontecido nas escolas tem servido para alimentar o racismo. De acordo com Rossatto, "[...] as escolas têm funcionado, durante décadas, como reprodutoras, conscientes ou não, das desigualdades raciais" (2017, p.234).

Não é difícil constatar que o ensino continua se pautando na visão eurocêntrica e sendo determinado pelas classes dominantes, reproduzindo os padrões sociais, o que é bastante preocupante. "Currículos eurocêntricos são responsáveis, numa conjugação com as desigualdades estruturais fundadas no racismo, pela reprovação e expulsão de negros, negras, índios e índias do sistema de ensino oficial" (CARLINDO, 2015, p.373).

Não se trata de substituir o padrão eurocêntrico pelo africano, mas de considerar, dentro da escola, toda a diversidade cultural brasileira, de forma que todos os alunos se sintam incluídos e compreendam verdadeiramente a formação do povo brasileiro e a história de seu país.

> Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p.7).

Jesus (2017) acredita que o que contribui para a retroalimentação do racismo no ambiente escolar são as opiniões equivocadas e baseadas em "achismos". Segundo sua pesquisa, feita em Cachoeira (Bahia) uma cidade de grande maioria da população negra:

> [...] os valores da brancura mostraram-se bastante presentes nas relações em sala de aula. Enquanto para os negros ficava reservado o lugar dos estereótipos, injúrias e depreciações. Ao não negro coube um lugar de grande estima. Ainda assim, os estudantes

> negros demostravam ter consciência sobre como o preconceito de cor era um agente limitador que exercia grande influência em suas vidas (JESUS, 2017, p.79).

A pesquisadora revelou o papel fundamental que um educador crítico e consciente pode ter e notou que, após algumas interferências, discussões e reflexões junto aos estudantes, alguns deles conseguiram encontrar

> [...] recursos para elevar a autoestima a tal ponto que conseguiram revelar as frustrações que vivenciam. Com o mínimo de informação sobre o direito às cotas, às injustiças sociais promovidas contra os negros, à vantagem estrutural de ser branco baseada apenas na cor da pele e a produção midiática estereotipada, os estudantes demonstraram uma postura reativa e consciente das mazelas que o cercam (JESUS, 2017. pp.70-89).

Pretendo que as conclusões deste trabalho possam levar a novas reflexões e a novos investimentos, para que mais professores brancos e professoras brancas enxerguem e problematizem o seu lugar de privilégio social, e estejam dispostos a desconstruí-lo. Negar esse lugar por meio de práticas antirracistas perante seus alunos. Reconhece-se que para que haja uma mudança concreta nas ações docentes em sala aula essas mudanças devem passar antes pelas representações sociais dos professores (GRANDIN, 2008), pois de acordo com Jodelet (2014),

> [...] haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos [...] Assim, a categorização segmenta o meio social em classes [...]. Ela pode ter consequências dramáticas no plano da percepção e dos comportamentos, dando lugar a discriminações, na medida em que ela é acompanhada de vieses favoráveis ao grupo do qual somos membros, com uma tendência a desfavorecer os grupos dos quais nos distinguimos (JODELET, 2014, pp. 62-63).

Ou seja, de acordo com a teoria das representações sociais, uma nova realidade social só será criada quando o novo ou o não familiar for “incorporado aos universos consensuais, operando-se, nesse momento, os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, tornando-se socialmente reconhecido e real.” (ROCHA, 2014, p.56) Segundo Constantino, (*apud* ROCHA 2014, p. 56) “[...] a

desalienação só é possível mediante uma ruptura do cotidiano. [...] Para que ocorra a desalienação, torna-se necessária a desfamiliarização dos conceitos que estão transformados em crenças e não permitem a construção de novos conceitos.”.

Portanto, um caminho é uma formação sólida, que permita aos professores a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e estarem preparados para lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano da escola. Porém, é necessária uma formação em vistas da desalienação, que propicie especialmente a cada um que se veja como sujeito político. Os educadores precisam estar cientes de que suas ações refletem na maneira como os alunos veem o mundo e veem a si próprios. Ou seja, precisam assumir um posicionamento de luta se o que, de fato, almejam é um projeto de cidadania e emancipação. É preciso, portanto, que se envolvam de maneira afetiva, compreendendo como sua também a responsabilidade de desconstruir o racismo e as concepções colonialistas no cotidiano escolar. Nesse sentido, são, ainda, necessárias pesquisas que contribuam para revelar caminhos possíveis de ação para que de fato os professores assumam esse compromisso.

7.1. Racismo e afetividade na escola

Vygotsky (2007) defende que o acesso ao mundo simbólico se dá por meio de manifestações afetivas, as quais dependem da relação do sujeito com o outro e da qualidade dessa mediação, que exercerá grande influência no desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, o sujeito passa a internalizar, por meio das interações, as práticas, valores, ideias, sensações e sentimentos compartilhados pela cultura. Podemos afirmar que é pela mediação do outro que surgirá o vínculo entre o sujeito e o objeto. Portanto, o processo de desenvolvimento estará sempre associado a interações sociais, envolvendo conteúdos afetivos que marcarão a natureza das relações que o sujeito estabelecerá com os objetos culturais.

De acordo com Vygotsky (2007), como sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, a partir de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, o autor enfatiza a construção do conhecimento como um processo de interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito

sobre a realidade apenas, mas, também, pela mediação ou interação feita por outros sujeitos.

Autores como Leite (2006), Tassoni (2003) e Grotta (2003) vêm revendo o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional

> [...] em direção a uma concepção monista de ser humano, em que a afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente (LEITE, 2006, p.17).

De acordo com Pino (*apud* LEITE, 2006), os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele. Isso quer dizer que o sujeito atribui ao contexto no qual está inserido um sentido afetivo. Nesse contexto estão incluídas coisas, lugares, situações, pessoas, etc. Portanto,

> [...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes [...] (PINO *apud* TASSONI, 2006, pp.47-48).

Logo, percebe-se que a questão do afeto vem sendo estudada como algo intrinsecamente ligado à cognição. Os autores assumem que há, na afetividade, um caráter social e que a relação entre ela e a inteligência é fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Essa relação também pode ser danosa se o sujeito for afetado de maneira negativa. Portanto, assumir a afetividade como a capacidade de se afetar, positiva ou negativamente, pelos acontecimentos ao redor e pelas reações do outro é de fundamental importância. Dessa maneira, a forma de agir do professor, a relação afetiva que ele exerce sobre cada aluno, é determinante para a construção da autoestima e autoconfiança, o que acaba por interferir diretamente no aprendizado. (LEITE, 2006) Foi o que ficou constatado também em minha pesquisa de Mestrado (MAGRIN, 2012), que será brevemente retomada aqui.

Minha proposta inicial consistiu em elaborar e aplicar um método sistematizado de alfabetização a algumas crianças de um abrigo de Campinas.

Porém, devido à grande rotatividade de crianças, não houve como manter um programa de alfabetização contínuo. A saída encontrada foi buscar sujeitos adultos, que tiveram uma infância vulnerável, e que, hoje, são leitores e produtores de texto e recuperar as suas histórias. É importante evidenciar que os sujeitos foram selecionados a partir do meu convívio social e, mesmo estando rodeada por uma maioria de pessoas brancas, as que se enquadraram nesse perfil (infância vulnerável), foram três pessoas negras e somente uma branca. Na época não dei a esses dados a devida atenção.

Terminado o trabalho, ficou constatada, no caso de todos os quatro sujeitos, a importância do papel do outro/mediador, nesse processo de constituição. Estão explícitos momentos de mediações exercidas de maneira afetivamente positiva e que são recordadas com muito carinho por eles. Essas marcas foram deixadas por pessoas significativas na vida de cada um e contribuíram para uma aproximação com o objeto do conhecimento, no caso, a leitura e a escrita. Observa-se, em todos os casos, que essas mediações iniciaram antes mesmo de os sujeitos estarem alfabetizados, sendo a família e a escola determinantes nesse processo (MAGRIN, 2012).

Aliás, um dos principais pontos de reflexão de minha pesquisa foi o ato de pensar o papel da escola. Pensar, também, nos sentidos que cada mediação pode ter para cada aluno, que, como já foi dito, é um ser singular. Pensar no aluno como um sujeito que traz para a escola a sua história, pois é constituído por ela. Pensar no papel do professor, principal mediador entre a criança, os estudos, a leitura e a escrita.

Como sugerem as histórias dos sujeitos, quanto mais vulnerável o ambiente em que a criança vive, mais intensa é sua dependência das relações vivenciadas na escola, e, consequentemente, mais significativas são as ações do professor. Portanto, maior é a responsabilidade da escola em buscar garantir o aprendizado desse aluno. O professor deve tomar ciência desse papel, que vai além da transmissão de conteúdos. Seu papel é determinante na relação desse indivíduo com o conteúdo ensinado, afetando diretamente o seu aprendizado e o desenvolvimento, pois cognição e afeto são partes indissociáveis de um mesmo processo (LEITE, 2003, 2006; MAGRIN, 2012).

A partir dessas conclusões, enquanto eu cursava o Mestrado e nos anos que se seguiram, passei a me questionar sobre a questão da criança negra diante de

uma escola e de uma sociedade racista, que se omite perante as questões relacionadas à negritude (eu ainda não conhecia os estudos e não havia refletido sobre as questões da branquitude). Uma escola que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, que nega aos seus alunos conhecer sua história e sua origem, que tem sido local central de propagação do racismo, como demonstram pesquisas como as Cavalleiro (2005), Feitosa (2012) e Souza (*apud* Gonçalves, 2014). Cavalleiro conclui que

> [...] analisando-se as falas dos profissionais da educação, familiares e crianças, identifica-se no cotidiano escolar uma estrutura racista e a presença de situações de preconceito e de discriminação raciais, em que a cor da pele, ou seja, o pertencimento racial orienta a qualidade das relações que são ali estabelecidas (CAVALLEIRO, 2005, p. 97).

Feitosa (2012) também confirma que, embora o racismo em nossa sociedade – e também nas escolas, como parte dela – seja negado, está bem presente no cotidiano das crianças. Sua pesquisa revelou dados preocupantes e, mais uma vez, constatou-se que, devido aos processos de exclusão e discriminação vivenciados, os alunos negros tendem a subestimar suas características físicas em virtude dos padrões brancos, mais aceitos no âmbito escolar, assim como na sociedade em geral. Dessa maneira, não constroem representações sociais positivas sobre ser negro, não atribuindo a si e aos demais colegas negros adjetivos socialmente valorizados, construindo suas identidades sob os mais diversos estereótipos racistas. Por outro lado, é fundamental também pensar que, se a criança negra enfrenta, dentro da escola, todos os dias, esses grandes desafios, a criança branca tem a vantagem de nunca precisar passar por eles. Ela se vê pertencente àquele universo, pois é vista como universal.

Souza (*apud* GONÇALVES, 2014) levantou dados bastante significativos em sua pesquisa, tais como

> [...] o baixo índice de profissionais da educação que trabalham com a temática do preconceito e o fato de que a maioria, embora afirme que gostaria de ter um projeto institucionalizado de combate ao racismo, não assume a existência da diferença e, portanto, não reconhece a necessidade de posturas políticas e educativas diversas (SOUSA, apud GONÇALVES, 2014, p. 174).

De acordo com as teorias sobre a afetividade, conclui-se que um professor que se envolve na luta antirracista, que entende a história como tendo vários sujeitos que não podem ser hierarquicamente classificados e que possuem estética e repertórios culturais diversificados e amplos - que devem ser valorizados e respeitados em suas especificidades -, que cumpre o dever de oferecer aos seus alunos conhecer a história não só a partir do ponto de vista do europeu, que reconhece a existência da diferença e está preparado para lidar com ela no cotidiano, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças negras e essencial, também, na trajetória das crianças brancas, visto que elas estão formando suas representações sociais sobre si e sobre o outro. O interesse da luta antirracista é que todos os professores possam ser capazes de uma ação qualificada, respeitando seus alunos como sujeitos históricos e sociais, bem como respeitando as legislações vigentes.

Diante do que foi abordado, inúmeras pesquisas evidenciam o tratamento discriminatório dentro das instituições (PATTO, 1988; ROSEMBERG, 1998; CAVALLEIRO, 2005; FEITOSA, 2012; SOUZA apud GONÇALVES 2014), o que tem dificultado – e, até mesmo, impedido - a permanência na escola e/ou o sucesso escolar do aluno negro. Ao mesmo tempo em que o aluno branco sai, aparentemente, ileso desse processo, embora como já foi dito, ao se ver universal, o branco tem uma visão distorcida de si e do outro (CARDOSO, 2014). Também ao não participar de uma educação antirracista, o aluno branco tenderá a reproduzir os ideais e atitudes racistas presentes na sociedade, não sendo capaz de compreender seus privilégios, suas vantagens raciais e seu lugar social. Mais pesquisas pensando a afetividade e as crianças brancas na escola são necessárias e pretendo retomar esse tema em futuras produções.

8. MÉTODO

8.1. Lócus: contextualizando a cidade de Campinas – SP

Os dados que apresentarei sobre a história da cidade foram extraídos de um dos cadernos curriculares temáticos da Secretaria da Educação do Município de Campinas, intitulado *Relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa* (2015), material do qual também fui uma das autoras, e da dissertação de Mestrado de Isabel Passos de Oliveira Santos intitulada *A Lei 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas* (2014).

Todas as escolas da Rede Municipal de Campinas receberam (*online*) a prévia do caderno curricular temático, que conta com 165 páginas, incluindo a história da cidade, com ênfase na história não contada: a história dos negros na cidade. Também há, no documento: a) um capítulo sobre o reconhecimento e valorização do povo negro; b) uma seção sobre pontos turísticos e históricos da presença africana e de sua cultura na cidade de Campinas; c) relatos de experiências bem-sucedidas de educadores da Rede no trabalho com a Lei 10.639/03; d) uma relação de instituições de preservação da cultura africana e afrodescendente na cidade; e) histórias de personalidades negras e sugestões de livros, filmes, curtas-metragens e animações sobre o tema.

Esse caderno tem como finalidade avançar em relação às leis e alcançar as escolas e os professores, buscando auxiliar em sua formação, instrumentalizá-los e motivá-los ao trabalho com as questões étnico-raciais, resgatando contribuições teóricas e apontando caminhos para as práticas, embora, em nenhum ponto o branco tenha sido tematizado e a branquitude não tenha – em momento algum - se tornado objeto de análise e discussão.

Campinas está localizada próxima ao centro industrial e comercial de São Paulo. A cidade é cercada por algumas das principais rodovias do país, e possui um vasto parque industrial, assim como um importante centro comercial e um polo tecnológico dos mais estratégicos. O município também abriga grandes universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

Campinas – antes de ser considerada cidade – era rota dos tropeiros que saiam de Jundiaí e iam até Goiás, onde havia ouro. Por possuir vários mananciais, era o local perfeito para o repouso durante a viagem.

Com a política de povoamento do então governador da Capitania de São Paulo, Morgado de Matheus (1765 - 1775), chegaram, então, Barreto Leme e sua família, escolhidos por possuírem escravizados e capital para instalarem um engenho de cana de açúcar. Graças a seu empreendimento de construir uma capela na cidade, Barreto Leme recebe a nomeação de administrador da então freguesia e o objetivo de povoar a cidade em três meses. Foi somente em 1842 que a cidade passou a ser considerada um município e recebeu o nome de Campinas, embora conste, como data de fundação da cidade, 14 de julho de 1774, quando foi rezada a primeira missa.

Campinas cresceu e se tornou a maior produtora de açúcar do estado, e isso graças a um grande contingente de escravizados trabalhando nos engenhos. A cidade era conhecida como a “Capital da Escravaria”, devido ao grande fluxo de compra e venda de escravizados. Em 1829, a população local se constituía de 8.545 pessoas, sendo que 56% delas eram negros escravizados. Campinas também era sede da repressão armada aos escravizados da região.

Com o desejo do governo e da elite de embranquecer o país (ver sobre Ideologia do branqueamento no subitem 3.5.2), a cidade recebeu uma enorme quantidade de brancos europeus, substituindo, primeiramente, os negros livres no mercado de trabalho, que se tornaram desempregados.

Devido à disponibilidade de acesso à água e à fertilidade do solo, houve um rápido crescimento populacional e de riquezas. Por outro lado, esses fatores contribuíram para epidemias, visto que não houve uma preocupação em termos de estrutura e informações sobre os padrões mínimos de higiene. Em 1889, uma epidemia de febre amarela fez mais de mil mortos e muitos habitantes fugiram, causando grande repercussão social e política. Os imigrantes que viriam para cá também mudaram de ideia. Com o fim da epidemia, a cidade voltou a crescer, mas perdeu seu lugar de primazia.

Porém, as histórias narradas nos livros, não mencionam os pobres e os escravizados, como se eles não existissem. Enquanto a burguesia morava em sobrados, os trabalhadores residiam em cortiços, pardieiros e becos localizados em ruas malcheirosas, sem acesso às políticas públicas de higiene e limpeza, como

saneamento básico (SANTOS, 2014). Após a Abolição, ocorrida em 13 de maio de 1888, as reivindicações e as necessidades do povo negro foram sufocadas pelo movimento republicano e, diferentemente do que aconteceu nos Estados Unidos, aqui em Campinas – assim como em todo o país - os ex-escravizados não receberam nenhum pedaço de terra ou indenização após alcançarem a liberdade, o que os levou a vagar pela cidade tentando sobreviver. De acordo com Tamano, Santos, Magalhães e Martins (2011), "Os antigos abolicionistas 'desapareceram', pois o que propunham era a libertação dos escravos, e o destino deles era um assunto pessoal de cada um" (p. 3).

A fim de retirar os pobres e os negros do centro da cidade e de bairros nobres (reivindicação dos moradores brancos proprietários), foram elaborados projetos de construção de casas populares em locais afastados do centro. Era um projeto de "modernização" e "embranquecimento", executado por militares a partir do ano de 1966, durante a ditadura.[27] Além de estarem longe do centro, esses locais para onde aquelas pessoas foram levadas[28] não tinham estrutura, como comércio, empresas, hospitais, creches, bancos, linhas de ônibus, fazendo com que essas famílias residissem precariamente nesses locais[29].

Cruz (2005) destaca que, fazendo uma pesquisa bibliográfica, pode-se ter a impressão de que, até a década de 1960, não havia experiências escolares por parte da população negra, mas a ausência de estudos sobre o tema não reflete a realidade. De acordo com a autora, somente a partir do final dos anos 1970, com um maior número de negros e de negras nas universidades, é que se passa a estudar e pesquisar as relações raciais nas escolas brasileiras.

Conforme aponta Santos (2014), na cidade de Campinas, em 1860, ainda durante o regime escravocrata, Antônio Ferreira Cesarino – negro liberto – e suas irmãs - Bernardina, Amância e Balbina - fundaram o Colégio Perseverança (conhecido como Colégio Cesarino) para meninas. Embora fosse um colégio

[27] Antes desse período, em 1950, já havia existido um projeto de construção de uma vila popular com o mesmo intuito, dando origem ao bairro São Bernardo.
[28] Os bairros: Vila Rica, Vila Boa Vista, Vila Costa e Silva e Vila Castelo Branco.
[29] Diversas escolas do Município de Campinas tem feito o resgate da história dos bairros, levantando dados que comprovam a segregação ocorrida nos espaços urbanos, o separativismo racial e social vigente no início do século XVI. Um dos desses trabalhos é o livro "Nosso bairro tem história", escrito por alunos, professores e colaboradores da então EMEF "Padre Francisco Silva" (hoje escola de educação integral, EEI) e organizado pela orientadora pedagógica Nélia Silva (2012). Através da história do bairro, contada especialmente por moradores, pode-se observar com nitidez todo o processo anteriormente descrito.

particular e não somente para alunos negros, o colégio oferecia bolsas integrais para alunas negras e pobres. Devido a essa iniciativa e ao destaque alcançado, o colégio recebeu a visita de Dom Pedro II, em 1876.

Na mesma época, na cidade, foi fundada, nos fundos da Igreja de São Benedito, a escola São Benedito, que tinha como intuito atender a população africana e afro-brasileira e outras com algum poder aquisitivo. Há poucas informações sobre essa escola.

Em 1874, quando foi inaugurado o Colégio Culto à Ciência (escola destinada às elites), 80% das pessoas brancas em idade escolar estavam matriculadas. Por outro lado, os cativos eram proibidos de frequentar os bancos escolares, conforme o Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854[30].

Na década de 1970, surgiu, dentro do Colégio Evolução, por iniciativa dos alunos negros do curso Madureza, o Grupo de Teatro Evolução. Esse grupo discutia, por intermédio do teatro, questões como preconceito, discriminação e a necessidade de afirmação do negro na sociedade. Foi nessa época que, acompanhando um movimento nacional, iniciaram-se os estudos sobre a história do negro em Campinas.

Muitas foram as tentativas da branquitude de apagar essa história, inclusive por meio de mudanças arquitetônicas na cidade. Dessa forma, os brancos alimentam e reafirmam o seu poder social e econômico, mantendo-se no topo do sistema de dominação. Fanon (2008 [1952]) fala em complexo de autoridade, ou seja, a ideia que o branco tem de si como um tipo superior de homem. Um exemplo dessas mudanças: na região do Cambuí, onde havia um cemitério para escravizados, foi construída uma creche – creche Bento Quirino – em 1916. E próximo dali, como forma de marcar a presença dos imigrantes italianos, foi construído o Círcolo Italiani Uniti, atual hospital Casa de Saúde.

Segundo Martins e Junior

> Em todas essas representações, a rua, a cidade, as praças, os monumentos, os edifícios e diversos espaços públicos tiveram, e ainda têm, importante papel na disputa de identidades nesse palco

[30] O Decreto diz, em seu artigo 69: “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
§ 3º Os escravos.” (BRASIL, 1854)

> urbano representativo que lhes garante uma permanência que atravessa o tempo. O direito à memória, à cidadania e à própria cidade se efetiva pela tomada das ruas para reivindicações, protestos, marchas, festas ou comemorações, como a própria simbologia de nomear esses lugares (MARTINS; JUNIOR, 2017, p. 37).

Em um período recente, algumas ruas e praças, homenageando personalidades brancas vinham recebendo um emplacamento com fotos e informações. É o caso da Praça Anita Garibaldi, mesmo sendo, durante anos, ponto de ações comemorativas e simbólicas do Movimento Negro, e está localizada defronte à Igreja São Benedito. Esse fato demonstra, mais uma vez, o complexo de autoridade da branquitude. Já para que as personalidades negras fossem evidenciadas, foi necessário um projeto, de autoria do vereador Carlão do PT, intitulado *Ruas de Histórias Negras* (MARTINS e JUNIOR, 2017; LOURENÇO, 2018). Por iniciativa desse projeto, já foram emplacados locais como a Rua Mestre Tito, Rua Abolição, Catedral Metropolitana, Igreja Nossa Senhora da Penha, Avenida Francisco Glicério, Rua Grande Otelo, entre outros.

8.1.1 Breve histórico sobre legislações e atuação de professores na cidade

Diante das pressões e das lutas do Movimento Negro na cidade, antes da Lei 10.639/2003, algumas ações do município já apontavam a preocupação com esses estudos, especialmente a própria criação do MIPID - Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade -, em 2002, que

> [...] tem como um dos seus objetivos propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior; construir um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica; intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural no sentido de produzir subsídios metodológicos e didáticos para a abordagem da Promoção da Igualdade na Diversidade (CAMPINAS, S/D).

Aliás, no âmbito das leis, temos a Lei Orgânica de 30 de março de 1990, que explicita, em seu capítulo II, Artigo 24, que constarão no currículo escolar de todas as unidades educativas da Rede Municipal, temas interdisciplinares, como a história da África e do negro no Brasil, entre outros.

Anos mais tarde, temos a Lei 9.777/98, de autoria do então vereador Sebastião Arcanjo, que dispõe sobre a inclusão no currículo das escolas da rede Municipal, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira. É importante ressaltar que, diante da história de uma sempre grande maioria branca na Câmara Municipal de Campinas, é de um vereador que se identifica como negro que parte a primeira lei nesse sentido.

Santos (2014) apresenta uma pesquisa interessante, que, partindo da análise documental em Diários Oficiais do Município de Campinas, bem como de outros documentos não publicados, explicita todas as ações do munícipio na busca por uma efetivação da valorização da cultura africana e afro-brasileira e da superação do racismo na escola. Sua pesquisa abrangeu desde a publicação da Lei Orgânica (08 de março de 1990) até o ano de 2008. Entre propostas e períodos de silenciamento que, segundo observou a autora, dependiam, diretamente, dos princípios partidários e compromissos assumidos pelo partido político de quem ocupava a gestão no período, conclui-se que, mesmo sendo paulatinamente introduzida nos currículos escolares, por atos normativos do Executivo e do Legislativo, ter a temática agregada ao currículo não garante sua efetividade.

Convém lembrar que, além das ações na esfera municipal e das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, o parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10/3/2004, homologado em 19 de maio de 2004, e a Resolução CNE/CP 001/2004, regulamentam a alteração da LDB trazida pela Lei 10.639/03. O parecer, inclusive, pode e deve servir de base para o trabalho nas escolas, pois estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e traz orientações para a implementação da Lei 10.639/2003.

Este parecer afirma que a escola, como lugar de educar, deve expor seu posicionamento político e se tornar responsável pelo combate a essas discriminações e pela emancipação de grupos discriminados.

O objetivo, aqui, é compreender por qual razão, mesmo diante de todas essas leis, formações e materiais encaminhados às escolas, o trabalho não acontece da

maneira como deveria, como ficou evidente em uma pesquisa (SOLIGO; JANGO; GARNICA; CARDOSO, 2018) cuja finalidade era identificar e analisar as experiências com a educação das relações étnico-raciais em Campinas, a partir do relato de educadores. Buscou-se evidenciar os conhecimentos, os avanços, as dificuldades e as práticas singulares. Para isso, foi construído um questionário semiaberto, que foi aplicado por meio do sistema informatizado *Educação Conectada*, da Secretaria de Educação de Campinas. O questionário ficou disponível por um mês e as questões tiveram colaboração de membros da Secretaria e de gestores da Rede.

Participaram da pesquisa 218 profissionais, número que corresponde a 3,8% dos 7.080 educadores distribuídos entre os cargos de professor, agente de educação infantil e gestores. Mesmo não impactando a qualidade dos dados, a baixa adesão revela, entre outros possíveis fatores, o silêncio dos profissionais da educação em torno da temática. 93,6% dos respondentes são do sexo feminino e 6,4% são do sexo masculino; 22,5% negros, 74,8% brancos e 0,9% não se declararam. Nota-se a maior presença de mulheres negras como monitoras da educação infantil, reforçando o lugar (ou não lugar) atribuído aos negros como profissionais do sistema educacional. Outro dado relevante é o índice de 68,8% de profissionais pós-graduados, o que pode ser atribuído ao nível de formação exigido em um concurso tão concorrido – e em uma cidade que tem um dos melhores salários para os profissionais da educação do país - e ao incentivo dado pelo plano de cargos implantados pela então prefeita Izalene Tiene (PT) em 2004.

Com relação à temática étnico-racial, 47% (quase a metade) dos profissionais disseram não ter tido contato com ela em sua formação inicial e também 60,6% não tiveram contato com a temática em nível de pós-graduação. Evidencia-se com essas respostas que se trata de uma questão estrutural.

O dado mais preocupante é que 42% não tiveram nenhuma participação em cursos envolvendo a temática e apenas 9,6% escolheram a opção “nunca participei, mas tenho interesse.” Isso em uma Rede[31] que oferece esporadicamente esse curso e, inclusive, remunera o profissional para que participe. Quando a temática é outra, 76,6% dos profissionais participam das formações continuadas. Quanto à formação

[31] Desde a criação do MIPID (1998) a rede tem oferecido, mesmo que de forma descontinuada, cursos e experiências de formação, como demonstrou Santos (2014) em sua pesquisa de Mestrado.

em outros espaços, apenas 9,2% buscam com frequência, 21,6% buscam esporadicamente e o restante não busca.

Outro dado relevante é que a procura por formação é maior por parte dos educadores negros e das educadoras negras, mostrando que é mais difícil o interesse pela temática por parte dos profissionais brancos. Entre estes, predomina a omissão e a subalternização da temática, de acordo com a ideia de democracia racial, que desresponsabiliza o branco do enfrentamento ao racismo.

Sobre os motivos que levam os profissionais a não fazerem o trabalho com a temática, a pesquisa de Soligo, Jango, Garnica e Cardoso (2018) destaca que os professores do ensino fundamental

> [...] mencionaram prioritariamente os recursos e estrutura, os alunos, dificuldades pessoais e alguns citaram a comunidade local, em especial os atravessamento religiosos que criam obstáculos ao trabalho com africanidades (SOLIGO *et al.*, 2018, p.289).

Mas as próprias autoras já problematizam que a dificuldade

> [...] de aceitação pode estar relacionada à ideologia da democracia racial, que perpassa a cultura nacional e escolar. A falta de preparo, embora ancorada na insuficiente formação inicial, não parece coerente com quantidade e qualidade de experiências de formação oferecidos pela rede, historicamente, por meio do MIPID e de outras iniciativas, como os Cadernos Temáticos elaborados por docentes da Rede em 2016, e pode apresentar-se como discurso justificador para a própria dificuldade de adesão (SOLIGO *et al*., 2018, p. 291).

Isso tudo mesmo sendo quase um consenso entre os educadores da necessidade obrigatoriedade do Ensino de História da África, conforme a pesquisa demonstrou.

8.2. O percurso metodológico

Este trabalho possuía como objetivo inicial analisar histórias de educadores brancos do Ensino Fundamental da cidade de Campinas atuantes nas questões étnico-raciais, na tentativa de compreender os fatores que, em suas histórias, possivelmente colaboraram para que construíssem representações sociais positivas acerca dessas questões. Para serem “pontos fora da curva”, como colocou Wilson

Queiroz, um colega meu, professor e militante negro. Vale ressaltar que não se trata de um elogio, mas de uma dura e triste constatação: são exceções. Essa curva precisa ser desviada, ampliada, redesenhada. Não podemos continuar sendo pontos fora dela. É preciso que essa curva nos envolva, assim como envolva todos os professores.

Porém, em contato com Lourenço Cardoso, o meu problema de pesquisa – investigar professores brancos que fazem satisfatoriamente o trabalho com a temática étnico-racial - foi problematizado e enquadrado como uma atitude salvacionista. Seria eu, branca, a favor do branco, mostrando o trabalho que acontece, e, mais do que isso, mostrando um grupo antirracista no qual eu me encaixo, algo bem confortável. Foi, então, sugerido que se ampliasse o estudo para ouvir professores brancos que não trabalham as questões étnico-raciais e africanidades, a fim de compreender também esses sujeitos.

Além dessas questões colocadas por Cardoso, também havia um entendimento inicial de que, como grande parte dos professores atuando no Ensino Fundamental do país é branca[32], os inúmeros estudos que criticam a maneira como vêm sendo trabalhadas essas questões, consequentemente, estariam falando de brancos. Logo, não precisaríamos falar de algo já estudado. Porém, nenhum desses estudos abordou e problematizou a branquitude, a identidade racial branca, fato que ficou comprovado em buscas em alguns bancos de dados, como o da Capes, o da Scielo e o da biblioteca da Fundação Carlos Chagas.

Em todos esses sistemas, só apareceu um estudo que cruzava os termos professores brancos (ou professor branco) e racismo (ou Lei 10.639/03). Trata-se de uma dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) por Janaína Ribeiro Bueno Bastos (2015), intitulada *Da história das subjetividades, dos negros com quem ando: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais*, que investigou – com base nos estudos de Adorno sobre a relação existente entre

[32] De acordo com o Texto para Discussão “Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração”, de autoria do técnico de planejamento e pesquisa Milko Matijascic, lançado pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - em 2017, os professores brancos são 8,7% da categoria, e os negros 8,1%. As professoras brancas são 47,2%, e as negras 35,9%. Se levada em consideração a área da cidade onde ocorreu a presente pesquisa (área metropolitana da região sudeste) essa discrepância é ainda maior. São homens brancos 12,4%, negros 6,6%, mulheres brancas 55,6% e mulheres negras 25,4%. Segundo o próprio Texto para Discussão do Instituto, esses números seriam consequência do nível de escolaridade exigido para o cargo professor.

as forças internas da personalidade e a adesão a ideologias – o que leva professores brancos a se envolverem com a educação das relações étnico-raciais.

A conclusão do estudo foi de que os sujeitos investigados tinham

> [...] personalidades liberais, formadas a partir de meios familiares não autoritários, cujas estruturas de poder foram marcadas pela aplicação de um método disciplinar mais tolerante, pautado no afeto, no diálogo e na compreensão, e pela convivência com pessoas negras (BASTOS, 2015, p.8).

O estudo foi o único, portanto, que teve a branquitude como conceito central de análise, mas, assim como era minha ideia inicial, mostrou os professores brancos que trabalham de acordo com a legislação. E não foram localizados estudos que investigassem os professores brancos que não trabalham com a temática.

Em conversa com minha – até então, única – orientadora, Ângela Soligo, acatamos as críticas e considerações de Lourenço Cardoso, que, depois, passou a coorientar a pesquisa.

Passamos os três, então, a pensar sobre como poderíamos desenvolver uma pesquisa que conseguisse captar melhor as representações sociais das professoras brancas a respeito da branquitude, que, embora eu acreditasse que estivesse sendo o meu foco (era minha intenção), acabava indo para as questões de negritude. Foi somente a partir da discussão nas orientações que dei conta disso. Por que é tão difícil o branco investigar a si próprio e focar em si mesmo? Minha principal hipótese é de que, nos vendo como universais, não somos capazes de delimitar nossas fronteiras, a não ser olhando para o “outro”.

Pensamos nas maneiras de captar esse não olhar para si no trabalho cotidiano na escola. No ato de a professora não se problematizar como sujeito racializado. Como fazer uma pesquisa que não falasse diretamente de branquitude, mas que permitisse olhar para esses não-ditos das professoras? E sem focar na negritude? Foi um processo bastante difícil.

Assim, após muita reflexão, definimos como objetivo da pesquisa investigar, descrever e analisar as representações sociais de professoras brancas a respeito de branquitude, de si mesmas e de suas práticas educativas. Todavia, esse recorte se mostrou insuficiente para analisar todos os dados coletados. Então, consideramos que o objetivo central desta pesquisa era compreender as razões pelas quais, mesmo diante de todas as leis, formações e materiais encaminhados às escolas, o

trabalho com as questões étnico-raciais não acontece da maneira como deveria nas escolas, especialmente por parte de professores brancos e de professoras brancas.

Então chegamos à ideia de um bate-papo com as professoras durante uma reunião na escola (na Prefeitura de Campinas as professoras têm duas horas semanais de reunião, chamadas de TDC – Trabalho Docente Coletivo). E Ângela Soligo, minha orientadora, sugeriu iniciar o debate a partir de uma reportagem à qual ela havia assistido e que mostrava o lançamento de uma caixa de lápis cor de pele de uma grande empresa de material escolar.

Embora o vídeo seja de uma grande emissora que reproduz diariamente o racismo em sua programação, mantendo o branco-centrismo (termo cunhado por CARDOSO, 2014), colocando, em quase toda a sua programação, uma esmagadora maioria de pessoas brancas – como é possível notar na própria reportagem – encontramos, no vídeo, uma maneira de mostrar sem dizer, deixando espaço para captar o que, talvez, as professoras brancas não notassem.

Explicando: no vídeo[33] aparece uma apresentadora branca demonstrando satisfação pelo fato da empresa ter lançado os lápis com diversas tonalidades de "cor de pele". O fato do lançamento em si é bastante positivo, visto que contribui para a reflexão e para o rompimento com algo que se tem repetido há décadas: a nomeação de um lápis de cor rosado de "lápis cor de pele". Algo que acontece também com outros objetos como produtos de maquiagem ou lingeries. Mas da pele de quem? De um branco idealizado nos padrões europeus/norte-americanos, um branco "rosado".

E é exatamente esta a questão: quando a repórter vai a campo (também branca) ela só entrevista crianças negras, como se apenas os negros tivessem diferentes tonalidades de pele. Não é refletido o fato da não universalidade da cor de pele dos sujeitos brancos. O pertencimento étnico-racial do branco aparece de maneira muito sutil em dois momentos: no início, quando a apresentadora branca se pinta no papel, e no final, quando aparece uma desenhista branca pintando um homem negro, o ator Will Smith. Ela diz que embora seja um "detalhe", uma pequena ação, ter lápis com cores de pele são fundamentais. Ela diz: "Eu, por ser branca, nunca parei para pensar que, poxa, o rosa não é tão parecido com a minha cor. Só que eu falo: e uma pessoa negra?". A desenhista também enaltece a

[33] Vídeo disponível em: < http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/jornal-da-eptv-edicao//videos/v/fabrica-de-sao-carlos-cria-lapis-de-cor-com-diferentes-tons-de-pele/7156589/>.

questão da diversidade[34], o que, segundo ela, ajuda as crianças a terem força para lutar contra os preconceitos.

O vídeo acaba dizendo que, por dentro, todos somos iguais, os corações pintados por todas as crianças são vermelhos. Ou seja, cores são “apenas cores”, na lógica do vídeo, mas, no final, as diferenças simplesmente desaparecem. Um pensamento bastante perigoso, pois torna rasa uma questão que é extremamente profunda, tanto para os indivíduos – psiquicamente, quanto para a sociedade – institucional e estruturalmente.

8.3. Método e instrumentos

A pesquisa é qualitativa, exploratória, descritiva e analítica. Qualitativa, pois se considera que há uma relação não quantificável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Prevê-se a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, com foco no processo (SILVA; MENEZES, 2005). Exploratória, pois tem como objetivo tornar visível e mais familiar um problema, no caso, as representações sociais das professoras sobre branquitude. (GIL, 1991) Descritiva, pois há levantamento de dados com vistas a descrever as características ou as representações sociais sobre o tema (SILVA; MENEZES, 2005). E analítica, porque vai além da pesquisa descrita, visto que tem como objetivo analisar e explicar os dados coletados. (COLLINS; HUSSEY, 2005).

Os materiais serão analisados à luz da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovisci. As Representações Sociais consideram que há um conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, como funciona uma comunidade. A partir dessa teoria, é possível compreender e identificar como as Representações Sociais atuam na motivação das pessoas para fazerem determinadas escolhas ou para terem determinadas atitudes. Ou seja, as Representações Sociais constituem um importante referencial teórico e metodológico para compreendermos como funciona o racismo e como ele opera por meio da discriminação na sociedade brasileira.

[34] A questão da diversidade será problematizada mais adiante a partir das análises das falas das professoras, sujeitos dessa pesquisa.

8.3.1. Primeira etapa: levantamento prévio via telefone

Inicialmente, a fim de conhecer melhor o lócus da pesquisa, foi feita uma análise quantitativa via telefone[35], buscando levantar a quantidade de professoras brancas no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Campinas[36] que trabalham com as questões étnico-raciais, de acordo com um representante da gestão de cada uma das vinte e uma escolas com as quais foi feito o contato (51% das escolas existentes).[37] Também foi perguntado, de acordo com o (a) gestor (a), sobre quantas delas trabalham, cotidianamente e sistematicamente, as questões étnico-raciais (ANEXO I).

Cabe salientar que duas das vinte e uma escolas pediram que o questionário fosse aplicado presencialmente e duas se recusaram a participar da pesquisa. Portanto, dos(as) 21 gestores(as) contatados(as), 17 responderam às minhas questões. Considero essas recusas como dado de pesquisa que evidencia a negação, o silêncio e a omissão, pois todas aconteceram após eu mencionar a temática étnico-racial.

Não seria coincidência o fato de - com exceção da escola onde trabalho - em todas as escolas nas quais quem me atendeu foram pessoas brancas a resposta às minhas perguntas ter sido a de que todos os professores brancos fazem o trabalho. Maria Aparecida Silva Bento (2002) escreveu uma tese falando sobre o pacto narcísico da branquitude[38]. De acordo com a pesquisa, os brancos negam ou evitam falar dos problemas raciais, com o intuito de manterem seus privilégios. Ou seja, quando o branco gestor da escola afirma que os professores brancos fazem o trabalho com as questões étnico-raciais, o problema está encoberto. Se não se fala sobre ele, os privilégios e vantagens raciais do grupo branco continuam mantidos.

---

[35] De novembro ao início de janeiro de 2019 foram feitas ligações para as escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas que atendem o Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano). No total são 41 escolas, mas a amostra foi de 21, ou seja, as ligações se encerraram após atingido esse número de contatos.

[36] Cabe reforçar que coube ao gestor ou gestora de cada escola classificar racialmente os professores (heteroclassificação) e que o número de professores brancos poderia se alterar caso o critério fosse a autoclassificação. Também cabe dizer que os dados se baseiam no que os gestores afirmam conhecer do trabalho cotidiano dos professores.

[37] A lista com o telefone das escolas foi obtida diretamente do site da Prefeitura Municipal de Campinas e as ligações ocorreram em ordem aleatória.

[38] Os pactos narcísicos, como estudado e discutido por Bento (2002), fazem com que os brancos neguem os problemas relacionados ao racismo, a fim de preservar os seus privilégios e pelo medo de serem responsabilizados pelos problemas raciais. O resultado, segundo ela, é omissão e o silêncio.

Esses dados estão em dissonância com os dados coletados pela pesquisa feita por Soligo, Jango, Garnica e Cardoso (2018), citada anteriormente. Na referida pesquisa, que garantia o anonimato dos sujeitos, os educadores de todos os níveis reconhecem a presença da temática nos Projetos Pedagógicos das escolas, mas informam que as práticas são pontuais e, muitas vezes, atreladas a iniciativas individuais. Possivelmente, observando esse trabalho (que ainda é, segundo os próprios professores, marcado pela inconstância e pela não transversalidade) e somando aos "pactos narcísicos da branquitude", que todos os gestores brancos com quem consegui o contato via telefone – com exceção da vice-diretora da escola onde eu atuo – disseram que 100% dos professores brancos fazem um trabalho cotidiano com as questões em sala de aula. Também pode ser um possível motivo a ciência da Lei 10.639/03, que obriga todos os estabelecimentos de ensino a trabalharem a temática, visto que, em minhas ligações – diferente de como aconteceu na pesquisa mencionada - eu sabia com quem estava falando.

Independente do que levou a esse fato, fica evidente a diferença de posicionamento quando quem falou comigo foi uma pessoa branca ou uma pessoa negra: nas escolas onde quem me atendeu foram pessoas negras (quatro escolas), uma das gestoras disse que nenhum professor branco faz o trabalho (apenas os negros), outra disse que de 12 brancos, 10 trabalham, outra apontou que todos só trabalham pontualmente e mais "arranham" do que trabalham, e uma vice-diretora negra destacou que 02 de 10 fazem o trabalho.

Dos 02 que se consideram "mestiços" (termo utilizado por eles), um disse que, de quatro docentes, dois fazem o trabalho e a outra disse que todos trabalham.

8.3.2. Segunda etapa: dinâmica nas escolas

Posteriormente, foi feita uma pesquisa de campo em uma escola municipal[39], pesquisa esta que envolveu uma discussão coletiva entre as professoras brancas a partir do vídeo https://globoplay.globo.com/v/7513056/. Trata-se de uma escola localizada em uma região periférica, ao noroeste da cidade. A população atendida é

[39] A coleta de dados aconteceu em 2019, antes que se deflagrasse a pandemia do Sars-Cov-2, ou do "novo coronavírus", como ficou conhecido. Portanto, ocorreu de forma presencial. O critério de seleção foi a abertura e aceitação da escola para realizar a atividade.

composta por crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A intenção inicial era ampliar a pesquisa para outras escolas, mas julguei os dados obtidos suficientes para uma análise mais aprofundada. Ampliar numericamente poderia significar a necessidade de análises mais breves. Além disso, as professoras circulam entre as escolas e, mesmo fazendo a pesquisa em uma escola só, acredito que foi possível abranger vários perfis de sujeitos.

O critério de seleção dos sujeitos seria a autodeclaração. Porém, a orientadora pedagógica que me cedeu o espaço para a pesquisa enviou, antecipadamente, mensagens particulares, via WhatsApp, somente a quem ela tinha dúvidas se se consideraria branca. Essa ação – heteroclassificação[40] - pode ter influenciado a autoclassificação dos participantes. No dia em que a pesquisa foi feita, eu reforcei o meu critério de seleção dos sujeitos, solicitando que apenas quem se considerasse branco permanecesse na sala.

Para que fosse possível, no momento da transcrição, identificar de quem são as falas, cada participante escolheu um crachá no qual estava escrito uma sílaba em destaque e, no canto inferior, um nome fictício, como, por exemplo: BI (Bianca); JU (Julia); CE (Cecília); etc. Quem não se identificasse com nenhum nome poderia criar um crachá, desde que a primeira sílaba fosse diferente das já escolhidas. Contei com uma colaboradora[41], que anotou, em um caderno, apenas a sílaba inicial e as primeiras palavras que cada participante disse em cada momento da discussão.

Depois, iniciei com a leitura do Termo de Consentimento (ANEXO II), destacando que a participação na pesquisa era voluntária, opcional e fui pedindo para que elas se sentissem à vontade para sanar quaisquer dúvidas. As vinte e uma professoras que aceitaram participar assinaram as duas vias, rubricaram todas as páginas e me devolveram uma das vias.

Com o gravador a postos, iniciei o vídeo. Em seguida, pedi para que comentassem. E, depois de algumas falas, segui o seguinte roteiro de perguntas:

1- Por que vocês acreditam que não perceberam (no caso, dependendo das repostas posso me referir apenas aos repórteres e/ou ao grupo de

[40] A heteroclassificação racial consiste em se considerar a percepção de outra pessoa sobre o pertencimento racial de um indivíduo.
[41] A colaboradora foi Cristina, uma professora que trabalha na mesma escola que eu, que aceitou meu pedido e me acompanhou no dia da dinâmica para fazer as anotações.

professoras) as diferenças de cor de pele quando falamos de pessoas brancas?

2- Vocês acreditam que essa forma como percebemos o mundo branco naturalizado interfere em nossa prática em sala de aula?
3- Na escola, quais são as consequências, para as crianças, do modo como nós vemos o mundo? Como nenhuma resposta foi em direção à criança branca, precisei perguntar: e para as crianças brancas?
4- A partir dessas questões, como podemos pensar a educação para as relações étnico-raciais?

8.3.3. Terceira etapa: entrevistas individuais

Após a discussão, selecionei seis participantes para uma entrevista individual. O critério de seleção foram as falas de cada uma, pois pretendeu-se entrevistar aquelas com maior e com menor permeabilidade com relação à temática abordada. A entrevista foi semiestruturada e partiu do seguinte roteiro:

1- Qual a sua idade?
2- Qual o seu sexo e gênero?
3- Há quanto tempo está no magistério?
4- Qual é sua graduação? Você tem pós? Qual?
5- Qual o seu cargo na escola?
6- O que você entende por temática étnico-racial?
7- O que você achou da discussão que fizemos em grupo?
8- A discussão afetou o modo como você vê a realidade e como se vê nela, como pessoa branca?
9- Que sentido tem ou deveria ter, então, a educação para as relações étnico-raciais?
10- Você teve essa educação - das relações étnico-raciais, da maneira como problematizamos hoje - na sua formação? Isso fez ou faria diferença?
11- Como você, educadora, pode construir essa diferença?
12- Como uma educadora branca pode construir essa diferença?

8.3.4. Quarta etapa – núcleos de significação e análise dos dados

Após a transcrição da dinâmica, as falas das educadoras foram agrupadas em núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), que foram sendo elaborados a partir do material coletado, considerando a temática estudada. De acordo com Aguiar e Ozella, “essa forma de análise possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). O que justifica falas articuladas em um núcleo é a semelhança de conteúdo, que podem ser entre si complementares ou contraditórios. Cabe dizer que todas as falas transcritas foram consideradas e agrupadas no interior de algum núcleo. Diante disso, 15 núcleos puderam ser formados:

1- Pertencimento étnico-racial
2- Percepção tem de ser provocada
3- Vivências das educadoras
4- Diversidade
5- Representatividade e referência
6- Não percepção de si
7- A questão está no outro, no negro
8- Naturalização do racismo/invisibilização do outro
9- História do Brasil
10- Consequências para as crianças negras
11- Consequências para as crianças brancas
12- Papel da escola e/ou da sociedade
13- Incômodos
14-Dificuldades
15- Possíveis caminhos segundo os sujeitos

Com todas as falas dentro de algum desses núcleos, foram possíveis análises mais profundas, seja articulando os dados obtidos entre si, seja em diálogo

com as referências teóricas. A partir dessas análises, os textos contidos em cada núcleo foram sendo construídos.

Encerrada a análise dos núcleos, prossegui com a transcrição e com a análise das seis entrevistas individuais feitas com os sujeitos. Como o objetivo, aqui, foi conhecer as representações sociais de cada participante optei por analisar separadamente cada entrevista, selecionando os trechos principais para serem analisados e articulados com os dados que já haviam sido obtidos a partir da dinâmica e com as referências teóricas. Cabe lembrar que, no presente estudo, a partir da Teoria das Representações Sociais, penso o indivíduo como sujeito em dialética com seu contexto histórico e cultural.

9. RESULTADOS

A seguir, serão apresentadas as análises completas dos núcleos de significação e das entrevistas individuais. Opto pela escrita em primeira pessoa, pois além de pesquisadora, também sou uma professora branca e sinto a necessidade de, analisando os sujeitos, assumir que também sou afetada pelas questões que problematizo e discuto. Apesar disso, procuro manter meu compromisso ético com as análises dos dados a partir dos referenciais teóricos da pesquisa.

9.1. Análise dos núcleos de significados referentes à dinâmica com as professoras

Elaborei os núcleos abaixo a partir das falas das professoras, durante o que eu estou chamando, neste trabalho, de dinâmica, que consistiu em assistirmos a um vídeo sobre o lançamento de um lápis com diferentes tonalidades de "cor de pele"[42] e um debate posterior. Primeiramente, solicitei somente que comentassem o vídeo e, após algumas falas, fui colocando questões. Todas as falas foram gravadas, transcritas e agrupadas em núcleos de significação. Cabe salientar, portanto, que os registros não seguem a sequência em que ocorreram. Também é importante dizer que, apesar de um professor homem ter participado da discussão, utilizarei "professoras", no feminino, por serem elas a grande maioria nessa escola de Ensino fundamental I, a saber, cerca de 20 professoras[43].

As perguntas preestabelecidas que direcionaram o debate foram:

- Por que vocês acreditam que não perceberam (no caso, dependendo das repostas, eu poderia me referir apenas aos repórteres e/ou ao grupo de professoras, mas, como o grupo não percebeu, me referi a elas) as diferenças de cor de pele quando falamos de pessoas brancas?

---

[42] Vídeo disponível em: http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/jornal-da-eptv-2edicao//videos/v/fabrica-de-sao-carlos-cria-lapis-de-cor-com-diferentes-tons-de-pele/7156589/
Mais sobre o vídeo no item 8.2 – "O percurso metodológico".

[43] Considero que "cerca de" 20 professoras participaram da dinâmica, porque em alguns momentos algumas entraram na sala e, em outro, algumas saíram.

- Vocês acreditam que essa forma como percebemos o mundo branco naturalizado interfere em nossa prática em sala de aula?

- Na escola, quais são as consequências, para as crianças, do modo como nós vemos o mundo?

  Como as professoras não falaram sobre as crianças brancas, precisei completar essa questão na sequência:

- E quais consequências para as crianças brancas?

- A partir dessas questões, como podemos pensar a educação para as relações étnico-raciais?

Algumas outras questões foram feitas durante o debate, a fim de compreender melhor as representações sociais dessas professoras sobre a questão étnico-racial, mais especificamente, sobre a branquitude. Cabe dizer que não fiz todas as perguntas que gostaria, pois busquei interferir o mínimo possível no debate. Dentro dos núcleos, onde procurei articular as representações sociais sobre os temas que foram discutidos, eu trago algumas questões que ficaram sem resposta. É necessário conhecer e analisar as representações sociais que se manifestam nos indivíduos - e pelas quais eles também são responsáveis -, mas estou ciente de que também abarcam questões institucionais e estruturais.

É importante destacar que essas representações sociais que passam pelas professoras certamente orientam as práticas e as decisões tomadas no cotidiano da escola. De maneira mais geral, também cabe dizer que “a educação tem papel fundamental para a desconstrução das ideologias dominantes que não visam o coletivo” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 277). De certa maneira, é um movimento dialético: as instituições – que constituem a estrutura - têm o poder de determinar o trabalho dos sujeitos, que, por sua vez, também constroem as instituições ao longo do trabalho nas bases. Trata-se de um território em disputa e, nesse caso, no contexto da rede pública de ensino, a liberdade de ação do educador é assegurada pela prerrogativa da gestão democrática.

É necessário mencionar que há mais facilidade das professoras de se abrirem frente a uma também professora e pesquisadora branca, devido aos espaços privados, íntimos e aos segredos compartilhados entre os brancos (CARDOSO, 2020; SCHUCMAN, 2020; CARDOSO C., 2018).

Nos próximos subitens faço a apresentação e a análise de cada um dos núcleos.

9.1.1. Pertencimento étnico-racial

Nesta categoria estão agrupadas as falas relativas ao pertencimento étnico-racial, seja o próprio (quando falam de si), de alunos ou de um modo geral. Pode-se dizer que os discursos referentes ao que chamamos de raça ou ao racismo, giraram sempre em torno do sujeito negro.

Sobre o próprio pertencimento racial, após pedir que só permanecessem na sala de reuniões apenas aquelas professoras que se classificavam como brancas, notei que boa parte delas teve dificuldades em se reconhecer. Isso também aconteceu na pesquisa de Schucman (2020) e na pesquisa que fiz com Vanessa Rodrigues (ORRICO; RODRIGUES, 2021), na qual pessoas brancas se esqueciam de atender nossa solicitação de dizer como se classificavam racialmente antes de iniciar suas falas. Na presente pesquisa, algumas das professoras – que, ao final, julgaram-se brancas – perguntaram-me como deveriam se autoclassificar, indicando possível ausência de autorreflexão sobre a temática étnico-racial. Respondi que os critérios deveriam ser pessoais e que não caberia a mim classificá-las.

Porém, algumas delas ainda insistiam com suas dúvidas, especialmente apoiando-se no argumento de possuírem antepassados negros, como pais ou avós. A resposta, então, foi que, para a pesquisa, seria válida a autodeclaração e a forma como cada uma delas se via. Nessa minha resposta ficou explicitada a abordagem da pesquisa relativa à autoclassificação, o que pode ter influenciado a tomada de decisão das participantes. A partir de uma concepção de ciência que não se entende neutra, considero que seria impossível silenciar, recusar uma resposta ou escamotear a perspectiva assumida na pesquisa.

No final das explicações iniciais, uma das professoras que se declarou branca não quis participar da pesquisa. Ela chegou a entrar e sair da sala (sem dizer nada) em alguns momentos da dinâmica. Pode-se inferir, a partir de autores que têm apontado o desinteresse ou o incômodo com a temática por parte de professores (SOLIGO, JANGO, GARNICA e CARDOSO, 2018), que este seria um caso semelhante. No entanto, a não participação da professora não permite adentrar em outros elementos de análise.

Em um momento avançado da dinâmica, a professora Bruna apresenta sua reflexão: "*Até na hora que falou que não era para os negros estarem, eu pensei: mas em algum momento eu tenho negro na minha pele, então eu também não vou ficar".*

Bruna, com essa frase, expressa sua crença em uma pureza racial. Por ela ter negros e indígenas como antepassados, não seria mais branca-branca, uma branca "pura", como problematiza Cardoso (2020). Percebe-se, nesse núcleo, que, ao se referirem aos negros e pardos, as professoras estão expressando uma concepção biológica – pensam em genótipo, genética, antepassados, genes. Isso demonstra que elas não concebem a questão racial na perspectiva social, histórica, cultural e, também, fenotípica.

As professoras também apresentam dúvidas sobre o pertencimento racial dos alunos, e isso aparece em alguns momentos, como neste trecho, narrado pela professora Laura:

> *Aí você vem dar aula, e a maioria dos nossos alunos, eu não sei se pode, se é correto falar que é pardo, eu tenho essa perspectiva: essa pessoa é parda, essa é negra ou ela é branca. Porque parece que não existe mais parda, não tenho certeza, e eu não sei se pode classificar como pardo, né?*

Não há, portanto, um conhecimento mínimo sobre classificação racial por parte de algumas. Penso que o excesso de questionamentos também pode indicar que ela ainda não se apropriou da discussão sobre as questões raciais, o que aponta para uma crença de que essa discussão não lhe diz respeito. Cabe dizer que a temática étnico-racial é um campo de tensão, pois envolve a luta pela consolidação da democracia e, para que isso aconteça, o grupo branco terá que problematizar suas vantagens raciais e privilégios históricos. A insegurança por parte das pessoas brancas e a escolha de entrarem ou não nesse campo é, em si,

uma vantagem de quem não é visto e julgado cotidianamente em função de sua raça, sendo favorecido com a manutenção do status quo.

Letícia também tem dúvida sobre a questão da classificação racial:

> *Antigamente, vinha escrito na certidão de nascimento... o pai pardo, a mãe branca, vinha escrito. Então assim, se a pessoa quisesse provar alguma coisa, corria lá nos documentos dos antepassados que estava escrito lá. Eu não sei como que é hoje, mas o pai declarava a cor da criança e eles vinham como declarados também, então tinha uma maneira, meio que...*

Mais uma vez, uma professora parece conceber uma visão biológica de raça, que se resume na genética e passaria de pai/mãe para filho/a, sendo determinada no nascimento da criança.

Outra fala que mostra que, para o branco, a questão racial costuma estar bem distante se relaciona à dificuldade da professora em interferir diante dos alunos quando necessário. Laura traz um exemplo vivenciado por ela:

> *Hoje eu dei uma atividade que falava na sala de aula da diversidade e a gente fala negro, branco... Um garotinho virou para mim e disse: - Não, eu sou castanho. Ele falou que ele era castanho* [risos] *eu falei: - Então tá, né? E a gente acha engraçado assim essa fala.*

Achar engraçado e não problematizar o ocorrido na cena parece indicar a falta de preparo da professora e/ou o seu descompromisso em se ocupar de uma questão que, para ela, não tem relevância. Dessa forma, colam-se as questões ligadas à raça ao sujeito negro – é ele que deve ser olhado, pensado e classificado - e não o branco e a dinâmica social existente.

Também entra em questão a preocupação sobre como o Movimento Negro[44] vem discutindo as questões de identidade, o que, segundo a professora Cecília, seria um desafio.

> *E hoje acho que a gente está num momento muito difícil, aí a gente tem mesmo, pessoas que se autodeclaram negras e essa questão do*

[44] O Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, produz e articula "saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônico da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais" (GOMES, 2017, p. 16). No caso do Movimento Negro, de acordo com Gomes, é um "importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira". (GOMES, 2017, p. 24).

> *pardo (...) tem pessoas que já não gostam dessa nomenclatura, e existe parte do Movimento Negro que realmente refuta essa separação, de escala... sei lá, é negro, negro claro....*

Cecília também indaga, referindo-se à fala de Laura: *"Porque a gente tem que falar que é 'castanho' e não pode falar que é negro, porque a gente falar que é negro pode ofender a pessoa? Então não tem uma naturalidade".*

Essa preocupação possivelmente não existiria se a classificação racial não viesse acompanhada de uma função hierarquizante. Realmente, como afirma Cecília, não há uma "naturalidade", visto que essas categorias foram construídas e continuam sendo mantidas a serviço da hegemonia branca. Por conta disso, só o que diz respeito ao branco é tido como "natural", ao passo que tudo que se distancia dele é o "não-natural".

A professora Queila também se mostra incomodada diante das nomenclaturas de classificação racial:

> *Essa questão de pardo, é que antes tinha, né, mulato, cafuso, negro, branco, então... parece que tinha uma denominação, hoje não tem mais. A pessoa, ela se auto intitula se ela é negra, se ela é branca. Aí tem um problema, e quem é das duas raças? Brancos e negros. O que ela tem que escolher?(...) Se o pai é alemão, a mãe é negra. Ele nasceu, no meio. O que que ele vai escolher? Porque ele tem que escolher, ou alguém escolher para ele.*

Queila completa, dizendo que uma pessoa que se diz branca pode ser cobrada por outras que a enxergam como negra, mas que ela tem direito de se considerar assim se estiver no "meio a meio". Isso acaba revelando a tendência, segundo ela, de pessoas negras se identificarem como brancas. Logo, se dizer branca seria um "direito", mais precisamente o direito de pertencer ao grupo que é considerado "ideal". Vale lembrar que somos um país composto por procedentes de várias nações, mas seguimos valorizando uma divisão purista e reafirmando uma hierarquia entre as raças, na qual, no topo, estariam brancos de algumas nacionalidades da Europa - como o branco inglês - e o branco estadunidense. O branco brasileiro viria depois dessas categorias, por ser considerado menos puro, como problematiza Cardoso (2018).

Nesse sentido, é fundamental observar, tendo como objeto de análise a branquitude, que, quando as questões giram em torno do pertencimento racial, nós, os brancos, dificilmente falamos de nós. O racializado é o negro, o outro. Segundo

Nascimento (2019) é necessário considerar que a racialização não é neutra e só pode ocorrer a partir da interação, no caso, da imposição do branco colonizador. Segundo o autor “O poder colonial foi perverso não apenas enquanto força estruturante (...) mas como forma de mitificar a própria branquitude, impedindo que ela seja concebida enquanto raça (...)” (NASCIMENTO, 2019, p. 76).

Na dinâmica em questão, para que o debate girasse em torno da branquitude, precisei, em alguns momentos, questionar: Mas e o branco? E o aluno branco?

É necessário mencionar que, diante do que se observa nas falas das professoras, nota-se, também, que o assunto “de várias cores de pele” gira em torno somente das pessoas negras. Fala-se em subgrupos, desagregando. Mas nós, brancos, somos sempre apenas brancos, e não rosadinhos, avermelhados ou pálidos.

Cabe, ainda, pontuar que o branco agrega – ou desagrega – a si e ao outro de acordo com seu interesse. Aqui, retomo o conceito de branco crítico dissimulado: somos capazes de classificar a nós como universais – brancos - e ao negro como múltiplo: negro, preto, pardo, moreninho, jambo. Todavia, no plano mais individual, temos a tendência de atribuir ao grupo negro qualquer falha de um único indivíduo, generalizando. Outro ponto a se observar com relação ao universal x individual é sobre as conquistas/ao mérito. Se um indivíduo branco ascende, é por seu próprio mérito, é individual a conquista do sujeito. Não se olha o todo, tampouco, as vantagens raciais desse sujeito durante sua vida, que facilitaram essa conquista[45].

Além disso, como problematizam Cardoso (2020) e Schucman (2020), há uma hierarquia no próprio grupo de brancos, na qual, na ponta, está o perfil do branco norte-americano ou vindo de alguns países da Europa, como a Inglaterra. Esses seriam os brancos mais belos, inteligentes e “evoluídos”, representantes do progresso. Para Cardoso, “Além da riqueza e da pobreza, as ideologias, as opiniões, as crenças e os valores diferentes, tudo isso, faz com que um branco possa ser considerado ‘de maior’ ou ‘de menor valor´ do que outro branco” (CARDOSO, 2020, p. 272).

[45] As vantagens raciais dos brancos são materiais e simbólicas e veem desde o período escravocrata, mas se mantém até os dias atuais. Sermos brancos no Brasil hoje é podermos nos ver representados como o padrão de ser humano desde a infância, não sendo necessário provar cotidianamente nossas capacidades, não há quem duvide delas – e nem de nós – unicamente pelo fato de sermos brancos. Em nossos caminhos não existem barreiras impostas pela maneira como somos vistos, em função de nossa pertença étnico-racial.

Schucman (2020), além do fenótipo e da classe, também cita outros marcadores para a hierarquização dos brancos como gênero, origem e regionalidade. Ambos os autores defendem, assim como Ramos (1995 [1957]), que uma das metas possíveis do branco brasileiro é ser mais branco, um branco-branco, como diz Cardoso (2020). Essas ideias visam a contribuir para a desconstrução do mito do branco universal.

9.1.2. Percepção tem de ser provocada

As questões apresentadas no subitem anterior - Pertencimento étnico-racial - indicam que para o branco as percepções sobre si têm de ser provocadas. Diferentemente do que acontece com as pessoas negras - que enfrentam racismo cotidianamente e são levadas a pensar em seu pertencimento étnico-racial diante do que enfrentam - a pessoa branca não é levada a refletir, em seu cotidiano, sobre sua raça. Ao reconhecerem que a percepção sobre si tem de ser provocada, as professoras dialogam sobre o papel da escola (no passado e hoje), bem como sobre os avanços e sobre os eventos significativos, sejam positivos ou negativos. De um modo geral, elas admitem a necessidade de formação e reflexão, para que possam perceber e intervir melhor nas questões envolvendo as relações étnico-raciais no cotidiano da escola.

Sobre o papel da escola nessas provocações, a professora Nilceia assume:

> *Porque às vezes o aluno que tá chegando logo no primeiro ano, é meio que imediato pegar um 'cor de pele' para pintar, eu acho que é quando se discute sobre isso, que se fala sobre isso, é que óbvio, é aí que traz essa consciência assim, mas não é... Não acho que o que chega está chegando tão diferente de tempos atrás, acho que é uma coisa que foi sendo trabalhada na escola e em algumas famílias. Mas precisa acho que da gente falar sobre isso se não, o meio que automático ainda é o 'cor de pele'.*

Cabe salientar que o lápis que sempre foi chamado de "cor de pele" dentro das escolas, geralmente, é o rosa claro e que as crianças reproduzem o que aprendem com os adultos, sejam professores e/ou familiares. Sendo assim, por décadas, as crianças vêm aprendendo que só existe uma possibilidade de cor para pintar a pele das pessoas, inclusive as suas próprias. Isso não é "automático",

embora possa parecer, e sim, fruto de uma estrutura que considera o branco como modelo, como universal, como o mais humano. Também destaco, nessa fala de Nilceia, que ela identifica certa ineficácia no processo de formação que, segundo ela, vem sendo executado nas escolas e em algumas famílias.

Cecília também concorda que a percepção nos alunos tem que ser provocada. Ela diz – referindo-se ao conteúdo do vídeo:

> *Não é uma coisa natural, não é uma coisa que é da criança, é uma coisa que a criança vem aprendendo através das representações que ela vivencia, seja na família, seja na escola, seja em outros espaços que ela ocupa, que é para além e muito além da cor só do lápis de cor, né? Ali é um recorte assim...*

Já sobre a própria percepção, a professora Diana se emociona ao narrar uma cena vivenciada por ela dentro da escola, quando pôde se dar conta de que as vivências dos alunos brancos e negros não eram as mesmas.

> *Eu me lembro de uma situação, há uns anos atrás, que eu estava com algumas crianças aqui no quiosque, e... eu não sei exatamente o por quê, mas entraram uns policiais civis... a guarda... a Guarda Municipal entrou para fazer uma ronda, enquanto eu estava dando aula. A primeira coisa que um menino negro fez foi levantar as mãos. [choro] Me emociono com essa situação. Porque a gente não tem essa percepção. Aí eu fui conversar com ele e falei que aquilo não era pra ele, né? Que era pra ele ficar tranquilo porque eles estavam ali para proteger ele também, que alguma coisa devia ter acontecido que eles estavam observando aqui dentro da escola e que era pra ele ficar tranquilo. Mas, assim, a gente não tem essa percepção.*

Cecília diz que os professores brancos pecam por não conseguirem perceber como o racismo tem impacto na vida das pessoas e que nós, brancos, não temos a perspectiva a partir da vivência. Ela cita como exemplo o fato de as pessoas negras serem cotidianamente observadas e perseguidas dentro de estabelecimentos comerciais. Apesar da importante contribuição e aparente tomada de consciência, mais uma vez, aqui, não é falado sobre a vivência que nós, os brancos, temos: a de autores do racismo, ou de quem está isento de passar por essa situação. Também não é possível mensurar se, a partir da afetividade despertada em Diana diante da cena narrada por ela e do reconhecimento das desigualdades por parte de Cecília, foram produzidas mudanças no trabalho cotidiano delas como professoras.

A professora Letícia atribui sua “não percepção” à educação recebida nas escolas, ou seja, percebe-se um ciclo: a educação que nós, professores, recebemos não foi suficiente para lidar com as questões raciais e, como consequência, nós também não estaríamos atentos a elas. Segundo Letícia, recebemos uma educação baseada na reprodução do que era trazido pelo professor.

> *Recebe e produz, recebe e produz. Então assim, não se pensava, não se refletia... imagina que você ia pensar em questões sociológicas, em questões filosóficas, em questões da formação mesmo do povo brasileiro. Vinha a carinha do cafuzo[46], a carinha do índio, a carinha do negro, aí você juntava os nomes lá embaixo, decorava e reproduzia na prova, era isso. Não se discutia o por quê, não discutia o como formava isso... não sei, eu acho que isso é reproduzido.*

Ainda segundo ela, *“Na hora do olhar, do perceber o atrás do que tá ali, muitas vezes a gente não consegue perceber... porque nós não fomos treinados para essa percepção”.*

Cabe notar que ela não cita “a carinha do branco”, visto como racialmente neutro.

E, então, Cecília concorda, trazendo a necessidade de uma melhor formação, o que, segundo ela, seria responsabilidade dos professores buscarem. Ela também apoia discussões coletivas com pessoas que tragam essas discussões para a escola, para ampliar e trazer novas possibilidades além das que os professores já tiveram. A necessidade de formação aparece de maneira recorrente nas falas de algumas docentes, embora, como já mencionado nesta tese, a Prefeitura de Campinas venha oferecendo inúmeras formações sobre a temática. Contudo, tais formações estão sempre esvaziadas. Caberia outra pesquisa que tivesse o objetivo de saber e problematizar os motivos desse esvaziamento.

Cecília diz, ainda, que todo esse processo não é consciente e que, em algumas situações, *“a gente não consegue nem perceber o nível de reprodução que a gente também tem”.*

Letícia concorda e diz que falta habilidade de tomar decisões rápidas e assertivas:

---

[46] Filho (a) de uma pessoa negro (a) com uma pessoa indígena.

> *Eu tô falando nesse insight, de você perceber rápido o que está acontecendo, naquela situação, de você fazer a relação, de você conseguir ligar e naquele momento, naquela situação nem sempre a gente tem essa habilidade, também, né?*

A professora Bruna questiona: *"Mas será que no dia a dia, no automático, a gente fica o tempo todo refletindo*?" - [sobre o fato de ser branca e sobre como lidar com as questões raciais].

Esses comentários que dizem que os brancos "não têm consciência" ou "não param para pensar" expressam a naturalização profunda do racismo, na medida em que ele é predominante nos processos de socialização e constituinte das subjetividades. Assim, esse racismo introjetado "isenta" o sujeito de sua responsabilidade e os comentários acima podem ser vistos como artifícios, a fim de desresponsabilizar os brancos. Ou seja, são justificativas em prol do próprio branco, que servem para a manutenção de um sistema do qual obtemos vantagens materiais e simbólicas para a autopreservação, como também observou em sua pesquisa Maria Aparecida Silva Bento (2002). Em se tratando de professoras brancas, além da ausência de responsabilização relacionada ao seu pertencimento racial, há, também, uma falta de responsabilidade funcional, pois é parte da tarefa de educadora o enfrentamento da questão racial no cotidiano.

A professora Dalila assume que não havia parado para pensar sobre o fato de ser branca até o momento da dinâmica: *"Eu nunca parei pra pensar nisso até você fazer essas perguntas pra gente... eu nunca parei pra pensar, eu nunca parei para refletir"* [47].

Bruna completa: *"Por isso que eu falo que a gente reproduz, a gente acaba no automático reproduzindo o que a gente pensa, porque a gente não tá a todo momento ligado nessas questões.".*

Essa fala de Bruna pode ser interpretada como as representações sociais que possuímos e reproduzimos e que são produtos do tempo e do espaço em que vivemos.

Letícia concorda com Bruna, afirmando não ter o domínio de tudo o que acontece em sua sala de aula: *"Quando acontece um fato que marca, aí você para e pensa, e às vezes você fica até tocado, fica até incomodado. Mas e lá atrás nos*

[47] Falas muito semelhantes a essa também apareceram na pesquisa de Martins (2019).

bastidores? Acontece tanta coisa que a gente não vê". Observa-se que Letícia assume que o que a incomoda acontece também "nos bastidores", onde ela não acessa, evidenciando a necessidade de que o trabalho com a temática aconteça na escola de forma constante.

Concordo que não é possível acompanhar, a todo o momento, o que acontece na sala de aula, mas, diante dos fatos envolvendo a temática étnico-racial, estariam os professores abertos para ouvir? Estariam aptos a acolher as falas dos alunos e para agir em relação a eles? Os alunos estariam cientes desse acolhimento por parte do professor e estariam, portanto, se sentindo seguros para contar com a interferência dos docentes? Em sua fala, Letícia admite que alguns fatos chegam até ela, pois menciona que fica "até tocada", "até incomodada". Ela estaria agindo diante do incômodo? Se sim, por que não compartilhou essas experiências? Por fim, o que seria esse "fato que marca", na perspectiva da professora branca?

Pesquisas como a de Jango (2017) contribuem para reflexões acerca de possíveis respostas a essas questões. Ela observa uma escola pouco democrática, com poucos espaços de diálogo abertos aos estudantes. Além disso, considerando a falta de percepção sobre si como sujeito racializado – o que acarreta a falta de percepção também sobre o outro – é improvável que essas respostas sejam positivas.

Algumas professoras acreditam que um dos caminhos para que estejam mais bem preparadas é a ampliação de momentos de reflexão na escola. Sobre isso, Bruna aponta:

> *Quer dizer eu não percebo* [que os brancos têm diferentes tons], *eu acho que a gente precisa mais disso, mais dessa conversa, pra gente talvez começar a se tocar, né? Porque eu não percebo, eu acho que se a gente mesmo que está usando um material não percebe, eu não sei se a criança pequena percebe.*

Letícia concorda: "*Eu acho que não percebe.".* E Bianca diz: "*Eu acho que eu nunca percebi na vida.".* Letícia finaliza: "*Eu também não.".*

Ou seja, se o branco não se reconhece e não se percebe como destituir o racismo reproduzido dentro das instituições escolares? Há mais dificuldades de mudar aquilo sobre o que não se pensa ou sobre o que se recusa a pensar. Portanto, é necessário para nós, brancos e brancas, conhecermos, assumirmos e estarmos dispostos a rejeitar essa estrutura social, que foi criada e é mantida por nós, e que nos garante todas as nossas vantagens raciais e privilégios. Permanecer

na omissão e no silêncio é manter o pacto narcísico da branquitude, conceituado por Bento (2002). Enxergo como um desafio para os brancos que se dizem antirracistas intervirem em nosso próprio grupo. Para isso, teremos de estar dispostos aos inevitáveis conflitos, que, segundo Cardoso (2020), podem ser possibilidades, para nós, de reeducação. Sendo assim, a reeducação das relações étnico-raciais deve passar pela racialização dos brancos e pelo reconhecimento desse pertencimento que nos gera vantagens cotidianas.

9.1.3. Vivências das educadoras

Durante a dinâmica, algumas professoras também trouxeram falas sobre suas vivências envolvendo a temática étnico-racial, que foram agrupadas neste núcleo.

Diana conta:

> *Eu lembro que eu tive uma experiência que pra mim foi muito marcante, não vou lembrar em que ano que foi, mas que foi a primeira vez que eu estive em um ambiente em que eu era a minoria. Então eu fui num show da Paula Lima, que só tinha gente negra! E eu era uma das poucas brancas no show, e isso me impactou assim, de pensar como que é... difícil a gente estar do outro lado, né? E se sentir pertencente aos ambientes que a gente frequenta.*

Embora Diana tenha tentado refletir sobre o racismo, em sua fala observa-se que ela não percebe que a experiência de ser a única negra ou a única branca de um ambiente é bem diferente. A branca ali, mesmo diante de centenas ou milhares de negros, terá outra experiência a partir da hierarquia racial e de sua posição de poder. Trazer uma experiência própria, na condição de branca entre negros, tem sido uma estratégia branca de apagamento da dinâmica racial, como se a questão fosse apenas numérica ou figurativa. Não é. A vivência de uma pessoa branca não é equiparável à de uma negra, em uma sociedade racista, mesmo em situações aparentemente semelhantes. Ater-se à aparência mascara as reais desigualdades. Apesar disso, como defende Cardoso (2020), Diana pode ter se sentido inibida diante de um “espaço negrocêntrico”, no qual o negro é a figura central, algo incomum ao branco em uma sociedade marcada pela hegemonia branca.

Laura apresenta uma percepção importante e menciona que se incomoda com o fato de não haver representatividade nos comerciais de televisão: *“Mas eu observo muito esses comerciais de TV e eu sempre comento com a filha: - Olha, não apareceu um negro”.*

Mas se refere a uma amiga sua como castanha: “*porque gente, eu quando eu estudei, dei aula em uma escola particular, logo quando eu saí do magistério, eu tinha uma amiga... Assim, vou falar igual o menino lá, ‘castanha’, vai!”*

E conta sua experiência quando indicou essa amiga para uma vaga e se deparou com uma fala racista de seu chefe:

> *E aí precisou de uma funcionária, e eu indiquei ela. Ela foi fazer entrevista, e depois que eu saí do período no final da tarde da sala de aula, eu passei lá na direção pra saber como tinha... E ele falou assim: ‘Por que que você não me avisou que ela era negra?’ Por que eu deveria fazer isso?*

E em outro momento da dinâmica, retoma a história:

> *Mas, Maria Isabel, foi isso que eu falei lá no início dessa minha amiga negra, que foi ver o emprego, que ele questionou o por quê não avisei que ela era negra [sic], ele não ficou com ela, ele ficou com uma loira, mais velha que morava ali no Chapadão mesmo, tinha um carro bonito, e blábláblá... Resumindo a história: ela era muito competente essa minha amiga, ele teve uma ótima professora e ele pegou outra opção e no final a outra era péssima e ainda colocou ele ‘no pau’ porque era escola particular, e eu tive o prazer de jogar isso na cara dele, sabe? Eu tive o prazer mesmo, gente. ‘Você tá vendo? Você foi pegar (ela chamava V. e a outra C.), tá vendo, você não ficou com a C., você ficou com a V. e você se ferrou’. (...) E perguntou se eu podia ir de testemunha, eu disse ‘Não, eu não vou, até porque eu não tô podendo sair da escola, você faz o que você quiser.’ Então você está vendo que desdobramento? Mas ele fez uma opção porque ela era loira dos olhos azuis, morava em um bairro bom e era rica. E a outra não, porque pobre e era negra, tava procurando emprego e tinha acabado de se formar, então foi isso.*

É importante Laura identificar e trazer para o debate momentos em que percebeu estar diante de atitudes racistas. Porém, nesses únicos momentos narrados, ela teria tido falas ou atitudes antirracistas, o que, de certa maneira, possivelmente, alivia o fato de se pensar branca diante da proposta da dinâmica. Observa-se, nessas narrativas, que o racista é sempre o outro, não ela. Nem Laura, nem as demais trazem exemplos sobre si nesse sentido. Será que em algum

momento ela teria praticado ou presenciado o racismo sem interferir? Se sim, por que esses momentos não foram trazidos para a dinâmica?

Ainda sobre as próprias vivências, a professora Cecília se percebe e se diz branca - e portadora de vantagem racial - quando compara o que experimenta em seu cotidiano, e o que experimentam as pessoas negras. Sua fala traz importantes questionamentos para a discussão.

> *E me desculpa... eu acho que não é sem razão que o menino negro levantou a mão, gente. Quantas vezes eu fui abordada na rua pra fazer uma vistoria? Quantas vezes eu fui parada por uma blitz? Quantas vezes um segurança me parou na entrada de um estabelecimento? Se a gente pensar nessa proporção, né? Quantas vezes uma pessoa negra é abordada? Então, assim, a gente não sente... mas a gente precisa se abrir a essa percepção, de que pra eles isso acontece inúmeras vezes mais, e que isso está diretamente relacionado à questão da cor da pele!*

A professora Cecília avança ao se perceber como parte do grupo privilegiado dentro da estrutura racista, entretanto, essa fala não despertou as demais participantes para outras falas no mesmo sentido. Nota-se, mais uma vez, a dificuldade dos brancos em romperem com o pacto narcísico da branquitude, que preserva nossas vantagens e privilégios.

9.1.4. Diversidade

Esse núcleo traz falas relacionadas à diversidade, aqui entendida como a percepção (ou, geralmente, a não percepção) de si como diverso, do outro como diverso. A generalização de sujeitos a partir de estereótipos atribuídos ao seu grupo de pertença e a não diferenciação do racismo em relação a outros preconceitos, conforme já apontado, se diferenciam, por ser uma “forma sistemática de discriminação” (ALMEIDA, 2019, p. 25) que atravessa nossa história, nossa estrutura socioeconômica e nossa cultura. O termo “diversidade” se difere de “desigualdade”, já que se refere ao conjunto de determinantes históricos e sociais que fundamentam uma separação hierárquica entre os sujeitos. É válido dizer que o assunto diversidade tendeu a se focar no “outro” do branco, que seria aquele que é

“diverso”, fora do padrão, aquele a ser olhado e investigado. O branco não se vê como diverso, mas como o padrão de humano. Autores como Fanon (2008 [1952]), Kilomba (2019), Cardoso (2020) e Schucman (2020) problematizam essa questão em seus estudos.

Durante a dinâmica, após um tempo do debate girar sobre as cores de pele apenas das pessoas negras, as participantes foram provocadas a pensarem sobre a questão do branco ser percebido como sujeito universal.

Olhando para sua pele, Queila diz:

> *É que nós não estamos sofrendo essa discriminação que os negros sofrem, então pra gente tá confortável então tanto faz um branco mais avermelhado como o meu ou mais branquinho, é tudo branco.*

Queila atribui a não percepção de sua cor ao fato de ser confortável ser branco. Portanto, nesse sentido, não seria necessário fazer esse tipo de problematização.

E pensando sobre ser branca, Rita completa: “*Mas não tem nenhum branco de cabelo crespo* [nos livros didáticos]*, porque é uma segunda questão. Apesar de ser uma questão, ela é menor acho que do que a própria cor da pele.”.*

Com essa fala, é possível concluir que Rita está ciente de que mesmo a padronização do branco como modelo não contempla a todos. Ao mesmo tempo, essa característica do branco - à qual ela se refere como não inclusa nas representações - é uma característica, geralmente, associada ao povo negro: o cabelo crespo.

Então, o debate volta novamente para “o outro”, que, nesse caso, são todos que não são “o eu” (branco padrão). Algumas professoras compararam a discriminação enfrentada pelo negro à discriminação que enfrentam pessoas que, por algum outro motivo, estejam fora do padrão social. A professora Sueli diz:

> *Assim, como quando eu chamo um colega de gordinho, eu também não consigo captar a intensidade que aquilo tem, porque pra mim, se me chamam de magrela ou de baixinha eu não me importo, mas é uma outra construção de fala.*

Embora existam outros tipos de preconceitos, há uma diferença entre eles e os sistemas de discriminações que funcionam para a produção e a manutenção das

desigualdades sociais: o patriarcado, o capitalismo e o racismo. Observa-se uma tendência das professoras de não fazer essa diferenciação, colocando em uma mesma categoria compreensiva algo que é da ordem das relações e o que constitui uma hierarquia social de poder, com vistas a continuar favorecendo a branquitude. Esses outros preconceitos mencionados por elas não são absorvidos por todo o tecido social. São generalizações, mas não têm a função estruturante e de produtora da desigualdade, como tem o racismo. Falas nesse sentido são analisadas nas pesquisas de Anna Martins (2019) e de Cíntia Cardoso (2018), que tiveram educadores como sujeitos de pesquisa e a branquitude como tema. Martins pontua que "igualar a discriminação racial com outras possíveis ofensas, despolitizam a discussão e tiram o racismo de seu lugar estruturante de diferenças sociais" (MARTINS, 2019, p. 86).

Bruna traz um pouco de sua vivência e diz que acredita que pessoas que enfrentam algum tipo de discriminação tenham mais empatia. Ela parece reconhecer que o enfrentamento relacionado à questão racial é específico, mas não fala sobre racismo, e sim, sobre bullying:

> *Eu acho que quando você na infância sofreu também de algum modo, você acaba sabendo, é... tendo mais empatia nesse sentido, por exemplo, eu sou branca, mas na minha infância eu sofri muito por eu ser bem mais pobre do que as outras crianças. Então hoje, eu tento ficar atenta nesse quesito de bullying ou outras coisas desse tipo, mas eu acho que... ainda assim que eu sofri muitas outras devem ter sofrido mais e sofrem mais também, principalmente negros, eu acho que devem sofrer muito.*

Sem desconsiderar a questão, colocada por Bruna, sobre o desenvolvimento da empatia por identificação a partir da vivência da discriminação, é importante destacar como o debate sobre bullying acaba pasteurizando a questão do racismo dentro das escolas, como as duas coisas fossem uma só. Inclusive, muitas vezes, o termo bullying é usado como eufemismo para não se falar sobre racismo. Além disso, corre-se o risco de entender a violência de modo pontual, havendo, sempre, uma vítima e um culpado a ser punido. Ao contrário, em uma perspectiva humanizadora, esses fenômenos devem ser vistos como produções sociais refletidas na instituição. Relativizar as violências leva a uma percepção rasteira dos seus efeitos e consequências, além de dificultar o seu combate, como aponta a

pesquisa *Violência e Preconceito na escola* (2018). Tal pesquisa teve como objetivo pensar as contribuições da Psicologia para os fenômenos do preconceito e da violência na escola, mostrando que, segundo crianças, adolescentes e jovens de escolas públicas de todo o país, o racismo, os preconceitos de gênero e as orientações sexual e de origem estão presentes na vivência escolar e se associam às violências que se praticam na escola. O conceito de bullying, por seu turno, parece não favorecer o enfrentamento dessas violências, já que, na visão dos estudantes pesquisados, a escola – gestores e docentes – é omissa e não dialoga sobre as vivências dos alunos.

Bianca traz a comparação dos brancos em relação aos negros e dos brancos em relação aos descendentes de japoneses:

> *Eu tinha dois amigos, quer dizer tinha porque uma morreu já, faleceu no ano passado. É... japonesas, são japonesas, né? E um dia elas me contaram isso, que elas se sentiam profundamente discriminadas, a família toda! Eu falava 'mas como assim? Só se for discriminação positiva*[48]*, digo, porque vocês são mais inteligentes, vocês são mais determinados, vocês são sucesso total! Como assim discriminado?' (...) Eu fiquei de queixo caído, e você veja que interessante, porque a gente pensa em racismo, a gente vê a questão do negro com o branco. Mas tem a questão do branco e japonês. Olha que interessante. E eu fico imaginando como assim? Aí na minha mente, eu fui criando umas histórias, porque eu acho assim, por exemplo, o caso dos japoneses quando vieram pra cá se juntaram às colônias de italianos, italiano fala demais, eu sou totalmente italiana... e eles são quietos demais. É da cultura deles não falar. É uma cultura não verbal. Então talvez pro italiano isso soasse falso, porque eu notava, por exemplo, que elas, vamos supor, por exemplo, que eu convidasse elas pra jantar, 'olha, eu vou fazer um jantar aqui em casa e vocês vem.' Elas não iam vir, vamos supor elas já tinham um compromisso, mas elas não são capazes de dizer 'não vou'. Eles não falam, é isso que é engraçado. Eles não querem te magoar, então eles ficam assim. (...) E aí você fica esperando pra jantar e eles não vem. Então isso pode soar falso, pra quem é falante, tá certo? É interessante, sabe, essa diferença. É complicado porque é cultura, gente, é cultura.*

[48] De acordo com Almeida (2019) discriminação positiva seria oferecer um tratamento diferenciado a um grupo socialmente excluído com vistas a reparação histórica, como por exemplo, é o caso das políticas afirmativas como a lei de cotas para negros e indígenas nas universidades. Nesse caso, Bianca usa os mesmos termos "discriminação positiva" para se referir a pessoas de um grupo que, segundo ela, estariam em um patamar superior ao dela e por isso possivelmente estaria sendo discriminados.

Percebe-se que Bianca, mesmo buscando atribuir aspectos positivos aos que ela chama de “japoneses”, insiste em colocar-se como modelo, classificando o “japonês” como aquele que fala menos por não querer magoar e, portanto, apresentar um comportamento que poderia soar como falso. Apesar de ser uma branca brasileira, busca se identificar com os brancos italianos quando diz “eu sou totalmente italiana” [49], marcando a diversidade existente entre os brancos e buscando se apoiar em sua ascendência europeia. Esse desejo pode estar atrelado ao fato de Bianca buscar se esquivar de ser uma branca brasileira, por acreditar que isto significaria se colocar como inferior a outros grupos de brancos. É possível observar que Bianca, ao mesmo tempo que parece se colocar hierarquicamente abaixo do japonês - quando os considera “sucesso total” -, coloca-se acima deles quando se acredita ser o modelo olhando para o “diferente”.

Também se observa que Bianca utiliza a expressão “questão do negro” com o branco, ao se referir à problemática do racismo, e não ao contrário. Não diz ser uma questão do branco quando se refere ao negro. Logo em seguida, fala da questão do branco” com o japonês. Ou seja, quando o assunto é o racismo, o branco busca sair de cena.

Em outro momento, elabora outra analogia que desconsidera as desigualdades estruturais e a dinâmica racista:

> *Eu tive aula com uma professora de alemão, alemã. Ela me saia com cada coisa de vez em quando, que eu engolia... pensava, respirava, pra depois continuar a conversa. Eles são grossos demais! Pro nosso ver, no deles, eles são claros, assertivos, pra não dar erro. Mas é tudo essa diferença, eu não consigo enxergar essa coisa, só preto e branco, entende? E como digo a você, quase caí dura ao escutar a minha amiga amada demais, me dizer que se sentia discriminada* [referindo-se a amiga japonesa]. *E é engraçado eu acho a gente parar pra pensar nisso, né?*

Ao trazer a questão dos “japoneses” calados - que soavam como falsos - ou dos alemães - grossos demais -, Bianca se coloca como padrão de humano em relação aos outros grupos. Assim, deixa a entender que, para ela, todos – exceto o grupo em que ela se encontra – são os “outros” em relação a si. Outro aspecto a se observar é que, ao mesmo tempo que defende que os demais grupos não devem

[49] Esse tipo de fala também pôde ser observada em outro estudo que fiz com Vanessa Rodrigues (ORRICO E RODRIGUES, 2021).

ser discriminados, ela própria discrimina, fato que se configura como uma ambiguidade em seu discurso.

Aparentemente, para ela, deveríamos ampliar a discussão sobre racismo, colocando, também, pessoas de outras etnias, algo que, em si, não é ruim, exceto se o objetivo for invisibilizar a discussão do conflito branco-negro, como parece ter acontecido durante esse debate. Bianca pareceu procurar colocar no mesmo patamar as experiências diversas de povos que compõem a história do Brasil, ignorando o fato dos antepassados dos descendentes de africanos terem sido raptados e escravizados, tendo tido negada sua humanidade e, até hoje, sofrerem as consequências desse processo, devido à ausência de reparação histórica e à permanência do racismo. O que foi completamente diferente das histórias de japoneses, alemães e italianos no Brasil, embora, segundo Cardoso (2020), os japoneses também se enquadrassem nos imigrantes indesejados, por não serem brancos, não serem ocidentais. Todavia, seu ingresso no país ocorreu em momento histórico distinto dos escravizados e em diferentes condições concretas.

Nunca é demais lembrar que o escravismo constituiu, por um lado, a forma mais perversa de sequestro e superexploração da força de trabalho das pessoas negras trazidas da África - bem como sua deculturação (FRAGINALS, 2017) e dissolução de traços de identidades e laços familiares - e, por outro, a força de trabalho que construiu o país nos muitos anos do processo de colonização. Outros grupos étnicos e nacionalidades foram sendo incorporados, posteriormente, ao processo de modernização econômica e à consolidação da ideia de um Brasil branco, mas, ao contrário dos negros escravizados, vieram por opção ou força dos conflitos e das necessidades vividas em seus países. E, o mais importante, não tiveram negados/impedidos seus laços familiares e traços culturais.

Sueli também conta sua experiência:

> *Ano passado eu tinha um aluno que ficavam chamando ele de japonês, japonês, japonês. Ele chorava! E eu achava tanta bobagem aquilo, e aí chegou o final do ano e era muito triste isso porque ele se sentia muito ofendido.*

Bianca repete: *“Japonês sucesso total!”.*

Sueli diz também que não conseguia captar a dor desse aluno oriental e Bianca concorda, dizendo que dizia para a amiga que “japonês era sucesso total”, o que, segundo ela, “ajudou” e “amenizou”. Mais uma vez, aqui, vemos uma professora branca relatando sobre suas ações, que, sendo realizadas de uma perspectiva “superior/universal”, contribuiriam para com “o outro”.

Bianca também sugere, em sua fala, que considera o branco neutro nas relações, pois compara o fato de uma professora branca se sentir “estranha” em meio a um grupo de negros ao sentimento de uma amiga oriental que se sente “estranha” em um grupo de orientais:

> *Ah, e um detalhe Diana [nome real trocado pelo fictício]. Você colocou que se sentiu estranha no meio de tantos negros. Ela foi e passou um tempo no Canadá* [a amiga japonesa]*. Ela foi fazer curso de inglês, ela fez inglês comigo, foi quando eu a conheci vinte anos atrás. Aí ela foi pro Canadá e no Canadá o povo asiático tudo... tudo o que você pensar: China, Japão, Coreia vão para o Canadá porque é a primeira escala pro mundo ocidental, o Canadá. Então eles param tudo lá para fazer inglês, sabe? Então ela falou pra mim: 'Bianca, não suportava mais ver asiático', porque ela não tá acostumada, ela como japonesa ela vê quantos asiáticos aqui no Brasil? Por exemplo, na igreja dela que ela frequenta, a loja... elas tem loja. É pouco, percebe? E lá ela se viu, embora ela é asiática, porque ela é japonesa mesmo, filha de pai e mãe japonesa, que vieram do Japão, né?*[50] *Ela não tava acostumada, ela falava: 'Eu não aguentava mais ver asiático na minha frente!'. Olha que interessante, ela sentiu a mesma estranheza que você sentiu, ela falava 'eu não suportava a classe, era só asiáticos, eu não aguentava olhar em volta, e ver tudo aquilo de asiático'. Olha que interessante... a gente não imagina isto tudo, né?*

A comparação feita por Bianca nos leva a buscar um ponto em comum entre as duas experiências: uma branca em meio aos negros e uma oriental em meio aos orientais, ou seja, alguém rodeado por indivíduos que não são brancos, portanto, diferentes do “padrão”.

Diana alerta sobre os diferentes tipos de discriminação que vêm de momentos históricos e lugares diferentes e têm consequências distintas para os grupos que as enfrentam. O racismo divide a sociedade hierarquicamente a partir das raças, retroalimentando um sistema de opressão que opera em várias esferas, como a econômica, a jurídica, a política e, também, nas relações pessoais (Almeida, 2019).

[50] Ou seja, Bianca está falando de experiências de nisseis.

Diana ressalta: *“Mas acho que é bem diferente assim... é... os processos de discriminação, porque eles têm marcas históricas muito diferentes...”*

Mas Bianca ainda segue incomodada: *“Sim, claro! Mas nenhum fala da dor do outro, que cada um tem uma dor... que tem uma profundidade diferente, e causada por motivos diferentes!”*.

E Diana prossegue dizendo: “Mas a gente tem uma discriminação, que ela é resultado de um processo de exploração e um outro que não sofreu essa exploração, né?”.

A professora Laura concorda, dizendo que é muito diferente.

Mas Bianca ainda não se satisfaz e continua:

> *Sim... um processo de exploração, mas sofreu outros! Inclusive não se esqueça, que os japoneses quando vieram pro Brasil e logo depois teve a guerra, não se esqueça que eles foram mandados embora... e muitos morreram porque os navios afundaram, né? E eles tem isso muito forte dentro deles, que a gente os rejeitou, naquele momento e depois eles conseguiram voltar... alguns ficaram, mesmo com bastante dificuldade. Então eles sofreram a rejeição da guerra, e isso tá na historia deles... história de família! É dor de 70 anos dessa guerra, se você parar pra pensar... a avó e tia dela, que estavam na casa dela, tinham 94. Eu me lembro elas que ficaram com esses avós, então você vê que tudo isso existe! Existe essas dores, é onde ela diz... a gente não consegue perceber. Então precisa tomar muito cuidado, ao pisar nesse... nessa terra, sabe? Devagarzinho, sabe? Ao falar com os outros... tudo. Eu sou destrambelhada, confesso... vira e mexe piso no pé, sabe? Mas peço desculpas.*

Pergunto-me se essas “desculpas” seriam, de alguma forma, uma tentativa de apaziguar falas e atitudes que Bianca admite como inadequadas, violentas ou racistas.

Outro ponto de se pensar é o que leva Bianca a insistir no “japonês”, que, como observamos nas falas dela, é pessoa brasileira, portanto, nissei. Uma possível hipótese é a busca da valorização de um grupo cultural específico, que faz parte da história de Bianca - e do nosso país – e que, assim como os negros, também foi historicamente inferiorizado seria uma maneira de equiparar as condições dos sujeitos pertencentes aos dois grupos.

Há um estigma em relação ao grupo dos descendentes de imigrantes japoneses, uma marca no corpo que o torna visualmente diferente (no caso, o formato dos olhos é o principal elemento, assim como o cabelo liso – oposto ao

crespo do negro). Usar o estigma em perspectiva biologicista, que apaga desigualdades sócio-históricas, parece um eficiente mecanismo de deslegitimação da questão racial e, portanto, da discussão sobre a branquitude – como se o fator desencadeador fosse o estigma e não a dinâmica social.

Ao trazer de forma tão contundente a questão dos “japoneses”, há uma deliberada tentativa de colocar na mesma régua condições históricas, econômicas e culturais díspares e, com isso, deslocar a discussão sobre a branquitude e sobre o racismo. Observa-se que, de todo modo, as percepções das professoras não atingem a questão do racista, do branco, parcela que aufere vantagens em uma sociedade racializada e hierarquizada.

Analiso o desvio das questões raciais equiparando-a a outras violências, como uma fuga, o que, aparentemente, seria uma atitude comum aos brancos, de modo geral, especialmente pelos sentimentos que são mobilizados, como a raiva, o medo e a culpa. Segundo DiAngelo (2020), esses sentimentos tem como resultado a discussão, o silêncio e o abandono, já que o branco busca reestabelecer seu equilíbrio racial. Aliás, Maria Aparecida Silva Bento já defendia a ideia de que falar sobre racismo e sobre as relações raciais “pode provocar reações intensas e contraditórias (...), tais como dor, raiva, tristeza, sentimentos de impotência, culpa, agressividade, etc.” (BENTO, 2002b, p.148). Porém, ainda segundo a autora (BENTO, 2002b), assumir o racismo implica dizer que uma mudança é necessária e mudar exige, primeiro, que reconheçamos que nossos privilégios, advindos do fato de sermos brancas, não são frutos do mérito, mas sim, são herança de uma história nacional racista, o que, também, pode gerar um sentimento de vergonha.

A questão que se coloca é: o que uma pessoa branca fará diante desses sentimentos de incômodo? Um possível caminho está ligado à omissão e ao silêncio, que contribuem para que o racismo se mantenha, como já problematizou Maria Aparecida Silva Bento (2002). Outro modo de pensar essa problemática – quando se quer uma sociedade de fato democrática – está relacionado ao ato de aprender a lidar com esses incômodos, buscando formas concretas de ação. O branco da branquitude crítica dissimulada não nega o racismo e até se diz antirracista. Mas, no momento em que se vê contestado, utiliza do seu sentimento de vergonha como um pedido de desculpas e não avança. Como aponta Cardoso (2020) o branco não quer ser criticado, ainda mais por pessoas negras. O que ele

quer é ser elogiado. Só que ser elogiado por fazer aquilo que é correto é imoral, além de ilegal e antiético.

9.1.5. Representatividade e referência

Durante a dinâmica, algumas professoras narraram episódios que aconteceram em suas salas de aula. Alguns deles se relacionam à representatividade ou às referências das crianças. Neste núcleo aparecem as questões relacionadas à cor da pele – novamente o foco foram as crianças negras -, à percepção racista do branco sobre o que é belo, ao lugar do branco como referência e destaque, ao material didático, às formas de avaliação, à percepção de que o trabalho na escola é, muitas vezes, superficial ou artificial e ao papel da mídia na manutenção da estrutura.

A professora Laura elogia a iniciativa da empresa mostrada no vídeo que está desenvolvendo lápis de diferentes cores de pele e conta:

> *E... 'professora você tem um cor de pele?' Mas o que é o cor de pele? É o salmão. Então você procura, e agora com essa indústria, com esses tons, ficou mais fácil. Mas começar essa representatividade da figura, ainda é uma coisa difícil, é uma coisa porque não se sentem representados mesmo, parece que é o branco.*

O "parece que é o branco" revela que, possivelmente, esse aluno que está buscando a sua tonalidade não é o branco, pois, este, já estaria contemplado, em sua universalidade, pelo salmão.

E a professora Letícia conta:

> *Agora uma coisa interessante, que está acontecendo na minha classe, é que a gente recebeu uma menina que é bem loirinha, de olhos bem azuis, e as meninas negras da classe, elas... praticamente assim, colocaram ela no centro. Do tipo assim, ela é... elas deram a liderança para menina, elas... como assim, chegou algo bonito pra eu ver ou algo bonito pra eu admirar, algo diferente, não foi... a gente viu assim, uma situação que mexe com a questão da cor da pele, mas assim, vindo em relação às meninas negras da classe que praticamente na hora do brincar, na hora do... a menina vira... virou a liderança, porque as outras assim fizeram (...) Porque elas são... a maior representação e elas devem achar bonito, né? Deve ser isso.*

É bastante problemática a fala da professora, que traz a menina branca como "algo bonito" que chegou para as crianças negras admirarem. Também é possível observar que a atitude da menina branca é colocada como isenta e não é problematizada. Sequer é possível conhecer a maneira como ela se comportou. Já as meninas negras, possivelmente, estariam sendo criticadas pela ação de colocar a menina branca no centro.

Fica evidente, nesse relato, que as meninas negras têm como representação social de beleza a menina loira de olhos azuis. Mas a professora não menciona ter tomado qualquer atitude no sentido de valorizar as meninas negras. Não questiona os motivos pelos quais, segundo ela própria, acharam a menina bonita e a colocaram no centro, na liderança. Uma das hipóteses é de que a Letícia não percebeu que as crianças estavam reproduzindo um padrão social de beleza. De qualquer forma, sua omissão não supera essa questão. Desde a infância é mostrado que os referenciais de belo, de verdadeiro, de justo são brancos. E, se não houver um trabalho, dentro da escola, no sentido contrário, essas crianças continuarão com esses ideais até a fase adulta. É importante destacar que a omissão e o silêncio também são posicionamentos políticos que corroboram com o racismo, protegendo e mantendo a hierarquia racial e o lugar do branco no seu interior.

Queila, em seu relato, evidencia como é possível, pela representatividade e pela valorização da negritude – questionando o branco como modelo – avançar nessas questões.

> *O ano retrasado eu também tinha uma turma, e tinha uma loirinha, uma bem loira, do olho azul mesmo. E aí, no autorretrato teve uma atividade lá, vários se... ela se fez ela loira, mas várias meninas se fizeram como ela. Só uma negra que fez ela... linda! E eu falei: 'Gente, olha que coisa mais linda!'. Aí as que eram da mesma cor, falaram* [compreendi que ela estava dizendo que as crianças negras passaram a se questionar entre si]: *'Mas por que você fez você loira?'. 'Ah, porque é mais bonito!'. Aí quando viu a outra, que é a M., do quarto ano, fez ela linda... aí elas queriam mudar, porque a M. fez ela toda linda, do cabelo todo cacheadinho e negra, aí elas quiseram também, mas aí eu falei: 'Ah, agora vocês escolhem, agora já tá pronto.*

Observa-se algum exagero na fala da professora em reafirmar a beleza da menina negra. Nesse pequeno trecho, ela repete quatro vezes a palavra "linda".

Possivelmente isso ocorreu porque a beleza da menina está fora das representações sociais de beleza construídas pela docente.

Perguntada se havia pensado numa possível razão para as meninas negras terem se desenhado loiras, Queila respondeu: *"Porque acho que, nem sei se é pela beleza da sala, que elas achavam bonito ou foi pelo desenho, a cor no papel que elas estavam assim, elas olharam, acho que acharam mais bonito e fizeram."*

Constata-se que, apesar da maneira positiva como chamou a atenção para o desenho da criança negra, a professora não estava pensando sobre as questões que envolvem a branquitude – como o lugar de "belo" - e suas consequências para as crianças. Caso tenha percebido, a docente não assumiu. Fanon (2008 [1952]) coloca que a criança é o tempo todo bombardeada com mensagens do branco como belo e superior e, por isso, tende a se identificar com essas imagens. De acordo com Kilomba "[...] o sujeito negro se encontra forçado a se identificar com a branquitude, porque as imagens das pessoas negras não são positivas" (KILOMBA, 2019, p.154). Acrescento que a escola tem sido, também, local de reforço desse ideal branco. Caso a professora Queila já tivesse se apropriado dessas questões, muito provavelmente permitiria e incentivaria um novo desenho, o que chegou a ser solicitado pelas próprias alunas.

É possível notar, como quando se falou de meninas negras, que, durante a dinâmica, sempre aparece a questão da beleza, comparando de maneira hierárquica os fenótipos de meninas negras aos de meninas brancas. Ao passo que quando apareceu, nas falas das educadoras, um menino negro, a situação narrada envolvia a violência. A partir dessas observações, é possível notar algumas das representações sociais das professoras associadas às meninas e aos meninos negros.

Algumas professoras parecem perceber o fato de que a escola apresenta uma grande maioria de referências brancas às crianças. É o caso de Rita:

> *A gente se vê... o tempo inteiro né? Nos livros... eu acabei de ler um livro pras crianças aqui e depois que eu reparei que todos... é um livro que não é brasileiro, então é uma tradução, mas uma tradução para o Brasil, só que todos os personagens são brancos, são brancos porque tem essa corzinha salmão, né?*

Cecília retoma – problematizando - o caso trazido por Nilceia, sobre a aluna nova que era branca e de olhos claros:

> *E essa coisa da representatividade, acho que não é a toa que quando chega uma criança loira de olho claro, aquilo é um destaque, é uma coisa... porque é um padrão, é um modelo de beleza... que a gente ainda tem como... tipo, qual é o modelo? É uma pessoa magra, loira, alta, olhos claros, cabelo liso, acho que a gente já tem esse padrão estético, mesmo hoje, com inúmeras ações tentando quebrar... mas ainda vejo quando tem esses concursos de miss, todas as vezes que ganhou uma pessoa que fugiu desse padrão, eu vi inúmeras pessoas criticando. 'Ah, isso aí é só mimimi', 'só para falar que não tem preconceito'. Então na hora que tem alguma representatividade seja ela... acho que uma das que ganhou foi asiática, teve a negra... 'ah, isso aí tinha outras muito mais bonitas, mas agora tem que ser politicamente correto', acho que a gente escuta muito essas falas, de que não tem validade outros padrões. A gente vê um discurso politicamente correto, mas que não mudou a base da situação e agora a gente não tem mais nem mais a preocupação de ter o discurso politicamente correto, estamos numa situação... que caminha para pior ao meu ver.*

Cecília aparenta consciência da necessidade da representatividade, ao mesmo tempo que diz que, quando isso acontece, o branco (ela não disse "o branco", mas deixou a entender que era ao sujeito branco que ela estava se referindo) critica. O discurso politicamente correto, segundo ela, não mudou a base e, hoje, as pessoas não se preocupam mais em adotá-lo.

Nilceia relata dificuldade em encontrar materiais escolares, ao passo em que responde a uma questão feita por mim, indicando que percebe que o universo que apresentado às crianças na escola é um universo branco:

> *É... deixa eu só... complementado essa primeira pergunta, que era como que isso afeta a nossa prática. Eu acho que afeta demais, porque a referência que a gente leva é uma referência branca. O livro didático é branco, o material que a gente leva é branco, é uma discussão branca, a historia é contada de uma maneira branca, e toda vez que a gente vai é... trabalhar a historia da África ou história indígena, é... salvo a alguns trabalhos que saem bacana e tal, é sempre com um esforço... inclusive, né? Para achar um material, achar uma referência... porque tudo tá montado de uma maneira branca. Então até para montar, então tem dentro da escola uma hierarquia... total! De como se conta, né?*

Nilceia também faz um gesto de confissão:

> *A gente coloca um pouquinho ali pra dizer que foi trabalhado, mas às vezes acontece também de forma estereotipada, então vou trabalhar de repente a cultura indígena... Ah, vou pegar essas histórias aqui do*

> *folclore, e trabalhar, tô trabalhando. Então, nunca é o ponto de vista de verdade do... daquele povo, daquele lugar, daquela... então na verdade o que a gente faz é reproduzir mesmo na escola, o que é lá fora.*

Cecília completa: *"A gente tem toda essa representatividade já posta, e a gente não consegue olhar pra isso com outro olhar, é aquilo... A gente muitas vezes reproduz, sem ter a consciência de que aquilo é uma reprodução sem análise."*

Nos relatos de Nilceia e de Cecília fica evidente que, muitas vezes, as questões étnico-raciais são tratadas de maneira superficial ou artificial na escola.

Nilceia fala, ainda, sobre os mecanismos de avaliação dos alunos e afirma que eles são brancos, o que, na visão dela, poderia estar relacionado ao "fracasso" da população negra dentro da escola.

> *Quando eu falo de fracasso e tal, eu quero dizer que os instrumentos que a gente usa de avaliação são brancos. É lógico que... é obvio que eles têm que se alfabetizar e esse é o... o... enfim, o mecanismo de avaliá-los, mas a gente não tem outros. Então aquela criança que oralmente se manifesta, ou se a gente não considera uma tradição oral, a gente não considera, não tem o mesmo peso, entendeu?*

Embora seja bastante positivo o fato de a escola ter outras formas de avaliação, até para abranger as especificidades de cada aluno, nesse momento de sua fala, a professora Nilceia acaba relacionando a forma de saber - por meio dos sistemas de escrita - exclusivamente à tradição de povos brancos. Segundo ela, isso diferencia aqueles alunos que seriam mais aptos a esses sistemas – os brancos – dos demais. De todo modo, há uma percepção importante de que a escola está mais preparada para atender as crianças brancas.

Laura traz o papel da mídia na manutenção da estrutura que tem o branco como referência:

> *Mesmo porque hoje, se você olhar no comercial, é uma empresa ou outra que encaixa um negro, né? Parece que os produtos bonitos é feito [sic] só para brancos, o que mais fala do cabelo hoje. Mas você nota, quantos comerciais... você passa uma tarde na TV ,uma chamada... quantos negros você vê? Não tem, é raro.*

Apesar de problematizar a branquitude como norma, a palavra "encaixar" deixa a entender que o lugar "natural" seria o do branco. Laura também apresenta,

aqui, a percepção de que aquilo que é considerado pela sociedade como bonito é direcionado a um público específico: o público branco. Liv Sovik (2009) desenvolveu pesquisas que mostram o importante papel da comunicação de massa para a produção e reconstrução de estereótipos e destaca o quanto os brancos estão em evidência, reproduzindo e alimentando a hegemonia branca. Schucman (2020) destaca que parece ser possível afirmar que a ideia de superioridade estética é um traço criado e mantido pela branquitude no Brasil.

Entre os muitos aspectos relacionados à ausência de representatividade na escola (JANGO, 2017; CARDOSO, C. 2018), podemos citar o estranhamento de familiares em relação ao uso de turbante por uma professora negra, uso este o que Cecília associa à religiosidade:

> *Eu me lembro, por exemplo, de uma mãe aqui, falando... acho que foi da L., que a L. veio com um turbante e que isso é um estranhamento pras famílias. Então quando as pessoas... é... o que que é essa professora com esse turbante? Que aí já tem uma preocupação com a questão da religiosidade... Nós tivemos algumas questões aqui, por exemplo, na... na semana da páscoa, que assim, por mais que a gente fez uma situação de confraternização, uma coisa que não fosse voltada para uma temática específica, mas apareceram muitas questões de religiosidade cristã, e que isso não... não causa nenhum confronto de modo geral com a comunidade, mas se fosse alguém de uma outra denominação religiosa, especialmente de matriz africana, no outro dia tinha mães ali. Como assim? Então assim, porque isso é naturalizado na nossa cultura, a questão... dessa representatividade branca, a questão dessa cultura europeia, que a gente foi incorporando na nossa história...*

Cecília aponta que não se questiona aquilo que é relacionado à religiosidade eurocêntrica, pois isso não causa incômodo na comunidade. No entanto, a educadora parece estar ciente de que seria motivo de incômodo o fato de a escola, porventura, apresentar algo relacionado às religiões de matrizes africanas. Possivelmente por conta disso, as professoras optaram por deixar de trabalhar com o Carnaval[51] – que faz parte da cultura nacional, "cultura de pluralidades" (MUNANGA, 2008, p. 101), mas está associando à negritude[52] – mas continuam festejando a Páscoa. Essa atitude de subalternização ou silenciamento não contribui

[51] Essa declaração aparece no núcleo 7 e no núcleo 15.

[52] Cabe dizer que, embora o Carnaval moderno tenha sua origem na Europa e esteja ligado a religiões cristãs, no Brasil, especialmente nas grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, está intrinsicamente ligado às religiões de matrizes africanas, inclusive possuindo origens comuns com o candomblé (ARAÚJO, 2016).

com o avanço na luta antirracista e pode, hoje, estar associada ao fortalecimento do fundamentalismo religioso cristão, que “demoniza” as religiões e culturas de matriz africana (IFADIREÓ; ALENCAR; BITU; FERREIRA; ROCHA e CALOU, 2000). Como afirma Maria Aparecida Silva Bento (2002), o silêncio não é neutro e o poder também está sendo exercido a partir dele. Por meio do silêncio mantém-se o status quo, ou seja, o sistema de opressão e a hegemonia branca.

É algo notável que, neste núcleo, as professoras tenham tangenciado as questões relacionadas à super-representatividade branca – e à ausência de representatividade negra – na escola. Também é notável que elas não tenham feito uma reflexão aprofundada, que permitisse o reconhecimento de seus próprios papeis na problematização dessas questões. Portanto, ser capaz de tecer as observações levantadas não foi o suficiente para uma mudança de postura. O que mais seria necessário para uma mudança de fato? Pelo que os resultados desta pesquisa parecem indicar, um ponto indispensável é evidenciar e problematizar o branco como sujeito racializado, de modo a discutir sobre nossa responsabilidade na manutenção do racismo no cotidiano escolar, e de forma a reconhecer que nosso silêncio e nossa omissão também são racistas (BENTO, 2002).

9.1.6. Não percepção de si

Neste núcleo eu retomo o início da dinâmica, quando, após ter exibido o vídeo, se inicia a discussão. É importante destacar que todos os comentários versavam sobre as cores de pele das pessoas negras. Mesmo nas vezes em que busquei conduzir as falas em outra direção, isto é, a de pensar o branco, rapidamente elas foram em direção ao negro. Outro dado relevante foi que as professoras não se incomodaram pelo fato de os entrevistados terem sido apenas crianças negras, ao contrário. Em suas falas, as docentes reforçaram o recorte utilizado no vídeo, fazendo comentários sobre diversas cores de pele escura como se, realmente, somente as pessoas negras tivessem diferentes cores de pele.

Mas essa postura, muitas vezes, não era explícita. Foi assim no discurso de Bruna: “*Então, acho que alguns anos atrás eles... os alunos tinham mais essa coisa de cor da pele ser aquele rosinha, hoje já percebo que eles já se identificam melhor procurando outras tonalidades, então acho que houve uma melhora nesse sentido”.*

Nessa fala, Bruna não menciona o trabalho ou os motivos que teriam causado essa "melhora", passando a impressão de que seria possível que essas mudanças ocorressem sem intencionalidade.

Então eu pergunto: *"Que tonalidades, por exemplo?"*

E ela responde: *"Ahh, o marrom, o preto mesmo, então eles chegam a se pintar com essas cores."*.

A questão é: e os brancos? Continuariam sendo todos representados pelo que ela chama de "rosinha"?

O professor Lucas comenta:

> *Então, eu percebi que parece que... essa indústria que começou produzir esses lápis com cores diferenciadas é algo muito recente, e... se a gente percebe que..., essa ideia, né, do preconceito racial ele permaneceu até na produção de lápis, as pessoas não tinham opção de se identificar com uma cor, essa que era uma das maneiras, né, de se impor essa falta de identidade do Brasil com relação à cor. Eu achei muito interessante.*

Com essa fala o professor também não parece falar do branco.

Rita completa:

> *É, também concordo com você, é... que mesmo nas falas, né? Quando a gente... é, quando extrapola do desenho, mas vai falar sobre a sua própria cor e tal, ainda que eles façam o desenho na cor, quando sai para fala, ainda volta que eles não se identificam com a cor que eles realmente tem, ainda eles, não... muitos ainda não se identificam como negros apesar de até no desenho sair, isso até com os alunos maiores.*

Laura fala sobre tons de pele, afirmando que

> *Tem racismo, assim entre eles e a maioria é negra [...] Tem essa questão do tom de pele, porque um é um pouco mais escuro o outro não se acha, então temos esse enfrentamento dentro da sala de aula, fazendo um trabalho com eles a respeito, porque eles... é que é um pouco, talvez mais claro, não se vê na condição daquele ali. Mas também eles têm dez, onze anos, né?*

Cabe destacar que, em nenhum momento durante toda a dinâmica, aparece o racismo vindo de alunos brancos. Ao proteger os alunos brancos os professores protegem também a si próprios. Seria parte do pacto narcísico: "Um pacto silencioso

de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses" (BENTO, 2002, p.106). Ao mesmo tempo, ao se atribuir o racismo aos alunos negros, desloca-se a questão para esse grupo, desresponsabilizando-se. De acordo com Davis (2016), o racismo é um sistema que organiza a sociedade histórica e contemporaneamente. Portanto, os negros, ainda que reproduzindo o discurso racista da branquitude, não auferem vantagens concretas por sua condição, ao contrário. Eles apenas reforçam a hierarquia hegemônica.

Queila compara o fato de os alunos negros "praticarem racismo entre si" à "cultura do brasileiro":

> *Mas acho que é uma cultura do brasileiro. Brasileiro tem mania de se achar superior ao outro... O vizinho ele é porteiro, a vizinha de baixo é faxineira, ele se sente superior a ela, então no Brasil tem muito isso, é uma... não tem... É uma briga de classes... assim, do topo até a base, não se veem como igual.*

Observa-se, nessa comparação, que o problema da hierarquização entre raças/classes não recai sobre o branco, que, em nenhum momento, fica evidenciado.

Sueli discorda de que esta seja uma questão apenas do povo brasileiro:

> *Eu vejo como uma estrutura de países que estão em desenvolvimento, colonizados. Porque os países colonizados eles foram fragmentados propositalmente. Se você for na África do Sul vai ter o mesmo problema, se você for no Paraguai tem o mesmo problema, se você for...*

Bruna questiona: *"Mas será que em países desenvolvidos não tem isso?". Queila diz: "É menos."*

E Sueli completa: *"Eu acho que é menos, eu tenho a impressão, eu não tenho dados pra afirmar. Mas eu acho que é um pouco menor essa fragmentação".*

Sueli traz um dado histórico importante: os processos de colonização que aconteceram em diversos lugares do mundo. Porém, ainda não é abordada a questão do branco/colonizador, que está saindo ileso e como grupo não fragmentado, que não compete entre si.

Quando questionada sobre os motivos pelos quais nós não falamos sobre as cores de pele dos brancos, Diana afirma: *"É hegemônico, né, o branco fala da diferença do outro pra... pra distinguir, né?"*

Dalila diz: *"Não tem classificação."*

E Diana: *"Assim, brancos e os outros."*

Lucas completa: *"E o resto. É pra colocar num lugar que é diferente do seu."*

Diana concorda: *"Pra colocar num lugar que é diferente do seu."*

Aqui os professores parecem admitir a nossa concepção de brancos como sujeitos universais.

Algum tempo depois, Cecília leva novamente a questão para o negro:

> *É, mesmo a gente tendo essa perspectiva, olhando pra sala de que a maioria é de descendência negra, quando a gente olha as estatísticas ou o censo, não é o que aparece, né? Se você olhar... a maioria segundo o IBGE ali, ainda se coloca uma maioria branca... se você pegar os dados oficiais...*

Cecília fala sobre o não reconhecimento do negro sobre o seu pertencimento racial, contudo, o branco não aparece.

Diana fala sobre o problema da branquitude hegemônica, mas ainda traz o problema como sendo apenas do negro, que tem dificuldade em se reconhecer na imagem do branco:

> *Aí tem algumas coisas que me chamam a atenção pra além do pensar na cor, né? É... primeiro que a gente teve entrevistadoras brancas, né? E aí a gente vem numa construção histórica de que as pessoas que ocupam esses lugares de fala são brancas, então o que gera uma dificuldade de se reconhecer na imagem do outro.*

Diana também afirma que nossa percepção sobre quem somos tem a ver com a percepção do outro sobre nós:

> *Eu acho que a autodeclaração é justamente dessa percepção de si, dessa experiência de si nesse mundo... que é desse jeito, então pra ele chegar a se declarar, é porque ele já vivenciou diversas experiências que vão dizer quem ele é. Porque a gente aprende na experiência com o outro, né? A gente não se identifica, né? A gente se identifica a partir da experiência na relação com o outro, eu acho que é essa experiência que vai dizer... que lugar a gente tá.*

Neste núcleo, pudemos observar, novamente, um fenômeno importante: o branco não se representa como sujeito racializado. Possivelmente, porque nós continuamos nos pensando como sujeitos neutros/universais. Logo, a questão racial é do “outro”, racializado. Com relação à questão abordada no vídeo - os diferentes tons de pele - cabe dizer que nós, brancos, não nos reconhecemos como tendo classificações diversas. Denominamo-nos apenas “brancos”, universais, embora sejamos diversos. Só que nós nomeamos e classificamos as pessoas negras: “moreninha”, “morena jambo”, “mulata”. Quando isso acontece, o branco, mais uma vez, se beneficia, pois, por sermos “únicos”, pertencemos ao mesmo grupo, ao passo que não desejamos ser notados como tendo “cor” ou “raça”. Portanto, ao não nos nomearmos em nossas nuances, mantemos a falsa de ideia de sujeitos universais, nos autopreservando[53].

9.1.7. A questão está no outro, no negro

Um dos pontos que ficaram evidentes na dinâmica diz respeito à dificuldade de nós, sujeitos brancos, focarmos a discussão no branco como sujeito racializado. Foram vários os momentos em que tive de intervir com questões como: “Mas e o branco?” Ainda assim, poucas falas depois, o debate retornava a questão para o sujeito negro. Isso aconteceu desde o início e perdurou durante toda a dinâmica. Esse fato também pode ser observado na pesquisa de Martins feita com educadores, o que mostra que “falar de raça e racismo parece implicar diretamente em falar sobre o negro”. (MARTINS, 2019, p. 71)

Quando eu levanto a questão dos motivos de as professoras não falarem dos alunos brancos, Cecília responde: *“Eu acho que é a questão da representatividade mesmo, a gente não vê isso como um problema pros brancos, né? Se sentirem representados... não se perceberem em outras situações.”*

E ela admite que a forma como vemos o mundo branco naturalizado interfere em nossas práticas de sala de aula: *“Eu acho que interfere, porque são experiências diferentes, que talvez a gente não tenha a percepção da profundidade de algumas questões que não nos afetam diretamente.”*

[53] Esse assunto também foi discutido no núcleo “Pertencimento étnico-racial”, subitem 9.9.1.

As professoras acreditam que é difícil para nós, brancas, captarmos a dor do outro, até porque não somos nós quem a sentimos. Sueli diz:

> *Eu não consigo captar a dor do outro ou a profundidade que aquilo pode ter alcançado, sabe? [...] Eu compreendo isso, mas ao mesmo tempo, eu não consigo mergulhar com profundidade nessas questões, eu sei que tem, mas eu não sinto.*

Bianca concorda, e acrescenta:

> *Mas eu acho, desculpa, eu acho que ninguém sente. Porque é uma questão mais de convívio, eu acho que mais de cultura, que é a cultura daquela família, daquela pessoa, né? [...] Como é que você vai sentir a dor do outro? Não vai, não vai nunca... sabe? Você pode de vez em quando perceber que você passou da linha e pedir desculpa, mas é só, gente é só.*

Laura diz: *"Então, mas aí talvez, a gente não... a gente não sente, assim essa sensação porque a gente não é! Você tem que tá no lugar pra você vivenciar."*

Realmente a questão do racismo é vivida por brancos e negros de maneiras distintas. Todavia, é importante lembrar que, se o negro está em desvantagem e vivendo sob a opressão do racismo, existem aqueles que estão levando vantagem, que somos nós, os brancos e as brancas. Cardoso (2020) considera um argumento bastante frágil dizer que não se compreende o racismo que o negro enfrenta pelo fato de ser branco, pois o ser humano possui a habilidade de compreender o outro. Essa não deixa de ser, portanto, uma maneira de se isentar de nossa responsabilidade de criadores e mantenedores do racismo. Além disso, o racismo causa perdas para todos nós como sociedade – e uma sociedade que se quer democrática. Dizer que não sentimos e que o máximo que podemos fazer é pedirmos desculpa significa reconhecer que somos, quase que "naturalmente", opressores e que, quanto a isso, só nos resta nos desculpar.

Laura enfatiza uma diferença entre brancos e negros para reforçar que quem enfrenta o racismo são as pessoas negras: *"A gente não sofre isso, você não é discriminado numa entrevista de emprego."*

Mas, em seguida, comete o equívoco de dizer que os próprios negros cometem racismo "entre eles".

> *Eu acho difícil, que nós estamos com um quinto ano aqui que o que... está uns dez por cento branco e uns oitenta negro? Vinte, por aí...e eles tem... [não diz o quê] Estamos fazendo um trabalho, ali entre eles... [...] Tem racismo, assim, entre eles e a maioria é negra*[54]*".*

É importante dizer, novamente, que, em nenhum momento da dinâmica, as professoras problematizaram o racismo reproduzido por alunos brancos, lembrando que, no Brasil, brancos e negros estão expostos à mesma cultura que hierarquiza e confere valor à branquitude. Essa fala também aparece na pesquisa de Cintia Cardoso (2018), na qual a autora argumenta que, embora a educadora observada tenha dito que não percebia a raça, ela cita as crianças negras como excluídas por conta da higiene e diz que elas "se discriminam entre si". (CARDOSO, 2018, p. 131).

Sueli ainda diz:

> *Eu não conseguiria assim compreender a profundidade, até porque na minha família, eu tenho uma família por parte de pai que é inteira negra, então a forma como eles se tratam é de uma forma um pouco... que a gente consideraria, se um branco dissesse, pejorativa, né? Então eu tô acostumada a ouvir uns aos outros se chamando assim, então pra mim, ok! Só que é um outro lugar de fala.*

Ela reconhece que um branco dizendo a mesma coisa que alguns negros dizem entre si seria "pejorativo", mas, novamente, leva a discussão para o negro como ator da violência. Pelo que diz, a docente não se incomoda com o fato de estar em uma família na qual se observa a reprodução do racismo entre as pessoas negras. A educadora também não menciona o fato de que os verdadeiros racistas somos nós, os brancos. Tampouco ela aponta que os brancos são os responsáveis por criar e por manter um sistema de hegemonia branca no qual as características positivas são sempre atribuídas a nós, o que, possivelmente, leva as pessoas negras a criarem uma autoimagem negativa de si e de outros sujeitos negros (KILOMBA, 2019). Segundo Fanon (2008 [1952]), o complexo de inferioridade do negro é, na realidade, produto do constructo social do branco, que, por sua vez, possui complexo de superioridade.

As falas analisadas neste núcleo podem ser associadas a duas metáforas trabalhadas por Lourenço Cardoso (2014; 2020): a do "branco drácula", isto é, aquele que não se vê diante do espelho e que, por isso, é incapaz de se autocriticar,

[54] Embora essa frase já tivesse sido transcrita no núcleo "Não percepção de si", foi necessário trazê-la novamente para a discussão deste núcleo.

e a do “branco-narciso”, que só enxerga a si mesmo. Na concepção do pesquisador, o “branco drácula” não se vê, pois, dessa forma, ele não precisar fazer a autocrítica. A crítica vem sempre do “outro”, daquele que o vê. Por outro lado, o “branco narciso” vê apenas a si mesmo, acreditando em sua perfeição, o que o leva a não se autocriticar.

Como resposta, o autor destaca que o branco pode se enxergar em contraste com aquilo que ele não é. Nesse sentido, “um grande passo será dado quando o branco enxergar-se e enxergar os Outros. Enxergar no Outro, por exemplo, o negro, a si mesmo, o humano.” (CARDOSO, 2020, p.39).

Ao negarmos e projetarmos para fora – no caso, para o negro – todas as nossas contradições nos livramos de partes de nós. De acordo com Grada Kilomba, é a partir dessa projeção, - ou, segundo Bento (2002), falsa projeção[55] - que o sujeito negro se torna tudo aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado e se torna o chamado inimigo intrusivo. Enquanto isso, “o branco torna-se vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se o oprimido e o oprimido, tirano”. (KILOMBA, 2019, p.34). A autora afirma, ainda, que, em termos psicanalíticos, isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos – branquitude como parte “boa” do ego (...) permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa. (KILOMBA, 2019, p.37).

Assim, quando reagimos ou tememos aquilo que julgamos estar distante do ser humano ideal, reagimos supostamente a algo externo a nós. Segundo Bento (2002, p.45): “Projetada para fora, a ameaça interna retorna para o eu como uma ameaça externa”. Porém, “os indivíduos não percebem a origem do mal-estar sentido e não conseguem discernir entre o que é deles e o que vem de fora”. (BENTO, 2002, p.46) Percebe-se, portanto, como coloca Bento (2002), que esse negro criado pelo europeu tem mais características em comum com o próprio branco do que com o negro em si. Fanon (2008 [1952]) também aborda de maneira profunda a questão da projeção do branco sobre o negro em seus estudos, falando sobre como essa projeção contribui para a construção e para a manutenção dos preconceitos raciais.

[55] “A projeção distorcida ou falsa projeção é, segundo a psicanálise, a transferência dos impulsos socialmente condenáveis do sujeito para o objeto” (BENTO, 2002, p. 45).

Por fim, observa-se que toda a discussão, mesmo que superficial, trouxe, em grande parte, questões que tangenciam o relacionamento interpessoal. Poucas foram as considerações que indicaram o racismo como barreira efetiva ao desenvolvimento e à dignidade da pessoa negra, ao passo que oferece vantagens e privilégios aos brancos. Em nenhuma das falas foi mencionada essa diferença no ambiente educativo, o que indica ou que não há esse reconhecimento ou que há uma escolha deliberada por não tratar o tema sob esses aspectos. Assumir questões como a desigualdade no ambiente escolar seria tornar evidente a necessidade de um trabalho pedagógico que pode colocar a branquitude em xeque.

9.1.8. Naturalização do racismo/invisibilização do outro

Algumas vezes ficou explícito, nas falas das professoras, o fato de que algumas delas realmente não se dão conta de como os corpos negros vêm sendo racializados a partir do racismo e o quanto nós, brancos, passamos incólumes por esse processo do qual somos beneficiários - estruturalmente, institucionalmente e individualmente. Como se as experiências que acontecem com as pessoas negras não estivessem acontecendo por conta da racialização criada e mantida intencionalmente pela branquitude.

Bianca diz, se referindo ao episódio narrado por Diana no núcleo 2: “Percepção tem que ser provocada”:

> *Porque da mesma forma que o menino negro levantou as mãos, podia ter sido um branco. Podia com toda certeza. Sabe por que eu digo? Porque lá na minha outra escola, por exemplo, tinha uns cinco professores que tinham horror de policial. Eles falavam: ‘Todo policial é tranqueira, todo policial.’ Eu falava: ‘Gente, pelo amor de Deus pra mim policial... é um servidor público’, porque todas às vezes que eu me encarei com polícia, eu os vi como estar ali pra me ajudar, eu não consigo ver um policial estar ali para me ofender... e a pessoa vê. Então passa isso para a criança.*

Ou seja, além de, aparentemente, ignorar a realidade de que as experiências para crianças brancas e negras são singulares, pode-se notar, em seu discurso, uma espécie de não acordo com pessoas que, como o aluno, têm esse receio. No Brasil, 75% dos jovens assassinados pela polícia são negros, como mostra o

Anuário Brasileiro de Segurança Pública elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). Uma pesquisa realizada pelo Instituto Data Favela, intitulada *Periferia, Racismo e Violência*, em parceria com Central Única das Favelas (CUFA) e com o Instituto Locomotiva, divulgada em julho de 2020, revelou que metade das pessoas que moram em periferias disseram ter medo da polícia (Data favela, 2020). Das pessoas que acreditam na frase “A polícia é perigosa para pessoas como eu”, 83% são negras e apenas 17% são brancas. O estudo também revela que 50% das pessoas negras já foram, em algum momento, constrangidas pela polícia. Esse apagamento do racismo enfrentado pelos alunos negros no que tange à violência policial vai ao encontro de outras falas no mesmo sentido, problematizadas a seguir.

Em outro momento, Bianca também diz:

> *E um detalhe, um detalhe que eu queria comentar, que nem ela está colocando, é difícil... eu nunca imaginei, juro pra você, eu nunca imaginei...eu não tenho essas percepções, porque eu sou meio avoada...tá dificil... eu nunca imaginei, por exemplo, vocês imaginam, vou perguntar, não tem nenhum japonês aqui... vocês imaginam que japonês se sinta discriminado no Brasil? E muito! Eu fiquei pasma com isso.*

Nota-se que ela procura ver se há algum “japonês” presente antes de afirmar. Fosse eu a pesquisadora “japonesa” ou algum colega, ela faria essa afirmação do lugar de fala do branco, que é sempre aquele que tem o poder de classificar os outros do alto de sua hierarquia racial? Com essas duas falas, Bianca mostra não compreender as especificidades vivenciadas pelo negro em uma sociedade estruturalmente racista. Os “japoneses” não estão na base da pirâmide econômica, por exemplo.

Laura em certo momento do debate traz uma experiência sobre sua família. Ela diz: *“Eu sou a caçula, aí então a minha mãe adotou um casal de negros, uma menina e um menino. Que estavam, assim, em situações de risco... eles são assim... são mais novos que eu.”*

Vale pontuar que ela, embora tenha dois irmãos mais novos, ainda afirma ser a caçula. E continua:

> *Aí aconteceu um episódio que assim, a gente nunca tratou diferente, era irmão! É irmão, é irmão, é irmão e... aí o meu irmão foi chamado para uma empresa, e gente... ele é negro! Ele assim foi chamado*

> *para uma empresa, e perguntaram as características familiares e doenças. E ele ligou para minha mãe, assim: 'mãe a gente tem alguma doença na família, assim, contagiosa? A gente tem alguma coisa genética?' Por quê? Porque ele se sentia filho dos meus pais." Aqui eu pergunto: mas ele não é, de fato, filho dos pais 'dela'?". Laura continua: "Ele nunca sentiu que ele não era, embora, assim a cor... mas ele precisou ligar pra saber o mapeamento genético, se a gente tinha alguma doença genética! Aí a minha mãe, ficou assim... não sabia o que respondia... depois que ela desligou, ela falou assim: 'ele nem percebeu que ele foi adotado...' Ele sabe! Mas ele não percebeu que ele é adotado, que ele é negro... que não tem nada a ver conosco. Então eu contei essa história, porque assim, foi o modo como minha mãe criou a gente. (...) Então a gente não vê, eu não vejo minha irmã negra, eu não vejo o meu irmão negro, eu não sei o por quê. Que nós somos de família branca, todos também com italiano e tal, e assim mesmo... se você visse ele na família, então ninguém trata, ninguém fala, ninguém... então eles não sentiram isso... então ele poderia falar, né, na entrevista? Não, eu sou negro, mas meus pais não são. E ele precisou ligar para minha mãe para fazer essa pesquisa.*

Ela afirma que não vê a cor do irmão, mas quando traz a questão da não continuidade genética entre ele e os pais, ela aborda a questão racial e não o fato dele ter sido adotado, sendo, que de qualquer maneira, pelo que ela narra, ele já sabia dessa informação. Chama a atenção o modo como ela distingue o irmão da família, que é branca: "não tem nada a ver conosco".

Laura também leva essa fala sobre não ver cor para as experiências na escola:

> *Eu acho que é um tratamento mesmo, e aqui na escola assim, eu não vejo, quando eu vejo, assim, eu vejo mais negros que perguntam pra que tem às vezes essa ação, essa conversa, que a gente tem que pontuar muito, muitos têm o preconceito, muitos sofrem o preconceito, quando a gente não sofre é fácil também falar, né?*

Como pontua Djamila Ribeiro (2019), não há qualquer problema em enxergar a cor, desde que essa constatação não gere opressão. Da mesma forma, não é problemático, em si, tratar as os alunos de maneiras diferentes, afinal, algumas necessidades podem ser individuais (DiANGELO, 2020). Todavia, ignorar e não se questionar sobre essas diferenças sendo branco (opressor) em uma sociedade racista reforça o racismo, isentando o indivíduo de qualquer responsabilidade em lidar com problema. Laura também constata que há mais negros envolvidos com essas questões, mas não questiona ou estranha esse fato narrado.

Bianca também diz que não percebe a diferença entre as crianças: *“Porque eu consigo perceber isso, desculpa, eu não consigo perceber, porque pra mim não tem diferença entre as crianças, eu não consigo, sabe?”*

Queila concorda com ela: *“Eu acho que, de colocação em sala de aula, olha se você perguntar pra mim quantos alunos negros você tem, eu não sei. Porque eu não vejo a cor deles [...] Eu não presto atenção. Eu vejo alunos, então...”.*

A tentativa de fugir do racismo, neutralizando ou invisibilizando as diferenças entre as crianças, acabam por reforçá-lo, tendo em vista que, não será possível problematizá-lo e combatê-lo.

Queila também admite não trabalhar com as questões étnico-raciais quando diz:

> *E eu não fico assim, olha, eu tento trabalhar com eles o seguinte: você tem que se esforçar ao máximo, você tem que se dedicar ao máximo, se quer o seu momento, é o melhor momento pra você, é daqui que você vai conseguir alguma coisa. Mas se você vier aqui na escola, apenas pra, isso não importa de quem seja, pra brincar ou isso e aquilo, ou só deixar de ter a preocupação do aprender também, então você vai passar pela escola, mas num relaciono a cor, a raça... não tenho essa visão.*

Também fica evidente na fala da Queila que ela acredita que aqueles alunos que se dedicarem e se esforçarem terão “o seu momento” e conseguirão alguma coisa. Com esse discurso meritocrático retira-se toda a responsabilidade da sociedade na criação e na manutenção das desigualdades e essa responsabilidade é colocada toda em cima do sujeito, do indivíduo. Em uma sociedade hegemônica branca, na qual alunos brancos e negros, no geral, não possuem as mesmas trajetórias, parece evidente quem serão esses responsabilizados por suas dificuldades na escola.

Segundo Kilomba essa “invisibilização do visível (...) essa repentina incapacidade de ver ‘raça’” (KILOMBA, 2019, p. 145), faz com que a negritude seja vista como algo insignificante e tira do branco a possibilidade de ser confrontado em seu cotidiano, como se as diferenças não existissem e não estivessem sendo geradas através de processos de discriminação.

9.1.9. História do Brasil

Apenas Laura, Cecília e Diana fizeram referências à história de nosso país ao abordarem as questões de desigualdade racial. Cecília fala sobre hierarquia racial, o racismo no cotidiano, e a necessidade de políticas de reparação, trazendo esses elementos em vários momentos. Ela afirma:

> *E no nosso país é muito marcado esse processo histórico, né, da questão da escravidão, da exploração que a Diana* [nome real trocado pelo fictício] *falou* [essa fala está no núcleo "Diversidade"]*, e ainda temos... é... as consequências disso até hoje.*

Em outro a professora diz:

> *Então é uma discriminação e assim, quando a gente fala do asiático como uma superpotência, também é uma perspectiva disso, né? Então toda... a gente já tem uma escala, né, de... de vamos dizer assim, de raças que vão ser superiores ou inferiores, e isso é histórico.*

Ela também faz uma relação entre história e o racismo cotidiano, racismo este que é reproduzido, também, pelas crianças:

> *'Não, mas eu tenho amigos negros'. Eu preciso fazer essa citação? Eu não faço essa citação: 'eu tenho amigos brancos', 'eu tenho amigos asiáticos', eu não faço essa citação em relação a outras raças. Então assim, acho que isso é muito marcado na historia do nosso país, e ainda aparece muito nas crianças... dificilmente você vai ver uma criança sendo chamada de branquela, de branquinha, né? Não vai fazer... nenhuma, é... provocação, em relação a esse tipo de coisa. Diferente da questão do negro, e mesmo assim é o que acontece, essas crianças ainda tem essa... trazem essas questões.*

Com essa fala, Cecília evidencia seu conhecimento a respeito das diferenças sociais entre brancos e negros. Ela completa sua fala, afirmando a necessidade de uma reparação histórica:

> *Então, mas por que a gente tem que declarar cor? O que isso muda? Mas então porque que a gente precisa ter cotas? Porque a gente precisar ter essas leis? Porque a gente precisa ter essa reparação histórica através de cotas! Mas então se não tivesse essa questão histórica, essa divisão, de que uma raça é superior à outra, de que uma raça tem um potencial diferente da outra, a gente não precisaria*

> *de ter nenhum tipo de auto declaração, somos seres humanos. Então assim... a questão é muito maior, a gente precisa se diferenciar, se auto declarando, antes não, agora se auto declarando, pra acessar coisas que não é... acessível a todo mundo, o fato é, que não é acessível da mesma maneira a todos. Devido a questões históricas mesmo.*

Percebe-se que, em relação à maioria do grupo, Cecília possui uma noção diferenciada da temática étnico-racial. Em outro momento (que será apresentado no núcleo "Possíveis caminhos segundo os sujeitos"), ela diz que tem feito um curso de História da África, o que poderia estar associado ao fato dela ter esses conhecimentos, além do interesse pela temática.

Laura também faz uma fala breve sobre a história do país, embora com foco no negro: *"Porque na história ele não tem oportunidade, o negro, de fazer fortuna e crescer... e de escola... por que é a realidade."*

A problematização pensando o branco não acontece. Os brancos não são vistos, nem nomeados.

9.1.10. Consequências para as crianças negras

Quando a pergunta "Na escola, quais as consequências para as crianças do modo como nós vemos o mundo?" foi feita, as respostas das professoras abarcavam apenas as crianças negras (o que nem sempre foi dito de maneira explícita, mas que pode ser concluído a partir de como a discussão estava caminhando). Isso pode ser um indício de que, para elas, a maneira como professoras brancas pensam o mundo não afetam a criança branca.

Nilceia diz:

> *Então, eu acho que impacta em tudo, na autoestima deles, eu acho que... no fracasso, nessa sensação de fracasso que muitos vão ter ali, porque até a própria forma de avaliar, de tudo é desse ponto de vista assim, e daí potencialidades vão se passando ali... e eu acho que eles vão crescendo com essa sensação mesmo de... inadequação, de isso não é pra mim de...*

Laura, por sua vez, destaca: *"Eu acho que eles não veem pra eles sucesso, né? Que ele está fadado a fazer um...* [*não completa a frase*]".

Letícia diz:

> *Eu acho que cada um é cada um, cada um recebe de um jeito, acho que tem muito, uma diversidade muito grande do sentir, do perceber, do se colocar... cada um é cada um, mas se houver casos acontecendo pontualmente em cima daquele um, com certeza e não houver intervenção...*

Queila completa: *"Se alguém estiver sofrendo".*

Letícia continua: *"É, se alguém estiver sofrendo uma situação recorrente na vida ou na escola, essa pessoa com certeza vai ficar marcada".*

Nilceia relaciona o impacto negativo nas crianças negras ao fato de a escola trazer instrumentos brancos, segundo ela, e não valorizar, por exemplo, a tradição oral. De acordo com o que foi abordado no núcleo "Representatividade e Referência", é algo bastante problemático deslocar a questão da tradição escrita somente para a cultura "branca". Nilceia continua:

> *Então aquela criança que oralmente se manifesta, ou se a gente não considera uma tradição oral, a gente não considera, não tem o mesmo peso, entendeu? (...) Então a partir do momento, que a gente não tem isso ou não valoriza isso, porque a nossa própria fala não valoriza isso... é tipo assim, 'ah, beleza ele é horrível, mas ele desenha bem´, é sempre uma maneira desvalorizando o que ele realmente tem, então eu acho que os instrumentos nossos são brancos, por assim dizer, então aí quem não se adequa ou quem não atinge é ... o básico naquilo, ele vai acumulando um fracasso pessoal que acho que se estende para vida, enquanto ser humano.*

Pelo menos duas conclusões importantes podem ser ressaltadas a partir dessas falas. A primeira se refere aos alunos brancos: ao que tudo indica as professoras brancas entendem que os alunos brancos passam ilesos quando o assunto são as questões étnico-raciais, ou, então, não pensam nesses alunos, pelo fato de as docentes os considerarem "neutros". No entanto, algumas delas passam a olhar para esses alunos ao serem provocadas, como veremos no próximo núcleo. Já a segunda conclusão é de que elas reconhecem que o modo como elas pensam o mundo tem impacto sobre os alunos negros. Contudo, ao que parece, esse reconhecimento não tem levado à ação.

9.1.11. Consequências para as crianças brancas

Depois da resposta à questão “Na escola, quais as consequências para as crianças do modo como nós vemos o mundo?” ter girado em torno apenas das consequências para a criança negra, precisei intervir e questionar novamente: “E para as crianças brancas?”. Notei certo estranhamento e silêncio inicial. Mas, logo a discussão continuou. Cecília diz:

> *Mas aí quando você fala das consequências, é isso, eu acho que reforça, não só para criança negra, mas para as crianças que são brancas, que tem essa divisão, tem essa percepção... de ter o que é melhor, do que é pior, do que é socialmente aceito ou mais aceito.*

Aqui, ela parece perceber que as representações sociais sobre ser branco ou ser negro influenciam todos os alunos.

Bruna diz:

> *Preconceito. Dela se achar... que ela é superior ao outro, e além do preconceito a consequência é que... ela nunca vai compartilhar, como posso dizer? Da vivência do outro, não... não sei como posso falar o que eu penso, mas, eu acho que ela faz um muro, um muro assim... que não existe. Mas aí ela não consegue...*

Percebe-se que Bruna também vai na mesma direção, assumindo que a criança branca também sofre influência da maneira como vemos o mundo e pode acabar reproduzindo o preconceito e se julgando superior.

Dalila diz: “*Se colocar no lugar do outro, acho que ela não para pra pensar nisso”.*

E Bruna completa: *“E também, nem de vivenciar a cultura do outro, que tem coisas que também seriam legais para ela, não sei se você conseguiu entender.”*

Dalila reconhece, que para as crianças brancas, não é algo espontâneo pensar nas relações raciais, ao passo que Bruna destaca o fato de as crianças brancas não vivenciarem outras culturas que poderiam fazer sentido para elas, caso ampliassem o olhar. Cintia Cardoso (2020) defende, comentando a fala de uma das professoras participantes de sua pesquisa, que é fundamental, para a criança, branca ter conhecimentos e saberes sobre manifestações culturais diferentes da sua, como o candomblé e a capoeira, a fim de obter uma visão de mundo mais ampla e desconstruir a ideia de superioridade branca.

Letícia reforça a ideia de que as crianças brancas saem ilesas quando o assunto são as questões étnico-raciais:

> *Eu acho que para criança, ela nem percebe isso, fica uma coisa neutra, ela vai ter contato... na vida, na rua, às vezes dentro da escola talvez, com as questões de maldade, de racismo, mas ela mesmo não vai fazer diferença nenhuma, ela vai se sentir representada ali, mas ela não vai parar pra fazer nenhuma reflexão, ela vai continuar na neutralidade. Pra ela, ela não vai se sentir nem 'desrepresentada'... a criança negra provavelmente pode não se sentir representada, mas pra ela nem vai fazer diferença.*

Letícia, inclusive, usa a expressão "continuar na neutralidade", evidenciando que vê as crianças brancas como neutras nesse processo.

Bianca concorda e diz: *"Se a gente não percebe...".*

E Letícia finaliza: *"Ela não vai perceber nada".*

Bento (2002), analisando as falas de uma de suas entrevistas levanta a hipótese de que o indivíduo branco tanto pode não se perceber - por não fazer parte do grupo que é discriminado -, quanto silenciar - por pertencer ao grupo que discrimina.

Chama a atenção o fato de, em um primeiro momento - quando a questão foi aberta, e utilizei apenas a palavra "criança" -, as crianças brancas não aparecerem, como se, para elas, fosse indiferente à forma como as professoras brancas pensam o mundo. Quando são provocadas, Cecília, Dalila e Bruna afirmam que há consequências, também, para as crianças brancas. Já Letícia e Bianca acreditam que não, e que é possível que se mantenham na "neutralidade".

Segundo DiAngelo, "[...] mesmo quando raça não é explicitamente discutida, as crianças internalizam mensagens implícitas e explícitas sobre raça, a partir de seu ambiente" (DiANGELO, 2020, p. 110). De acordo com Cintia Cardoso, dentro das escolas, as crianças estão aprendendo que é mais fácil e melhor serem brancas, que há uma hierarquia entre elas, muitas vezes justificada como mérito e assim "vão internalizando lugares na sociedade" (C. CARDOSO, 2018, p.133). A autora destaca, em sua pesquisa, que crianças brancas são preferidas pelas educadoras, inclusive sendo mais tocadas e mais elogiadas do que as crianças negras. Diante da hegemonia branca nas instituições, não é possível acreditar que quaisquer dos sujeitos implicados na comunidade escolar ocupem um lugar de neutralidade, ainda que se mantenham em silêncio. Tampouco se pode afirmar que

as escolas, da maneira como estão postas, formem seres humanos conscientes, críticos, autocríticos e atuantes na luta antirracista.

9.1.12. Papel da escola e/ou da sociedade

Em certo momento avançado da dinâmica, a questão central entre as professoras passou a ser se seria papel da escola e/ou da sociedade discutir e combater o racismo. Na presente pesquisa entra na discussão o papel da escola, se seria de reprodutora ou se uma transformação de dentro para fora seria possível e até aonde iria a responsabilidade dos professores e demais profissionais envolvidos.[56]

Laura diz:

> *Então, é igual o livro didático que tantos falaram aqui, é uma realidade! Você pega lá na parte de Ciências e Estudo Sociais, a representação lá sempre é uma família branca, numa mesa de toalha branca, com uma flor, um café da manhã perfeito. Aí você quer falar de doenças infecciosas, ou ectoparasitas ou parasitoses, você vê o esgoto a céu aberto, a favela e sempre o negro representado. Isso não é mentira, o livro ele tá trazendo...*

A educadora é interrompida por Queila, que concorda: *"É... aí é uma coisa que você, mudar essa realidade no livro só, ia ficar estranho. Porque o que tem que mudar é lá fora, não é aqui dentro. O que tem que mudar é a sociedade, né?".*

Laura completa: *"Se a sociedade não mudar..."*

E Queila diz: *"Não adianta a gente ficar tentando...".*

Embora exista uma questão, levantada por Laura, acerca das desigualdades sociais no Brasil abarcarem as questões étnico-raciais, é evidente que as duas professoras desconhecem o debate acerca da representatividade e da desconstrução de estereótipos e o quanto esse tipo de representação afeta a autoimagem e a imagem que elas têm do outro, tanto no caso das crianças brancas quanto das crianças negras. Além disso, também se evidencia que, para elas, a escola, pelo fato de estar inserida em uma sociedade estruturalmente racista, pouco

[56] Reflexões nesse sentido também foram feita pelas educadoras cariocas entrevistas por Martins (2019).

ou nada pode fazer enquanto a sociedade não mudar. Portanto, Laura e Queila veem a escola como mera reprodutora da estrutura.

Então, Cecília levanta duas questões:

> *Mas e a escola não é uma potência para essas mudanças? (...) Mas se a gente não acredita na possibilidade de mudança pela educação, a gente acredita na possibilidade de mudança através da sociedade como?*

Cecília traz para o debate o papel da educação que, para ela, vai além de uma mera reprodução da sociedade, mas sim, tem um papel transformador.

Dalila diz que essa mudança é uma função de ambas as instâncias: escola e sociedade. Ela coloca: *"Mas tem que ser educação e sociedade, a escola não tem capacidade de encarar isso sozinha [...]. É educação e sociedade, né? Porque sozinha não..."*.

E Cecília continua: *"Sozinha [a escola] não, mas ela não propicia?"*

Dalila novamente responde: *"Sim, mas sozinha* [a escola] *ela não consegue, não alcança"*.

Diana diz:

> *Mas assim, eu não coloco um nível superior ao outro nesse sentido, eu acho que a gente tá em forças assim... Forças que vão provocar uma a outra assim, então não dá pra falar 'Ah, a gente não faz porque precisava vim lá de cima', não!*

Dalila concorda com ela: *"Tem que começar em algum lugar."*

E Diana completa, trazendo a questão das relações de poder e o papel da escola como lugar de resistência:

> *A gente está aqui para ensinar pra quem tá lá. A gente pressiona, a gente faz resistência, e aí isso vai provocando transformações... São relações de poder, é logico que a gente vai enfrentar uma relação de poder que é hegemônica, e aí são relações de poder que vão se colocando.*

Diana também acredita no papel do professor como referência para a criança: *"E assim, você é a fala primordial na sala, né?"*

Bruna levanta a questão do poder midiático, que, segundo ela, minimiza a influência das falas dos professores: *"Mas eu acho que o que é mais poderoso aí é a*

mídia. Eu acho que... por exemplo, o aluno acorda com mídia, sai daqui na mídia, e a gente é uma fala entre isso."

E Diana responde: *"Mas a gente é uma fala diferente."*

Dalila diz:

> *É muito difícil, a gente tem uma festa que traz a comunidade pra escola, então eu acho que também é pensar nessa questão do diálogo escola e sociedade, porque hoje a sociedade ela... eu voltando a estudar agora, eu vejo que realmente a sociedade, ela não está mais inserida na escola.*

E Bruna: *"Mas nunca esteve".*

Dalila continua:

> *Mas hoje o distanciamento é muito maior, então acho que teria que começar todo um diálogo junto com a sociedade, porque é muito fácil jogar isso nas mãos da educação. Ah, porque a escola tem, a escola é... eu só escuto muito isso, é a escola, é a escola, é a escola!*

E conclui novamente dizendo: *"Eu acho que tem que surgir sim de algum lugar, mas a gente sozinho não consegue."*

Em suas falas Dalila traz a necessidade, segundo ela, da parceria da escola com as famílias para que seja possível uma transformação. Ela é enfática em dizer que sozinha a escola não consegue.

Sueli levanta outra questão:

> *Mas ao mesmo tempo eu não sei... é... a escola ela tem um papel muito dubio, entre a segmentação e unificação, então aí você joga nas costas da escola o papel de unificar, mas como você unifica de uma sociedade que não unifica? Então aonde você encontra um ponto para ser o transformador? Porque aí joga muita 'responsa' nas costas de professores esquecendo que a gente é ser humano, e está inserido na sociedade. (...) O importante é a gente promover esses momento de discussão, realmente, mas assim, sem ficar tentando pra não responsabilizar seres humanos, profissionais, que estão dentro da escola. A gente tenta fugir, mas em alguns momentos, aquele ponto vai encontrar a gente... não tem o que fazer.*

Não foi possível compreender o que significa esse "ponto" sobre o qual falou Sueli. Mas aparece, aqui, um incômodo com discussões como essa, que, de alguma maneira, responsabilizam "seres humanos, profissionais que estão dentro da escola".

O que se evidencia neste núcleo são diferentes concepções acerca do papel da escola. Algumas educadoras não acreditam na instituição como lugar de resistência ou de transformação social. Outras assumem, em seus discursos, a responsabilização por uma mudança. O fato é que, independente do posicionamento individual das educadoras, a escola continua sendo lugar de produção e de reprodução do racismo. Inclusive, ensinando o aluno branco a não se pensar, quando nos colocam como pessoa ou grupo de referência, nos glorificando e não apontando nossas falhas e nem questionando nossos privilégios. (CARDOSO, 2020).

9.1.13 Incômodos

Este subnúcleo reúne algumas falas nas quais foi possível captar algum incômodo das educadoras, quais sejam: com a pesquisa; de se expor diante do assunto; com o fato de que a discussão esteja em torno da hegemonia branca; com a visibilidade que tem se dado às questões do empoderamento negro a partir do cabelo; com o discurso de que “por dentro, somos todos iguais”.

Antes que a pesquisa acontecesse, foi necessário que as professoras se identificassem com relação ao seu pertencimento étnico-racial – pois só as autodeclaradas brancas participariam da pesquisa - e isso foi feito pela orientadora pedagógica. O caminho encontrado por ela foi enviar mensagens privadas somente àquelas professoras que ela tinha dúvida se se considerariam brancas.

Esse recorte gerou incômodo por parte das professoras. Cecília diz:

> *Aí depois ficar sabendo que algumas pessoas receberam uma mensagem particular, com medo de expor, né? Pra que a pessoa se colocasse em que denominação ela se autodeclara. Então né, já é um estranhamento, né? Porque existe essa preocupação de que colocar isso diretamente num grupo e de repente ofender algumas pessoas, mas também teve esse estranhamento, tanto de pessoas que receberam uma mensagem, como de outras pessoas como eu, que fiquei sabendo e achei...*

A questão que se levanta aqui é: quem se sentiria ofendido e por quê? Considerando que vivemos em uma sociedade racista e as representações sociais

associadas ao branco e ao negro, a ofensa aconteceria, possivelmente, ao questionar a percepção de pessoas autodeclaradas brancas.

Bianca também estranhou e levantou uma questão: *"Eu também achei super estranho, né? (...) Só que daí, né? A gente acaba ficando, pra saber o que... e porque que foi (sic) tirado os negros?"*

Será que se eu tivesse proposto uma pesquisa apenas com pessoas negras, as brancas iriam estranhar? Para mim, esse estranhamento está relacionado ao fato de o branco não estar acostumado a se ver como objeto de pesquisa, posicionamento este que está de acordo com o de Cardoso (2014; 2020).

A seguir, Suelen reflete, em relação à fala de Diana, (trazida no núcleo "Possíveis caminho segundo os sujeitos") acerca da possibilidade de considerar outras culturas não hegemônicas na escola:

> *Eu só acho, eu vou falar e vou sair assim, não... não tô criticando a sua fala, é uma coisa que me incomoda, assim no geral, né? E isso eu acho que incomoda algumas outras pessoas, porque às vezes, é... em prol de você tentar não explorar apenas uma cultura hegemônica, você também satiriza uma cultura que as pessoas tem , então assim, 'Ah, aquela família não gosta que fulano participa do carnaval', aí a pessoa fala assim: 'Ah, que absurdo! Absurdo!' Ele não gosta, não quer. A outra família gosta, e tá tudo bem.*

Nessa fala Suelen busca ampliar a discussão (ou será que busca fugir dela?) que está na crítica a uma educação branca hegemônica, problematizando, justamente, o carnaval, que é uma das poucas manifestações ligadas à cultura afro-brasileira reconhecida e admirada pela grande maioria dos brasileiros.

Diana também menciona, em sua fala, que o Carnaval é um tema polêmico na escola e que, a partir de um dado momento, os professores optaram por não falar sobre ele:

> *É que nossa última experiência assim, sobre temas polêmicos, por exemplo, o carnaval, para mim o carnaval tem uma polêmica porque é... ele tem uma representação que ela não é bem aceita por um... uma boa parte de estudantes, de famílias e aí todo o nosso trabalho ele foi desenvolvido, a gente não falava sobre o carnaval, nós professores.*

O que representa esse silêncio? O apagamento de parte da cultura considerada inferior e passível de ser ocultada, não obstante fazer parte de nossa história. Eis aí mais uma evidência de que, para não ser criticado ou para não criar polêmica, muitas vezes, se opta pelo silêncio. Silêncio este que, por sua vez,

também é racista. Dessa forma, ficam evidenciadas, na prática, as lutas tidas como relevantes e necessárias, em detrimento daquelas que são tomadas como as lutas do “outro”.

Bianca evidencia, em suas falas, certo incômodo sobre a maneira como o Movimento Negro vem pautando as questões do empoderamento negro, que passam pelo gesto de assumir o cabelo afro.

> *Eu acho muito estranho, uma pessoa falar para você, você tem que usar seu cabelo crespo, porque você é negro. Ele tem o direito de usar do jeito que ele quiser! Se ele quer usar o cabelo, assim todo solto, todo armado, é um direito dele. Mas também, se ele quiser alisar, também é um direito dele. Eu não acho justo, sabe? A pessoa falar ‘Ah, você tem que usar assim.’ Por que isso,... ahh... mas agora não tem mais problema. A moda você pode usar do jeito que você quiser, você pode usar do jeito que quiser...*

Caso este não fosse um ponto que incomodasse, não teria sido trazido à tona no debate. A questão que se coloca, ao fundo dessa fala, é uma pessoa branca dizendo ao negro o que ele deve ou não fazer, considerando-se, portanto, detentora desse poder, julgando-se no topo da hierarquia racial. Ademais, Kilomba afirma que o cabelo crespo, *dreadlocks*, *rasta*, ou *black* são importantes instrumentos políticos “de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial” (KILOMBA, 2019, p. 127).

Para Diana, incômodo é o discurso de “somos todos iguais por dentro”. Isso fica evidenciado na crítica que ela faz ao final do vídeo, quando aparecem crianças pintando corações de vermelho: *“E aí acho que tem uma outra coisa também quando fala ‘Ah, mas o coração é vermelho, porque todo mundo é igual por dentro’, isso me incomoda. Porque nós somos diferentes... por dentro, fora, além da cor.”*

Por meio dessa fala, a educadora parece demonstrar incômodo com os discursos que buscam neutralizar (ou até apagar) as diferenças, como se ser diferente fosse, em si, um problema.

Neste tópico busquei reunir falas das professoras que mostravam algum incômodo com relação à temática étnico-racial. A principal constatação é de que o branco, de modo geral, sente-se incomodado em diversos momentos em uma discussão que gira em torno das questões étnico-raciais. Nesses incômodos fica evidente como o branco se considera universal e inquestionável, ao passo que inferioriza aos demais. Uma discussão acerca de raça impõe ao branco a necessidade de pensar em si e nas desigualdades produzidas pelo racismo. É

provável que venha daí a tradição acadêmica de se pensar o negro quando o assunto são as relações étnico-raciais, pois, como afirma Cardoso (2020), pesquisar o branco é quebrar o silêncio a respeito de se pensar a branquitude. O trabalho desse autor mostrou que causa incômodo ao branco se ver no lugar de objeto de pesquisa. Porém, cabe mencionar que “a inquietação, o incômodo e o desconforto que venhamos a sentir, não compete, a nós, torná-los obstáculos intransponíveis, já que isto nos impediria de prosseguir na construção de um diálogo com o propósito de questionar as hierarquias” (CARDOSO, 2014, p.247). Conclui-se, analisando as falas das professoras, que o branco parece se considerar detentor do poder: o poder de não ser analisado, o poder de – para não causar polêmica – silenciar, subtrair parte do currículo escolar, além do poder de dizer ao outro o que se deve ou não fazer com relação à sua aparência, seu modo de ser no mundo.

9.1.14 Dificuldades

Este subnúcleo apresenta alguns momentos nos quais as professoras narraram algum tipo de dificuldade em lidar com as questões das relações étnico-raciais, entre elas: a) dificuldade de se perceberem racializadas (o que também se evidencia em outros núcleos); b) dificuldade em abordar o assunto; c) dificuldade de intervir de maneira apropriada; d) dificuldades relativas à maneira como foram socializadas; e) falta de valorização da escola; f) distanciamento entre escola e sociedade; g) dificuldades de contrapor a ideologia do branqueamento; e h) a escassez de material escolar.

As dificuldades dos sujeitos se iniciaram no momento em que foi solicitada a autodeclaração para a participação ou não na pesquisa. Cecília diz:

> *Eu fiquei sabendo hoje que algumas pessoas receberam: como você se declara? Para estar aqui ou não, se você participaria da conversa ou não. Então assim, a gente tem essa... E deveríamos estar trabalhando essas questões, e a gente ainda tem muita dificuldade em lidar com isso.*

Diana também reconhece suas limitações:

> *Não, eu tô falando que isso é uma possibilidade* [de sair da fala hegemônica]. *Se eu faço isso o tempo inteiro? Provavelmente não, mas eu tenho que perceber... (...) tenho consciência de que eu escapo, que eu muitas vezes faço a fala hegemônica.*

Essa consciência do racismo como algo introjetado em nós é fundamental para que se direcionem esforços no sentido de uma mudança em nossas representações sociais.

Cecília também trata da dificuldade de se abordar a questão racial:

> *Então assim, eu acho que, muitas vezes a gente tem dificuldade sim, em abordar a questão. Mas é uma questão que permeia o cotidiano da escola e de outros lugares que a gente frequenta, e aí a gente escuta algumas falas e na verdade, tentando não ser preconceituoso e na verdade é, né?*

Embora assuma que esta é uma questão que permeia o cotidiano da escola e de outros locais que frequenta, a docente alega sentir medo do que considera "desconhecido".

> *Uma coisa que dá medo, porque a gente tem um desconhecimento muito grande, a gente tem umas imagens construídas na nossa história enquanto alunos, e na nossa formação enquanto professor... quanto disso a gente teve... isso na nossa formação? Quanto de discussão?*

Bianca concorda e também aponta para a necessidade de formação:

> *Então, por exemplo, de repente... eu posso falar uma coisa e nem me tocar que a criança... então eu preciso disso, sabe? Eu acho que seria legal ter mais esse tipo de coisa pra nós, que nos dê essa ajuda de como lidar, do que falar, porque não adianta ficar fazendo essas formações que... de coisa que pô, meu, eu não vou usar. Eu quero coisa legal, que explica, que ajuda... a gente a lidar com a criança nisso, nesse aspecto.*

Cecília e Bianca podem sentir falta de um maior aprofundamento teórico, que deveria ter sido oferecido pelas instituições nas quais elas estudaram. Como mostra a pesquisa de Soligo, Jango, Garnica e Cardoso (2018), a maior parte das instituições realmente é falha nesse sentido. Ao mesmo tempo, como já foi mencionado, há outras possibilidades de formação, como os cursos oferecidos pela própria rede onde essas professoras trabalham. A mesma pesquisa (SOLIGO; JANGO; GARNICA E CARDOSO, 2018) comprovou que há uma escolha deliberada por outros cursos em detrimento dos que abordam a temática étnico-racial.

Cecília em outro momento também diz: *"Acho que tem que falar disso e pensar, e esse cuidado, vamos dizer assim, que a gente tem que ter, porque não é natural, né, lidar com essas questões?".*

Na perspectiva de Cecília, parece que o silêncio acerca das questões raciais – portanto, a continuidade do racismo – parece ser algo natural, visto que, para ela, lidar com as questões que o envolvem não é uma atividade que faça parte de seu dia a dia. Nesse sentido, observo que parece ser um desafio romper com o que foi tradicionalmente aprendido e é cotidianamente reproduzido na escola.

Bianca também afirma que não é "natural" lidar com essas questões:

> *É... entende? Que seja tudo isso mais fácil* [a, segundo ela, "vivência com negros e o entendimento*, é que nem eu falo, às vezes você evita um comentário porque você tem medo de ferir, porque tem medo de ferir. Você não tá fazendo por maldade, então você não devia ter medo de ferir, então que ainda não está natural dentro de você, isso deveria se tornar natural... porque afinal, não estou fazendo por maldade, então porque não posso fazer? A gente precisa refletir mais.*

Tratarei com mais profundidade essa questão no núcleo "Possíveis caminhos segundo os sujeitos". Por ora, destaco que, em sua fala, Bianca parece querer se eximir da responsabilidade. A educadora não age, até porque ela não sente que tem um embasamento teórico adequado para lidar com essas questões. Porém, não há como naturalizar as questões do racismo – como ela diz desejar - em uma sociedade estruturada por ele. Outro aspecto que chama a atenção é que a professora diz que não deveria ter medo de incorrer em uma fala preconceituosa ou racista, pois, caso o fizesse, não seria por maldade. O problema é que não combater esses pensamentos e falas por meio da autorreflexão seria uma opção pelo racismo.

Sueli assume que não conseguiria lidar com o racismo, caso ele viesse a ocorrer em sua sala de aula:

> *É uma outra construção de significado, e pra mim é difícil compreender. Então se eu tivesse algum problema, de algum racismo sistemático na minha sala eu teria que recorrer, eu teria que pedir alguma ajuda, porque eu acho que eu não conseguiria assim de alguma forma profunda, lidar com isso. Isso sendo sincera, né? Eu tentaria da melhor forma possível, mas eu procuraria alguma ajuda [...]. Eu compreendo isso, mas ao mesmo tempo, eu não consigo mergulhar com profundidade nessas questões, eu sei que tem, mas eu não sinto.*

Nilceia também relata a dificuldade emocional de professores e os alunos, que, somada à falta de "habilidade" para lidar com as questões raciais, seria mais uma barreira para o avanço:

> *A gente não dá conta aqui, porque às vezes a gente não dá aula, porque o emocional de todo mundo está enlouquecido e a gente também não tem nenhuma habilidade pra lidar com isso, então... realmente... a gente tem que repensar muitas coisas...*

Queila aponta outra dificuldade:

> *Agora na minha sala esse ano, eu tenho um aluno, ele é... como diz ela... Como que ela falou? Castanho. Então, ele não se acha negro. Ele fala: 'eu não sou negro, a minha mãe é. Eu não.' Então aí fica difícil você chegar para criança e falar, 'não, você tem descendência, você tem que aceitar que sua mãe é linda, que você é lindo', mas... ele não aceita dizer que ele é negro.*

Nessa fala, Queila indica que a solução para que o aluno assuma seu pertencimento étnico-racial passa por ela dizer que, tanto ele, quanto a mãe, são "lindos". Todavia, a educadora também assume que tem dificuldade em desempenhar esse papel. Contudo, a docente não cita seu lugar de branca como sujeito racializado nesse processo, tampouco menciona as questões impostas pela branquitude, cuja consequência é esse tipo de postura. Essa fala também se encaixaria no núcleo "A questão está no outro, no negro", pois Queila visualiza essa questão como algo intrínseco à criança, à medida que aparenta aceitar a situação, não agindo em busca de trabalhar essas questões com o aluno e com a turma.

Cecília percebe que essa não identificação por parte das crianças e das famílias é fruto da sociedade, que traz o branco como modelo do que é valorizado:

> *Até das famílias, às vezes a gente conversando com famílias de alunos nossos, a gente percebe às vezes na fala, né? Ah, porque... a questão do preconceito, a questão da não identificação da própria família da criança, mas que não é a toa, né? Então a gente escuta muito assim: 'ah, a própria pessoa tem preconceito com a cor dela' porque ela vai sendo levada por um processo, de que ela precisa se embranquecer, vamos dizer assim, pra acessar coisas que ela não acessaria enquanto negro.*

Considerando que a escola é o lugar onde a criança mais sofre racismo e a sala de aula o lugar onde os alunos passam a maior parte do tempo, seria fundamental que todos os educadores estivessem aptos a lidar com essas questões. Entretanto, não é isso o que acontece, como mostram pesquisas como a de Jango (2017).

As professoras contaram que fizeram uma formação na qual foi apresentado o mapa-múndi que costumamos ver representado “de ponta cabeça”, o que causou estranhamento e reflexões. Cecília comenta:

> *Que pra gente é assim... um estranhamento trazer um mapa, que pra gente é de ponta cabeça, a gente não consegue ver um mapa, e pensar que ele não está ponta cabeça... de que essa divisão do mapa tem um meridiano que divide, que ali é o centro... se o nosso planeta é circular não tem esse centro com essa linha, e a gente tem isso incorporado na nossa formação.*

Sobre isso, Queila diz: *“Não é uma coisa que nós vamos conseguir mudar de repente.”*

Ao que Cecília responde:

> *Não! Mas eu acho que se a gente olhar pra aquilo... e pensar que aquilo, pode existir outras maneiras... que... essa coisa de ter o centro... os países... e no norte... que a gente tem essa divisão, do que tá em cima e o que tá embaixo, de que tem uma coisa que já traz uma ideologia, eu achei bem interessante.*

Mas Queila parece insatisfeita e se referindo a alguma outra questão, pois responde: *“Não, isso aí eu já tinha estudado, já sabia disso”.*

Cecília, em sua fala, destaca que nós não estamos acostumados a questionar as representações que temos acerca dos países e da lógica dominante, que se utiliza do mapa-múndi como um dos seus instrumentos.

No momento em que tratei do fato de sermos professoras brancas e como isso interfere em nossas ações pedagógicas, Nilceia afirmou que uma forma de ensino não vai atender a todos os alunos, que são diferentes entre si. Ela diz: *“A gente coloca uma forma, e ai a gente é... óbvio que... imagina uma sala de trinta alunos... é obvio que... a gente não vai atender os trinta.”*

Queila parece concordar com Nilceia: *“Porque mesmo deixando a fala deles, nunca será de todos. Alguns nunca vão falar.”*

Então surge a seguinte questão: quem serão esses alunos que não estão sendo atendidos e que estão deixando de falar? Mesmo sabendo que, segundo elas próprias, a minoria dos alunos é branca? De acordo com bell hooks (2017), o elitismo, o racismo e o machismo estão presentes e moldam as estruturas da sala de aula e, portanto, seriam os grupos marginalizados socialmente os mesmos excluídos do centro do processo ensino/aprendizado. Mas, ainda segundo a autora, essa questão é pouco ou nada problematizada.

Cabe destacar também que, antes de serem provocadas, não havia uma percepção anterior de que a escola não atendia a todos, ou, ao menos, esse incômodo não havia sido evidenciado. Nesse momento, elas parecem se preocupar com essa questão.

Quanto a isso, Diana coloca: *"Mas a gente não vai criar tanto assim, diferentes formas de expressão também."*

E Cecília diz: *"Mas a gente vai criando possibilidades. E vai percebendo as nossas limitações para trabalhar essas questões sérias".*

Observa-se que as professoras, nesses momentos, parecem se pautar na forma, no método, como se a questão central fosse de metodologia e não uma questão de intencionalidade e de compromisso com a educação das relações étnico-raciais. Leite e Tassoni (2002) evidenciam como as decisões tomadas por educadores – que vão além da dimensão cognitiva, mas que são também afetivas – são determinantes no processo de ensino e aprendizagem. Os autores consideram aspectos bem mais amplos que o método, como a escolha dos objetivos de ensino, o conhecimento sobre os alunos, a organização dos conteúdos, a escolha do procedimento e das atividades de ensino, e o tipo de avaliação a ser utilizado. Os pesquisadores defendem, ainda, que "a atuação pedagógica, necessariamente, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão" (LEITE; TASSONI, 2002, p.138) e que essas decisões devem ser articuladas coletivamente.

Queila expressa outra dificuldade, que passa pelo modo como a sociedade concebe a escola: *"A escola perdeu muito valor pra essa comunidade, pra sociedade [...] A escola está muito pequena."*

Dalila amplia a questão para a sociedade como um todo: *"Mas a sociedade está muito distante da escola hoje."*

E Bruna questiona: *"Ou a escola que está distante da sociedade?"*

Cecília faz uma autocrítica, dizendo que os professores não conhecem a realidade, e, portanto, a identidade de seus alunos:

> *O espaço que elas estão, a gente não conhece. É... No dia que a gente estava lá na praça, lá na C* [diz o nome da praça]... *A P. não tá aqui, né*? [diz procurando a colega professora] *A P. falou: 'Nossa, como é longe aqui!' Eu falei: 'Mas então, a gente recebe alunos daqui, então a gente não tem a dimensão nem da questão de território, da onde as crianças vivem, de como são os espaços que eles vivenciam na comunidade', então conhecer um espaço, como a J. traz, e a gente foi lá, e conheceu um espaço que é importante no território da escola, para a comunidade da escola, um espaço de... de representatividade cultural, de convívio social das crianças, traz elementos sim...*

Outro fator que aparece como dificuldade é a escassez de material. Cecília conta:

> *Mas eu acho que eles não têm nem acesso a esse material, é uma coisa que a indústria percebeu como uma possibilidade, mas que pra nossa realidade, as crianças têm no máximo uma caixa de lápis de cor, de 12 cores, muito básica.*

Importante considerar que, mesmo com pouco recurso, há de se ter em vista as possibilidades e a intencionalidade pedagógica. No caso, mesmo com poucas opções de cores, o lápis "rosinha" foi o denominado "cor de pele".

Cabe também, aqui, evidenciar uma dificuldade não explícita do grupo: o uso de termos genéricos para falar sobre racismo e a opção por usar outras palavras para se referir ao universo das relações étnico-raciais. Isso foi algo observado ao longo de toda a toda a dinâmica. Muitas vezes, esses termos eram substituídos por "essa questão", "isso". Já em outros momentos, as frases eram interrompidas, notadamente quando o vocábulo seguinte era "negro" ou "racismo". Tal fato ocorreu com mais evidência na pesquisa que realizei com Vanessa Rodrigues em outra escola do Município de Campinas (ORRICO; RODRIGUES, 2021).

Neste núcleo fica evidente que o trato com as questões raciais não faz parte do cotidiano das educadoras que participaram da pesquisa. Na verdade, as questões raciais são encaradas como algo não relacionado àquilo que é vivenciado e trabalhado na escola. As professoras até parecem assumir a necessidade de mais formação, para que se sintam mais bem preparadas. Porém, como já colocado, essas formações estão presentes na rede, só que a procura é baixa. Além disso,

apenas formações teóricas, apesar de indispensáveis, podem ser insuficientes para garantir o engajamento das professoras, caso elas não estejam realmente dispostas a uma mudança.

Tanto neste núcleo, denominado “Dificuldades”, como no núcleo anterior, que chamei de “Incômodos”, se evidencia a dificuldade das educadoras em transformar o não familiar em familiar. Ou seja, de se apropriarem de algo que até então seria da ordem do desconhecido. Analisando as falas contidas nesses dois núcleos, em conjunto com as do núcleo a seguir, denominado “Possíveis caminhos segundo os sujeitos”, observa-se que, teoricamente, as professoras reconhecem alguns caminhos, mas não há um movimento no sentido de novas objetivações, ou seja, de concretizar as ideias em novas práticas.

9.1.15. Possíveis caminhos segundo os sujeitos

Durante a dinâmica, as professoras apontaram inúmeros possíveis caminhos para a superação do racismo na escola e na sociedade. Evidencia-se que, de maneira geral, o grupo parece saber o que precisa ser feito. Algumas ações indicadas por elas foram: a escola trabalhar com as diferenças, repensar o currículo e a metodologia, rever, reconstruir e ampliar materiais e utilizá-los, trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira, discussões e formações coletivas, fazer parcerias trazendo “outras vozes”, ouvir os alunos, apoiar políticas públicas como as cotas e estabelecer o diálogo com a sociedade incluindo parceria com as famílias.

Diana traz a necessidade de a escola trabalhar as diferenças: *“...que é assim a diferença, trabalhar na perspectiva da diferença mesmo, da identidade que é diferente um do outro, além da cor da pele.”*

Em outro momento, ela fala sobre a importância de repensar o currículo e de superar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> *É uma preocupação porque a gente está numa comunidade de... que é negra, é uma história negra. E estamos ocupando um lugar da fala. Se a gente não muda a nossa perspectiva de trabalho e desconstruir um tanto de formas de, como a gente pensa o currículo, o que a gente valoriza dentro do currículo, a gente não vai superar isso. Enquanto a gente continuar seguindo as cartilhas BNCC, a gente não vai mudar essa história.*

Embora proponha a superação do documento, Diana parece atribuir essa necessidade ao fato de estar em uma escola de maioria negra. Caso fosse uma escola de maioria branca, ela também veria tal necessidade?

Cecília também traz a questão de ampliar o conhecimento indo além da mera reprodução:

> *Eu acho que você pode abrir pra crianças ter percepção de outras possibilidades além da que ela já tem, culturalmente, familiarmente... e a gente pode possibilitar outras reflexões. Então isso impacta sim, se a gente tem uma perspectiva mais fechada, mais reprodutivista, é isso que a gente vai proporcionar, e vai reforçar na formação dessa criança. Se a gente traz outras possibilidades de análise... amplia, traz momentos em que eles possam, né, também trazer questões, refletir sobre questões, a gente vai ampliar essas possibilidades desse aluno.*

Bruna aponta a necessidade de outras pessoas participarem da dinâmica da escola, bem como de o próprio corpo docente criar o seu material de trabalho:

> *Mas... a J. que tem feito a formação, ela fala muito disso, né? Pra gente... igual na última aula sobre... chamar a pessoa para contar o relato do que de fato aconteceu, então acho que mesmo na formação que nós estamos fazendo, eles falam um pouco... ela está falando um pouco desse conceito, da gente... desvincular desse livro que vem lá de cima e fazer o nosso próprio material referência com a criança.*

Cecília aponta a necessidade de haver mais materiais vindos do governo, mas alerta que apenas o material não é suficiente para que o trabalho se concretize:

> *Quem tem algum tipo desse material, é por conta de recurso da escola ou individual, então, e eu não acho que é através do material que a gente vai conseguir abordar essa questão, assim... é por que assim, tendo esse material ali, e essa questão não sendo trabalhada, não é... não é o lápis, entendeu?*

Nilceia enfatiza a necessidade de discussões e propõe a criação de materiais – e de uma nova estrutura - para o trabalho. Ela reconhece que isso é possível, quando afirma o “lugar de potência” dos professores:

> *Eu concordo que não vai ser um lápis de cor que vai... mas assim, é preciso se criar materiais, então precisa ter discussão, criar mateiras,*

> *criar... criar-se tudo, criar uma nova estrutura, para que isso possa ser... para que comece a se modificar. Então acho que, essa nossa visão... nossa, afeta completamente! Eu acho que é... inclusive uma auto crítica, do quanto que a gente não... não consegue mover isso enquanto um lugar que é uma potência para que isso possa acontecer.*

Cecília completa:

> *Não que eu acho que a gente vai abolir o livro didático porque a gente não tem condição de preparar o material. Mas de trazer coisas que... que eles vejam conteúdo relacionado com a vivência deles, porque a gente pega o livro didático e é isso, a maioria das referências são as capitais, ou são cidades consideradas turísticas... a gente não vê situações das comunidades locais... é muito pouco que aparece, é uma referência ou outra, então trazer esse referencial que eles se identificam. Então eu acho que quando foi elencada a questão das formações essa foi uma questão que a gente colocou, mais de uma vez a questão da... das africanidades com matemática para gente estar retomando, a questão dos indígenas, quando eles vieram aqui, a gente viu relatos de crianças... e não só de crianças, de adultos que estavam com receio, com medo, porque a gente tem uma coisa, assim, meio mitológica, quase, né?*

Ou seja, Cecília aponta para a necessidade de que material e metodologia sejam mais próximos da realidade dos alunos e que haja formações nesse sentido. A professora também fala sobre como o distanciamento pode levar questões africanas ou indígenas, segundo ela, para um "lugar mitológico", fictício, fantasioso.

Andréa também fala sobre o livro didático: *"O problema é que quando a gente vai trabalhar os livros de história, a gente trabalha a escravidão. Então você está reforçando algo ruim e existem coisas boas para se trabalhar".*

Pesquisas sobre a ausência do negro nos livros didáticos ou a maneira como eles vêm sendo retratados vem sendo feita há décadas (MUNANGA, 1987; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; MÜLLER, 2013). Participando bianualmente da escolha de livros didáticos para as escolas da Rede Municipal de Campinas onde atuo, é notório algum avanço, como o fato de, no geral, haver mais personagens negros representando várias funções sociais. Porém, em muitos livros de história, a história do negro continua se iniciando com a escravização e se encerrando com a Abolição da escravatura, trazendo a Princesa Isabel como redentora. O ponto de vista do branco, colonizador, que conta sua própria história ainda é latente.

Sueli levanta o que já tem, apontando para a ação, que, segundo ela, já acontece na escola:

> *É, a gente vê algumas ações rolando. Aqui na escola tem bastante... é bastante voltado, as formações são voltadas pra isso, alguns livros didáticos, alguns materiaizinhos que a gente encontra, alguns livros, algumas intervenções que são realizadas em salas de aula, os professores tem uma visão um tanto mais diferente quanto a isso, então isso poderia ser, por exemplo, um ponto de atuação.*

Quais seriam esses trabalhos? Por que em nenhum momento eles foram evidenciados durante a dinâmica?

Para Letícia um dos caminhos seria, justamente, cumprir o que estabelecem as Leis 10.639/03 e a 11.645/08:

> *Puxa pro lado cultural, apresentação, pro lado histórico cultural, mostrando as coisas que são positivas, normalmente é isso que... (...) a cultura mesmo, do país africano, a história, as coisas positivas que tem do povo.*

Queila concorda: *"A valorização também [...] Eu acho que não é contar a história só do branco."*

Diana diz: *"Acho que a gente tem que ser cético, assim, e nunca aceitar um ponto de vista como único, e buscar a referência de fontes diversas."*

E Queila: *"Que tudo tem o lado positivo, tudo tem coisas boas."*

Enfatizar que é necessário mostrar que tudo tem um lado positivo indica que o lado negativo está posto na escola?

Bianca coloca a necessidade de formação, troca de experiências e orientação:

> *[...] então, mais aí eu acho que assim, a gente precisaria... ter mais isso, sabe? essas experiências, essas falas, e também... eu acredito muito nisso, falas de boa experiência, tipo assim do que deu certo. Entende então? Quem tem mais experiência com isso, quem tem mais essa vivência e essa abertura... Falar 'oh, numa situação assim, você não deve falar assim, você deve falar assado, isso cai melhor... fica melhor por isso e por isso...' porque a gente precisa de ajuda.*

Bianca, assim como a maior parte das professoras, assume não estar preparada para lidar com algumas questões.

Cecília indica a necessidade de um estudo coletivo entre os pares:

> *Eu tô fazendo um curso lá de história da África, que tem vários professores de história, que vem da faculdade de história da Unicamp [...] então assim, tem muita coisa que a gente precisa tá estudando junto.*

Bianca retoma, dizendo que, para ela, por meio de discussões ou práticas poder-se-ia alcançar um ponto em que fosse natural a compreensão das questões étnico-raciais e a convivência com pessoas negras:

> *Então a gente precisa começar a encarar melhor isso, o ideal seria a gente chegar a discutir ou fazer práticas, ou o que fosse, pra chegar no ponto que fosse natural, como ela falou, que não é natural, devíamos chegar no ponto que a gente realmente achasse natural a vivência com os negros... e o entendimento...*

Queila concorda e completa: *"Que ninguém visse o outro pela cor".*

Para que isso seja possível, neste momento, é necessária a racialização do branco também como sujeito político. De acordo com Nascimento (2019, p.109) "Não racializar é evitar o desnudamento dessa identidade branca enquanto identidade". Neste sentido, o discurso de Bianca e de Queila não contribui para a superação do racismo, pelo contrário, o apagamento da identidade racial branca contribui para a manutenção do status quo, do qual ambas obtêm vantagens.

Diana também vê como um caminho

> *[...] trazer para cá as pessoas para narrarem as suas historias, elas mesmas. Eu não posso narrar uma história indígena, então... mas eu posso entrar em contato com eles para eles virem. Então, é... eu acho que a gente só vai conseguir mudar a prática quando a gente mudar o nosso lugar, de docente, nessa relação com os estudantes também, que a gente consiga observar o que que faz sentido pra eles, e trazer espaço... pra que, essas vozes, culturas, apareçam e tenham lugar nessa escola.*

Aqui, Diana reconhece suas limitações como professora branca para falar e indica que uma possível saída – além das cotas - seria oportunizar outras vozes dentro da escola. Cecília concorda com Diana e diz: *"E se abrir para percepção do lugar do outro, né?".*

Embora seja válido trazer outras vozes para narrar seus saberes, vivências e experiências, interessa pontuar, aqui, que também é dever de todos os professores fazer um trabalho seguindo as Lei 10.639/03 e 11.645/2008.

Diana também aponta como algo relevante o ato de ouvir as crianças:

> *Então assim, não faz sentido nenhum pra gente, para eles faz. Então a gente tem que conseguir fazer o deslocamento de não querer dar sentido pra tudo, o nosso sentido! Então a gente precisa criar esse espaço, reconhecer que a fala deles traz um significado que é diferente. Que só assim a gente vai conseguir não ser reprodutivista da nossa percepção... é... e eu acho que e uma das possibilidades que provavelmente devam ter muitas outras que eu ainda não conheço. Então é assim, eu vou mudando com pessoas, me provocando.*

Ela também diz:

> *Procurar enfatizar e junto com as crianças a gente problematiza, eles trazem muitos elementos, muito que assim, muitos... é possível a gente não estar no lugar da fala hegemônica durante a aula, e ainda assim a gente suscitar conhecimento com as causas deles.*

Diana acredita que os alunos têm várias formas de se expressar que devem ser valorizadas: *"Ele desenha, ele escreve. Então eu também tenho que possibilitar outras formas dele se comunicar. Ele é criança, ele dança, ele brinca."*

Essa escuta também contribui quando o assunto é polêmico, como, segundo ela, o Carnaval (abordado no núcleo "Incômodos"). Diana encontrou a estratégia de provocar a discussão e a partir dela, se utilizar das falas da criança para problematizar.

> *Então, a gente trazia referências de músicas diversas... e eles foram falando sobre as experiências, do que que eles conheciam das músicas. Até que alguma criança falou do carnaval, e aí então... o que que é carnaval pra você, o que que é pro outro... eu não precisei falar o que é pra mim. E ainda assim, a gente consegue problematizar a partir das experiências deles. Eu acho que isso enriquece é... primeiro que a gente dá lugar de fala pra eles, a gente percebe que não existe uma única possibilidade de percepção sobre uma questão, e aí a gente conseguiu manter incluída na prática mesmo as crianças cujas famílias não aceitam o carnaval. Porque não tinha uma fala minha, assim: 'carnaval é isso, carnaval é bom, carnaval não é bom'. Eles foram problematizando, então cada um trazia uma experiência, uma fala, o outro trazia outra fala... 'a quem concorda com o que ele falou, quem não? Porque que você não? O*

> *que que você acha que é isso?'. Então é possível a gente é problematizar as diferenças, a partir dessa problematização a gente traz os elementos... das culturas diferentes, das culturas não hegemônicas.*

Queila concorda: *"É, a gente tem que se colocar nesse lugar que não é da fala hegemônica."*

Diana também levou a discussão para o âmbito das políticas públicas, mais especificamente, para a política de cotas. Ela parece apontar como um problema o fato de o corpo docente da escola estar embranquecendo:

> *Acho que aí, a questão da... das cotas, elas vem pra fazer enfrentamento, que elas vão possibilitar que essas pessoas ocupem um outro lugar de fala que eles não tinham. A gente tava até esses dias comentando que teve amigas que se aposentaram e que a nossa escola foi embranquecendo, o corpo docente, de novo.*

Esta fala está relacionada às outras, nas quais Diana sente falta de que "outras vozes" sejam ouvidas dentro da escola, e não apenas as vozes das pessoas brancas.

Dalila traz a importância do diálogo com a sociedade para que a escola avance: *"A gente precisa voltar a ter esse diálogo com a sociedade, sem esse diálogo com a sociedade a gente não consegue."*

Bianca concorda e coloca a questão da parceira com as famílias:

> *[...] trabalhos diferenciados com a família também, por exemplo, roda de conversa, já que traz a família pra fazer roda junto, alguns momentos junto com a família em que a gente possa conversar sobre essas questões. Não só em conselho...*

E Dalila continua:

> *[...] em reunião de escola, é a família estar no dia a dia, na minha reunião perguntaram 'eu posso ir assistir uma aula?' Como se fosse a coisa mais absurda do mundo. E por que que é tão absurdo a família estar aqui dentro da escola? Então eu acho sim que está muito distante, e a gente precisa repensar muito.*

E Bruna diz: *"Eu acho que tudo começa com o diálogo, né? É... dar espaço pra eles falarem e trazer questões que façam eles (sic) refletirem também."*

A pergunta central que norteou as falas pertencentes a este núcleo foi: “Como podemos pensar a educação para as relações étnico-raciais?” Apesar de terem conseguido apontar diversos caminhos e, embora tenha se falado em hegemonia, o ato de se repensar como educadora branca não foi apontado. De modo geral, a identidade racial branca pouco aparece na discussão, mesmo que essa tenha sido a última pergunta e que, durante todo o debate eu, pesquisadora, tenha buscado conduzir para que se pensasse a branquitude. Nota-se que esse, realmente, ainda é um grande desafio para nós, educadoras brancas.

9.2. Análise das entrevistas individuais

Conforme mencionado anteriormente, foram selecionadas seis professoras para entrevistas individuais: três que demonstraram maior aproximação e três que demonstraram maior distanciamento da temática étnico-racial em suas falas durante a dinâmica. Cabe lembrar que as análises são feitas a partir da Teoria das Representações Sociais, ou seja, considero que as falas expressam representações construídas histórica e culturalmente.

Os horários foram combinados de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e dos sujeitos e os locais escolhidos pelos sujeitos e serão mencionados mais adiante.

Convém destacar que grande parte dos conteúdos das entrevistas individuais repete o que já foi evidenciado nas discussões da dinâmica. Portanto, serão mais aprofundados os pontos que não apareceram no subitem anterior ou aqueles sobre os quais ainda cabe uma análise mais ampla.

9.2.1. Bianca

Bianca foi selecionada para a etapa das entrevistas individuais por aparentar distanciamento da temática étnico-racial. O contato foi feito pelo WhatsApp e sugeri que eu poderia ir até a escola onde ela trabalha. Ela preferiu vir até minha escola e pediu que não fosse identificada na secretaria. Eu pedi que fosse fora do meu horário de trabalho e expliquei que, se alguém perguntasse, diria que é a Bianca, e

não seu nome real. No mesmo dia recebo uma mensagem dizendo que ela estava bastante receosa, pois ainda cumpria o período probatório e sugeriu de vir até a minha casa. E foi lá que a entrevista foi feita. Penso que o medo de Bianca de ser punida diante do que teria para me dizer pode refletir tanto o medo diante de um assunto desconhecido, quanto a consciência de que as representações sociais que ela teria sobre essa determinada temática estariam longe das consideradas ideais.

Bianca tem 58 anos, está na Rede Municipal há 04 anos. Há 28 anos ministrava apenas aulas particulares.

Quando pergunto: *"Qual é a sua graduação?".*

Ela me responde: *"On-line".*

Pergunto em qual área e ela: *"Letras! Letras, Letras, Letras".*

Atualmente, ela dá aula de inglês em cargo efetivo. Pergunto também se ela tem algum curso pós-graduação. Ela diz que sim. Pergunto qual e ela não se lembra.

Eu então: *"Mas é na área de língua inglesa?".*

E ela:

> *Não de língua... tipo assim... de estudo... espera. Pô, se você tivesse perguntado eu teria olhado em casa. Ahm... eu não vou lembrar o título (...) Mas é para ensino de adultos, na verdade, que eu acabei fazendo, entendeu? Então... Eu não lembro o título, você precisaria ter me falado."*[57]

A entrevistada afirma que a primeira vez que viu a temática étnico-racial sendo discutida foi na escola onde trabalha, há quatro ou cinco meses:

> *Eu percebo que na escola eles conversam bastante sobre isso, é um tema importante para esta escola, pra esse pessoal. E... eu entendo mais como uma preocupação deles, em relação à integração social, econômica... do povo negro.*

Sua fala demonstra a ausência de envolvimento com a temática. Bianca usa sempre "eles", importante "para essa escola, para esse pessoal", mas não diz ser importante para ela. Bianca afirma que nunca participou de nenhuma formação na temática.

[57] Apesar de não ser objeto de análise nesta tese, aqui cabe uma indagação: Que significado ou relevância teria tido essa formação para Bianca?

Ela afirma ter achado interessante a dinâmica e respondeu positivamente à pergunta: “A discussão afetou o modo como você vê a realidade, e como se vê nela como pessoa branca?” Porque, segundo ela, nunca havia parado para pensar nisso.

Porém, a entrevistada afirmou que a educação para as relações étnico-raciais:

> *[...] talvez devesse ser mais trabalhada, mais focada nesse assunto [...] da relação étnico-racial, mas focando os dois lados, como foi o que eu entendi que você fez, lá. Porque eu também não acho certo você falar só do negro, não é só o negro ... nós não temos só esse problema... Nós temos aqui nesse país, muitas raças, não é só a raça negra.*

Aqui fica evidente que Bianca considerou que a proposta da dinâmica era colocar o branco em situação de igualdade em relação ao negro, ou seja, como se ambos estivessem na mesma situação dentro da sociedade. Nos próximos parágrafos será possível acompanhar melhor esse pensamento de Bianca.

Ela continua explicando:

> *Eu entendo, a... Na verdade começo a entender, porque eu nunca tinha pensado nesse assunto, entende? E eu acho que muito das pessoas também nunca tinham pensado, as pessoas têm as suas vidas, os seus problemas, as suas dificuldades, e... eu acho que muitas pessoas nunca pensaram nisso, porque eu, nunca tinha pensado.*

Então eu questiono: *“Quais pessoas você acha que nunca pensaram”?*

E ela: *“Ah, todo mundo em geral, as pessoas brancas ou, por exemplo, japonesas, sei lá, de outras raças que não tenham a problemática do negro. Porque a problemática do negro é bem específica.”*

Aqui se observa que ela considera o racismo uma “problemática do negro”, e não vê o branco como agente e responsável por ele. Chama a atenção, também, o fato de que ela fala constantemente em raças, evidenciando que não tem apropriação sobre a discussão sobre essa falsa divisão biológica da humanidade em raças.

Depois, ela segue comparando a questão racial a outras violências que não são da ordem da estrutura, e sim das relações:

> *E da mesma forma como, por exemplo, eu nunca pensei em... como vê o mundo uma pessoa muito alta, ou muito baixa, ou muito gorda*

> *ou muito magra... não sei como ela vê o mundo, eu sei como eu vejo o mundo, eu nunca pensei nisso, que isso daria alguma alteração. Eu achei interessante.*

Neste trecho, Bianca parece dizer que, até então, pensava o branco como sujeito universal, como se a nossa ótica fosse a única possível. Aliás, Bianca se pensava – ou se pensa - universal em todos os sentidos. Observa-se, em sua fala, que ela é o padrão.

Então faço outra pergunta: *"E por que você acha que as pessoas brancas nunca pensaram nisso"?*

Bianca reforça:

> *Porque não é nosso problema. Talvez quem... tenha preconceito, goste, sei lá... pense mais no assunto, mas... eu como não tenho, nunca pensei. É um assunto que... sabe? Nunca me incomodou, nunca me... nunca me chamou a atenção.*

Ou seja, falar sobre preconceito seria uma preocupação do negro e, talvez, de quem seja preconceituoso. A ela, "nunca incomodou" a questão racial, ficando nítido que ela está em um lugar confortável, do qual não tem o desejo de sair.

Quando pergunto se faria diferença ter tido formação na área da temática étnico-racial, da maneira como problematizamos na dinâmica, ela me responde:

> *Sim, com toda certeza, faria a diferença [...] Em que sentido? De você poder... abrir os olhos para o problema, acordar para a... vamos dizer assim, que essa temática existe. Porque as vezes você tem companheiros, e companheiras negros, ou que se consideram da raça negra, e... você nem imagina, que eles possam estar vendo... alguns temas, alguns assuntos, alguma situações com outro olhar. E dessa forma obviamente, você pode não... dar a pessoa as vezes... uma palavra que ela precisa, na hora, de uma forma adequada... Às vezes pode até se colocar de alguma forma que não seja adequada, sem querer, sem perceber. Porque se você não percebe, que aquilo é um problema, pra ela, às vezes pode até... ferir sem perceber, sem querer. Então acho que isso é importante sim.*

Para ela, a importância de discutir a temática étnico-racial está relacionada a compreender o outro, ter empatia, o que pode ser entendido como positivo. Contudo, ela não fala sobre repensar nosso lugar de branca em uma sociedade de hegemonia branca.

Então, pergunto se o racismo não é um problema, também, dos brancos. E Bianca responde:

> *Eu acho, porque eu acho que deveria ser falado igualmente dos dois lados, porque daqui a pouco a gente é que vai estar se sentindo minoria, né? Por que cá entre nós, é um tal de cota disso, cota daquilo, cota daquilo... e... eu que não tenho cota de nada, não me encaixo em nada, daqui a pouco me sinto minoria, eu, mas... eu acho que deveria sim, ser discutido, em todos os lados... Mas a questão é essa, como começou a ser... é aquela história, né? Grita primeiro quem é mais esperto, então como começou a ser mais discutido essa problemática do negro, e... tudo vem voltado deste lado, tudo... Sempre que começa essa discussão, a gente também é jogado de lado, eu não acho certo também.*

Para Bianca, a questão das cotas envolve a "esperteza" do negro, e não parece estar relacionada a uma questão de reparação histórica. Falar sobre racismo, para ela, é questionar os privilégios dos brancos, vistos como direitos e de forma a-histórica. Destaco a expressão utilizada por Bianca *"é um tal de cota disso, cota daquilo... e... eu que não tenho cota de nada, não me encaixo em nada, daqui a pouco me sinto minoria."* É característico da branquitude o incômodo por não estar eventualmente no centro, por ter de "ceder" um lugar que *supõe* ser seu. Aqui se compreende o que parece ser o real motivo dela evitar problematizar as questões raciais.

Como ela mesma afirma, essa fuga acontece também quando em sua atuação como professora. Quando perguntei: *"Como você, educadora, pode fazer a diferença nesse trabalho com as relações étnico-raciais? Você tem alguma ideia"?*

Ela respondeu:

> *Eu gostaria primeiro de entender mais, ter mais... conhecimento, ter mais vivência nesse assunto, e aí sim eu acredito que eu posso passar isso para as crianças, hoje é melhor nem tentar, porque como eu ainda não trabalhei isso na minha mente, não deu tempo, não houve uma melhora... nessas falas, nessa vivência, melhor nem tocar no assunto. Eu evito. Como evito outros assuntos também.*

Ou seja, ela considera melhor não tentar e diz não ter tido tempo para trabalhar essas questões "em sua mente". Ao se dizer não preparada, ela não questiona o fato de que está retirando das crianças um direito instituído por lei.

Bianca também justifica “nem tocar no assunto” por não ser papel dela como professora, mesmo que tenhamos leis afirmando o contrário:

> *Porque... tem certas coisas, que eu acho que são privilégio da família, entende? Então eu acho que a gente não deve estar cutucando coisas que de repente, incomoda a criança, incomoda a família, causa um desconforto, eu não vejo motivo de ficar cutucando o que tá quieto.*

Aqui ela também deixa evidente que é melhor não se envolver com algo que não a incomoda, mantendo o status quo que a beneficia. Além disso, a entrevistada projeta seu incômodo na família e, assim, justifica sua omissão. Ela continua:

> *É um assunto que pra mim se tornou delicado, não era, mas a partir do momento que eu vejo tanta preocupação com o assunto, eu entendo que ele é delicado, então ele se tornou delicado para mim, então é mais um que eu prefiro não tocar, por enquanto [...]. Eu acredito que depois que eu entender melhor, até onde eu posso e devo ir, eu acredito que ajude. Porque eu acredito que aí eu consiga... trabalhar isso com as crianças, em determinadas situações, determinados momentos eu acho que dá para trabalhar.*

Ou seja, no final ela admite que não possui conhecimento suficiente para trabalhar com as questões étnico-raciais com os alunos, e, por isso, não o faz.

Na entrevista de Bianca, muitas das características atribuídas pelos estudiosos (Bento, 2002; Cardoso; 2020; Schucman; 2020) à branquitude ficam evidentes:

- Ela considera o racismo um problema do negro; ao branco cabe conhecer as questões raciais para ter empatia;
- Bianca considera-se padrão de ser humano;
- Ela reconhece seu lugar confortável, do qual não tem o desejo de sair;
- Por fim, a entrevistada busca não falar sobre as questões raciais, pois questionar privilégios é um incômodo, que se evita pelo silenciamento.

Suas justificativas para a fuga passam pela falta de tempo para adquirir o conhecimento suficiente e pela convicção de que esta é uma questão que cabe às famílias, mas ela, em alguns momentos, assume não desejar questionar uma estrutura da qual obtém vantagens.

Outro ponto a se considerar é que, assim como a maioria dos entrevistados de Schucman (2020), Bianca não concorda com a política de cotas. Mas, ao

contrário deles, em nenhum momento ela admite ter ciência dos seus privilégios/suas vantagens raciais.

9.2.2. Letícia

Letícia tem 49 anos. Estava em dúvida sobre participar ou não da pesquisa, pois afirmava não ter disponibilidade de horário. Então, um dia, fui fazer outra entrevista na escola e a encontrei. Por acaso, naquela ocasião, ela estava em horário vago, entre uma aula e outra. Reforcei o convite e disse que poderia ser naquele mesmo instante e que não demoraria mais do que os cinquenta minutos que ela tinha disponível. Ela, então, aceitou e fizemos a entrevista no meu carro, no estacionamento. Como as entrevistas com a maioria das participantes foram feitas em intervalos entre aulas – a pedido delas - e na escola não havia espaço vazio e silencioso disponível, sugeri o meu carro como opção. Porém, assumo que esse espaço poderia (ou pode) ter levado a algum tipo de intimidação, algo que, no momento das entrevistas, não observei.

Letícia tem dezenove anos de magistério, sempre trabalhando na Rede Municipal como professora de Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia, ela também é pós-graduada na área de Pesquisa em tecnologia na promoção docente. Quanto à temática étnico-racial, a entrevistada afirma que teve formação apenas na escola sobre a temática e afirma que, lá, este é um tema recorrente:

> *Eu acho que teve umas três, quatro, cinco vezes que veio pessoas, ou que a gente discutiu aqui. Mas é um assunto que está sempre sendo dito, né? Que a gente comenta quando vai fazer planejamento, que a gente está sempre... aqui na escola, ele é bem presente, esse assunto. Em todas as reuniões sempre tem um comentário, sempre tem [...]. Às vezes não de forma tão... tão planejada, mas é um... é uma fala frequente nas nossas reuniões, nas nossas... e algumas vezes já veio... veio aquele professor W., veio... algumas vezes nós tivemos algumas formações sobre isso.*

Letícia afirma que a discussão que tivemos “faz pensar”. E quando pergunto: *“Que sentido tem, ou deveria ter então, a educação para as relações étnicos raciais?”*

Ela responde:

> *Eu acho que é esse sentido de pertencimento mesmo, de eles pararem para pensar, porque acho que eles não pensam, né (sic)? Eles reproduzem o que eles escutam. Nem nós pensamos se a gente não parar para isso, se não houver... como se diz, o... o disparate assim, se não tiver uma coisa que... que move, se não tiver alguma coisa que move, nós não vamos parar para observar o além do que, do cotidiano.*

Aqui Letícia retoma o que ela e outras professoras trouxeram durante a dinâmica de grupo: o branco não pensa seu pertencimento racial se não for provocado para isso. E o mesmo acontece com os alunos, que, segundo ela, tendem a seguir os seus professores:

> *Então as crianças também, elas reproduzem o que elas escutam, ou elas valorizam o que todo mundo valoriza, ou elas sentem o que todo mundo sente, ou às vezes se sentem até... se sentem até prejudicadas ou não, às vezes se sentem... até... difícil de falar a palavra assim, mas às vezes se sentem até não pertencentes, ou pertencentes, dependendo daquilo que ela reproduz pelo que ela vê, pelo que ela vive.*

Aqui ela parece assumir a importância do papel do professor e sua responsabilidade na formação dos alunos. E reafirma o que já havia dito sobre a necessidade de ser provocada e qual seria, para ela, um dos papeis da formação:

> *E quando a gente para pra discutir, para pra ter uma sistematização do assunto... para pra pensar o além do cotidiano, para pra pensar além do..., o que acontece e porque acontece, acho que faz as crianças pensarem nisso, coisa que ela não pensaria se não tivesse uma provocação. Para os professores a mesma coisa, acho que para todo o ser... para todo o ser humano, para pensar além do..., tem que ter uma provocação. E nisso faz sentido da... da formação, da... da discussão, da provocação. Seria isso.*

Perguntei, então: *"E aquele dia da dinâmica, você acha que teve alguma provocação para além do que costuma ter nesse tipo de formação?".*

E ela: *"Não... eu não percebo."*

Acrescentei: *"Você teve essa educação das relações étnico-raciais, da maneira como a gente problematizou aquele dia, na sua formação?".*

Ela, novamente:

> *Ai... eu não consigo perceber agora, eu não consigo [...]. Você veio com um novo termo, branquitude. É que eu já tinha visto esse termo*

> *em outras leituras, na internet... mesmo porque... talvez a gente... digo pessoas que... já tem... esse tipo de... discussão. Então acaba que pra mim não era novidade ter essa palavra. Para algumas pessoas, nós chegamos a discutir depois e falou: -Não eu nunca tinha ouvido falar nisso, mas para mim não era, eu já li muito sobre, já li muito não... eu já li sobre isso.*

Aqui ela parece confusa. Primeiro, afirma que precisa da provocação e, depois, diz que, mesmo provocada, não percebeu nada novo. Em seguida, ela afirma que a novidade estava no termo “branquitude”, mas que não era novo para ela, porque havia lido muito sobre branquitude. Depois, ela se corrige, e diz apenas que já leu, retirando a palavra “muito”.

Então eu questiono: *“E como você educadora pode construir essa diferença na escola? A partir do que você já leu e a gente conversou?”*

E ela:

> *É, a gente pode fazer um... um... intervenções sistematizadas, como a gente pode também intervir nos momentos que acontece, que em algumas... alguns momentos... assim, nas relações... Existe o formal, e o informal que a gente pode estar... acho que no informal a gente acaba, aquele currículo oculto que o pessoal fala, né? Aconteceu ali na hora, e acontece algumas coisas que... são pontuais assim, sobre esse assunto, então acho que nesses momentos a gente tem que ter delicadeza, sabedoria, e enxergar além... assim, insight mesmo no momento para você poder estar reagindo, interagindo, e movendo as crianças mesmo para pensar, repensar, mudar as suas posturas e até exigir posturas, eu gosto eu não gosto, eu quero, eu penso, acho que é mais ou menos isso. Mas que o sistematizado tem que acontecer, tem. Acho que nessa parte a gente falha... falha porque a gente sempre pensa que o outro está fazendo, bem assim... e a gente sabe que tem quem faça também. Mais ou menos isso.*

Novamente, a resposta ficou confusa e, ao que parece, Letícia fugiu do tema, embora tenha falado sobre a importância do trabalho sistemático e cotidiano. Mas, assume a falha em não trabalhar com as questões raciais, porque acredita que “tem quem faça”. Ou seja, Letícia não vê o trabalho com as relações étnico-raciais como política, mas como ação dependente das vontades individuais. E, seguindo seu raciocínio, como alguém faz, ela não precisa fazer.

Pergunto: *“E como uma educadora branca pode construir essa diferença?”*

Letícia responde:

> *Bem... eu não sei se diferente de uma negra. Eu acho que talvez... a formação ajuda bastante pra essa diferença, mas eu acho que da mesma maneira talvez que... acho que não diferencia, se tiver com...*

> *como se diz... com a delicadeza, a provocação e se tiver é... num grupo, em um coletivo é muito mais fácil, a gente consegue trabalhar sobre essa questão, e acho que ai não faz diferença se é negro ou branco, faz a diferença da gente juntar no coletivo, a favor da ideia e... talvez não sei se por ser branca, até prejudica... eu acho que uma pessoa negra tenha até mais sensibilidade... e assim um vai contendo o outro, mais ou menos isso.*

No início dessa fala, Letícia afirma não diferenciar indivíduos brancos e negros na construção de uma nova forma de pensar as relações étnico-raciais e que, em um coletivo, o trabalho seria mais fácil. No entanto, depois ela afirma que "talvez uma pessoa negra tenha mais sensibilidade", o que pode significar que, na condição de branca, a questão racial não é algo que a sensibiliza.

Letícia narra um ocorrido:

> *Eu já tive aluninha que veio de outra escola, escola particular, loirinha de tudo que chegou agredindo os outros colegas no recreio, chamando de 'preto fedido'. Eu tive que intervir, chamar pais para conversar mesmo. A mãe interviu junto, conversamos para explicar que isso não é uma coisa que se faça, além de ser um destrato é o ... uma agressão mesmo, que não tem sentido, mas com certeza ela ouviu em algum lugar para estar reproduzindo isso. Depois a criança acostumou, e... foi logo quando ela chegou na escola, e depois ela acostumou com a rotina da escola, parou com isso e não aconteceu mais, mas assim nas... nos conflitos que eles têm, saía esse tipo de... de agressão, tipo assim, é uma agressão, uma agressão que tinha intenção, não é uma coisa que fez sem querer, ela tinha intenção mesmo, em usar esses termos.*

Aqui Letícia reconhece que a aluna branca agrediu o aluno negro e narrou a maneira como interveio, junto com a família. Nota-se que a palavra "racismo" não aparece na narrativa.

Continuo com alguns questionamentos:

> *E como você acredita que uma educação para as relações étnico-raciais, na educação como parte do currículo e no cotidiano, poderia contribuir para as crianças brancas terem outro tipo de olhar, pensamento, postura, atitude?*

Ela responde: *"Eu acho que é conversa mesmo, conversa, debate... para levantar mesmo a questão, provocar, acho que mesmo por aí...".*

E eu: *"Mas seria, assim, que tipo de conversa? Quais os temas da conversa?"*

E ela:

> *É bem delicado, bem assim... bem delicado mesmo, mas acho que a gente entra um pouquinho, na forma como tratar o outro mesmo, como... nas questões de relações mesmo, a gente tá dando valor a todos, valorizando todos, todos tem valor.*

Letícia traz, novamente, a importância da provocação para que haja uma mudança de postura por parte dos alunos e, para ela, isso aconteceria a partir de diálogos que trouxessem à tona maneiras de tratar as pessoas e a valorização de todos.

Os principais pontos que destaco da entrevista com Letícia são:

- Nota-se que a fuga aparece novamente em alguns momentos na entrevista com Letícia, tanto explícita, quanto implicitamente, por meio da omissão de palavras e do silêncio sobre o papel do branco. Mesmo antes da entrevista, pode-se levantar a hipótese da negação em conceder a entrevista como uma espécie de fuga;
- Apesar disso, Letícia afirma já conhecer o termo branquitude e já ter lido sobre, embora, em nenhum momento, tenha trazido essa problematização sobre o papel do branco, nem na dinâmica, nem na entrevista individual;
- Letícia também assume que o branco, para se pensar racializado, precisa ser provocado e reconhece que essa, também, seria uma função do professor, embora para ela, os professores brancos tenham menos sensibilidade e podem até prejudicar o trabalho com a educação étnico-racial na escola;
- Em dado momento ela assume sua falha em não trabalhar essas questões, e se justifica, dizendo acreditar que sempre tem quem faça.

Nota-se, portanto, que, assim como Bianca, Letícia também não fala sobre a temática da branquitude, a não ser quando é para dizer que ela entende dessas questões, ou seja, para se salvaguardar, colocando-se como uma pessoa branca consciente, uma característica daquilo que, neste trabalho, eu chamei de branquitude crítica dissimulada. Isso se evidencia, principalmente, na colocação de que sempre tem alguém na escola – mas não ela – que trabalha as questões raciais. O branco não deseja ser criticado e busca, em seu discurso, estratégias para se livrar das críticas e do incômodo de não saber. Outras características que atribuo a

essa categoria também aparecem, como o silêncio, a negação e a omissão, que Bento (2002) também observou em sua pesquisa.

9.2.3. Laura

Laura está já há 23 anos no Magistério, sendo 11 na Rede Municipal de Campinas. É graduada em Pedagogia e Letras e tem pós-graduação em Gestão Pedagógica pela UFSCAR. Ela optou por fazer a entrevista em um restaurante localizado em um shopping na cidade. Levou com ela sua filha, que atentamente, acompanhou todas as perguntas e respostas.

A entrevistada afirma não ter tido nenhuma formação na temática étnico-racial, nem de um modo geral, nem na maneira como problematizamos na dinâmica, com enfoque no branco.

Quando questionada sobre o que achou da dinâmica, Laura responde:

> *Eu achei bem... interessante, porque a gente acabou vendo, assim, a particularidade de alguns professores, né? Como cada um pensa... e acabou meio que misturando falando... de raças diferentes, e o preconceito que há tanto na questão racial do negro, quanto do japonês que foi citado lá. Aí eu achei interessante porque na verdade, eu nunca pensei... na questão da... de outras nacionalidades ou pessoas que são de outras raças teria a dificuldade que a gente encontra na questão do negro no Brasil, e na escola, na sociedade*[58].

Nessa fala, ela parece concordar com o modo de pensar de Bianca, que relativiza o racismo enfrentado pelos negros no Brasil, comparando-o a outras opressões direcionadas a outros grupos étnicos, que não enfrentam racismo no Brasil de hoje. Como diz Almeida (2019), o racismo se sustenta a partir de quatro pilares: direito, economia, política e ideologia. Isso significa dizer que esses pontos de sustentação da sociedade em que vivemos estão organizados de forma a beneficiar os brancos, inclusive são geridos e mantidos pelos brancos, que privilegiam seus próprios interesses e a manutenção da hegemonia branca. Não se pode, então, colocar, no mesmo plano, desigualdades que são apoiadas em

[58] Aqui novamente aparece a expressão “a questão do negro”, que poderia ser substituída por “a questão do racismo”.

diferentes parâmetros sociais. Portanto, é o branco que se encontra no topo da hierarquia racial em nossa realidade. E quem se encontra na base da pirâmide, de um modo geral, são os negros e os indígenas[59].

Pergunto, então, se a discussão afetou o modo como ela vê a realidade, e como se vê nela como pessoa branca, ao ela responde:

> *Então, na verdade, eu já tinha essa consciência... de ser branco e o que um branco e um negro têm de diferente... que eu acho assim, é... o negro, se você tiver numa condição de empregabilidade de um negro e um branco o negro vai ganhar mais, desculpa... o branco vai ganhar mais, o branco mais vai ser mais respeitado... eu acho que foi isso.*

Laura, portanto, parece compreender que os brancos possuem vantagens raciais.

Também pergunto: *"Que sentido tem, ou deveria ter, então, a educação para as relações étnico-raciais?"*

Ela responde:

> *Eu acho que deveria ser igualitária, na minha opinião (...) Assim, eu entendo que historicamente, a gente... o branco, quando falo a gente, falo a sociedade geral, assim a gente deve muito a raça negra por questão histórica da escravidão mesmo, mas a gente busca... já que a gente está buscando que seja igualitário a gente tem que tratar igual. Mas assim é... quando ... como posso falar, vou puxar assim para a questão das cotas, eu sou a favor, porque a gente deve historicamente essa... essa questão para os negros, eles não vistos igualmente na escola, mas assim, na escola como um geral, mas eu vejo... eu vejo que consigo enxergar um branco e um aluno negro igualmente, mas ainda assim eu sei que a gente deve alguma coisa.*

Laura, portanto, reconhece que há uma dívida histórica para com a população negra e se posiciona a favor das cotas. A professora também assume que alunos brancos e negros "não são vistos igualmente na escola", embora ela afirme que vê a todos como iguais. Porém, ao tentar se salvar, se distinguir da maioria, Laura reforça a ideia de que não vê distinção racial entre seus alunos. Dessa forma, ao mascarar as diferenças, ela pode estar se omitindo em relação ao trabalho com as questões raciais na escola. E em uma sociedade hegmônica branca, são os brancos quem continuarão obtendo vantagens com esse silêncio, como já apontou Bento (2002).

[59] No item 5 apresento dados que evidenciam essa desigualdade.

Laura reconhece que faria diferença se tivesse tido formação na temática racial da maneira como problematizamos na dinâmica:

> *Faria, faria porque na minha jornada como professora nesses anos todos, se a gente for pensar de uns... dez, um pouco menos até, que essa questão étnico-racial foi pensada na escola, até então não era. Mesmo porque, eu acho que antigamente assim, você via mais brancos na escola pública do que negros, então a gente passava por essa problemática naturalmente, nem percebia, eu fui perceber como professora, mas de um tempo para cá.*

Então, pergunto sobre qual teria sido o momento em que ela percebeu essa mudança em relação aos alunos atendidos pelas escolas públicas, ao que ela responde:

> *Ah, olha na verdade, foi por volta de 2008 quando eu entrei na escola pública no Estado, e depois em 2009, quando eu entrei na escola pública na prefeitura, até então eu dava aula em colégio particular e acho que aí que a gente foi percebendo que na escola pública de periferia tinha mais negros do que brancos. Aí eu comecei a ver a realidade... outra realidade que eu não tinha antes.*

Ter entrado no serviço público há cerca de dez anos e dizer que antes não havia tantos negros na escola pública, pode indicar duas possibilidades: ou Laura não se atentava às pessoas negras na sociedade – uma característica da branquitude, como apontou Bento (2002), - ou ela pode estar se referindo ao fato de que, historicamente, mesmo no ensino público, havia mais brancos, especialmente nos níveis mais avançados de ensino. A vantagem racial dos alunos brancos em acessar e permanecer na escola acontece até os dias de hoje, como aponta pesquisa de Bonilha e Soligo (2015).

Quando perguntei: *“E como você educadora pode construir essa diferença na escola”?*

Ela respondeu:

> *Eu acho que dando condições para o aluno, tanto o negro, quanto o branco assim, a gente ter um olhar... como eu posso explicar, eu penso assim, mesmo quando você não... não vê diferença elas existem, mas a gente enquanto professor, a gente tenta sanar essa diferença, procurando... não há diferença entre aluno branco e aluno negro para gente, embora a gente saiba que elas existam, assim de maneira social mesmo, muitas das vezes o aluno ele tá na periferia, ele já vem de família também negra, onde o salário do negro é menor, então tudo isso interfere, né?*

Laura parece bastante confusa. Como não ver – eu diria, ignorar - as diferenças se sabemos que elas existem? Novamente: quem estaria ganhando com isso?

Então, eu questiono: *"E como uma educadora branca pode construir a diferença na escola?".*

Laura responde:

> *Olha, aí fica complicado, porque a gente já teve uma discussão na escola, onde nós sentimos uma sala, que estava acontecendo preconceito mesmo entre eles. Aí então a coordenadora que é negra, ela achou melhor que ela na figura de educadora negra, fosse fazer um trabalho com os alunos, porque eles iriam se sentir representados através dela e não de uma professora branca. Mas a gente tenta na sala de aula tratar todo mundo igual, da mesma maneira.*

Laura diz que é complicado fazer um trabalho sendo uma professora branca, e, novamente, a questão racial é apontada como um problema a ser resolvido pelas pessoas negras. Além disso, ela dá um exemplo segundo o qual os próprios alunos negros estariam praticando o preconceito "entre eles". Laura parece não se dar conta de que os alunos negros estariam reproduzindo o racismo que eles próprios já teriam sofrido. O branco, novamente, não aparece.

Aponto, abaixo, os pontos que parecem se destacar na entrevista de Laura:

- Ela assume que há diferença social entre brancos e negros, mas amplia a questão racial a outros grupos étnicos[60], de modo a pasteurizar o racismo enfrentando pelos negros;
- Uma contradição no discurso de Laura é que, mesmo sabendo que os alunos são tratados de maneira diferente na escola, ela diz que – embora saiba que "estamos devendo alguma coisa" - enxerga a todos igualmente. Portanto, de certa forma, Laura reconhece as vantagens raciais dos brancos, mas, com o discurso de igualdade, possivelmente ela aja de forma a manter o *status quo*;
- Quando questionada sobre o que pode fazer como professora branca, ela parece se esquivar, colocando a ação racista, bem como a solução

[60] Mais uma vez cabe dizer que é importante tratar de outros grupos étnicos, desde que o propósito não seja esvaziar a discussão sobre o conflito branco-negro.

para lidar com essa ação, em pessoas negras. Ou seja, para resolver o "racismo" entre os próprios alunos negros, é necessária a intervenção de uma educadora negra;

- Apesar de assumir a discriminação e de se dizer a favor das cotas, a palavra "racismo" não aparece em seu discurso.

Assim como Letícia - que afirma que "talvez uma pessoa negra tenha mais sensibilidade" para trabalhar as questões raciais -, Laura fala apenas sobre pessoas negras quando narra uma situação de racismo. O branco é preservado. A educadora diz que tenta tratar todos os alunos da mesma maneira, mas parece não perceber que essa é uma das formas de se omitir, alimentando o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002). Como já foi apontado anteriormente[61], o pacto narcísico é uma espécie de acordo silencioso entre os brancos, pacto este que se utiliza da negação ou da omissão para preservar as vantagens raciais do próprio grupo de pertença.

9.2.4. Cecília

Cecília, 38 anos, foi selecionada por aparentar maior aproximação com a temática étnico-racial em seu discurso. Ela não hesitou em participar da entrevista, que aconteceu em um dos seus intervalos, em meu carro, no estacionamento da escola. A docente é pedagoga e tem pós-graduação em Psicopedagogia. Está há vinte anos no magistério, sendo doze na Rede Municipal de Campinas.

Quando pergunto se ela teve alguma formação na temática, ela responde: *"Esse ano que eu tenho buscado um pouco mais de formações nessa área assim, eu tenho feito um curso de história da África, e algumas outras formações que ocorreram na escola, mas são formações menores, mais pontuais".*

Pergunto: *"O que te levou a buscar esse curso, história da África?"*

E ela:

> *Eu acho que a percepção de que falta mesmo assim, conhecimento pra gente estar lidando com algumas questões... a questão da nossa própria formação que não trouxe alguns aspectos que hoje a gente sente como mais necessário, né? Na sala de aula, no trabalho, pra*

[61] Sobre pacto narcísico vide páginas: 37, 83 e 117.

> *qualificar o trabalho, com as crianças.*

Nota-se que o aprofundamento sobre algo que consta em lei foi algo buscado individualmente pela professora.

Quando questionada sobre o que achou da discussão em grupo, Cecília traz algumas análises importantes, como a falta de percepção de parte do grupo sobre questões que permeiam o cotidiano, como a minimização ou a negação da existência do racismo, equiparando-o ao bullying, a alguma brincadeira ou a outros tipos de preconceito. Ela admite que, por conta da falha em sua formação, para ela também é difícil lidar com a temática. Além disso, a professora demonstra preocupação diante da narrativa de alguns colegas, que afirmam que a escola não possui nenhum poder de transformação, que é apenas reprodutora do que está na sociedade. Para ela é um movimento dialético, e a escola tem a sua responsabilidade.

Cecília reconhece que somos formados por uma história única, europeia, e que o Movimento Negro tem se articulado e trazido questões para reflexão. Segundo ela, a Lei 10.639/03, é fruto dessa luta, mas ainda não é suficiente. Nem mesmo as poucas formações que vêm recebendo os professores. Ela diz:

> *Acho que a gente ainda não está em uma condição de uma reflexão, de um trabalho, que propicie outras possibilidades, eu acho que ainda falta muito a questão da formação, dessas discussões mesmo é... para que tenha uma mudança assim nas práticas, para que a gente traga outras possibilidades de... de olhar para as questões históricas, para os impactos que isso tem socialmente na vida das crianças, na nossa vida.*

Para ela está sendo relevante a parceria entre a escola e pontos de cultura da cidade:

> *Conhecer um pouco do trabalho, levar as crianças até lá, trazer eles aqui, mesmo na formação que veio o pessoal do Jongo... Eu acho que isso faz toda a diferença assim, na prática, ao pensar outras possibilidades de trabalho, até nessa questão da cultura, o que a gente está fazendo eu achei muito interessante, quer dizer, a gente tem uma perspectiva de cultura, que é... uma cultura europeia, uma cultura de teatros, de... de uma coisa que é muito distante da vivência deles, e aí pensar e valorizar essa cultura e trazer reflexão sobre essa cultura.*

Cecília aponta a distorção feita por algumas pessoas brancas com relação

aos avanços relacionados à temática:

> *Ah, eu acho que hoje, tudo parece que vira "mimimi", né? [...] Ah, eles mesmos se diferenciam por cotas, eles mesmos estão se separando, se não é para ser segregado, não é para ter racismo, então não podia ser nada separado, nada diferenciado. Então assim, existe toda uma distorção, e... colocando como se fosse um... tipo um auto preconceito, falta toda uma visão histórica do porquê, por que que foi estabelecido esse tipo de política, e que eu já tive essa perspectiva também, será que é certo? Será que é justo? Então que... e eu acho que é a perspectiva, o ideal seria que não precisasse ter, mas nem todo processo histórico, que a gente vivenciou, é... uma política de reparação, e de tentativa de que se reinsira, e que traga um protagonismo para pessoas que nunca tiveram essa outra possibilidade, mas aí existe essa... acho que vai tendo essa distorção, né? Então você foi beneficiado, então é um privilégio... e se nega todas as outras questões de privilégios e de... e de... favorecimentos históricos. Aí que a gente tem, como se o acesso fosse tranquilo para todo mundo, a gente cai na questão do mérito, se merece ou não merece, a chance é igual para todo mundo, e a gente sabe que não.*

A entrevistada apresenta contrapontos importantes em relação às falas de outras colegas, abordando a relevância de se problematizar as relações raciais, colocando a questão do privilégio branco e refutando a ideia de mérito.

Então pergunto: *"Em que momento você acredita que mudou? Você falou que já teve essa outra visão".*

Ao que ela responde:

> *Então eu já tive essa perspectiva de pensar se seria justo ou não ter cotas, é... pensando, por exemplo, a estão da escola pública, e a questão das cotas raciais. Hoje eu já acho que é necessário. (...) Eu acho que eu não tinha essa consciência, eu acho que eu passei a ter principalmente depois de atuar na rede pública.*

Pergunto a ela, se nas formações que fez, de alguma maneira, foi colocado sobre o branco nas relações étnico-raciais. E ela responde: *"Que eu me lembre não, acho que mais essa perspectiva do negro, da afirmação, não lembro da questão do branco, dessa relação da branquitude, não".*

Então, questiono se ela acha que isso fez ou faria diferença, ao que ela diz:

> *Ah, eu acho que sim, eu acho que talvez fazer esses contra pontos, fazer esses paralelos. Seria importante, acho que abre a perspectiva de reflexão nossa, para pensar ações, e até para perceber ações*

> *nossas, porque tem coisa que passa meio despercebido, quando a gente... é... põe numa roda a discussão, analisa uma situação. Aí você fala: 'Nossa, isso... eu também posso estar fazendo, ou pensando, ou agindo sem ter uma... uma… visão crítica sobre isso.' [...] Então, quando você falou a questão da... do lápis de cor, né? A gente problematiza muito para dizer que outras cores... então que o negro é uma cor, e... olha a criança negra não se pintou com o lápis marrom, mas a criança que é considerada branca se pintou com uma cor que não é. Que também não representa o tom de pele dela, mas isso não vai ser problematizado, isso não vai ser um... uma questão que você acha que precisa ter uma atenção (...) porque eu acho que a gente passou a querer ter uma outra análise, querer ter uma atitude um pouco melhor, acho que politicamente correta, vamos dizer assim, dentro do... do jargão social, mas... e a gente não pensa os dois lados, a gente acaba fazendo essa separação, né? Eu acho que de alguma maneira a gente reforça mesmo, destaca uma situação e esquece de outras que trariam uma visão, vamos dizer assim, igualitária mesmo, sem fazer essa divisão entre um e outro. Talvez acho que a tentativa de reparar acaba sendo grande e aí a gente acaba incorrendo em outros perigos, sem ter uma percepção. Quando você colocou essa questão, eu falei: 'Realmente, a gente fica mesmo às vezes muito focado, e acaba acho que de alguma maneira, tendo uma atitude um tanto preconceituosa por algum viés... acho que é um tanto preconceituosa também.*

Nesta fala, Cecília reforça a questão do branco precisar ser provocado para pensar sobre algumas questões que dizem respeito a nós e afirma que, mesmo pessoas que, de alguma maneira, já estejam buscando se aproximar das questões raciais, podem cometer equívocos.

Cecília acredita que, como educadora, pode construir essa diferença, buscando formações e refletindo junto ao seu grupo de trabalho. Para ela, o trabalho individual é pouco produtivo e, por isso, deve envolver toda a escola, inclusive os outros profissionais que não são professores, mas que têm um papel educativo. Ela fala sobre algumas limitações no cotidiano e, novamente, aponta para uma possível saída no coletivo:

> *Acho que é importante isso, essa formação, e essa reflexão dentro do grupo, problematização de situações que às vezes a gente não tem um olhar, a gente faz... Ou mesmo quando tem na formação, a pessoa estuda, conhece mas não consegue transpor naquela aquela situação, a gente tem essa dificuldade, de olhar e aí ter mais olhares possibilita isso. Tem situações que às vezes passam, até por conta da nossa loucura do nosso cotidiano, das várias pressões que a gente tem em relação a tempo, em relação a conteúdo, em relação às questões que envolvem questões emocionais, sociais das crianças, as famílias... Acho que tem coisas que às vezes a gente... não consegue dar o devido cuidado assim, e acho que quando você tem mais de um olhar para um mesmo... para uma mesma situação você consegue ter uma ação melhor.*

Quando pergunto como uma educadora branca pode construir essa diferença, ela responde:

> *Acho que cai na mesma coisa, eu não sei se por ser uma educadora branca, eu posso construir essa diferença, mas acho que... que cai nessa coisa da formação, buscar conhecer mais para sanar as dificuldades pessoais, eu acho que é... tem um trabalho de grupo, eu não sei se seria por ser uma educadora branca, mas talvez assim, por ser uma educadora branca e ter uma perspectiva, buscar pelo menos... não sei se posso dizer que tenho, mas buscar uma perspectiva um pouco mais ampla, acho que faz a diferença, né? Para não perpetuar as situações que a gente vivenciou, acho que eu vivenciei e acho que muitas pessoas vivenciaram, e que continuam... Quer dizer, a gente vê quando as crianças trazem alguns discursos, a gente vê que é da vivência com os adultos que eles têm como referência. Então ser uma possibilidade de uma referência um pouco melhor, acho que pode fazer diferença sim.*

Cecília tem dúvidas se, como uma professora branca, pode construir a diferença na escola e aponta a importância de ampliar suas perspectivas para ser uma boa referência para as crianças.

Destaco na entrevista de Cecília:

- O aprofundamento na temática étnico-racial foi uma escolha individual;
- Acredita no poder transformador da escola;
- É crítica com relação a posicionamentos do grupo sobre questões relacionadas à temática étnico-racial;
- Reconhece a importância da Lei 10.639/03, mas afirma que os professores ainda não tiveram formações suficientes;
- Aponta como positiva a parceria da escola com pontos de cultura;
- Aborda, em seu discurso, a questão do privilégio branco e refuta a ideia de mérito;
- Ressalta a importância de se estudar sobre branquitude, a fim de minimizar equívocos e melhorar ações;
- Acredita que se tornou mais consciente após começar a trabalhar em escola pública;
- Também acredita que, para pensar em seu pertencimento étnico-racial, o branco precisa ser provocado.

Também se nota que, mesmo para uma professora branca que tem maior

proximidade com a temática étnico-racial, o seu papel como branca ainda não parece muito bem definido. Possivelmente, tenha acontecido na trajetória de Cecília o que é o mais comum: o branco estuda o negro, mas não se estuda como sujeito racializado e sobre seu lugar de opressor e explorador nas relações raciais. (CARDOSO, 2020). Isso também parece ter acontecido na trajetória de Dalila, como veremos a seguir.

9.2.5. Dalila

Dalila concordou facilmente em conceder a entrevista, que também foi feita no meu carro, no estacionamento da escola onde ela trabalha. Conforme já foi problematizado, a escolha de fazer algumas das entrevistas individuais no meu carro pode ter causado algum impacto na resposta das professoras. Porém, no momento em que as entrevistas aconteceram, notei que todas estavam bastante à vontade, possivelmente por estarem diante de uma pesquisadora e professora também branca que, se as julgasse, seria um julgamento de alguém do mesmo grupo. Também por elas estarem em um espaço onde mais ninguém – além de mim – teria acesso ao nosso diálogo, o que não seria possível em outros locais da escola.

Dalila tem 37 anos e está há 14 anos no magistério, sendo 06 anos na Rede Municipal de Campinas. Tem graduação em Pedagogia e pós em Neuropsicopedagogia.

Ela afirma que, no início, achou a pesquisa preconceituosa, devido ao fato de a orientadora pedagógica ter enviado mensagem para algumas pessoas perguntando como se classificavam racialmente. Dalila conta:

> *Eu fiquei meio perdida, porque... as pessoas gostaram, assim no começo, porque... 'Ai , vou poder fazer outras coisas, a reunião é uma chatice', mas quando eu entrei lá, eu entendi o motivo. No começo eu julguei, eu julguei realmente, fiquei: 'nossa, mas que estranho, gente! Por que isso, né?'. Eu achei muito estranho. Mas depois quando a gente começou a discussão, eu entendi. Por que as... os professores negros no caso, não poderiam estar na sala, e... quando a gente começou a discutir, é... quando você... ensina, ou pensa na temática étnico-racial, você nunca vê o lado do branco, você sempre vê o do lado negro, né?*

Provavelmente, esse estranhamento de Dalila tem a ver com o que

problematiza Cardoso: o branco não está acostumado a se ver como objeto de análise. Segundo o autor, “não se estuda o poder que a branquitude detém, e sim, a busca pelo poder que os outros lutam para obter”. (CARDOSO, 2020, p. 131). E para os brancos, portanto, é uma vantagem não ser estudado.

Dalila assume que nunca havia pensado sobre branquitude:

> *Eu nunca tinha pensado nessa questão da branquitude, então depois que a gente começou a discutir isso, eu comecei a parar pra pensar... na minha didática dentro da sala de aula, em qualquer situação que eu vou citar alguma coisa, eu nunca me coloquei... no lugar da... pensando se eu fosse uma professora negra, se eu ensinaria, se minha forma de explicar ou ensinar alguma coisa, ou de lidar com algum aluno fosse diferente, eu comecei a... tanto é que quando você começa a colocar, eu não consegui... gente, eu nunca parei para pensar, se por eu ser branca, talvez eu faça ou explique alguma coisa de um modo, é... que eu explicaria diferente, se eu não fosse branca. Então eu achei muito interessante por isso, a questão realmente de me ver como uma pessoa branca porque... eu... eu como uma pessoa branca, não paro pra pensar se eu sou branca, quando eu vou fazer alguma coisa, ou participar de alguma coisa, eu não penso ‘aí, eu sou branca’, eu nunca penso. É... e depois da discussão eu comecei a parar pra pensar. Então eu acho que foi muito válido.*

É possível levantar a hipótese de que a dinâmica tenha contribuído para que Dalila pudesse se pensar um sujeito racializado.

Perguntei, então, se ela observou alguma reação das colegas com relação à seleção das pessoas brancas como sujeitos da pesquisa.

> *Sim, acho que mais quem... quem se considera branco se incomodou mais. Posso ser 100% sincera, né? As pessoas negras elas gostaram, né? Elas gostaram. Porque elas acharam que ia ser mais uma formação xarope, mais uma chatice, que a gente ia ter que participar e queimar o neurônio e elas não queriam, elas gostaram.*

Essa fala pode ser considerada racista se considerarmos que Dalila se refere ao grupo de pessoas negras como pessoas que não gostam de pensar, não querem “queimar neurônio”. Ela continua:

> *Agora os professores brancos eles... se incomodaram como eu me incomodei. Mas assim, eu guardei pra mim. Eu fiquei pensando ‘mas gente, que coisa esquisita’, e não comentei nada com você, eu achei engraçado que a mensagem chegou para Talita* [nome fictício] *e ela deu risada, porque... [...]. É, porque tem é... a questão muito forte do*

> *racismo dentro da sala de aula dela, então eu acho que a questão... eu acho que... eu, não vejo ela assim, eu acho que ela não se vê como pessoa negra, eu... Pelo menos trabalhando há seis anos com ela, não acho que ela se considere negra. Eu acho que ela... é... não assume isso, ela... encara de outra forma, ela não se coloca como negra.*

Outro ponto importante a se observar: aqui aparece a professora branca questionando a identidade racial de pessoas que supõe serem negras. Dalila diz:

> *Aí na hora da dinâmica ela se colocou, mas eu acho que ela não assume: sou uma mulher negra que trabalha isso dentro da sala de aula dela, porque... eu acho, que se realmente... isso é 'achismo', tá? Se ela se considerasse negra, não teria tanta questão de racismo contra negros dentro da sala dela.*

Mais uma vez, como nas entrevistas de Laura e de Letícia, aparece a impressão de que pessoas negras estariam mais aptas para lidar com as questões raciais. Na entrevista de Dalila, aparece, ainda, que o fato de uma professora se assumir negra estaria diretamente relacionado a um trabalho sobre essas questões em sala de aula. Além disso, ao falar de outra professora, ela deixa de refletir sobre si mesma, sobre seu papel. Evidencia-se, também, que Dalila considera o racismo apenas na dimensão atitudinal, sem compreender ou sem abordar a dimensão estrutural.

Então eu coloquei: *"Você disse que depois você entendeu o motivo. Qual o motivo que você acha que foi?".*

Dalila responde:

> *Porque se a gente... não seria uma discussão aberta, a gente não ia conseguir se colocar verdadeiramente ali, porque quando você vai falar da questão de uma pessoa negra, você sempre para pra pensar, hoje mesmo, estava tendo um problema no... na hora do parque, ´ah, é o M. branco, ou o M. negro?´ Até na hora de eu falar isso eu paro pra pensar, será que eu posso falar isso? M. negro. Então se tivessem elas com certeza ia afetar a pesquisa. Eu acho que a gente não ia se colocar tão abertamente como se colocou.*

Aqui Dalila parece se referir aos segredos dos brancos, coisas que podem apenas ser ditas entre nós, possivelmente por serem reprováveis eticamente, moralmente ou legalmente. (CARDOSO, 2020)

Pergunto então: *"Que sentido tem, ou deveria ter então, a educação para as*

relações étnico-raciais?".

E Dalila responde:

> *Nossa, eu acho que a gente deveria pensar nessa questão que você está falando, é... porque quando a gente estuda as questões étnico-raciais para ser trabalhado em escola, a gente não pensa nesse momento de quem está explicando, se... se vai afetar algum valor que você está passando ali no momento, por ser branco ou negro. Então assim, eu me achava preparada para explicar as questões étnico-raciais, falar da questão da África, falar da questão do Brasil, que nós somos colonizados X,Y,Z é... E hoje eu acho que ao meu ver talvez eu pararia pra pensar, se... tivesse um ponto de vista de uma pessoa negra, pra explicar tudo o que eu explico, tudo o que eu falo, se mudaria. Eu acho que até seria... é a questão de uma formação, da questão étnico-racial explicada por outra pessoa que não fosse branca, não sei se mudaria alguma coisa, se ela colocaria alguma coisa, se ela explicaria com mais fervor ou não se colocaria... ali na questão, então eu acho que isso , eu ainda não... não vejo diferença por enquanto [...] de eu ser branca e estar explicando as questões étnicos raciais, porque quando a gente explica isso a gente fala do negro só, né? A gente não coloca o europeu, é muito difícil a gente falar sobre o europeu. Mesmo nos livros que a gente fala de quarto e quinto ano, é muito difícil a gente colocar nas questões étnicos raciais o europeu, o que o europeu fez, o que o europeu deixou de fazer, é... o que o europeu... porque na verdade tudo começou não foi com a questão dos negros, a escravidão começou lá na frente com os Vikings, que era um povo branco, então a gente vê... Olha, mesmo eu falando agora, a questão étnico-racial como se fosse falar só dos negros e esqueço de falar da colonização pelos brancos. A gente só vê o lado de quem sofre e não de quem coloniza.*

Ao que parece, Dalila começa a se pensar socialmente como sujeito branco e a perceber que o seu lugar de professora branca não é um lugar de neutralidade, assim como a história que é contada na escola. Ela diz que nunca teve essa educação das relações étnicos raciais, da maneira como problematizamos hoje, e que isso faria muita diferença. Também afirma que nunca fez curso sobre a temática.

Então pergunto: *"Como você, educadora, pode construir essa diferença?".*

Ela responde:

> *Olha, eu não saberia fazer essa diferença agora, tanto é que tem alguns cursos no Cefortepe, sobre essa questão étnico-racial, jogos... mesmo indígenas, né? Só que a gente... é sempre no nosso horário de aula e não tem mais professor na rede, a gente não consegue. Eu me inscrevi em dois esse ano e não pude ir em nenhum, nenhum. Não tinha professor simplesmente para ficar com*

> *a minha turma, porque é sempre o horário da manhã e esse ano eu trabalho todos os dias de manhã, então não tem.*

Aqui é possível notar uma crítica à instituição, que efetiva o impedimento ao real aperfeiçoamento da professora, já que as formações ocorrem em horário de aula. No discurso, o poder público declara que oferece a formação, e imputa ao professor interesse ou não. Mas, na prática, muitas vezes não é questão de interesse apenas, mas de possibilidade concreta.

Dalila continua:

> *Eu acho que se eu estudasse, eu acho não, eu tenho certeza, que se eu estudasse eu poderia estar muito mais preparada para falar [...]. E sair dessa questão de falar só do negro, e falar da colonização e como começou, lá que foi o branco que... que os escravos não eram negros, eram escravos de guerra. Então talvez eu falaria mais sobre isso. Mas com certeza ia fazer diferença, mas...*

Se Dalila faz todos esses apontamentos, significa que ela conhece a história. Sendo assim, o que teria feito com que ela, até o momento, segundo ela própria, reproduzisse a história do ponto de vista do colonizador sem se questionar? Possivelmente o fato de uma das características da branquitude ser o não se pensar com sujeito racializado. Como já foi dito, nós tendemos a nos pensar como sujeitos universais, e, ao que parece, caso não haja, em algum momento, um questionamento, não nos pensaremos de outra maneira, já que não julgamos necessário pensar sobre algo que está posto e que nos beneficia.

Pergunto: *"E como uma educadora branca pode construir essa diferença?".*

Ao que responde:

> *Meu Deus, eu teria que estudar. Eu não vejo outra forma. Agora eu voltando a estudar, eu estou fazendo mestrado, entrei no mestrado esse ano, é... eu agora voltando a estudar e aprendendo um monte de coisa, eu tenho... mudado algumas práticas já, porque eu comecei no ano passado a participar de grupos e tal, e comecei mestrado esse ano, mas assim, se eu não estudar, eu não me vejo preparada pra ... pra falar de outras formas, mas é eu tive um start de parar pra pensar depois da questão da branquitude, que eu sou branca, me enxergar como branca, porque às vezes eu penso que eu não tenho cor.*

Nesta fala, Dalila deixa evidente de que, em alguns momentos, não se vê como branca. Que momentos seriam esses? E em que momentos ela se veria ou

não se veria como racializada?

Questionei: *"Em que momento você parou para pensar?".*

Ela responde:

> *Depois que a gente começou... depois que você chegou com essa questão, de... 'ah, você é branca', gente eu sou branca, eu nunca parei pra pensar que eu sou branca. Quando eu tô na sala de aula eu nunca parei para pensar que eu sou branca e depois que você colocou essa questão, eu parei para pensar muito, que diferença eu poderia fazer? Mas eu vejo, que me faltam ferramentas, dessa forma de trabalhar... de tentar trabalhar de outra forma, eu ainda não consegui descobrir, talvez se eu fizesse algum curso, alguma formação, mas... agora eu não tive muito mais tempo, depois que você veio, porque praticamente assim... é o recesso e eles não estão vindo mais, mas eu fico assim pensando nas minhas práticas daqui em diante. Eu fico pensando nas minhas práticas daqui pra frente, de ver se eu tenho outra postura. Depois do recesso talvez eu retomando... essa questão étnico-racial, que a gente faz todo um trabalho na escola, e eu nunca parei para pensar na cor, se a minha cor fizesse diferença, e talvez agora eu pense nessa questão, se eu estou me colocando como uma pessoa branca ou então uma pessoa que não se vê dentro daquela história, é que não... eu não me sinto em momento algum prejudicada, em momento algum perseguida, eu momento algum que eu sofri por conta de nada, então talvez agora eu tenha um maior cuidado em passar isso pra eles, então eu acho que é isso que eu vou começar a perceber agora.*

Destaco, da entrevista, os seguintes pontos com Dalila:

- O estranhamento inicial com relação à pesquisa estar sendo feita apenas com as pessoas que se consideraram brancas;
- Assume não ter feito formações na temática étnico-racial e nunca ter ouvido falar sobre branquitude;
- Acredita que em salas de aula com professoras negras o racismo seria minimizado.
- Problematiza a história branco-cêntrica[62] contada pela escola;
- Mesmo imbuída do desejo de aprender, revela seu racismo na imputação de desinteresse a colegas negras.

Além disso - ao que tudo parece indicar - Dalila, embora tivesse proximidade com as questões raciais, realmente não se pensava como sujeito racializado. Os questionamentos levantados durante a dinâmica de grupo parecem ter atingido

[62] Termo cunhado por Lourenço Cardoso (2014).

Dalila, de modo a que ela passasse a se ver como parte de uma estrutura racial na qual ela não é neutra, mas beneficiária. Ela também aponta uma mudança de postura perante seus alunos a partir dessa sua percepção, mas ainda sente necessidade de formação na temática.

Embora tenha se mostrado predisposta, Dalila coloca a questão da falta de tempo para fazer cursos, como se a mudança não dependesse dela, o que também pode ser entendido como uma espécie de fuga para não precisar encarar a branquitude. Destaca-se, também, na fala dela, um desconhecimento do termo "branquitude", apesar dele estar se popularizando nos últimos anos, especialmente através da internet e das redes sociais.

9.2.6. Diana

Diana, 40 anos, também foi selecionada por ter uma aparente aproximação com a temática étnico-racial e aceitou prontamente participar da entrevista. Ela está há 19 anos no magistério na Rede Municipal de Campinas, como professora de Educação Física. Também tem mestrado em Educação. A docente afirma ter tido algumas formações pontuais na temática, mas de curto prazo, especialmente na escola onde trabalha. Ela considera importante a discussão que foi feita durante a dinâmica e destaca:

> *A gente de fato não compreende o que realmente isso significa, né? Tematizar as questões de... as questões étnico-raciais na escola. Por que a gente não... não tem a capacidade de fazer um deslocamento do lugar que a gente está [...] Primeiro porque eu acho que a gente vem de uma tradição, de formação , né? Que historicamente nunca... é... valorizou...no sentido de reconhecer mesmo as diferenças, e aí eu nem falo só as diferenças étnicos raciais, todas as diferenças. A gente vem de uma formação que é muito homogeneizadora, uniformizadora... [...] eu falo toda a nação, assim... [...]. Então a gente não problematiza, de fato a questão das diferenças. E as questões étnicos raciais, eu acho que é muito menos. [...] Ah... num sentido de um currículo que vem de uma fala... de um lugar específico. [...] Que é de um conteúdo de referência europeia, branco... de uma fala... uma narrativa que é branca. É... das hierarquias sociais, dos lugares sociais... a gente também acaba reproduzindo dentro da escola esses lugares sociais, em que a gente... o professor normalmente tem uma fala que é... superior socialmente e não se valoriza a diversidade das falas das crianças, então acho que nesse sentido*

> *assim, que... a gente não... não avança porque a gente não consegue sair desse lugar, o qual a gente foi formado.*

Diana reconhece o discurso homogêneo presente nas escolas, um discurso branco europeu, e afirma que a discussão afetou o modo como ela vê a realidade, bem como a forma como ela própria se vê nessa realidade - como pessoa branca:

> *Eu fiquei pensando muito nesse fim de semana. É... e assim, eu fiquei pensando, que da forma como a gente tá agora, não vai... não vai ter uma mudança mesmo. Eu falo, enquanto a gente não tiver... um corpo docente negro, a gente não vai avançar nisso. Por que, um corpo docente branco não tem a consciência, desse outro olhar... poucas pessoas se mobilizam, se reconhecem num lugar favorecido e tentam fazer uma inversão disso... com intensidade [...] Primeiro acho que a gente, precisaria mesmo de um... de uma tomada de consciência... de que a gente só vai ter uma sociedade mais igualitária, mais justa... Quando a gente conseguir estabelecer outras relações entre as pessoas. E... e que as nossas... assim, ter consciência de que as nossas formações até o momento, não nos possibilitaram fazer esse deslocamento. Então que a gente vai precisar, é... ter uma intencionalidade muito mais forte do que a gente tem, pra conseguir fazer essa inversão e... uma vontade muito grande, de... de sair desse lugar que é confortável, assim... [...] Da gente reconhecer que a gente está num lugar... como ... como docentes brancos, em um lugar que é privilegiado, porque a gente está num contexto de uma narrativa que é branca também. E que isso não possibilita que a gente tenha uma sociedade muito diferente do que a gente tem. [...] Porque... ela é injusta, com relação a... as etnias, a diferenças étnicas raciais. Então, a gente precisa conseguir sair desse lugar... que a gente ocupa muito... e precisa de... é doloroso assim... porque a gente precisa... precisa realmente fazer um movimento em que a gente vai sair... desse lugar e tem que se colocar de outra forma, então é tipo um movimento que exige mesmo esforço, assim... [...] Na verdade, é uma coisa que eu só comecei a sentir, quando eu trabalhei com professoras negras e que faziam essa defesa muito forte e insistentemente. Por que antes disso não. Até porque, eu não tive professores... não, eu tive um professor negro na graduação inteira.*

Diana também reconhece o privilégio do professor branco, dizendo que se trata de um lugar confortável do qual precisaremos de muito empenho para sair, se quisermos uma sociedade mais justa. Ademais, ela fala sobre a importância de haver mais professores negros atuando nas escolas e diz que só despertou para as questões raciais por trabalhar com professores negros. É de extrema importância para os alunos e para toda a sociedade que haja mais professores negros trabalhando nas escolas. Mas também é necessário que os professores brancos se

conscientizem de sua branquitude, do racismo estrutural, institucional e individual, e que não se isentem do trabalho com as questões raciais – dever, inclusive, estabelecido por leis – esperando que os professores negros o façam. O racismo é um problema criado e mantido pelos brancos, e cabe a nós, também, problematizá-lo em nosso cotidiano, dentro e fora das escolas.

Então questiono: *"E da forma como a gente problematizou na dinâmica, você teve alguma formação nesse sentido?"*

Ela responde:

> *Olha... eu lembro que a gente, é... por ocasião da aprovação das leis... a partir do momento em que, é... essa lei começou a ser problematizada... ah, tipo, virou lei, precisamos pensar um currículo, eu acho que foi a partir desse momento, que a gente começou a discutir, porque até antes da lei eu não... não sinto que tinha essa preocupação tão forte, assim, tinham defesas, mas não tinham uma preocupação de que o currículo problematizasse essas questões, então acho que nesse sentido, a lei vem para... para favorecer... esse pensar sobre. E eu já estava na rede, quando começou a problematizar o currículo com... com a inclusão dessas leis, então eu sinto que para mim ficou mais forte a partir desse momento, que a gente começou a pensar no currículo com... um outro olhar, antes disso não me lembro de ser... dada a importância.*

Diana ressalta a importância de leis que determinem que as escolas façam o trabalho abarcando as questões étnico-raciais, para que, de fato, as formações na Rede Municipal sejam oferecidas.

Perguntei, então: *"Mas você acha que, no seu caso, foram mais as leis, ou foi mais o fato de ter professoras negras no seu grupo que fez com que você refletisse?".*

Diana diz:

> *Não, o que fez problematizar de verdade assim, a raiz de algumas questões, foram as professoras negras, que até então assim, a gente começou a pensar sobre... a inclusão da tematização das questões étnicos raciais no currículo, é a partir das leis. Mas as pessoas que me possibilitaram aprofundamento no tema, foram as que me provocaram, e que foram professoras negras muito envolvidas com essa defesa.*

E perguntei: *"Você acredita que faria diferença ter tido essa formação? Na sua trajetória"?*

Diana respondeu:

> *Eu acredito que sim. É... porque agora, eu estou fazendo parte de um grupo, que eu sou a supervisora do* [nome de um programa para profissionais de Educação Física]*, aí o nosso grupo, mesmo não sendo coordenado por professores negros, mas são pessoas que tem essa preocupação. Não só com as questões étnico-raciais, mas com as diferenças sociais. Então, a gente tem problematizado bastante nesse grupo, sabe, então como que a gente se coloca como docente na escola, que compromisso que a gente assume na escola pública, com que sociedade que a gente assume compromisso, com quais pessoas. Então acho que... esse grupo tem... tem favorecido assim, com que eu reflita sobre... a minha prática, docente assim... [...] E até repensar mesmo o currículo, repensar a forma como eu elejo, junto com as crianças a temática que a gente vai estudar, como que eu os envolvo na pesquisa, nas falas sobre aquele tema, como que eu não trago uma fala única minha, como verdade... sabe? Então tem sido muito bacana.*

Eu questiono: *"Como você educadora pode construir essa diferença? Eu acho que você já falou um pouquinho..."*.

E ela:

> *Eu acho que é nesse sentido, eu tenho vivenciado essa experiência, e que não tem sido simples. Porque depois de dezoito anos... trabalhando com uma abordagem, não é exatamente que eu me distancie de um... de algumas coisas que eu... que eu já pensava com relação a... a abordagem cultural do currículo da educação física, mas é uma outra forma, de... de conduzir os movimentos, dos estudos da área, de como eu elejo junto com eles, de quanto eu os escuto... como que eu favoreço que outras falas também das crianças... tragam elementos para a gente formar o saber no grupo. Então tem sido um exercício assim... Eu estou me dispondo a fazer esse exercício, com ajuda... Porque eu tô o tempo todo problematizando com outras pessoas. Ah, aconteceu isso, como que poderia ter sido... [...]. Então, são os estudantes da graduação que estão me acompanhando, e aí a gente vai pensando juntos, com a coordenação desse grupo de professores, que coordena o programa.*

Faço, então, a última pergunta:

"Como uma educadora branca pode construir essa diferença?"

Ela responde:

> *Então, primeiro eu acho que a gente precisa reconhecer que existe a diferença. Porque nas falas aqui a gente nota assim... o apagamento da diferença, o que eu sinto. Então quando a pessoa fala assim: 'ele nem se sente é... adotado... como um diferente. Então é um*

> *apagamento da diferença. Primeiro a gente não pode apagar a diferença, as diferenças existem. Eu acho que reconhecer que essas diferenças existem, é um caminho. Reconhecer que a nossa formação, é muito precária nesse sentido, é outro passo, porque ai a gente tem que buscar outros elementos, reconhecer que a gente não tem. Reconhecer que a gente veio de uma formação, e que... isso não era... tematizado, não era valorizado e... que a gente vai precisar de esforço para buscar elementos, e que a gente vai precisar fazer isso com... é em diálogo com outras pessoas. [...] Que conseguem problematizar isso... é a partir de um outro lugar, de um outro... [...]. Eu acho que ter que ser pessoas que estão envolvidas com o movimento negro, ou com relação aos debates das questões étnicos raciais na escola...*

Diana traz em sua fala vários caminhos que contribuíram, contribuem ou podem contribuir para o trabalho com as questões raciais na escola:

- A contratação de mais professores negros;
- A escuta de pessoas negras;
- A escuta dos alunos;
- A necessidade de repensar nossos privilégios e a busca por sair de nosso lugar de conforto;
- As leis que foram criadas para garantir a efetivação do trabalho nas escolas;
- As formações e os grupos de estudo;
- A necessidade de repensar o currículo;
- Repensar sobre a narrativa branca europeia presente na escola;
- O reconhecimento das diferenças.

Diana parece assumir um papel ativo como professora branca, pois, quando assume a necessidade da intencionalidade, ela não joga toda a responsabilidade para fora, mas sim, indica caminhos, colocando-se como sujeito responsável na luta antirracista.

9.2.7. Algumas aproximações entre as entrevistas individuais

Dos seis sujeitos entrevistados, nota-se que as três selecionadas por possuírem um maior afastamento em relação à temática étnico-racial, tiveram algum

tipo de resistência em participar da entrevista. Laura e Bianca foram as únicas a marcar o encontro fora da escola e Letícia foi relutante em conseguir um horário. As outras três, que apresentaram maior proximidade com a temática, aceitaram prontamente o convite e fizeram a entrevista na escola onde trabalhavam. Esse fato, em si, pode indicar que Bianca, Laura e Letícia reconhecem que não estão preparadas para lidar com a temática e, por isso, preferiram não se expor. No caso de Letícia, a hesitação também pode indicar a falta de desejo de contribuir com esta pesquisa.

Observa-se, na maior parte dos sujeitos entrevistados, a consciência e o reconhecimento dos privilégios do branco, embora apenas Cecília e Diana pareçam estar em um processo de reconhecimento de seu papel, como professoras brancas, de lidar efetivamente com as questões raciais. Dalila também faz alguns apontamentos nesse sentido, aparentando estar disposta a rever suas práticas. Bianca, Letícia e Laura não abordam o papel do branco, além de assumirem não trabalhar com as questões raciais em sala de aula, ainda que isso seja negar aos alunos algo que consta em lei. Nota-se a ausência de um acompanhamento da instituição escolar para que esse acesso seja garantido aos estudantes. E, nesse caso, também uma omissão por parte do Estado, visto que se trata de uma escola pública.

Um ponto em comum que chama atenção é o fato de Bianca, Letícia, Laura e Dalila se referirem, em alguns momentos de suas falas, à questão racial como um problema do negro. Bianca, no entanto, é a única a dizer nitidamente que tal questão não é um problema do branco. Ela se coloca como sujeito universal e diz que nunca se incomodou com o racismo porque não é preconceituosa. Dessa forma, a entrevistada aparenta assumir como seu um lugar confortável - familiar - e não manifesta o desejo explícito de sair dele. Letícia aponta que as professoras negras teriam mais sensibilidade em lidar com as questões raciais, ou seja, também exclui o branco do processo. Laura narra uma cena na qual crianças negras estariam sendo racistas entre si, e, para resolver, precisou da intervenção da orientadora pedagógica, uma mulher negra. Dalila também parece dizer, em suas, falas que, em uma sala de aula cuja professora fosse negra, os processos racistas seriam minimizados.

Letícia, Cecília, Dalila e Diana reconhecem que o branco precisa ser provocado para que se pense como sujeito racializado. Letícia aponta como

possibilidade formações para os professores, e que estes provoquem seus alunos a pensar. Cecília também menciona as formações e as rodas de discussão. Diana diz ter sido provocada a se pensar ao trabalhar com professoras negras na escola e Dalila traz a presente pesquisa como um momento de provocação que a fez se repensar.

Estas e outras questões levantadas tanto nas entrevistas quanto na dinâmica, parecem apontar para uma fuga em lidar com questões que as próprias professoras reconhecem como sendo importantes. Assim, desnudar a branquitude estando disposto a sair de um lugar que nos é confortável é um processo doloroso para o branco, que pode, inclusive, passar a ser visto como “estranho” diante de seu próprio grupo de pertença. Porém, é um processo extremamente necessário quando se assume a luta antirracista como indispensável em uma sociedade que ser democrática. É como o Movimento Negro vem afirmando: não há democracia onde existe o racismo. Afinal, racismo é a hierarquização dos sujeitos na qual, na ponta, está o branco, detentor de privilégios e vantagens.

9.2.8. Algumas aproximações entre as entrevistas e a dinâmica de grupo

Grande parte das falas durante as entrevistas individuais corroboram com o debate feito em grupo e muitas das características da branquitude trazidas por outros estudiosos como Bento (2002), Cardoso (2020) e Schucman (2020) ficam ainda mais evidentes.

Uma das representações sociais marcantes das pessoas brancas é que, para nos assumirmos como sujeitos racializados em uma sociedade racista, precisamos ser provocados. Ou seja, confirma-se, mais uma vez, que as pessoas brancas possuem uma representação social de si como sujeitos universais, inclusive ao estranharem uma pesquisa em que elas são o objeto.

Também se percebe que, embora assumam estar vivendo em uma sociedade racista, o próprio racismo não foi problematizado pelas educadoras. Algumas delas chegaram a apontar ações envolvendo e racismo de terceiros, incluindo momentos em que o racista, segundo elas, seria o próprio negro. Apesar de, em algumas falas, ter ficado evidente que as professoras percebem as vantagens raciais do branco, elas parecem focar nas desvantagens do negro, como se o fato de um grupo estar

em desvantagem não significasse a vantagem do outro. Não se colocar nessa relação implica não se responsabilizar por ela, não se pensar como parte do grupo que criou e que mantém essas vantagens em benefício próprio.

Outro problema é que, mesmo notando e assumindo essas desvantagens do grupo negro, de modo geral - implícita ou explicitamente -, a maioria das professoras opta pelo silêncio, que, como diz Bento (2002), não é neutro. Ou seja, a maior parte do grupo opta por não intervir diante do status quo que o beneficia. Os motivos alegados são desde falta de preparo até acreditar que não é função de uma professora – branca - trabalhar com essas questões, o que inclui não cumprir o que está determinado em lei, evidenciando, também, o racismo sistêmico e institucional, bem como a negligência no atendimento às crianças.

Outro ponto que aparece, tanto na dinâmica de grupo, quanto nas entrevistas individuais, é que, de modo geral, as professoras buscam naturalizar ou apagar o racismo, seja afirmando um discurso de igualdade entre os alunos, seja comparando o racismo a outras opressões, que não são estruturais.

Em muitos momentos, as educadoras reconhecem o quanto formações nesse sentido são fundamentais para uma mudança de postura. Porém, em se tratando de professoras da Rede Municipal de Campinas, como já foi dito, fica evidente que o oferecimento opcional (mesmo que remunerado) desse tipo de formação não é garantia de participação dos educadores, especialmente dos brancos, como demonstrou a pesquisa de Soligo; Jango; Garnica e Cardoso (2018). Além disso, quando possuem uma representação social da formação – que não procuram – como única possibilidade de efetivar as ações, externalizam a responsabilidade.

Diante desses dados pode-se notar um dos movimentos que as professoras brancas mais fazem no sentido das relações étnico-raciais: a fuga. Assim como Bento (2002) já havia demonstrado, o silêncio, a negação e a omissão são estratégias centrais para a manutenção das próprias vantagens raciais. De acordo com a Teoria das Representações Sociais, essa fuga é objetivação, ou seja, um modo concreto de ação a partir do que apreendem da realidade.

Relaciono essa fuga a uma característica daquilo que, neste trabalho, chamei de branquitude crítica dissimulada. Ou seja, parece que a questão não está em não enxergar ou em não perceber, mas sim, na escolha – ainda que permeando o assunto - das professoras de não assumirem seu lugar como pessoas brancas na manutenção de uma condição entendida como dada, e que essa configuração social

desigual deva ser problematizada e transformada, como tarefa do conjunto da sociedade e delas, como agentes institucionais. Portanto, elas se colocam na mesma perspectiva naturalizante que, em alguns momentos, criticam. Uma hipótese é a de que, sendo beneficiadas pelo modo como sociedade e também a escola, estão organizadas, não seja de interesse o trato dessas questões. Dessa forma, acabam por contribuir com a perpetuação do racismo.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do presente trabalho foi conhecer as representações sociais sobre a temática das relações raciais, mais especificamente sobre branquitude, de professoras brancas de uma escola da Rede Municipal de Campinas, a fim de pensar novas possibilidades e abrir novos caminhos, na perspectiva de desconstruir ou, ao menos, minimizar os efeitos danosos do racismo no ambiente escolar.

Torna-se imprescindível no debate mostrar como o discurso da branquitude atravessa os muros da escola e acaba sendo produzido e reproduzido em seu interior, inclusive na maneira como as professoras brancas enxergam o mundo e agem – ou não – diante dele.

O não olhar para si nem para os alunos brancos como sujeitos racializados em nossa sociedade representa manter a lógica vigente, da qual herdamos vantagens raciais que, ao longo de nossas vidas, justificamos como mérito. Ao ignorar ou fugir das discussões raciais, optamos por colocar no indivíduo negro toda a responsabilidade pelo racismo que ele enfrenta. Na pesquisa aparecem várias questões que podem ser encaradas como estratégias de fuga: não falar sobre si como sujeito racializado, não olhar para o branco como agente do racismo, pasteurização do racismo, equiparando-o a outras violências[63], desviar de palavras que causam incômodo, a ausência de um trabalho mais efetivo com a temática étnico-racial na escola, a não participação de formações, ainda que se admita a necessidade e que a Rede da qual as professoras fazem parte as ofereça. Destaco que quando a questão é racial, observa-se a tendência de focar apenas nos negros, como se os brancos não fossem sujeitos racializados, como já foi problematizado por outros autores como Guerreiro Ramos (1995 [1957] e Lourenço Cardoso (2020). E quando a discussão foi no sentido de apontar a desigualdade entre brancos e negros, relativizou-se o racismo, comparando-o a outras violências. Dessa forma, é um desafio falar sobre o branco, pois tendemos a nos desresponsabilizar, ao passo que nos universalizamos.

Essa necessidade de fuga parece ser uma estratégia de preservação – evita-se ao mesmo tempo reconhecer-se como aquele que recebe vantagens pelo racismo, o que mina sua autopercepção de mérito, e também exime do compromisso

[63] Não se ignora que todas as violências são relevantes e devam ser problematizadas, porém, o foco desse trabalho é a violência fruto do conflito racial branco-negro.

com o enfrentamento e a mudança. Sob a ótica das Representações Sociais, a fuga, assim como o silêncio, são objetivações: modos se se comportar a partir de uma ancoragem racista na cultura branca.

Por isso, nesta tese, a partir do conceito de branquitude crítica de Lourenço Cardoso (2008, 2017a, 2020), desenvolvi o conceito de "branquitude crítica dissimulada", que é aquela que, embora desaprove o racismo publicamente, geralmente se declarando "antirracista" e praticando uma militância de discurso (pseudomilitância), não se engaja em ações que, de fato, coloquem em xeque nossas vantagens raciais. Muitas vezes, há uma escolha deliberada por reafirmar a ideia de que suas conquistas são fruto de mérito e não estão em nada relacionadas à branquitude. Também foi possível observar, a partir dos discursos das professoras, características das outras categorias de branquitude que propus nesse trabalho (no item 4). Porém, para classificá-las, seria necessário um levantamento de dados mais amplo.

Espero que as conclusões deste trabalho possam levar a novas reflexões e novos investimentos para que mais professores e professoras brancos estejam dispostos a enxergar e problematizar a branquitude, especialmente a partir de práticas antirracistas junto de seus alunos. Nós, professoras (os) brancas (os), precisamos estar cientes de que nossas ações refletem na maneira com que os alunos veem o mundo e se veem. Ou seja, precisamos assumir um posicionamento e um engajamento crítico, se o que de fato almejamos é um projeto de cidadania e emancipação. E, para isso, precisamos estar abertos e dispostos ao conflito.

Porém, esse enfrentamento não deve depender apenas da vontade ou desejo individual do educador. Ações efetivas como o oferecimento (com adesão obrigatória) de uma formação na temática étnico-racial, a fiscalização para a garantia do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a disponibilidade de todas as ferramentas necessárias para lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano da escola, espaços coletivos de reflexão e diálogos escola-família, necessitam fazer parte de um projeto institucional. Especialmente no caso de instituições públicas. Não deve caber à escola a decisão do cumprimento ou não do que é lei. As leis são mandatárias e seu descumprimento evidencia o racismo institucional.

Outro ponto a se considerar é a ampla problematização da branquitude, pois o que se observa nos dados desta e de outras pesquisas é que, diante da fuga dos sujeitos brancos de pensarem sobre si como parte do sistema racial, somente o

acesso às informações não parece ser suficiente para uma mudança efetiva de postura. Bento (2002), inclusive, já afirmava isso ao apontar a existência da discriminação provocada por interesse, quando o que almeja é a manutenção da estrutura.

Percebe-se, no caso das professoras participantes da pesquisa, que elas têm algum conhecimento sobre quais seriam os possíveis caminhos, tanto que há um núcleo no qual elas apontam inúmeras possibilidades, porém, estacionam diante delas. Além disso, esses caminhos atingem ainda muito pouco o enfrentamento das relações racializadas. Ao que tudo parece indicar, é como se, para elas, o enfrentamento do racismo não fosse uma problemática urgente. Falta de noção, de compromisso social, de necessidade individual? Dissimulação? Diante dos dados coletados e em diálogo com outras pesquisas já feitas até o momento e citadas durante as análises, ouso concluir que o que existe é realmente uma omissão deliberada, ou seja, uma escolha pelo não enfrentamento, a opção de se manter na posição confortável de quem é socialmente privilegiado.

Trabalhar com as relações raciais evidenciando o branco é se assumir como sujeito racista. É encarar a branquitude e se desnudar diante dela. É reconhecer a hegemonia branca e nossa herança material e simbólica e estar disposto a abrir mão dela. Negar o lugar confortável que passa, inclusive, por não ser cobrado por não se trabalhar com essas questões na escola. Romper com o pacto narcísico da branquitude é estar disposto ao conflito. Olhar o nosso reflexo no espelho pode ser assustador. Enxergar quem somos a partir de nós mesmos é enxergar nossas limitações. É tomar de volta tudo o que não gostaríamos de ter ou de ser – mas que somos – e que até então estamos depositando no “outro”. É retirar o véu que cobre a verdadeira história de nossos ancestrais e reconhecer que nossa herança foi construída por um sistema violento de opressão e exploração e que, até hoje, isso nos assegura vantagens raciais. Resgatar a nossa humanidade significa assumir, neste momento, que temos raça – por vivermos em um país onde as relações são racializadas - e que essa raça branca (que nem é raça, biologicamente falando), não é pura, bela e verdadeira como preferimos até hoje acreditar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzria Alves de. (Coord.). **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos grupos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____ Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALEXANDRINO, Ronaldo. **A suposta homossexualidade**, 2009. 213f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinasm 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.

ALVES, Luciana. **O significado de ser branco:** a brancura no corpo e além dele. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio:anchieta-1933-cartas/anchieta_1933_cartas_mindlin.pdf>. Acesso em: 29 de abr. 2020.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. Ekodidé no sambódromo: Segredo ritual, candomblé e espaço público no carnaval paulistano. **Áltera** – Revista de Antropologia, João Pessoa, v. 2, n. 3, p. 13-36, jan. / jun. 2016.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia. A ética do desempenho nas sociedades modernas.** 4 ed., FGV, Rio de Janeiro, 2003.

BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. **Da história das subjetividades, dos negros com quem ando:** um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação

das relações étnico-raciais. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In.: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia social do Racismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____ **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BONILHA, Tamirys Proença Bonilha; SOLIGO, Ângela Fátima. O não lugar do sujeito negro na Educação brasileira**. Revista Iberoamericana de Educación**. São Paulo, vol. 68, nº2, p. 31-48, 2015.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde integral da população negra:** uma política do SUS. 3. ed. Brasília, 2017.

_____. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN**. Brasília, jun. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. Coordenador responsável: Prof. José Afonso Mazzon. BRASÍLIA, DF, 2009.

_____. Lei Federal Nº 11.645 de 10 de Março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer N.º: CNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004 Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b.

_____. Lei Federal Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. Presidência da República. Código Penal. Lei Nº 9.777, de 29 de Dezembro de 1998**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Império do Brasil. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. **Coleção de leis do império do Brasil - 1854**. Rio de Janeiro, v. 1, pt. I. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRITO, Sarah. Umbandistas denunciam pedradas e ameaças em terreiro. A Cidade ON, Seção: Cotidiano Campinas. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/regiao/NOT,0,0,1420674,umbandistas+denunciam+pedrada+e+ameacas+em+terreiro.aspx>. Acesso em: 07 mai. 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Lei Orgânica do Município de Campinas de 30 de Março de 1990. **Diário Oficial do Município**, Campinas, SP, 1990.

CAMPINAS, **Programa MIPID - Memória e Identidade**. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/projetos/memoria-identidade.php > Acesso em: 28 jan. 2020.

CAMPINAS. Câmara Municipal de Campinas. Lei n. 9.777 de 24 de julho de 1998. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, inclusive supletivo, na disciplina de história, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira e dá outras providências. Campinas, SP, 1998.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil:** um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018**.** 178f. Dissertação (Mestrado) - Unidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Racismo em tempos ultraliberais. Disponível em: < https://elastica.abril.com.br/especiais/racismo-branquitude-lourenco-cardoso-novos-paradigmas/?fbclid=IwAR0Z6f6pMnfLezyvCtBkX4STzxs56npehW3HpcE7wNwhLbk6fC9qj7RUCME>. Acesso em 05 jul. 2021.

_____. O branco ante a rebeldia do desejo**:** um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. **A branquitude acadêmica**, vol. 2. Curitiba: Appris, 2020.

_____. Branquitude acrítica revisitada e as críticas. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (Orgs). **Branquitude: estudos sobre o branco no Brasil**. Curitiba. Appris, 2017a. p. 33-52.

. O branco não branco e o branco-branco. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO (Orgs). **Branquitude: estudos sobre o branco no Brasil**. Curitiba. Appris, 2017b. p.175-196.

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo:** um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

_____. O Branco-Objeto**:** O movimento negro situando a branquitude". Instrumento: **Revista Estudos e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

_____. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 8, p. 607-630, 2010.

_____. **O branco de esquerda racista é mais dissimulado do que o de direita**. Disponivel em: <http://lourencocardoso.blogspot.com/2009/11/o-branco-de-esquerda-racista-e-mais.html>. Acesso em 05 mai. 2020.

_____. **O branco "invisível":** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. **Branquitude: estudos sobre o branco no Brasil**. Curitiba. Appris, 2017.

CARLINDO, Fausto Antonio. África e Diásporas: as vias de aproximação. In.: MORAES, Leandro Eliel Pomar; BUENO, Adriano (Orgs.) **África e Brasil - história, cultura e educação**, 1. ed. Campinas: Página, 2015.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles. **Black power: the politics of liberation in America.** New York: Vintage, 1967.

CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 65-104.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997

COLLINS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração, Um Guia Prático para Alunos de Graduação e Pós Graduação**. Porto Alegre: Brookman, 2005.

Conselho Federal de Psicologia. Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Nomear a branquitude. Uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso ; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.) **Branquitude**: **estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p.197-222.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex, Chicago, **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, iss. 1, a. 8.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**.** In.: ROMÃO, Jeruse. (Org.) **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. cap. I. p. 21-34.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018 [1859].

DATA FAVELA **Periferia, racismo e violência**. Instituto de Pesquisa Data Favela em parceria com CUFA (Central Única das Favelas) e Locomotiva, Pesquisa e Estratégia. Rio de Janeiro, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DÉAK, Csaba. Liberalismo. In: Verbetes de economia política e urbanismo. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/docentes/depprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html>. Acesso em: 05 mai. 2020

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **3º Relatório sobre o perfil dos réus atendidos nas audiências de custódia.** Rio de Janeiro, 2016.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista, sejamos antirracistas**. Tradução por MARCIONILO, Marcos. São Paulo, Faro Editorial, 2020.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **Black Reconstruction in the United States.** New York: Editor of the Britannica. 1977[1935].

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das idéias. In.: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Cada vez mais o racismo sai do armário**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/conceicao-evaristo-cada-vez-mais-o-racismo-no-brasil-sai-do-armario/>. Acesso em 05 mai. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008 [1952].

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2010 [1961].

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. 243 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difel, 1972.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FINGUERUT, Ariel e SILVA, Priscila Elisabete da. CRISE DEMOCRÁTICA E RACISMO NO BRASIL: EVIDÊNCIAS A PARTIR DA ELEIÇÃO DE JAIR BOLSONARO. **Revista Ambivalências**. Dossiê Crise e novos rumos da democracia. v. 8 n. 16 (2020).

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário brasileiro de segurança pública. Ano 13. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em 02 nov. 2020.

FRAGINALS, Manuel Moreno. *Aportes culturales y deculturacion*. In.: ESTHER PÉREZ, Marcel Lueiro. ***Raza y racismo: antologia de Caminos***. La Habana: Editorial Caminos, 2017.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307 – 338.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande *;* senzala**. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt Ltda, 1933.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e Cotidiano Escolar. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.p. 277-292.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Org.) **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas: Edições Leitura Crítica/ALB, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GOBINEAU, Joseph Arthur de. *Essai sur l'inegalité des races humaines*. Paris: Librairie de Firmin Didot Frères, 1853, v. 1. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86266802>. Acesso em: 05 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005a. p. 39-64.

_____. Educação e Relações Raciais**:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.), In.: **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005b. p. 143-154.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Questões fundantes para compreensão das relações étnico-raciais e formação docente: situando o debate. In.: GALLO, Silvio (Org.) **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola.** Campinas: Edições Leitura Crítica/ALB, 2014.

GONÇALVES, Mônica Mendes. **Raça e saúde**: concepções, antíteses e antinomia na atenção básica. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GONZALES, Lélia. **Afrolatinoamérica.** Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, n. 1, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. A democracia racial: uma militância. **Uapê**, Rio de Janeiro, n. 2, 2000. Entrevista a revista SEAF. Disponível em: <https://banhodeassento.files.wordpress.com/2011/11/depoimtuape.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

_____. **Cidadania de segunda classe.** Aula proferida no curso Cidadania e racismo. Rio de Janeiro. Programa de Direitos Humanos e Civis/SOS Racismo, Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, 09 jun. 1988.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

_____. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe.** Brasília, v. 2, p. 2, nov/dez. 1988c. Disponível

em: https://www.pagina13.org.br/mulheres/a-importancia-da-organizacao-da-mulher-negra-no-processo-de-transformacao-social/#.WWZ.jaxXyvcc. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje***,* Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço:** um estudo com memoriais de formação**.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação de Leitor: Importância da Mediação do Professor. In.: LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2003. p.129-154.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. **A Cara do Cinema Nacional: perfil de gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012).** Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Infográfico disponível em: < http://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/infografico1/ >Acesso em: 12 jan. 2020.

GUARIZZO, Marcelo. Guarani repudia ato de racismo contra repórter no Brinco de Ouro. CBN Campinas, Seção: Esporte. Campinas, 25/11/2019. Disponível em: <https://portalcbncampinas.com.br/2019/11/guarani-repudia-ato-de-racismo-contra-reporter-no-brinco-de-ouro/>. Acesso em: 07 mai. 2020

GUGLIELMIETTI, Rose. Caso de racismo na PUC-Campinas tem protesto de alunos e mobiliza Câmara. Blog da Rose. Campinas, 17/09/2019. Disponível em: <https://blogdarose.band.uol.com.br/caso-de-racismo-na-puc-campinas-tem-protesto-de-alunos-e-mobiliza-camara/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2008.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio à 2ª edição. In.: **Superando o Racismo na Escola**. MUNANGA, Kabengele (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 11-14.

HOFBAUER, Andreas. Ações Afirmativas e o debate sobre o racismo no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e política**, n. 68, p. 9-56, São Paulo, 2006.

_____. O conceito de ‘raça’ e o ideário do ‘branqueamento’ no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e pesquisa**, UFSCar. n. 42-4, São Carlos-SP, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IFADIREÓ, Miguel Melo. *et al*. Ambivalências do racismo no contexto do terror direcionado às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes. ***Brazilian Journal of Development***, Curitiba, v. 6, n.12, p.95455-95480 dec. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua: módulo educação.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf.> Acesso em: 28 jan. 2020.

_____. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.> Acesso em: 28 jan.2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil.** Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf.> Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Professores de educação básica no Brasil:** condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content;view=article;id=30338>. Acesso em: 28 jan. 2020.

_____. **A aplicação de penas e medidas alternativas.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150325_relatorio_aplicacao_penas.pdf.> Acesso em: 15 out. 2019.

JANGO, Caroline Feitosa. **Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JESUS, Camila Moreira. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 69-87.

_____. **O privilégio da brancura na escola pública:** uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira–BA. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB: Cachoeira, BA, 2014.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

KILOMBA**,** Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-104.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Alfabetização e Letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In.: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2002, p. 113-141.

LOPES, Joyce Souza. **Lugar de branca/o e a/o "branca/o fora do lugar":** Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

_____. **Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista:** ensaio político-reflexivo a partir dos Estudos Críticos da Branquitude. V Simpósio Internacional Lutas Sociais Na América Latina. Anais, Londrina: GEPAL, 2013.

LOURENÇO, Edna. **Ruas de Histórias Negras**. Campinas: Gráfica Dsete, 2018.

LYNCH, Christian Edward Cyril. Teoria Pós-Colonial e pensamento brasileiro na obra de Guerreiro Ramos: o pensamento sociológico (1953-1955). **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 27-45. 2015.

MAGRIN, Maria Isabel Donnabella. **Histórias de envolvimento com a escrita de sujeitos que siveram uma infância vulnerável**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MALOMALO, Bas´Ilele. Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 259-276.

MARTINS, Anna Luiza Barbosa. **Branquitude e educação:** um estudo entre professoras da rede municipal carioca. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado) -

Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Alessandra Ribeiro; JUNIOR, Wilson Ribeiro dos Santos. O projeto de Ruas de Histórias Negras e a representação da matriz africana em Campinas: a disputa do território urbano – um estudo de caso. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 68, p.32-49, dez.2017.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 621-647, Set./Dez. 2017.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p.53-67.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. O Negro no Livro Didático: o que nos contam as imagens? In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. *et al.* **Africanidade(s) e Afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 57-70.

MÜLLER, T. M. P. e CARDOSO*,* Lourenço*.* **Branquitude: estudos sobre o branco no Brasil**. Curitiba; Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In.: KON, N.M.; SILVA, M.L. ; ABUD, C.C. (Orgs.) **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇOES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Anais. Rio de Janeiro, 2003.

_____. Debate: livros didáticos: análises e propostas. **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo, n. 63, p.103-105, nov. 1987.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**. Belo horizonte: Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Revista de Sociologia da USP**, v 19, n.1. Novembro, 2006.

ORRICO, Maria Isabel Donnabella; RODRIGUES, Vanessa Fernanda. O dito e o não dito de educadores brancos: reflexos da branquitude. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro: Pachamama. No prelo.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo:** anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.65, 1988.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo:** uma breve reflexão. Ano 1. Simpósio Internacional do Adolescente, Maio, 2005.

_____. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In.: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

_____. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In.: GUIMARÃES Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.), **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil** . São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-126.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD (ca 71 min). Remasterizado digital.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. In.: **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957], p. 215-240.

RAMOS, Gabriela. 'Aqui no Brasil não existe isso de racismo', diz Bolsonaro em Fortaleza. São Paulo: O Estadão, 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/agencia-estado/2018/06/29/aqui-no-brasil-nao-existe-isso-de-racismo-diz-bolsonaro-em-fortaleza.htm>. Acesso em: 06 mai. 2020.

RELATÓRIO da CPI do assassinato de jovens, relator Senador Lindebergh Farias. **Senado notícias**, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens> Acesso em: 23 out. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99- 104, 2016. Disponível em: < https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf> Acesso em: 23 jan. 2020.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol.34, n.1, p. 46-65, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil**.** In.: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***,* vol. 68, no. 159. p. 324–355, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

ROSSATTO, César Augusto. Kakistocracia e a "política pós-verdade" no regime racista, patriarcal e capitalista predatório: regressão da justiça brasileira e estadunidense com o medo, o ódio e crise da identidade branca. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 223-242.

SANTOS, Alessandro de Oliveira; SCHUCMAN, Lia Vainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos (as). In.: **Revista EPOS***,* Rio de Janeiro - RJ, Vol.6, nº 2, p. 117-140, 2015, jul./dez.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A Lei 10.639/03 e sua implementação nas Escolas Municipais de Campinas.** 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Natália Neris Santos. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembléia Nacional Constituinte (1987/1988):** um estudo das demandas por direitos. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Veneta, 2020.

_____. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Relações étnico-raciais: subsídios à ação educativa. In.: **Coleção Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento.** Campinas, 2015.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação da alteridade. In.: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 87-101.

_____. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, Cristiane Mare da; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. O fim do arco-íris: a branquitude como desafio da luta antirracista no Brasil contemporâneo. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 243-258.

SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Contexto, 2009

SILVA, Nélia. **Nosso bairro tem história.** Campinas/SP: Incentivar, 2012.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. In.: **Revista Temas e Matizes***.* Cascavel, vol 12, n.22, p.36-50, jan.-jun, p. 36-50, 2018.

SOLIGO, Ângela Fátima *et. al*. A Consolidação da Lei 10.639/03 no Município de Campinas-São Paulo: experiências e desafios. In.: **Revista da ABPN** v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático**:** História e Cultura Africana e Afrobrasileira, p.265-294, maio de 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/433-1-1109-2-10-20180607%20(1).pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SOLIGO, Ângela Fátima; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; JANGO, Caroline Felipe. Psicologia, Educação e Relações Racializadas. In.: BORUCHOVITH, Evely; SOLIGO, Ângela Fátima. (Orgs.) **Temas em psicologia educacional: contribuição para a formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2017, p.183-208.

SOLIGO, Ângela Fátima. **A formação em Psicologia no Brasil**. In.: CUELLAR, Edgar Barrero. **Formación en Psicología: reflexiones y propustas desde América Latina**. Bogotá: ALFEPSI Editorial. 2015.

_____. **O preconceito racial no Brasil:** análise a partir de adjetivos e contextos. 231 p. Dissertação (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **Crianças negras e professoras brancas - um estudo de atitudes**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Instituto de psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **A formação em Psicologia no Brasil**. In.: CUELLAR, Edgar Barrero. **Formación en Psicología: reflexiones y propustas desde América Latina**. Bogotá: ALFEPSI Editorial. 2015.

SOUZA, Irene Sales de. Os educadores e as relações interétnicas na escola**.** In.: **Negros, territórios e educação.** Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro***.* Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

_____. We are family: Whiteness in the brazilian media. In: ***Journal of Latin American Cultural of Studies***, vol., 13, nº 13, p. 315-325, 2004.

TAMANO, Luana Tieko Omena; *et. al*. O cientificismo das teorias raciais em *O cortiço e Canaã.* **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.3, p. 757-774, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0104-59702011000300009> Acesso em 28 abr. 2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Afetividade e o Processo de Apropriação da Linguagem Escrita. In.: LEITE, S.A. S. (Org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2003. p. 223-260.

TEODORO, Mário. (Org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

TIOZZO, Arnaldo Aparecido. **A consciência do professor**: uma leitura a partir da abordagem histórico-cultural. 2005. 83f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253065>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TRINDADE, Luiz Valério de Paula. Mídias sociais e a naturalização de discursos racistas no Brasil. In.: **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: olhares afrodiaspóricos**. SILVA, Tarcísio (Org). São Paulo: Literarua, 2020.

Universidade Federal de Mato Grosso; Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Eds.). (2018). ***Violência e Preconceitos na escola: contribuições da Psicologia***. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 2007.

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual**. São Paulo: Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2013.

WRAY, Matt. Pondo a ralé branca' no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE, Vron (Org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond. 2004, p. 339-361.

ANEXO I

PROTOCOLO DAS LIGAÇÕES E RESULTADOS

Entre os meses de novembro de 2018 e janeiro de 2019 foram feitas ligações para as 41 escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas que atendem ao Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), em ordem aleatória. A meta era conseguir contato com 50% + 1 das escolas.

Protocolo:

Boa tarde! Sou Maria Isabel, doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp e professora da Rede Municipal de Educação de Campinas. Estou fazendo uma pesquisa sobre educação para as relações étnico-raciais, e gostaria de pedir alguns dados iniciais sobre sua escola. Esses dados são preliminares, necessários para a realização da pesquisa. Por favor, você poderia me informar:

- Como você se identifica: branco, negro, indígena ou oriental?
- Quantos professores vocês têm com sala de aula no Ensino Fundamental, excluindo os especialistas?
- Desses professores, quantos você identifica como brancos, como negros, como indígenas, como orientais?
- E quantos se identificam como brancos, como negros, como indígenas, como orientais?
- Entre os professores brancos, quantos tem trabalhado cotidianamente as questões étnico-raciais e africanidades em sala de aula?
- Você me autorizaria, após conhecer as questões que abordarei na pesquisa, a realizar entrevista com alguns de seus professores, caso eles estejam de acordo?

Foi feita uma relação com o nome e o telefone de cada uma das escolas e a lista foi organizada em ordem aleatória. A cada escola foi dado um número de 1 a 41. Devido à dificuldade de contato com os orientadores pedagógicos, resolveu-se que o diretor ou vice poderiam, também, responder ao levantamento. Ainda assim, a pesquisa se deparou com a dificuldade de ter alguém da gestão disponível ou mesmo haver alguém no cargo de gestor nas escolas, o que é um problema atual da Rede Municipal de Campinas.

(1) Escola 1

Contato com: vice-diretora

Como se vê: negra

Quantos profissionais no total? 10

Quantos brancos você identifica? 3 Quantos negros? 4 (e 3 pardos) Quantos indígenas? Quantos orientais?

Quantos se identificam? Não sabe

Quantos brancos trabalham? “Não tem nenhum branco, só os negros trabalham.”

Autoriza? Sim.

(2) Escola 2

Contato com: diretor

Como se vê: branco

Quantos profissionais no total? 15

Quantos brancos? 9 Quantos negros? 6 Quantos indígenas? Quantos orientais?

Quantos se identificam? Não sabe

Quantos brancos trabalham? Todos os profissionais trabalham, está no currículo.

Autoriza? Sim e sugere uma formação aos professores no dia das entrevistas.

(3) Escola 5 (escola onde trabalho, portanto, mais difícil maquiar os dados)

Contato com: vice-diretora

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 11

Quantos brancos você identifica? 9 Quantos negros? 2 Quantos indígenas? Quantos orientais?

Quantos se identificam? Não sabe

Quantos brancos trabalham? “Você está falando especificamente, né? Específico só você e a N.”

Autoriza? Sim.

(4) Escola 6

Contato com: orientadora pedagógica

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 10

Quantos brancos você identifica? 8 Quantos negros? 2 Quantos indígenas? Quantos orientais?

Quantos se identificam? Acredita que uma se identifique como negra, as demais brancas.

Quantos brancos trabalham? Todos trabalham. Há uma disciplina específica na escola de relações humanas que trabalha o preconceito. A comunidade é negra.

Autoriza? Sim

(5) Escola 8

Contato com: orientadora pedagógica

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 5

Quantos brancos você identifica? Não sabe. Quantos negros? Quantos indígenas? Quantos orientais?

Quantos se identificam? Todos se identificam como brancos.

Quantos brancos trabalham? Todos. Há bastantes livros, muitos cursos e o professor de história é do MIPID.

Autoriza? Sim

(6) Escola 10

Contato com: orientadora pedagógica

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 15

Quantos brancos você identifica? 11 Quantos negros? 4 Quantos indígenas? Quantos orientais?

Quantos se identificam? Não sabe.

Quantos brancos trabalham? Foi feita uma divisão para aprofundar algumas temáticas. Então, o primeiro e segundo ano trabalham as questões indígenas, o terceiro e o quarto africanidades e o quinto ano os ciganos.

Autoriza? Sim.

(7) Escola 12

Contato com: vice-diretora

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 6
Quantos brancos você identifica? Quantos negros? 1 negro, 5 pardos Quantos indígenas? Quantos orientais?
Quantos se identificam? Não sabe
Quantos brancos trabalham? Todos. Está no projeto político pedagógico da escola.
Autoriza? Sim.

(8) Escola 14
Contato com: diretora
Como se vê: negra
Quantos profissionais no total? 16
Quantos brancos você identifica? 12 Quantos negros? 1 negra, 3 pardas Quantos indígenas? Quantos orientais?
Quantos se identificam? Identificam-se conforme a resposta anterior.
Quantos brancos trabalham? 10 brancos trabalham.
Autoriza?

(9) Escola 15
Contato com: diretora
Disse que não vai poder responder à pesquisa e desligou o telefone.

(10) Escola 21
Contato com: vice-diretora
Como se vê: branca
Quantos profissionais no total? 6
Quantos brancos você identifica? 5 Quantos negros? 1 Quantos indígenas?
Quantos orientais?
Quantos se identificam? Não sabe.
Quantos brancos trabalham? Todos. Há uma professora adjunta na escola que é do MIPID.
Autoriza? Sim.

(11) Escola 24

Contato com: diretora

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 11

Quantos brancos você identifica? 11 Quantos negros? Quantos indígenas?

Quantos orientais?

Quantos se identificam? Não sabe.

Quantos brancos trabalham? Todos trabalham super bem e o trabalho é super efetivo.

Autoriza? Sim

(12) Escola 25

Contato com: orientadora pedagógica

Como se vê: negra

Quantos profissionais no total? 21

Quantos brancos você identifica? 17 Quantos negros? 4 Quantos indígenas?

Quantos orientais?

Quantos se identificam? 18 como brancas e 3 como negras

Quantos brancos trabalham? De certa maneira, todos trabalham um pouco porque ela orienta. Mas mais “arranham” do que trabalham efetivamente, fazem mais coisas pontuais.

Autoriza? Sim

(13) Escola 28

Contato com: vice-diretora

Como se vê: branca

Quantos profissionais no total? 8

Quantos brancos você identifica? 6 Quantos negros? 2 Quantos indígenas?

Quantos orientais?

Quantos se identificam? Todos brancos.

Quantos brancos trabalham? Todos trabalham. Há bastante conversa no TDC, formações pelo MIPID.

Autoriza? Sim.

(14) Escola 32

Contato com: diretora
Como se vê: branca
Quantos profissionais no total? 12
Quantos brancos você identifica? 11 Quantos negros? 1 parda Quantos indígenas?
Quantos orientais?
Quantos se identificam? Não sabe.
Quantos brancos trabalham? Não tem uma cobrança direta, mas todos trabalham porque são bem conscientes. Faz parte da filosofia da escola.
Autoriza? Sim.

(15) Escola 35
Não quis responder.

(16) Escola 36
Contato com: diretor
Como se vê: branco, mestiço
Quantos profissionais no total? 5
Quantos brancos você identifica? 4 Quantos negros? 1 Quantos indígenas?
Quantos orientais?
Quantos se identificam? 4 brancas, 1 negra
Quantos brancos trabalham? Duas trabalham cotidianamente.
-Autoriza? Sim.

(17) Escola 38
Contato com: vice
Como se vê: branca
Quantos profissionais no total? 5
Quantos brancos você identifica? 5 Quantos negros? Quantos indígenas?
Quantos orientais?
Quantos se identificam? Não sabe
Quantos brancos trabalham? Todas.
-Autoriza? Sim.

(18) Escola 40

Não fala por telefone, pede documentação da pesquisa.

(19) Escola 19
Pediram para levar um termo da universidade.

(20) Escola 16
Contato com: orientadora pedagógica
Como se vê: mestiça, filha de família negra com indígena e família de brancos.
Quantos profissionais no total? 10
Quantos brancos você identifica? 5 (mestiços) Quantos negros? 4 Quantos indígenas? Quantos orientais? 1
Quantos se identificam? 8 brancos, 1 negra e 1 oriental.
Quantos brancos trabalham? Todos trabalham, inclusive duas professoras brancas estudantes da Unicamp fazem um ateliê sobre a temática.
-Autoriza? Sim.

(21) Escola 11
Contato com: vice-diretora
Como se vê: negra
Quantos profissionais no total? 10
Quantos brancos você identifica? 9 Quantos negros? 1 Quantos indígenas?
Quantos orientais?
Quantos se identificam? 10 brancos.
Quantos brancos trabalham? Apenas 02 fazem o trabalho.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Representações sociais de professoras brancas sobre o trabalho com as relações étnico-raciais com foco em branquitude

Maria Isabel Donnabella Orrico
Ângela Fátima Soligo
Lourenço da Conceição Cardoso

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para sanar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá acessar a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Embora tenhamos conseguido avanços importantes no combate ao racismo na educação e a ampliação de práticas que promovam a valorização da cultura africana e afro-brasileira em função da Lei Federal 10.639/03, precisamos ainda conhecer melhor a perspectiva do branco.

O objetivo dessa pesquisa é através de uma dinâmica de grupo e algumas entrevistas, analisar o lugar da branquitude nas representações sociais de professores brancos, inclusive quando se aborda a temática étnico racial nas escolas.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de uma discussão a ser realizada na própria escola xxxxxxxxxxxxxxx, no dia xxxxxxxxxx de 2019, das xxx às xxxx horas.

Após essa discussão, alguns professores serão convidados a participar de uma entrevista individual, de aproximadamente meia hora, em data e local a serem definidos, dependendo da disponibilidade do participante. O critério de seleção será o interesse da pesquisadora a partir das falas dos professores e/ou manifestação de desejo dos próprios professores participantes.

Ambos os procedimentos serão gravados e as gravações serão descartadas cinco anos após a defesa da tese, prevista para fevereiro de 2022.

Desconfortos e riscos:

Os riscos desta pesquisa não são previsíveis, mas você pode desistir dela a qualquer momento. Nesse caso, todo o material coletado (suas falas) será descartado.

Benefícios:

O participante terá a oportunidade de repensar as relações étnico-raciais e o modo como se vê nela, o que possivelmente refletirá em sua a prática em sala de aula.

Socialmente espera-se que o resultado da pesquisa contribua para uma reflexão mais aprofundada sobre branquitude no cotidiano escolar.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Também terá direito ao acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitado.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. O nome da escola também será preservado em sigilo.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Caso haja gastos de sua parte para participar da pesquisa, você será ressarcido integralmente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Isabel Donnabella Orrico
Email: xxxxxxxxx Telefone: xxxxxxxxx
Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-865

Ângela Fátima Soligo
Email: xxxxxxxxx Telefone: xxxxxxxxx
Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP
Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-865

Lourenço da Conceição Cardoso
Email: xxxxxxxxx Telefone: xxxxxxxxx
Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
Avenida da Abolição, 3 – Centro, Redenção – CE, 62790-000

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália

Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____

_____

(Assinatura do participante)

Data: ____/_____/_____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____

(Assinatura do pesquisador)

Data: ____/_____/_____.