



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INTERFERÊNCIAS DA BRANQUITUDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O
QUE SABEMOS E FAZEMOS SOBRE O TEMA?**

MÔNICA FERREIRA COSTA

Santos
2023

MÔNICA FERREIRA COSTA

**INTERFERÊNCIAS DA BRANQUITUDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O
QUE SABEMOS E FAZEMOS SOBRE O TEMA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Santos
2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

C837i Costa, Monica Ferreira
Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas
: o que sabemos e fazemos sobre o tema? / Mônica Ferreira
Costa ; orientadora Maria Isabel de Almeida. -- 2023.
173 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2023

Inclui bibliografia

1. Branquitude. 2. Práticas pedagógicas. 3. Racismo.
4. Professoras brancas. I. Almeida, Maria Isabel de. II.
Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

1. Titulares

1.1. Orientadora Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida(UNISANTOS)

1.2. Examinadora I Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (UNISANTOS)

1.3. Examinador II Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho (USP)

2. Suplentes

2.1. Suplente I Prof. Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)

2.2. Suplente II Prof. Dr. Lourenço da Conceição Cardoso (UNILAB)

EPÍGRAFE

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou [e possibilita] ao país (Brasil, 2004, p.14).

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às pessoas
que mantém a mente aberta e
trabalham, através da educação,
para a transformação dessa sociedade,
 Almejando que ela seja justa,
sustentável e bonita
para todes.

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas que participaram de forma direta ou indireta na construção dessa dissertação e pesquisa. Poucas coisas na vida fazemos sozinhas/os e pesquisa não é uma delas, pois embora a escrita seja um ato se faz no coletivo, por isso agradeço.

À todas, todos e todes educandes, crianças, adolescentes e adultos, que nestes 40 anos de trabalho como educadora, me provocaram, me desafiaram, me ensinaram me confortaram muitas vezes e depois, seguiram...

Aos meus pais, Marília e Dermival, que me ensinaram a ter crítica, ética e acreditar no ser humano.

Às minhas amadas filhas Mayara e Letícia porque são mulheres extraordinárias que me incentivam e me ajudaram voltar a estudar de maneira formal para obter esse título. Gratíssima, queridas! Também agradeço o incentivo e o amor dos meus amados filhos André e Victor, vocês sempre me proporcionam muitas alegrias e orgulho.

Em especial agradeço ao meu amado marido, Josemir, que me incentivou todo o tempo e teve toda paciência do mundo e acabou estudando o tema junto comigo ao ler, corrigir e sugerir alterações neste texto. Minha gratidão e amor são teus.

Agradeço o carinho, o respeito e principalmente, a competência intelectual e política com que minha querida Maria Isabel de Almeida, a Bel, orientou esse trabalho. Você é, efetivamente, a orientadora que todas/os mestrandos/as merecem ter. Minha admiração e imensa gratidão.

Agradeço à todas professoras e professores da UNISANTOS, em especial à Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e ao Prof. Dr. Alexandre Saul que fizeram parte da Banca e muito me ensinaram, não apenas durante as aulas do mestrado, mas, principalmente, pelo exemplo. Suas vidas estão comprometidas, verdadeiramente, com o ser humano respeitado, valorizado e educado. Minha gratidão também aos professores externos que compuseram a Banca de Defesa, Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho e Prof. Dr. Lourenço da Conceição Cardoso.

Minha gratidão ao Grupo de Pesquisa tão único por ser tão diverso e demais colegas que me ajudaram a ver o que eu não via e me incentivaram e

outros brigaram comigo sobre o porquê estudar o tema dessa dissertação. Vocês são coautores/as deste trabalho.

Agradeço também o auxílio inestimável da Débora de Oliveira, Auxiliar Administrativa do Departamento de Secretaria Acadêmica, que desde o primeiro telefonema que fiz para obter informações sobre o curso de pós-graduação na UNISANTOS, me ajudou prontamente. Meu carinho e gratidão à Neusa dos Santos, pelos almoços deliciosos que me ajudaram a ter mais tempo para estudar e escrever.

Meu agradecimento à SEDUC pela autorização desta pesquisa, às dirigentes das UMEs e, especialmente, às colegas que concordaram em participar da pesquisa, pois sem vocês esse trabalho não teria sido realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALESP** – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- COVID** – é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease
- CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito
- EAD** – Educação a distância
- ECA** – Estatuto da criança e do adolescente
- GP** – Grupo de Pesquisa
- HTPC** – Horário Trabalho Pedagógico Coletivo.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCD** – Pessoa com deficiência
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PPGE** – Programa de Pós-graduação em Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROUNI** – Programa Universidade Para Todos
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SEDUC** – Secretaria da Educação
- SIBIUSP** - Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
- SciELO** - Scientific Electronic Library Online
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UME** – Unidade Municipal de Educação
- UNISANTOS** – Universidade Católica de Santos
- USP** - Universidade de São Paulo

COSTA, Mônica Ferreira, *Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas: o que sabemos e fazemos sobre o tema?* Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem como questão principal responder o que professoras que se autodeclararam brancas e atuam como docentes anos iniciais do Ensino Fundamental I, da rede pública municipal da cidade de Santos, pensam e fazem sobre possíveis interferências da branquitude em suas práticas pedagógicas. O intuito foi investigar e analisar discursos e representações que as entrevistadas apresentaram, a partir da Análise do Discurso, sobre as noções que têm a respeito da branquitude e de como sua pertença racial repercute em suas práticas pedagógicas. Para isso, utilizou-se entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta de dados para captar as compreensões que as entrevistadas têm acerca do tema e assim avançar na compreensão do problema de pesquisa. Esta é uma pesquisa qualitativa sustentada na perspectiva dialética que utilizou como arcabouço teórico as produções de FREIRE (1967, 1984, 1997, 2004), FRANCO (2005, 2012), hooks (2017, 2021), CANDAU (2011, 2012), ALMEIDA (2019), BENTO (2022), SCHUCMAN (2014, 2020), CARDOSO (2010, 2014), MÜLLER e CARDOSO (2017), KILOMBA (2020), FOUCAULT (2002, 1975) e PÊCHEUX (2014). Os achados da pesquisa demonstraram que as professoras desconhecem o conceito da branquitude e têm convicção de que não há um racismo estrutural que permeia as relações pedagógicas; demonstram dificuldade para desenvolver o trabalho pedagógico quando o conteúdo versa sobre a escravização e racismo; ensinam às crianças que somos todos iguais, reforçando a falsa ideia da democracia racial e avaliaram que o debate racial e o tema da branquitude precisam ser integrados às disciplinas formativas nos cursos das graduações.

Palavras-chave: Branquitude; Práticas-pedagógicas; Racismo; Professoras brancas

ABSTRACT

The main question of this research is to answer what teachers who declare themselves white and work as educators in the initial years of primary school in the municipal public school system in the city of Santos, think and do about the possible interference of whiteness in their pedagogical practices. The aim was to investigate and analyse the discourses and representations that the interviewees presented, based on Discourse Analysis, about their notions of whiteness and how their racial belonging affects their teaching practices. To this end, semi-structured interviews were used as a data collection strategy to capture the interviewees' understandings of the subject and thus advance the understanding of the research problem. This is a qualitative study based on a dialectical perspective that used the theoretical framework of FREIRE (1967, 1984, 1997, 2004), FRANCO (2005, 2012), hooks (2017, 2021), CANDAU (2011, 2012), ALMEIDA(2019), BENTO (2022), SCHUCMAN (2014, 2020), CARDOSO (2010, 2014), MÜLLER and CARDOSO (2017), KILOMBA (2020), FOUCAULT (2002, 1975) and PÊCHEUX (2014). The findings of the research showed that the teachers are unaware of the concept of whiteness and are convinced that there is no structural racism that permeates pedagogical relationships; they find it difficult to develop pedagogical work when the content deals with slavery and racism; they teach children that we are all the same, reinforcing the false idea of racial democracy and they assessed that the racial debate and the theme of whiteness need to be integrated into training subjects in undergraduate courses.

Keywords: Whiteness; Pedagogical-practices; Racism; White Teachers

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DA CAMINHADA.....	13
2	A PESQUISA E A PESQUISADORA.....	34
2.1	A pesquisa	34
2.2	Santos e as escolas municipais: o <i>lócus</i> da pesquisa.....	39
2.3	Quem são as entrevistadas	43
2.4	A pesquisadora	48
3	ERAS DA BRANQUITUDE	53
3.1	A era da reificação ou A “coisificação” racial.....	60
3.2	A era do branqueamento	69
3.3	A era metarracial.....	75
4	AS PRÁTICAS-PEDAGÓGICAS.....	80
5	ANÁLISE DAS FALAS DAS ENTREVISTADAS	94
6	A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA-PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	131
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
	APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	133
	ANEXO A - A REDENÇÃO DE CAM.....	172
	ANEXO B - APOCALIPSE QUEER OU CÚIER A.P.....	172

1 O INÍCIO DA CAMINHADA

Esta dissertação é o registro do meu percurso no mestrado acadêmico em educação do Programa da Pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Católica de Santos, com intuito de desenvolver a pesquisa intitulada: *Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas: o que sabemos e fazemos sobre o tema?*

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como principal objetivo investigar como as professoras que se autodeclaram brancas e lecionam no Ensino Fundamental I, na rede municipal de educação em Santos, percebem ou não a interferência da sua branquitude em suas práticas pedagógicas.

Farei, a seguir, um breve relato sobre as principais razões que me trouxeram de volta à academia, depois de anos afastada deste ambiente e o porquê de a temática racial no ambiente escolar ter me mobilizado, a ponto de querer estudá-la de forma sistemática, elaborando e desenvolvendo uma pesquisa de mestrado.

O coordenador da Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Prof. Alexandre Saul, é também coordenador e docente do PPGE e, no primeiro semestre em que eu cursava o mestrado, participei da disciplina *Políticas e Práticas de Formação de Professores*, da qual ele era um dos responsáveis. Numa aula ele perguntou ao grupo: “o que tira o teu sono?” Entendi naquele momento que seu objetivo foi, na verdade, fazer uma provocação. Saul, como um educador freiriano que é, queria nos fazer refletir, nos pôr em contato com o precioso e íntimo sentimento que, no meu ponto de vista, toda pesquisadora e pesquisador que tem real compromisso com seu trabalho deveria responder: qual o real motivo que te move? O que te faz andar?

No meu entendimento, responder uma questão como essa, com seriedade, é explicitar o que separa os pesquisadores comprometidos com a transformação do cenário da educação, da escola e de suas relações visando a transformação da sociedade como um todo, daqueles que estudam com o único propósito de obter um título.

Lembro-me que naquela aula respondi sem titubear: “o que me tira o sono é a maneira racista com que nos relacionamos, principalmente dentro da escola”.

Aliás, disse também, naquela aula, que sei que essa temática me tira o sono há décadas.

Em 2019 li, por sugestão da minha filha Mayara¹, duas obras escritas por duas pesquisadoras e professoras universitárias negras que me impactaram. A primeira delas foi *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, da psicóloga e artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba, que ao publicar este trabalho revelou as conclusões de sua pesquisa de doutorado, realizado na Alemanha. Seu foco foi o exame das memórias e dos traumas relatados por mulheres que sofreram com o racismo sistemático em diferentes situações sociais e lugares, mas ressaltando que há um fio condutor entre elas, a dor produzida pelo racismo.

Para a autora, “plantação” é “(...) a lembrança de uma história coletiva de opressão racial, insultos, humilhações e dor, uma história que é animada através do que chamo de episódios de racismo cotidiano” (2020, p. 213). Grada me tirou de vez daquele lugar seguro da minha branquitude. Cada página que eu lia daquele livro protestava contra meu silêncio e minha acomodação diante da realidade cotidiana que vivenciei durante 40 anos de docência. Estamos imersos nesta sociedade racista e produzimos práticas pedagógicas também racistas que atingem de forma direta as crianças pretas, pardas e indígenas que estão na Educação Infantil e aquelas pouquíssimas, que depois de adultas, chegam à pós-graduação, mas continuam sendo discriminadas e maltratadas.

O outro livro, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, é uma compilação de palestras, entrevistas e textos produzidos pela educadora norte-americana bell hooks², na qual ela expressa pensamentos complexos, avessos às formulações simplistas. Denuncia sem subterfúgios, as perversas conexões entre imperialismo econômico, supremacia branca e o patriarcado.

¹ Formada em Psicologia e Gestão de Políticas Públicas, escreve, atualmente, sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação Mudança Social e Participação Política, na USP e estuda implantação de políticas públicas e gênero.

² Gloria Jean Watkins, escolheu o pseudônimo bell hooks inspirada em sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A escritora solicitava que o pseudônimo fosse grafado com letras minúsculas para que fosse dado enfoque sobre o conteúdo da sua obra e não a sua pessoa. A professora feminista bell hooks faleceu em 2021 e deixou mais de 30 livros e artigos com temas sobre educação que liberta pelo amor crítico e se expressa na ação, sobre o feminismo e poesia.

Seguidora do pensamento freiriano, o que me aproximou ainda mais desta educadora, foi também que bell hooks tem por característica de escrita contar de si. Constrói suas teses e pensamentos assim como fazia o educador brasileiro. Inicia, por exemplo, um dos capítulos deste livro confessando,

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora (hooks, 2017, p.83).

Se bell hooks chegou machucada, eu conto que voltei à teoria porque precisava – e ainda preciso – compreender melhor a origem e a lógica do pensamento racista e aprofundar leituras e debates sobre esse fenômeno social (des)humano gravíssimo que mata cotidianamente pessoas no mundo todo. Que nega e retira direitos fundamentais à vida de criança e jovens, como alimentação, água potável, atendimento à saúde, moradia e escolaridade. Racismo que mata e encarcera os jovens no Brasil, culpabiliza as crianças pelo fracasso escolar e as exclui das escolas. Racismo que persiste em nossa sociedade desde os tempos coloniais.

Escrevi o projeto de pesquisa e o submeti ao processo seletivo do PPGE, da UNISANTOS, sob o impacto destes livros. Era um projeto muito incipiente, pois não havia nele – e eu sabia – o devido rigor metodológico ou um referencial teórico amplo. Ao escrevê-lo agarrei-me, quase que exclusivamente, às obras de Paulo Freire, que eram os textos que eu conhecia melhor, mas havia uma urgência em estudar outros autores para melhor compreender as relações existentes entre às questões que envolviam raça, ensino e racismo.

Olhando para trás percebo que o cerne do projeto inicial para o mestrado foi mantido, entretanto muito foi alterado, mas a ideia central, ou seja, aquilo que me tirava (e tira) o sono, permaneceu. A pesquisa³ inicial buscava responder como as professoras estavam ensinando as histórias e culturas afro-brasileira e indígena e como se sentiam frente a esta exigência legal⁴. Com o passar do tempo dentro do mestrado, lendo e estudando o tema, alterei a pergunta central,

³ Título original do projeto de pesquisa: Breve análise dos relatos autobiográficos das professoras do Ensino Fundamental I, da rede municipal de educação da cidade de Santos, sobre as implicações das suas práticas pedagógicas e a exigência do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei 11.645/08).

⁴ Referindo aqui a exigência da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

isso é, pesquisar sobre o conceito da branquitude e suas consequências no ambiente da sala de aula foi tomando espaço e, assim, passei a perguntar: *o que sabemos e fazemos sobre a interferência da branquitude nas práticas-pedagógicas?*

Sendo inexperiente como pesquisadora, me afligia, no início do mestrado, não saber responder qual era o objeto da pesquisa e essa foi uma das tantas descobertas minhas sobre *o como fazer* pesquisa. Pesquisa é processo, vai se construindo com o tempo e as disciplinas que cursei durante este período, as leituras, as discussões no grupo de pesquisa e, principalmente, os encontros com minha orientadora contribuíram muitíssimo para que eu fosse me apropriando do objeto da minha pesquisa - a branquitude.

Algumas descobertas iniciais sobre o objeto da pesquisa foram significativas. Primeiro percebi que o tema da branquitude ainda era pouco estudado, pois em 2021, ao utilizar as duas palavras-chave: branquitude e práticas pedagógicas, juntos, em títulos de teses e dissertações em sites acadêmicos⁵, eu nada encontrei. Alterei a busca e passei a ler títulos e resumos de algumas obras acadêmicas (teses, dissertações, artigos e livros) utilizando os mesmos descritivos só que de forma isolada e aprendi com essa busca, que a temática do racismo no ambiente escolar ainda é mais comum do que a discussão sobre a branquitude. Mais à frente, sintetizo essa busca no Quadro 1.

Outro aspecto, que desde o início do mestrado eu percebi, foi que o tema da branquitude provocou nas pessoas, de modo geral, um certo estranhamento e desconforto, principalmente entre nós, os brancos. O alerta sobre esse desconforto já havia sido observado e relatado por Cardoso (2014), que estudou o tema da branquitude e afirma que para a academia o branco significa ser o cientista, aquele que estuda o outro, não aquele que é estudado.

Até pouco tempo, era mais comum nas pesquisas de educação, sociologia, antropologia e estudos vinculados a demais ciências humanas tratarem de temáticas étnicas/raciais nas quais o objeto era o *outro*, o não branco (negros, pardos, indígenas e outros). Era a vida daqueles *outros* que despertava curiosidade e interesse. Era incomum para nós brancos, os pesquisadores, pesquisarmos sobre a nossa própria raça/cor.

⁵ SIBiUSP - Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, CAPES e SciELO.

É importante pontuar, neste momento, que o foco desta pesquisa não foi identificar quais eram as concepções das professoras diante do significado de sua brancura de pele⁶, isto é, meu interesse não era analisar se diante da classificação de raça/cor⁷, proposta pelo IBGE, elas teriam dificuldades para lidar com sua dimensão corpórea (de ser branca), mas antes de tudo me interessava saber se elas, ao se declararem brancas, percebiam, ou não, que há um lugar não material (simbólico) de pertença racial que significa, no Brasil, ser sujeito de privilégios de toda natureza. Meu interesse nesta investigação foi saber se às entrevistadas percebiam ou não que esta peculiaridade (ser branca) interfere nas práticas pedagógicas que desenvolvem.

A escrita dessa dissertação mudou após o exame de qualificação, pois me foi sugerido apresentar, já no capítulo 2, o detalhamento da pesquisa; com o descritivo dos *lócus* da pesquisa - as Unidades Municipais de Ensino Fundamental I, o perfil das professoras que participaram das entrevistas semiestruturadas, as dificuldades e superações encontradas durante a realização da pesquisa e a análise das respostas obtidas. Aceitei a sugestão e a primeira parte deste trabalho dá destaque à estrutura da pesquisa. Também apresento minha trajetória como educadora nas redes de educação pública e privada e junto ao movimento de educação popular (Rede Emancipa), que desenvolve ações educativas nas periferias de várias cidades no país, vínculo antigo que mantenho até hoje.

No terceiro capítulo, Eras da branquitude, apresento através de uma linha histórica, a construção social de exclusões do *outro* e de privilégios para si, que nós brancos estabelecemos durante séculos e mantemos até a atualidade, na sociedade brasileira. Foi muito significativo para mim estudar o conceito de branquitude e, para isso, recorri a autoras e autores brasileiros cujas produções acadêmicas tratam desta temática de forma crítica e inspiradora: Almeida (2019), Bento (2022), Schucman (2014, 2020), Cardoso (2010, 2014), Müller e Cardoso (2017).

⁶ Esta abordagem encontrei na dissertação de mestrado: *Significados de ser branco: a brancura do corpo e além dele*, escrita por Luciana Alves e aprovada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. À frente tratarei desse trabalho que se relaciona diretamente com minha dissertação.

⁷ Utilizarei neste texto a classificação de cor/raça estabelecida pelo IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), de 2021, ou seja, branca, preta, parda, amarela e indígena.

Racismo e branquitude estão intimamente ligados, pois são conceitos que dizem respeito à visão de mundo que temos, ou seja, somos racistas na medida que condenamos o *outro* à posição do sujeito estranho, inimigo, perigoso. Esta posição tem se reproduzido de maneira complexa e histórica e vai na contramão dos discursos contemporâneos que aparentemente, e só aparentemente, defendem o aceitar, incluir, respeitar o *outro*, inclusive reconhecendo e defendendo a diversidade. Discurso hipócrita? Processo! Processo de assimilação que a guerra cultural tem produzido. Tudo está no mundo, segundo os capitalistas, para ser assimilado, é só uma questão de tempo...

Escrevo também neste capítulo sobre muitos homens e mulheres que denunciaram – e denunciam - essa assimilação de culturas que, em nome da globalização - cria do sistema capitalista -, tenta-se nos impor.

Ainda que as elites brancas⁸ tenham tentado apagar dos registros oficiais e dos livros de história a maior parte das lutas de resistência que os povos originários e os africanos negros que foram escravizados fizeram (e ainda hoje fazem) para manter suas culturas, memórias delas persistiram e causaram reflexos diretos na classe trabalhadora brasileira que, verdadeiramente, é a mesma gente.

Como afirma o Prof. Silvio Almeida⁹, “a base da constituição da sociedade capitalista – a troca mercantil – não é um dado natural, mas uma construção histórica”, portanto falar de raça e economia é essencialmente falar sobre desigualdade, pois

Poder-se-ia dizer que o racismo normaliza a superexploração do trabalho, que consiste no pagamento de remuneração abaixo do valor

⁸ Entende-se por *elite branca*, homens brancos que detinham o poder econômico, político e acadêmico no período do Brasil Colônia. Há vários trabalhos que tratam sobre o apagamento da vida dos negros e da escravização no Brasil, um exemplo é a tese de doutorado, de autoria de Evandro Duarte (2002), que escreve: “(...) não se encontra, efetivamente, nas fontes construídas por instituições racializadas, uma percepção da escravidão em seu conjunto, pois o negro foi excluído como sujeito do conhecimento e transformado em objeto de estudo pela Antropologia nascente.” A Fundação Casa de Rui Barbosa também apresenta no livro *Rui Barbosa e a queima de arquivos* artigos muito interessantes sobre o tema da queima de documentos. <https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/rui-barbosa-e-a-queima-dos-arquivos-ocr.pdf>

⁹ O candidato a Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, da coligação “Brasil da Esperança”, composta por dez legendas: PT, PC do B, PV, Solidariedade, PSOL, Rede, PSB, Agir, Avante e PROS, venceu o pleito em 30 outubro de 2022. Lula é eleito pela terceira vez e inicia seu governo inovando com a criação de alguns ministérios, entre eles o Ministério dos Povos Indígenas e terá a frente desta pasta a líder indígena Sônia Guajajara e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania que terá Silvio Luiz de Almeida, advogado, filósofo e professor universitário, como Ministro.

necessário para a reposição da força de trabalho e maior exploração física do trabalhador ou trabalhadora que não consegue com o salário sustentar a própria família ou o faz com muita dificuldade, e isso independentemente do número de horas que trabalhe (Almeida, p.172, 2019).

Mas muitos brancos e brancas também lutaram (e lutamos!) ao lado do povo oprimido, “os esfarrapados do mundo” e, através do pensamento utópico de Oswald de Andrade, expresso em seu *Manifesto Antropofago*¹⁰, há quase cem anos, deixo aqui o registro da minha adesão licenciosa a essa causa: “só me interessa o que não é meu”.

Esta máxima, funciona cada vez mais como uma bandeira hasteada naqueles que creem que é possível e que devemos analisar algumas dinâmicas do mundo contemporâneo. Não para *comer ou abandonar o outro*, mas antes para reconhecer o outro além do aspecto formal, aquele que não sou eu, mas reconhecê-lo/a com ser humano e não objeto que faz coisas que me atendam. Respeitar o outro porque ele/a é ser pensante, criativo, tem história, sente.

Esta postura vai além do âmbito de reconhecer importante a produção de peças de cultura, mas precisa estar presente nas áreas da política, da economia e da educação, na perspectiva da ética da alteridade, ou seja, construir com as crianças e com os jovens a compreensão, e a certeza de que a existência do "eu-individual" só é possível mediante o contato com o outro.

Parafraseando a Deputada Federal Luiza Erundina¹¹, escrevo: a ética na educação não é uma qualidade. É um pressuposto. Por isso trabalhar para minimizar ou, no meu sonho utópico, erradicar o racismo entre nós é imperativo.

Racismo cuja

perversidade se esconde na sua suposta invisibilidade, visto que, uma das artimanhas do racismo, no Brasil, é se esconder. Ora ele se esconde atrás da questão de classe, ora do Estado, ora da vulnerabilidade, ora da pobreza. Um racismo estrutural, estruturante e

¹⁰ Normalmente escreve-se Manifesto Antropofágico, mas escolho grafar como no original publicado maio de 1928, na Revista de Antropofagia n°1. p.81, mas também no original, “em *Piratininga Anno 374 da Deglutição do Bispo Sardinha*”, como quis o autor. Uma ressalva, entendo que este manifesto foi antes um anúncio, discurso de alguns intelectuais bem-criados, filhos de famílias ricas que financiaram seu “protesto”. No entanto, estes modernistas que buscavam romper com o padrão da mimesis europeia que vivia a elite aqui no Brasil, no começo do século XX. A maneira proposta para lidar com o *outro*, dos modernistas passava por dois referenciais: devorar o outro (de forma crítica e irreverente) ou abandoná-lo (deixá-lo a própria sorte). Assim, buscavam um modelo para a construção da subjetividade do brasileiro. Sueli Rolnik, em seu livro: *Antropofagia Zumbi*, (2021) discute em profundidade esta abordagem crítica ao movimento modernista brasileiro, de 1922.

¹¹ A frase original da Deputada é: “a ética na política não é uma qualidade. É um pressuposto”.

ambíguo. A sua principal característica é a sua capacidade de se afirmar através da sua própria negação (Gomes, 2014, p.12).

Sou uma pessoa que compreende que o direito à vida é o principal direito humano, por isso, é meu primeiro compromisso ético pessoal, viver e trabalhar para defendê-lo. Defender a vida de todas, todos e todes, sem exceção, e esta é uma escolha de lado, no Brasil. É posição de natureza político-ideológica, é compromisso de uma educadora biófila, como nomeou Freire (1984, p.171), ao referir-se àqueles e àquelas que defendem os oprimidos, pois defendemos a vida, e sendo Freire o grande pensador comprometido com a vida, me ensinou não a pensar ideias, mas a pensar a existência, parafraseando as palavras do Prof. Ernani Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*.

Portanto, não é tolerável compactuar com qualquer racismo em mim ou em nós. Sabemos que o racismo é fenômeno social de alta complexidade e uma vez que decidimos combatê-lo - e ele sempre foi combatido em todos os tempos e culturas - sabemos que estamos abalando as estruturas e desafiando “a manutenção do *status quo*, portanto a preservação do poder dos dominadores [e para eles é importante] que os oprimidos não percebam claramente este jogo do poder” (Freire, 1984, p. 171).

No Brasil há especificidades com relação ao racismo, segundo Munanga (1996), “o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos” (p. 215) e aqui precisamos fixar nosso olhar.

Como já dito anteriormente, não há como problematizar o conceito de branquitude, objeto desta pesquisa, apartado do conceito de racismo, por isso é preciso perguntar como temos utilizado as palavras, a linguagem, nossa principal ferramenta de combate contra o racismo, dentro da sala de aula? A questão racial está em nossos planejamentos de aulas? Como executamos nossa prática pedagógica diante desta temática? Estamos conscientes, por exemplo, que ao montar um curso ou uma disciplina e indicar uma bibliografia aos alunos participantes, nela estão presentes pesquisadores negros e negras ou apenas obras de homens e mulheres brancos e europeus?

Certo é que pesquisas mostram que todas estas questões afetam, diretamente, no conhecimento teórico e na autoestima dos estudantes e na concepção de mundo que validamos como boa, justa e plural.

No capítulo 6 apresento a concepção de educação que acredito e defendo, que cuida do humano, que é problematizadora, que “se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 1983, p. 82) e se posicionam através das práticas pedagógicas que realizam.

Educar-me e educar no diálogo, “que é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (idem, idem, p. 93). É preciso que educadoras e educadores tenham coragem e perseverança na construção da síntese cultural, que acontece em nossas salas de aula, sejam elas com crianças, jovens ou adultos, e esta “não [deve] negar as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra” (idem, idem p. 215).

Identificar nosso racismo em nossas palavras e práticas cotidianas e retirá-lo de debaixo do tapete é a real possibilidade que temos para lidarmos com essa realidade. Negar nossos condicionamentos de classe, de raça e gênero não nos ajuda e pior, nos impede de acreditar e trabalhar pela transformação em nós e no social.

É preciso pensar certo, é preciso fazer certo porque “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (Freire, 2011, p. 35).

Construirmos como educadoras e educadores a *práxis* a partir da Pedagogia que é ciência crítico-dialética, como nos ensinou a professora Selma Garrido Pimenta, em sua entrevista à Revista Eletrônica Pesquiseduca,

A produção científica é uma construção – sempre provisória – que opera a mediação entre o homem e a natureza. É na *práxis* que os sujeitos veiculam a teoria e a prática; o pensar e o agir em um processo cognitivo transformador da natureza (Pimenta, 2021, p.928).

É preciso fazer pesquisa para que a produção de conhecimento intelectual ressignifique modelos, organize novos lugares e pensares que abalem o atual paradigma de opressão do homem sobre o humano no qual ainda vivemos. Por isso é correto afirmar que “pesquisa não é uma coisa qualquer” como insistia conosco a professora Selma, durante suas aulas na disciplina *Temas Sobre*

Didática e Docência no Ensino Superior, que cursei ainda no primeiro semestre, de 2020, no mestrado.

Precisamos estudar pedagogia nos cursos de Pedagogia para que professores formados “sejam intelectuais crítico-reflexivos, pesquisadores da *práxis* educativa que se realiza nas escolas e da própria *práxis*”, como a pedagoga afirma (Pimenta, 2021, p. 946). E a graduação, na formação inicial e contínua, nos cursos oferecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, ainda é falha quando a discussão é educação com direitos humanos, embora tenha melhorado após a aprovação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases¹² e do Estatuto da Criança e do Adolescente¹³ (ECA). Mas leis não se implantam sozinhas, somos nós que as colocamos em nosso dia a dia quando sabemos dos nossos direitos e responsabilidades...

Realmente a pesquisa deveria ser uma prática indissociável do ensino, sendo que Freire também defende essa propositura quando afirma, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2011, p.30). Hoje, passados quase dois anos de estudos sobre a construção de um projeto de pesquisa, reconheço a profunda diferença que há entre “ter uma ideia” e por uma pesquisa de pé!

É necessário que a pesquisadora/pesquisador tenha envolvimento no tema, saiba o que intriga, perturba, tira o sono, mas é indispensável transformar a ideia em tema, deixar a “curiosidade ingênua” e iniciar a sistematização científica necessária, ou seja, dar-se corpo à ideia, ao pressuposto inicial, porque “a realidade não se desvenda na superfície” (Demo, 1985, p. 23), é preciso estudar para aprofundar conhecimento.

Foi o que fez o historiador e professor João Cezar de Castro Rocha, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ao publicar seu livro *Guerra Cultural e Retórica do Ódio: crônicas de um Brasil pós-político*, resultado de longa pesquisa em torno do fenômeno que no Brasil ficou conhecido como bolsonarismo. No livro o autor nos oferece uma análise sobre o poder que a

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição de 1988.

¹³ O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal e define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

guerra cultural e a retórica do ódio produziram nas pessoas, levando muitas a apoiarem e votarem no candidato que em 2022 tentava a reeleição à presidência da República, Jair Bolsonaro.

Diz o autor,

Neste ensaio, busco convencer o público leitor da grave ameaça representada pelo bolsonarismo à democracia em seu sentido mais primário, isto é, o direito à diferença. Sou movido por uma convicção ética profunda que vê no *outro* não um adversário, um inimigo a ser hostilizado e, no limite, eliminado, mas um *outro eu*, com quem posso aprender e, sobretudo, preciso dialogar (Rocha, 2021, p.22).

Chamo atenção para essa realidade exposta pelo pesquisador porque ela é uma situação grave, gravíssima! O ex-presidente não se reelegeu, mas recebeu mais de 58 milhões de votos e uma parte de seus seguidores descontentes com a derrota tentaram dar um golpe de Estado oito dias após o novo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, ter recebido a faixa presidencial das mãos do povo, porque o ex-presidente saiu do país para não lhe entregar a faixa.

Por que o fenômeno bolsonarista é tão difícil de se compreender e muito menos de se aceitar?

O Prof. João Cezar explica que a base do pensamento bolsonarista tem três características: é **mimética**, quando no extremo o povo se torna fascista se seu líder autoritário e adorado for um, numa identificação, nesse caso, constituída mais como uma projeção, recebendo ideias, mensagens e ordens sem avaliar, criticar; é **revisionista**, característica aqui compreendida como a do pensamento que gera modificações em relação à interpretação original do fato ou do objeto analisado, por exemplo, como em relação à vacina da COVID19, quando todos sempre se vacinaram entendendo que estariam se protegendo de determinada doença e passaram a condenar a vacina da COVID e lhe imputaram diversas atribuições negativas sem fundamento científico e, por último; é **revanchista**, isto é, tem desejo de vingança, mas vingança de quem, do quê? Do *outro*, que é o inimigo. E quem é o inimigo? Todo aquele/aquela que não sou “eu”, não pensa como “eu” e pode ser identificado como: comunista, intelectual de esquerda, artista e cientista. Estes precisam ser reduzidos a nada, precisam ser desacreditados e eliminados.

Por que a situação política do país precisa estar neste texto acadêmico?

Porque ela diz respeito diretamente a dois equívocos que tenho observado na análise dos meus pares. Primeiro, avaliam que a mentalidade bolsonarista está “distante” de nós, isto é, avaliam de maneira racista que a maioria das pessoas que se comporta de maneira antidemocrática e violenta é formada por pobres, pessoas com baixa escolaridade, ou fiéis acríticos das igrejas neopentecostais. Segundo, avaliam que “vai passar”, isto é, avaliam que é um pensamento do presente que logo estará morto entre nós.

As pesquisas demonstram que o discurso do ódio é antigo e altamente deletério, não se desfaz com o tempo, pelo contrário, se não combatido tende a se espalhar e se fortalecer. Demonstram também que a maioria dos eleitores deste fascista é formada por homens brancos com escolaridade acima do Ensino Médio e de classe média.

Segundo, por exemplo, a pesquisa coordenada pela antropóloga Isabela Oliveira Kalil¹⁴, foi constatado que há basicamente 16 tipos de eleitores e apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro e que sua campanha, principalmente, nas redes sociais conversou diretamente com cada tipo destes eleitores. Eles se sentiram atendidos, ouvidos.

Sei que não é possível combater o pensamento do ódio apenas dentro do ambiente escolar, mas é imprescindível que todas as instituições ajam na defesa do Estado Democrático de Direito, no qual o poder do Estado é limitado pelos direitos dos cidadãos.

É urgente que façamos estudos, debates e análises que estejam apoiados em pesquisas para que possamos montar estratégias de ações políticas pedagógicas no desmonte do discurso do ódio que mantém o racismo estrutural.

Como nos ensina Silvio Almeida,

Consciente que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p.52).

¹⁴ Coordenadora da pesquisa realizada em 2018 e titulada: *Quem são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro* foi realizada pelo NEU (Núcleo de Etnografia Urbana e Audiovisual) da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Colaboraram para a elaboração dos perfis Álex Kalil, Felipe Paludetti, Gabriela Melo, Weslei Pinheiro e Wiverson Azarias.

Assim como, o Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁵, há décadas, defende que não há democracia numa sociedade racista.

Não há qualquer possibilidade de termos uma educação de qualidade e para todos, como leio e vejo todos os dias muitos intelectuais defenderem na universidade, se negarmos e mantivermos essa estrutura racista e branca na universidade, por isso a importância de políticas afirmativas, como o ProUni¹⁶

Mas há utopia, como anuncia Rios,

uma *perspectiva utópica*, no sentido de conhecimento claro das características do presente, dos limites que nos tolhem e ao mesmo tempo das possibilidades, das alternativas que devemos descobrir ou inventar para a superação dos problemas e a mobilização concreta, por meio do trabalho, para que o futuro tenha a configuração que julgamos efetivamente humana, construída por nosso desejo e empenho (Rios, 2020, p. 87).

O espaço privilegiado para o trabalho da mobilização concreta é a escola que precisa ser defendida por todas/os nós que temos compromisso com a educação, pois ela e seus atores estão sendo atacados por vários agentes nacionais e internacionais que têm interesses de toda ordem: econômicos¹⁷, políticos¹⁸ e ideológicos¹⁹, absolutamente antagônicos à condição dos trabalhadores da educação como sujeitos do coletivo, que são, e da escola como

¹⁵ Importante registrar que o Movimento Negro no Brasil deve ser entendido como uma frente de resistência que os negros escravizados montaram desde o período da escravização. Sempre houve resistência, luta e foi a organização desse Movimento que montou quilombos, fugas e documentação para compra de alforria para vários escravizados. O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização pioneira, nascida em meio à ditadura militar, em 1978, e tem como pauta principal o fim da discriminação racial no país.

¹⁶ ProUni é a sigla do Programa Universidade Para Todos criado em 2004 e mantido pelo Governo Federal para facilitar a entrada de estudantes de baixa renda no ensino superior.

¹⁷ Em BALL, S. J. *Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade*. *Práxis Educativa* 2012, 7(1), 33-52. Encontra-se neste uma excelente síntese sobre os malefícios que discursos de reformas educacionais e em nome do profissionalismo do professor propostos por grandes grupos econômicos ligados a transformar a escola num negócio têm destruído a escola e a função do professor na escola pública brasileira. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377003>

¹⁸ O artigo do Prof. Barroso, J. *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*, faz uma crítica contundente sobre a interferência nefasta que o Estado, através de leis e políticas públicas, têm causado à educação brasileira.

¹⁹ O atual governo federal tem atacado a democracia de diversas maneiras, os professores foram alvo preferido desse governo (2018/2022 – Presidente Jair Bolsonaro - PL), como se pode ler no relatório produzido e publicado, em maio de 2022, da organização internacional, Human Rights Watch (HRW). Neste relatório há uma das facetas da perseguição e medo de que sofrem os professores no Brasil de expressar seus pensamentos e trabalharem com determinados conteúdos, em sala de aula, ainda que estes estejam previstos na LDB.

espaço de formação humana e democrática que deve atender a todas as crianças e jovens do país, como exposto na Constituição.

Sabemos que a escola pública é espaço de tensão e de disputas permanentes entre projetos políticos antagônicos e sempre foi assim, desde seu início.

No artigo *O que pode a escola pública diante das desigualdades?* escrito por Almeida (*et al*, 2021, p.2) há uma reflexão inicial muito importante, que dialoga diretamente com a temática da minha pesquisa, sobre qual o papel da escola pública “no enfrentamento das desigualdades que assolam nosso país e vitimizam parcelas significativas da população, especialmente as crianças e jovens em idade escolar”? É fundamental responder essa questão lembrando que a maioria destas crianças e jovens têm cor, endereço e inserção social: são pretas, pobres e periféricas.

Segundo este artigo, há duas marcas de identidade da escola pública europeia, a qual influenciou diretamente a construção da escola pública brasileira. A primeira é a homogeneização cultural, que em nome de uma nova maneira de trabalhar a educação na perspectiva humana, acabou verdadeiramente, anulando as subjetividades, as diferenças culturais e, mais intimamente, os próprios traços de identidade.

Assim, as pessoas brancas passaram a ser a centralidade, a referência dos saberes, da estética e da moral. Já a segunda marca da constituição da escola pública brasileira é a distinção das classes sociais. A escola fortaleceu, no seu interior, a divisão de classes quando de um lado pôs os filhos da classe média e de outro pôs todos os *outros*, principalmente os negros e seus descendentes que entraram na escola, mas nela foram - e ainda são - tratados de maneira excludente.

A escola pública brasileira, como a concebemos atualmente, se estabeleceu tardiamente ao Brasil, o próprio Ministério da Educação só foi instituído em 1930. Foram fatores como a “crescente urbanização de nossa sociedade, a reivindicação do acesso à escola por parte dos imigrantes, que traziam de suas origens a valorização da escola para seus filhos e a organização de movimentos políticos nas bases da nossa sociedade” (Fusari, Almeida e Pimenta, 2023, p.36), que tornaram possível a constituição da escola pública em todo território nacional.

A escola sempre foi local de conflitos ideológicos e pedagógicos e como toda instituição pública sofreu diretamente com a situação incerta e tumultuada da política nacional e, principalmente, nos últimos 50 anos passou por diversos governos e enfrentou situações antidemocráticas, contrárias aos direitos humanos e à educação humanitária.

Após a redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil e, concomitantemente, a escola pública passaram por uma situação política dual, pois se por um lado enfrentávamos grandes mudanças políticas e econômicas advindas do capitalismo internacional e da globalização, movimento conhecido como neoliberalismo, por outro lado as forças democráticas e os movimentos sociais organizados avançaram e aprovaram a Constituição Cidadã (1988) e a LDB (1996) que estabeleceram garantias de direitos políticos, educacionais e sociais para todos os brasileiros.

O neoliberalismo avançou sobre todas as dimensões das nossas vidas; nas relações de trabalho, pois diminui postos de emprego, monta forte *lobby* para que políticos elaborem e aprovem leis que retiram direitos trabalhistas e fomenta a uberização e o trabalho digital. Nas áreas de comunicação e tecnologia, quando paga empresas e *influencer* digital para que produzam e divulguem nas redes sociais *fake news* que interferiram sobremaneira nas eleições e na forma do consumo.

Na área da educação não foi diferente. A escola sofreu – e ainda sofre - com novas demandas construídas artificialmente, ideologicamente por esse sistema que valoriza o consumo, o individualismo, a competição e dá ênfase as tecnologias e pacotes prontos de conteúdos e sistemas avaliativos. Grandes corporações financeiras compraram escolas e faculdade e têm mantido a lógica de uma qualidade de educação que privilegia cursos de graduação de Pedagogia de curta duração (Licenciaturas) e utilizam em massa a modalidade Educação a Distância (EAD) para diminuir custos e aumentar lucro, demitem professores, e aqueles que permanecem nas escolas recebem treinamentos fechados ao invés de investirem na formação continuada. Esses empresários da educação veem os estudantes matriculados em suas unidades de ensino como clientes; não têm por eles uma relação de formação.

Não foi a pandemia do COVID 19 que causou essas transformações na economia ou em outras áreas, muito antes desse momento difícil pelo qual

passamos, já havia forte terceirização (uberização) e muito trabalho na modalidade *home office*, mas o que pandemia acabou escancarando, mesmo contrariando o que muitos desejavam que fosse dito e comprovado, é o tamanho da desigualdade social e suas consequências na vida de milhões no Brasil, com destaque no vergonhoso fato de termos hoje mais de 30 milhões de brasileiros em condições de fome ou em risco alimentar.

Durante os anos de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro a educação, a escola e os professores foram profundamente atingidos. Escolas fechadas, professores perseguidos e falta de verbas para infraestrutura das universidades e pesquisas. Foram reforçadas as lógicas perversas da ideologia neoliberal na educação pública.

A filósofa e professora Marilena Chaui faz uma análise cirúrgica sobre essa situação:

a educação [do Ensino Fundamental à universidade] deixa de ser uma instituição social para se tornar uma organização administrada segundo as regras do mercado, levando à desqualificação e desmoralização da escola pública e ao incentivo à privatização ou à escola como um negócio. [...] a educação perde a condição de direito e cidadania, afirmando-se como privilégio e, como tal, instrumento de exclusão sociopolítica e cultural, de competição mortal, estímulo a ódios, medos, ressentimentos e culpas. [...] A ideia da formação, isto é, o exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos é substituída pela transmissão rápida de informações não fundamentadas, pela inculcação de preconceitos e pela difusão da estupidez contra o saber, um adestramento voltado à qualificação para o mercado de trabalho (Chaui, 2021, p. 13).

Durante minha longa experiência como docente em escolas públicas e particulares²⁰ presenciei diversos atos racistas, retrato da ideologia da supremacia branca, e ouvi falas constantes das colegas cujo discurso era que vivíamos num país de democracia racial. Elas falavam: “*somos a mesma raça*”, “*todos somos iguais*” ou “*aqui na escola todos são tratados sem preconceito*”, como se a repetição dessas máximas fosse suficiente para alterar a realidade que, todas sabíamos, era bem outra. Penso que isso se dá porque a maioria de nós, professoras que lecionamos no Ensino Fundamental I, tanto na rede pública

²⁰ Atuei como professora durante 30 anos da rede municipal em Santos, Cubatão e São Vicente em escolas particulares e junto a movimentos populares de educação. Neste último sou voluntária até hoje num cursinho pré-vestibular da Rede Emancipa, em Perus, na periferia de São Paulo.

como na privada, ainda mantemos o perfil que dura desde sempre: somos mulheres brancas vindas de famílias de classe média.²¹

Impulsionada por essa vivência na escola, que sempre me causou conflitos com colegas, foi que me instiguei a elaborar esta pesquisa que se sustenta no diálogo compreensivo, problematizador e analítico com as professoras do Ensino Fundamental I, na rede Municipal na cidade de Santos.

Esta pesquisa se apoiou nas seguintes questões mobilizadoras: como as colegas que lecionam no Ensino Fundamental I e que se autodeclaram brancas percebem – ou não – a interferência da sua branquitude quando desenvolvem suas práticas pedagógicas? Como avaliam as necessidades formativas quanto às questões étnico-raciais?

Defini como **objetivo central** da pesquisa, investigar se e como professoras brancas dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem a interferência da branquitude em suas práticas pedagógicas e como **objetivos complementares**: *i)* desvelar a partir da fala das docentes participantes a percepção da sua condição étnico-racial no contexto de trabalho; *ii)* caracterizar a significação dos conceitos de racismo estrutural e branquitude e contextualizá-los no ambiente escolar; *iii)* identificar a partir da fala das docentes participantes, possíveis necessidades formativas quanto às questões étnico-raciais em sua prática docente para desenvolver um trabalho específico com este enfoque temático.

Escolhi, como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa qualitativa, realizar entrevistas semiestruturadas, sendo que estabeleci alguns tópicos tendo os objetivos como guias para estabelecermos diálogos, os “momentos de interação social”, como Szymanski (2000) define.

Analisei o material resultante das falas das entrevistadas, tendo os autores da Análise do Discurso (AD) como o referencial teórico, e estabeleci relações entre estas falas e os principais conceitos deste trabalho – branquitude, racismo e práticas-pedagógicas e práticas-pedagógicas antirracistas.

²¹ O Perfil do Professor nas Etapas da Educação Básica, está na análise da Profa. Dra. Maria Regina Viveiros de Carvalho

<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1005/754>

Ao escolher estudar o referencial teórico da AD, proposto pelos franceses Michel Foucault e Michel Pêcheux, decidi analisar as falas das entrevistadas, antes de tudo porque aceitei minha intuição. Ao ler o texto *A Metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa* de Franco (2003) não imaginava encontrar nele o apoio necessário para não trabalhar com análise do conteúdo, pois Franco argumenta que a pesquisa em educação é processo de construção e de reconstrução de conhecimentos da área e que

(...) carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o carácter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no carácter de sua intencionalidade (Franco, 2003, p. 190).

Concordando com a autora sobre as características da pesquisa na área da educação, avaliei que a análise do discurso propôs há certo tempo, exatamente esse novo olhar para os estudos da linguística moderna.

O discurso humano, no meu ponto de vista e em concordância com a chamada escola francesa de análise do discurso, é muito mais do que a dicotomia entre língua e fala, proposta por Saussure²² (1974). Antes ainda dos franceses, Bakhtin já formulava a teoria do enunciado e defendia: “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” (1979, p.34 citado por Brandão, 2014, p. 8).

Segundo Maturana (1993, p.9 citado por Szymanski 2020, p.9), a entrevista é “o entrelaçamento do linguajar e do emocionar”. Para o autor, o linguajar é “coexistir em interações recorrentes” e falar sobre questões ligadas à nossa identidade racial, nossos privilégios de pessoas brancas nesta sociedade racista e as consequências materiais, morais e imaginárias que essa condição de pertença racial nos dá, implica um lugar *novo*, desconhecido para aquele que sempre observa, pesquisa e pouco é observado e pesquisado. Portanto, falar sobre a branquitude significou tratar de nós, dos nossos silêncios frente às percepções que temos do *outro*, falar dos nossos sentimentos, das nossas interpretações racistas. Significou falar sobre poder e entrelaçamento de emoções.

²² Saussure, Ferdinand de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1974.

Há outro aspecto importante que favoreceu a escolha por analisar as falas das entrevistadas utilizando a Análise do Discurso, que é a consideração dada por esta abordagem aos *comentários* que fazemos durante nossos discursos.

Durante todo o tempo de construção da pesquisa ouvi vários comentários sobre o tema que estudava e reparei que estes comentários me abalavam, me tiravam do lugar, me faziam duvidar se era mesmo sobre a branquitude que eu queria escrever. Os comentários me fizeram perguntar: serei capaz de conversar com as colegas brancas sobre como lidamos com nossos privilégios de raça em sala de aula? Porque eu ouvia: *“por que você insiste em escrever brancas? Tira a palavra brancas”*, depois ouvia: *“é sobre racismo que você quer pesquisar? Sobre como os negros são tratados na escola?”* Levou um tempo para que eu defendesse o tema. Hoje sei que os comentários foram muito importantes para a consolidação do tema e do objeto da pesquisa.

Quando apresentei a pesquisa para equipes técnicas das UMEs, ganhei da Coordenadora Pedagógica, ainda na porta da sala onde depois nos sentamos para conversar, o seguinte comentário: *“isso vai dar problema!”* Em seguida, quando essa coordenadora me apresentou ao grupo de professoras durante o HTPC, ouvi outro comentário feito por uma professora: *“agora virou moda falar de branquitude, por que branquitude? Somos todos iguais”*.

Foucault leu seu texto *A Ordem do Discurso*, em 1970, na Aula Inaugural no *Collège de France*, no qual dizia

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 8,9).

Neste texto o autor apresenta os conceitos de procedimentos de exclusão e de interdição do discurso. Ele nos lembra que não temos o

(...) direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa [e os comentários são um dos] procedimentos internos (...) que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (Foucault, 1996, p. 21).

Observa-se que há para o filósofo francês uma função importante e específica para o comentário, pois estes são compreendidos como um

deslocamento do discurso nos quais eles são “coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (ibidem).

Quais serão nossos segredos?

Onde estarão os fragmentos do nosso discurso, nossos comentários, que para além da sua formulação são ditos, permanecem ditos, e o que estaríamos ainda por dizer?

Tudo é histórico, nada deve ser desprezado na análise do discurso, precisamos como intelectuais aprender a usar as palavras para conversarmos com o povo, com o colega racista, com o estudante homofóbico, com a criança apavorada, com os jovens desiludidos diante do discurso de ódio que vê no *outro* o inimigo.

Precisamos ter coragem e determinação para desmantelarmos o discurso do cinismo

A mentira deliberada consiste naquilo que o filósofo Theodor Adorno chamou de cinismo. O cinismo não é apenas a deliberação de mentir, mas a de tornar irrelevante a distinção entre o verdadeiro e o falso. Nada mais cínico, por exemplo, do que a afirmação governamental de que os indígenas são responsáveis pelo desmatamento de nossas florestas e destruidores do meio ambiente (Chauí, p.3, 2021).

É preciso problematizar a situação dentro das escolas, de forma dialógica crítica e ética, com responsabilidade coletiva. Não podemos ser ingênuos, precisamos estar atentos quanto às nossas possibilidades, mas é possível e necessário ousar. O que não podemos, por uma questão de humanidade e coerência de quem educa, é mantermos o racismo estrutural que também, ou principalmente, acontece nas escolas, como demonstrou a ONG SOS Racismo, de Belo Horizonte²³, que em seu relatório (2012) apontou que 70% das denúncias de racismo que chegaram ao conhecimento da entidade, aconteceram em escolas públicas ou privadas. Permanecermos indignadas frente a esta situação de dor e morte, é pouco. Precisamos fazer mais, pois ainda há muitos num silêncio confortável ou permanecendo como meros observadores diante do genocídio dos povos indígenas e dos pretos no Brasil.

Junto aos excluídos, em todos os lugares do mundo, sempre houve homens e mulheres que mesmo pertencendo à mesma classe social dos

²³ Informação divulgada em <https://www.palmares.gov.br/?p=21899> Acesso em dez. de 2022.

opressores estiveram lado a lado com os oprimidos, apoiando, defendendo e mesmo morrendo com eles.

Há pessoas em diversos lugares do mundo pesquisando, estudando e publicando pesquisas na área de educação com temas os mais diversos. Precisamos incentivar e valorizar as trocas destas experiências e vivenciar de forma coletiva os saberes para nunca esquecermos o quanto o mundo é múltiplo e diverso, mas para lembramos também que este mundo é único e que todos nós precisamos cuidar dele.

Como educadora penso que minha revolução possível e diária precisa ser feita na perspectiva da educação que trabalha para a transformação. Vejo-me assim cuidando de nós, cuidando do planeta e cuidando das vidas, sabendo ainda que cada um de nós é um ser único e a

(...) educação é uma condição de existência da espécie humana em sua forma própria, não para realizar uma “natureza humana”, mas como condição antropológica. Sem a educação e o mundo ao qual ela dá acesso, o homem seria apenas um ser vivo como qualquer outro, particularmente invasor (Charlot, 2020, p.277).

Feita essa introdução, farei a seguir a apresentação mais detalhada do perfil das entrevistadas, das condições das escolas nas quais elas lecionam e a análise de suas falas que, como eu supunha, não ficaram distantes do lugar de quem se preocupa em ensinar o certo sobre a temática da raça, mas acabam reproduzindo em suas práticas pedagógicas um racismo velado pois não problematizam a temática com as crianças e pouco tratam dos malefícios que o racismo cotidiano produz em suas vidas.

2 A PESQUISA E A PESQUISADORA

2.1 A PESQUISA

Não se pode encarar a educação a não ser como
um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo
e no espaço, entre os homens uns com os outros
(Paulo Freire)

Como diz o autor em epígrafe, educação é ato humano, portanto relacional. É no encontro com o outro que construímos conhecimento e damos significado a ele. Estar em sala de aula é processo de troca, de vivências que estão inevitavelmente inseridas na cultura, compreendida aqui como a produção de tudo o que a humanidade criou e cria e que está além da natureza.

Como dito na Introdução, essa pesquisa nasceu da minha necessidade de compreender, de buscar uma resposta sobre como minhas colegas, especificamente, as professoras brancas que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, em duas Unidades Municipais de Educação da Rede Municipal em Santos responderiam a principal pergunta desta investigação: há interferência da branquitude em suas práticas pedagógicas?

Assim, como já anunciado anteriormente, o objeto desta pesquisa qualitativa é a branquitude, e através de entrevistas não estruturadas, que como afirma Severino “colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre” (2007, p.125), obtive as concepções que as colegas têm sobre o tema.

Na busca de trabalhos acadêmicos que me ajudassem a trabalhar com o tema da minha dissertação, realizei no segundo semestre de 2021, um levantamento literário, nas bases de dados disponíveis na Internet, que incluem a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da Capes. Utilizando o descritor branquitude a busca por títulos de teses e dissertações defendidas entre 1990 e 2021, identifiquei 43 registros, sendo 09 na área de educação.

No entanto, é importante citar que quando realizei a busca nestas mesmas bases de dados e vinculei os dois principais descritores da minha investigação, ou seja, branquitude e práticas pedagógicas, respeitando o mesmo período temporal, nenhum registro foi encontrado.

Numa primeira leitura escolhi 2 teses e 2 dissertações, da área da educação no referido período da busca. Priorizei esses trabalhos, em virtude de

possuírem maior correlação com minha pesquisa. Outras três teses também foram referências para meu estudo, mas são de outras áreas. A identificação destes trabalhos encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado do levantamento de trabalhos acadêmicos

TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	TIPO DE DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ÁREA	ANO
BRANQUITUDE CRÍTICA DISSIMULADA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	MARIA ISABEL DONNABELL A ORRICO	ANGELA FATIMA SOLIGO	TESE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	2021
BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	LUIZA FRANCO DIAS	MOZART LINHARES DA SILVA	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	EDUCAÇÃO	2021
BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA UNIDADE EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	CINTIA CARDOSO	LUCIMAR ROSA DIAS	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	EDUCAÇÃO	2018
NA TRAMA DA BRANQUITUDE MESTIÇA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO LETRAMENTO RACIAL E OS MEANDROS DA BRANQUITUDE BRASILEIRA	BASTOS, JANAINA RIBEIRO BUENO	AMARAL, MONICA GUIMARAES TEIXEIRA DO	TESE	USP	EDUCAÇÃO	2021
O BRANCO ANTE A REBELDIA DO DESEJO: UM ESTUDO SOBRE A BRANQUITUDE NO BRASIL.	CARDOSO, LOURENÇO	FONSECA, DAGOBERTO JOSÉ	TESE	UNIFESP	CIÊNCIAS SOCIAIS	2014
PACTOS NARCÍSICOS NO RACISMO: BRANQUITUDE E PODER NAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E NO PODER PÚBLICO	BENTO, MARIA APARECIDA DA SILVA	CARONE, IRAY	TESE	USP	Psicologia escolar e do Desenvolvimento humano	2002
ENTRE O "ENCARDIDO", O "BRANCO" E O "BRANQUÍSSIMO": RAÇA, HIERARQUIA E PODER NA CONSTRUÇÃO DA BRANQUITUDE PAULISTANA	SCHUCMANLIA VAINER	SATO, LENY	TESE	USP	PSICOLOGIA SOCIAL	2012

Autoria própria (2022) a partir de levantamento bibliográfico.

Farei, a seguir, uma breve contextualização de cada uma das investigações citadas no Quadro 1 e detalharei quais as conexões destes com a minha pesquisa,

A contribuição do trabalho de Cintia Cardoso, titulado *Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis* objetivou perceber como se dá a questão do poder branco como prática nas experiências educativo-pedagógicas. A pesquisadora trabalhou com crianças e professores da educação infantil em uma unidade escolar em Florianópolis. Seu estudo nos revela que muito além da falta de conhecimento, há uma forte tensão no interior das instituições educativas quando discutimos o poder branco.

Concordo com essa colega quando ela afirma que “nenhuma identidade se constitui no isolamento (...) [e] é preciso questionar todos os sujeitos que pertencem a diferentes segmentos étnico-raciais e afastar-se de argumentos que se limitam a olhar apenas para os negros quando se fala em questão racial”. (2018, p. 58). Cintia percebeu, assim como eu percebi, que quando entramos na escola e pesquisamos a branquitude há reações de desconforto por parte de algumas professoras. Tratarei dessa situação mais à frente com detalhes.

A tese de doutorado *Branquitude Crítica Dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais*, defendida por Maria Isabel Donnabella Orrico, em 2021, tem grande proximidade com minha investigação. Neste estudo a pesquisadora também entrevistou professoras que se autodeclararam brancas e lecionam numa escola pública no Ensino Fundamental I, em Campinas. A diferença central entre os dois trabalhos é que essa autora pesquisou sobre os obstáculos à efetivação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas, frente às representações sociais que as professoras entrevistadas têm sobre a temática da branquitude e relações étnico-raciais, enquanto eu investiguei essas percepções frente às práticas pedagógicas.

Suas conclusões coincidem com o estudo citado anteriormente, ou seja, as pessoas brancas “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” (2021, p.10).

Ler o trabalho de Janaina Ribeiro Bueno Bastos, *Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira*, me ajudou a compreender um pouco melhor os meandros da branquitude mestiça, no Brasil.

A discussão sobre a mestiçagem é silenciada entre nós, mas é importantíssima uma vez que reconhecer essa mestiçagem

não reduz a sociedade a dois polos opostos, apresentando um impasse complexo para o enfrentamento do racismo no país, (...) essa narrativa naturalizada [da branquitude mestiça] e silenciosa que se encontra presente no dia a dia da escola, que só pode ser detectada por olhares treinados, aptos a perceberem as lacunas, as omissões, os discursos

disfarçados, cujo cerne carregam os ditames da branquitude (Bastos, 2021, p. 258).

Essas são algumas das conclusões dessa tese de doutorado e elas me fizeram refletir sobre a solicitação que fiz às professoras das UMEs, no questionário enviado por e-mail, para levantar seus perfis e identificar aquelas que se autodeclaravam brancas. Isso porque apenas as professoras que se autodeclarassem brancas seriam convidadas a participar da entrevista.

Definitivamente, há um grande silêncio sobre o risco que é declarar pertencimento racial no Brasil, isso porque dependendo da resposta dada – todos sabem, mas poucos falam sobre isso-, implicará ter ou perder privilégios e reconhecimento social.

Durante uma entrevista a professora fez a seguinte observação, quando eu afirmei: (...) “Você como mulher branca, você se autodeclara branca. Como você se percebe nesse contexto de trabalho dentro da escola?” ela respondeu: *então, eu vejo assim, eu falo que eu sou branca porque na minha certidão de nascimento está escrito que sou branca. E eu, por exemplo, falo para a minha mãe: onde que eu sou branca? Meu marido fala brincando: Embaixo do seu sutiã. (risos) Porque é verdade. E eu acho que é mais ou menos isso. A branquitude ou a negritude, ou “amarelitude”, é muito relativa né?*

Depois dessa fala fiquei refletindo se essa autodeclaração racial, que eu pedi às professoras, com a justificativa de conversar sobre a interferência da branquitude apenas com aquelas que se autodeclarassem brancas, pode ter sido um fator inibidor para algumas delas.

A dissertação *Branquitude e educação: um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar*, de Luiza Franco Dias, se aproxima de minha investigação pela escolha de utilizar a Análise do Discurso (AD), na concepção foucaultiana, na discussão analítica – das falas das sujeitas de nossas pesquisas –.

Nos interessa saber como “as narrativas dos(as) professores(as) (...) carregam consigo premissas a serem analisadas para compreender quais verdades circulam em relação à ideia de “raça” e como as práticas discursivas sobre o racismo se constituem no campo da educação” (Dias, 2021, p.11), no meu trabalho com ênfase nas práticas pedagógicas.

Os dois últimos trabalhos citados no Quadro 1, *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, tese da profa. Cida Bento e, o trabalho *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude*, do Prof. Lourenço Cardoso estão publicados em livros e foram referências importantes na constituição dessa dissertação.

Outro trabalho acadêmico que, embora não apresente o termo *branquitude* no título, também contribui com essa investigação é a pesquisa *Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele* de autoria de Luciana Alves, que teve a Profa. Marília Carvalho Pinto, como sua orientadora. Esta dissertação foi defendida na Faculdade de Educação, na USP, em 2010.

Tendo encerrado o levantamento literário na busca por teses e dissertações e definido o referencial teórico com o qual trabalhei sendo, principalmente, as obras de Freire (1967, 1984, 1997, 2004), Franco (2005, 2012), hooks (2017, 2021), Candau (2011, 2012), Schucman (2020), Almeida (2019), Bento (2022), Schucman (2014, 2020), Cardoso (2010, 2014), Müller e Cardoso (2017), Kilomba (2020), Foucault (2002, 1975) e Pêcheux (2014) e descritos os objetivos da pesquisa e as estratégias para a coleta de dados, já expostos na introdução, iniciei o contato com a Secretaria de Educação em Santos.

Em janeiro de 2021, a SEDUC publicou a Portaria nº 10/ 2021, que dispunha sobre a organização do ano letivo que tratava do retorno presencial, gradual e escalonado de alunos, compondo a modalidade híbrida nas Unidades Municipais de Educação da Rede Municipal de Ensino. No mês seguinte publicou a Portaria nº 026 que dispunha sobre as diretrizes para realização de *Trabalhos e Projetos de Pesquisa no ano letivo de 2021, no âmbito da Secretaria de Educação do Município de Santos*. Providenciei os documentos exigidos²⁴ naquele Parecer e os entreguei na Coordenadoria de Formação (Coform), em outubro de 2021, com objetivo de acessar duas Unidades Municipais de Educação, em Santos.

²⁴ Os documentos exigidos foram: Carta da universidade apresentando a pesquisadora e a pesquisa, dois Anexos: Compromisso de apresentar os resultados da pesquisa à SEDUC e às UMEs, a Autorização de uso de dados da pesquisa, o Projeto de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No final de novembro, a SEDUC autorizou a pesquisa e enviou, por e-mail, os contatos das duas diretoras das UMEs que eu havia sugerido para que participassem da investigação.

Entrei em contato com as escolas para iniciar a pesquisa, mas era período de final de ano e as diretoras sugeriram que eu retornasse em fevereiro de 2022.

Em fevereiro de 2022 retomei os contatos com as diretoras e visitei as duas escolas. Os desdobramentos destes contatos serão detalhados no próximo subitem.

2.2 SANTOS E AS ESCOLAS MUNICIPAIS: O LÓCUS DA PESQUISA

A cidade de Santos está localizada no litoral paulista, a 72 quilômetros da capital, com uma área total de 271 km², dividida entre a parte insular (Ilha de São Vicente) que tem apenas 39 km² e abriga a área urbana, e os 232 km² restantes estão no continente e têm boa parte de área da Mata Atlântica, preservada.²⁵

A população é de aproximadamente 433.991 pessoas (estimativa do IBGE em 2021) e ostenta o 6º. lugar no ranking de qualidade de vida dos municípios brasileiros, conforme Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aferido pela Organização das Nações Unidas (ONU) com base nos níveis de expectativa de vida, educação e PIB per capita.

É uma das mais antigas cidades brasileiras, pois os portugueses aqui aportaram no início de 1500 e 32 depois, chegou ao Brasil, Brás Cubas, que veio de Portugal, com Martim Afonso de Souza, então donatário da Capitania de São Vicente. Brás Cubas comprou terras e construiu casas onde hoje está o centro antigo da cidade, dando origem à Santos.

A trajetória dessa cidade se confunde com a história de seu porto, sua principal fonte de renda. O porto de Santos foi responsável por boa parte do escoamento das riquezas minerais, de alimentos e de madeira, que daqui foram retirados, durante o período do Império. Depois tornou-se o principal porto de

²⁵ No site Novo Milênio há várias informações sobre a cidade de Santos. <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0300c.htm> Acessado em jan. 2023.

Há muitas informações importantes sobre Santos e região que a profa. pesquisadora Dra. Maria Aparecida Franco Pereira reuniu durante décadas em suas obras, um deles: *Santos nos caminhos da educação popular: 1870-1920*. Outra indicação Coleção *História de Santos Poliantéia Santista* de Fernando Martins dos Santos e Fernando Martins Lichti.

entrada dos migrantes europeus, no século XIX e até hoje tem grande movimento e já foi considerado o maior porto comercial da América Latina.

Atualmente, com 13 quilômetros de extensão, o porto de Santos atingiu sozinho o patamar de 28,3% de participação na corrente comercial brasileira (dados de janeiro 2022). O turismo, o setor de serviços e comércio completam as principais atividades econômicas santistas.

A cidade é o mais importante e rico polo da Região Metropolitana da Baixada Santista, composta, além de Santos, por mais oito municípios: Bertiooga, Guarujá, São Vicente, Cubatão, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe.

De acordo com dados do IBGE, Santos tem 98,2% de taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos. 5,8 é o IDEB (2019) dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede pública. Segundo o site da Prefeitura de Santos, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) administra, atualmente, 86 Unidades Municipais de Educação (UMEs) sendo: 45 Unidades Educação Infantil, 32 Unidades Educação Fundamental, 9 Unidades de Infantil e Fundamental.

O município tem matriculados 19.588, no Ensino Fundamental, (com capacidade de atendimento para 22.220) e para atender estes estudantes há 3.228 professores (1.511 efetivos com jornada, mais 1.717 professores adjuntos).

O atual Plano Municipal de Educação foi promulgado em 15 de outubro de 2021, para o decênio até 2031.

Em 2021, como dito anteriormente, procurei a SEDUC e solicitei autorização para a realização da pesquisa. Consegui que as UMEs que sugeri nos documentos enviados à SEDUC, fossem duas escolas próximas de minha residência, a justificativa única para este critério foi que, naquele momento, a cidade ainda tinha relatos de muitos casos de pessoas contaminadas com o vírus da COVID19²⁶ e essa proximidade foi um fator facilitador para diminuir meus deslocamentos, pois não necessitava de transporte público.

²⁶ No dia 17 de janeiro de 2021, a primeira pessoa foi vacinada, no Brasil, contra o coronavírus SARS-CoV-2. (vulgo COVID-19). Um ano depois o estado de São Paulo tinha 79,8% de sua população estimada (de acordo com os cálculos do IBGE) com esquema vacinal básico completo, ou seja, duas doses – no caso dos imunizantes Pfizer, AstraZeneca e CoronaVac – ou dose única – da Janssen – já aplicada. No entanto, naquele momento de visita às escolas para iniciar as entrevistas tínhamos a chegada da variante *ômicron*, com maior poder de transmissão no país. Em função disso uma terceira dose da vacina de reforço foi necessária para

Em 20 de setembro de 1996, o Prefeito David Capistrano (PT), inaugurou a escola municipal Professor Florestan Fernandes, em homenagem ao sociólogo que havia falecido pouco tempo antes. A Unidade Municipal de Educação Professor Florestan Fernandes está localizada na região urbana da cidade de Santos, no bairro do Embaré. Essa UME tem bons indicadores de infraestrutura, serviços e conta com equipe técnica e direção completas. Atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, sendo 265 dos anos iniciais, 345 dos anos finais e 31 crianças da educação especial. São quatro salas de Ensino Fundamental I, pela manhã e cinco no período vespertino, atendem esses alunos, 9 professoras e 4 especialistas.

A outra unidade escolar que fiz contato, a UME Dr. Dino Bueno, teve o início da sua história, em 1982, dentro duma edificação emblemática em Santos, conhecida como *Castelinho*, na Av. Ana Costa. Local onde funciona o Educandário Anália Franco, entidade privada que atende crianças e adolescentes em regime de acolhimento, desde 1922.

A UME recebeu o nome do Dr. Dino Bueno em homenagem proposta pela diretoria do Educandário a este advogado e juiz. Depois de sair do espaço físico do Educandário, a escola esteve em endereços provisórios até se instalar no atual prédio que foi construído pela prefeitura e inaugurado em 2007.

Está localizada, atualmente, no bairro da Encruzilhada, região urbana da cidade. Tem bons indicadores de infraestrutura, serviços e conta equipe técnica e direção completas. Atende apenas crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com oito salas no período matutino e oito no vespertino, totalizando 417 matriculados, conta com vinte profissionais sendo: dezesseis professoras, mais três especialistas (Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira) e demais gestores e colaboradores para o atendimento desses alunos.

Nas duas unidades de ensino os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estão sendo reformulados. Isso se dá neste momento devido à pandemia de COVID19 que manteve as escolas fechadas e impôs o ensino remoto exigindo que fossem feitas alterações tanto nos planejamentos, como nas rotinas das

que os índices de complicações graves e internações por COVID19 continuasse a cair, como vinha acontecendo até fevereiro de 2022.

aulas e demais trabalhos pedagógicos que, por exigência de Lei Municipal, precisavam constar nos PPP.

A estratégia de aproximação com os dois grupos de professoras foi feita após a primeira visita que fiz nas duas UMEs e conversei sobre a pesquisa com as duas Diretoras. Naquele momento solicitei a elas que me apresentassem ao corpo docente durante os encontros nos HTPC para que eu pudesse ter um contato direto com as docentes e lhes apresentar a pesquisa.

Ambas autorizaram minha participação em suas reuniões semanais e me apresentaram a seus respectivos grupos de docentes. No dia da apresentação da pesquisa, levei um pequeno texto impresso que continha: o logo da Universidade, minha apresentação e da orientadora e as principais informações da pesquisa (título, objetivos e os instrumentos para coleta de dados—questionário e entrevista). Expliquei a intenção de realizar a pesquisa com as pessoas daquela unidade de ensino e entreguei este material para cada professora presente nas quatro reuniões que participei (uma em cada período de cada escola).

Num dos HTPC, depois que apresentei a pesquisa uma professora reagiu verbalmente contrária ao tema da pesquisa dizendo que havia “virado moda discutir branquitude” e completou dizendo: “não vejo necessidade disso”. Disse a ela que era exatamente esse o meu interesse com a pesquisa, ou seja, saber o que sabiam e pensavam sobre a questão da branquitude frente às práticas pedagógicas e que eu gostaria de conversar com ela sobre o tema e ela se recusou. Disse: *“se eu respondesse esse questionário eu ia me declarar preta, só para não fazer a entrevista”* (ela é uma mulher de pele branca de olhos claros), expliquei que não seria necessário ela alterar sua autodeclaração de raça/cor no questionário porque a participação na entrevista não era obrigatória, era um convite que a pessoa branca poderia aceitar ou não.

Na semana seguinte retornei às escolas e coletei alguns e-mails, diretamente, com as professoras que estavam no HTPC, pois naquele momento os endereços eletrônicos eram muito importantes para que eu pudesse lhes enviar o questionário e colher, através dele, informações pessoais e profissionais, mas, principalmente, para que pudessem saber quantas pessoas aceitariam participar da entrevista.

A resistência à pesquisa não foi só por parte apenas da professora que se manifestou negativamente durante o primeiro encontro que fizemos, pois na mesma escola todo o grupo de professoras, do período vespertino, não disponibilizou seus endereços de e-mails para a Coordenadora Pedagógica, quando ela solicitou ao grupo essa informação, em meu nome, durante a reunião do HTPC on-line, que não fui autorizada a participar. Na outra UME só consegui quatro endereços de e-mails. No total doze e-mails foram enviados e cinco pessoas responderam concordando em participar da entrevista.

No próximo subitem apresento a análise das falas das cinco entrevistadas e da Coordenadora do curso sobre relações étnico-raciais, na SEDUC.

2.3 QUEM SÃO AS ENTREVISTADAS

Como dito anteriormente, depois que SEDUC liberou a autorização para que a pesquisa fosse apresentada às diretoras das escolas das UMEs Florestan Fernandes e Dino Bueno, enviei e-mails e, através desse meio de comunicação, agendamos os primeiros contatos. Apresentei a pesquisa para as duas diretoras das escolas e solicitei a elas autorização para participar dos HTPC com intuito de apresentar a pesquisa e sua metodologia diretamente os grupos de docentes.

O total de professoras, somando as duas unidades, era naquele momento, de trinta e seis profissionais, sendo quinze na UME Prof. Florestan Fernandes e vinte um na UME Dino Bueno. Sendo, destas, vinte e cinco estavam responsáveis por salas de aula e oito professoras atuavam como especialistas (Educação Física, Língua Estrangeira, Educação Artística) e auxiliares de alfabetização do Projeto Especial de Ação (PEA).

As visitas às escolas propiciaram contato direto com vinte e dois docentes e doze delas me deram seus endereços de e-mail para que eu enviasse o questionário. Enviei um e-mail agradecendo a colaboração com a pesquisa e convidando as colegas a responderem o questionário que seguia no anexo daquele texto. Cinco professoras responderam ao questionário que foi enviado e são elas as sujeitas desta investigação.

No Quadro 2 apresento a síntese do perfil das professoras com base em suas respostas. Os nomes são fictícios para preservar suas identidades. As

professoras Patrícia e Miriam trabalham na UME Dino Bueno, e Salete, Neusa e Ingrid trabalham na UME Prof. Florestan Fernandes.

Fiz todas as entrevistas com agendamento prévio, nas dependências das escolas e nos horários indicados pelas professoras. As cinco entrevistas transcorreram de forma tranquila, sem interrupções e foram gravadas em áudio. Estão integralmente transcritas e apresentadas no Apêndice B.

Dois dados são comuns entre elas: todas são casadas e têm filhos (essa última informação foi possível saber durante as entrevistas, não foi perguntada no questionário). Neusa é a mais nova das cinco, com 31 anos e a mais velha é Salete com 51 anos, as demais estão na faixa dos 40 anos. Quatro professoras declararam que a renda familiar está entre 4 e 10 salários-mínimos e uma declarou que a renda familiar está entre 2 e 4 salários-mínimos.

Duas delas, Patrícia e Miriam, têm grande experiência como docentes, pois atuam há 30 anos nesta profissão, Salete tem doze anos de docência, sendo dez destes anos atuando como professora na Secretaria Municipal de Educação em Santos. Neusa e Ingrid com menos tempo de trabalho docente, 4 e 3 anos, respectivamente, mas desde que se formaram como professoras, atuam nesta cidade.

A informação sobre a religião das cinco entrevistadas, num primeiro momento não pareceu ser dado de grande relevância, mas durante as entrevistas, duas professoras comentaram sobre o comportamento que julgam reprovável de alguns fiéis de suas igrejas quando o assunto é raça ou relações homoafetivas.

Três professoras estavam em sala de aula no momento das entrevistas: Patrícia (1^o. Ano), Ingrid (4^o. Ano) e Salete (3^o. Ano). Miriam é professora de Educação Física e atua com todas as salas da escola Dino Bueno. Neusa atua na UME Florestan Fernandes no Projeto Especial de Ação e, no período da manhã, auxiliava a professora do terceiro ano com alunos que apresentavam defasagem de aprendizagem (é o projeto de reforço escolar para as crianças que após a pandemia chegaram ao terceiro ano, mas apresentam dificuldades para ler e escrever).

Feita a apresentação das cinco professoras entrevistadas, é importante acrescentar que realizei uma sexta entrevista com a coordenadora do projeto de formação sobre a Lei 10.639/2003 que a SEDUC oferece aos docentes do

Ensino Fundamental I de toda a Rede de escolas de Santos. Conceição é o pseudônimo para esta professora branca que não respondeu ao questionário enviado às demais entrevistadas em razão do cargo que ocupa. Professora na Rede municipal de Santos há vinte e sete anos, Conceição trabalhou, primeiramente, como professora de História no Ensino Fundamental II e em 2004 assumiu a coordenação do projeto de formação das colegas para que possam trabalhar com maior propriedade as delimitações decorrentes da Lei que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Atualmente, depois que se formou em Direito, ela passou a atuar na área jurídica da SEDUC.

No quadro a seguir apresento a síntese dos perfis das entrevistadas.

Quadro 2 – Perfil das Entrevistadas

Nome	Idade	Estado Civil	Religião	Renda Familiar	Tempo Prefeitura Santos	Ano em que leciona	Tempo docente
Patrícia	46	Casada	Espírita	4 a 10 S.M.	30	1 ^o .	15
Miriam	48	Casada	Católica	4 a 10 S.M.	30	1 ^o . ao 5 ^o . Ed. Física	7
Neusa	31	Casada	Não tem religião	4 a 10 S.M.	4	1 ^o . ao 5 ^o . PEA	4
Ingrid	41	Casada	Não tem religião	4 a 10 S.M.	3	4 ^o .	3
Salete	51	Casada	Ecumênica	2 a 4 S.M.	12	3 ^o .	10

S.M. – Salários-mínimos Autoria própria (2022)

Antes de apresentar a análise das falas das professoras, que foram gravadas durante as entrevistas e posteriormente transcritas, faço uma breve apreciação sobre a referência que há entre a pertença racial das pessoas que participam de pesquisas e daqueles que investigam a temática.

Quando buscava autores que já haviam estudado as relações raciais, percebi que mesmo que seus objetos de estudo não tenha sido a branquitude e ainda que suas pesquisas tenham sido desenvolvidas em ambientes diferentes do ambiente escolar, havia entre eles [Piza (2002), Guimarães (2000), Cardoso (2018) e Schucman (2020)] uma questão comum: refletiam sobre sua pertença racial (do/a pesquisador/a) em face do grupo de seus entrevistados/as.

Somos nós, as pesquisadoras e pesquisadores brancos, ainda a maioria a produzir teses e dissertações nas universidades e, como afirma Piza (2002),

não é comum questionarmos nestas produções intelectuais sobre nossa cor/raça, pois somos compreendidos como “neutros, incolores”. Não discutimos nada da “nossa própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro” (p.61), diz a autora.

Schucman (2020) afirma,

[...] hoje, para se realizar uma pesquisa na área de psicologia social crítica é condição *sine qua non* que o investigador saiba o lugar social e subjetivo de onde age, fala, observa e escreve. Assim, sendo uma mulher branca, paulista de classe média e descendente de imigrantes judeus, é deste lugar que eu falo (Schucman, 2020, p.25).

Esta foi a autora com a qual mais de perto me identifiquei por ser eu uma mulher branca de classe média e psicóloga... Além de concordar com essa importante discussão, me pergunto: quais seriam as variáveis que mereceriam ser identificadas e analisadas por ser eu uma pesquisadora branca que convidou apenas as professoras brancas para conversar sobre a branquitude e a interferência que essa condição racial exerce (ou não) na prática-pedagógica que desenvolvem?

Há de se considerar que cada uma de nós tem o seu lugar de fala, mas somos todas do mesmo lugar racial e social e como alerta Djamila Ribeiro (2019) “lugar de fala discute justamente o *locus* social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum” (p. 35).

Sabendo que o princípio básico da análise das entrevistas diz respeito às relações raciais que acontecem em sala de aula entre a professora branca e seus alunos, (pretos e não pretos), sei que é inexorável nossa igualdade de identificação de raça, gênero e classe e dessa contiguidade tentei me aproveitar, o quanto pude, por ser ela insuperável.

Antes de iniciar a análise das falas das entrevistadas, propriamente dito, é interessante relatar que fiz uma entrevista piloto antes (junho de 2022) de iniciar as entrevistas com as professoras que fazem parte dessa investigação.

Esse piloto foi realizado através de um encontro virtual entre a pesquisadora e uma professora que se autodeclarou branca, tem 48 anos, é evangélica, divorciada, tem três filhos e tem 20 anos de profissão. Atua como docente há 15 anos na rede municipal de educação, em Peruíbe e no momento

daquela entrevista era responsável por uma sala de 2^o. ano, no Ensino Fundamental I.

Foi uma experiência importante porque realizá-la virtualmente trouxe um outro lugar para a conversa entre nós. Porém a diferença entre as entrevistas presenciais e aquela que foi on-line, eu só pude perceber depois que fiz a primeira entrevista na escola. Fundamentalmente, a diferença foi que as professoras no presencial falaram comigo sobre o tema da pesquisa, muito antes de estarmos na sala da entrevista e gravando a conversa. Todas disseram coisas bem interessantes sobre o que pensavam sobre o tema e isso não aconteceu na entrevista piloto.

Outro fato que me fez refletir, após a experiência da entrevista piloto, foi que eu deveria dar atenção as palavras das professoras quando elas relatassem sobre o como as crianças lidam, em suas salas de aula, quando acontece algum fato racista entre elas.

A fala da professora que participou da entrevista piloto não fez parte do corpus de análise, mas essa vivência prévia subsidiou pistas sobre a efetividade do estudo, mesmo em um formato piloto, pois a temática proposta se mostrou atrativa para ela, porém, desconhecida como eu supunha

Considerando os objetivos da pesquisa e decidido que as entrevistas seriam semiestruturadas, eu e minha orientadora decidimos os temas/questões que deveriam ser levadas à entrevista. Não seriam questões fechadas, mas quatro temas foram definidos: *(i)* branquitude, *(ii)* interferência da branquitude no planejamento e execução das práticas-pedagógicas, *(iii)* avaliação das professoras sobre sua formação diante da temática racial e *(iv)* a presença da temática racial entre as crianças.

Como dito anteriormente, a análise das falas das entrevistadas vali-me do construto teórico proposto pela Análise do Discurso (AD). Defini como categorias da análise os mesmos temas expostos no parágrafo anterior.

Em todas as entrevistas iniciei pedindo autorização para gravar a conversa e depois de ter a permissão da entrevistada, em todas as ocasiões de entrevista confirmei as informações que elas forneceram através do questionário enviado. Após essas confirmações, perguntei como elas gostariam de serem chamadas, embora apenas uma delas, Ingrid, tenha me fornecido um pseudônimo para utilizar no texto dessa dissertação, acabei por escolher

pseudônimos para todas elas. Assim, suas identidades estão preservadas na tentativa de resguardar suas pessoas.

No início das entrevistas também as professoras falaram sobre suas carreiras e como chegaram à Secretaria Municipal de Educação em Santos.

Quatro professoras entrevistadas têm formação superior em Pedagogia, duas delas, Ingrid e Conceição, têm duas formações superiores e Salete e Ingrid começaram outra formação superior em outra área, mas não concluíram seus cursos. Miriam fez o curso de magistério e Educação Física.

2.4 A PESQUISADORA

Como escrevi na primeira parte desta dissertação, o que me fez voltar à academia e iniciar esse mestrado foi a minha necessidade de estudar para compreender melhor o porquê da persistência do racismo, principalmente, dentro do ambiente escolar.

Sou uma mulher branca de 62 anos, nascida no interior de São Paulo, mas me considero santista porque estou nesta cidade há 56 anos. Filha mais velha dos três filhos do casal Dermival (falecido) e Marília, ele dentista e ela professora, ambos trabalharam a vida toda em suas profissões e nos ensinaram que é possível trabalhar por amor à profissão.

Sou formada em Psicologia e Pedagogia com Especialização em Alfabetização e me autodeclaro educadora. O termo - educadora – é mais utilizado na educação popular do que professora, mas ambos me servem uma vez que lecionei em escolas particulares e na Rede Municipal de Educação, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como atuo em movimentos populares de educação, desde que me formei.

Sou casada há 25 anos com um professor universitário e pesquisador que é referência em sua área de atuação e teve importância fundamental para que eu voltasse a estudar neste momento de pandemia. Temos cinco filhos adultos e uma neta sapeca e linda. Todos moram muito longe e isso sempre é motivo de muitas saudades, mas temos muito orgulho destas pessoas que escolheram trabalhar profissionalmente cada um/a na sua área, mas sempre de forma ética e responsável através da cultura, fortalecendo direitos humanos e no cuidado e promoção da cultura dos povos originários e na preservação do meio ambiente.

Gosto de ler, sou curiosa, crítica e faladeira. Dou trabalho desde pequena porque fui estimulada e desenvolvi o bom hábito de fazer perguntas que nem sempre são comuns, por isso hoje sei que perguntar às colegas se percebiam ou não se há interferência da sua condição racial – branca – em suas práticas-pedagógicas, não foi uma pergunta comum. Mas pesquisar significa exatamente isso, buscar o novo, procurar compreender melhor determinado fenômeno, situação, fato.

Quando comecei a ler sobre a branquitude como conceito, objeto político e histórico que é, descobri que ainda são poucas produções acadêmicas sobre o tema e que é necessário pesquisar mais, principalmente dentro das dinâmicas relacionais que estabelecemos dentro do ambiente escolar.

Meu interesse e preocupação com a temática racial se deu porque fui testemunha de várias situações de racismo dentro e fora da escola. Além disso, muitas estudantes que frequentam os cursinhos populares no qual atuo, me procuram, constantemente, para relatar abusos e agressões que sofrem na escola, na rua e no trabalho por parte de colegas, professores e patrões e elas não sabem como reagir. São poucos lugares e oportunidades que se abrem para que possam conversar, refletir e aprender a se defender de situações racistas.

As jovens²⁷ ainda qualificam atos racistas, das quais são vítimas, como se fossem casos de “má educação”, “desrespeito” ou “brincadeira de mal gosto”. Sofrem, mas suas falas carregam a percepção de que o fato violento é algo pessoal, comum, natural e muitos ainda não reconhecem o racismo como crime.

Os padrões colonialistas europeus como sistema sociopolítico e econômico vigente na colônia Brasil foram superados, mas infelizmente os padrões de subjetividade de rebaixamento existencial do outro, chamado de colonialidade permanece até os dias de hoje. Muitos brancos ainda se veem, se percebem como o padrão estético do “humano universal” e rejeitam qualquer outro/a.

²⁷ Considerar aqui a questão de gênero importante porque ela é prevalente. Isso não significa que os jovens negros e pardos que também estão na periferia não sejam vítimas de racismo, pelo contrário, todos já sofreram com o racismo cotidiano. Eles são os mais perseguidos, presos e mortos pela polícia, mas percebo que os rapazes, por pressão de uma cultura machista na qual estamos todos mergulhados, têm mais dificuldade para falar sobre o assunto e pedir ajuda do que as moças.

Importante reconhecer que a força dos movimentos negros organizados conseguiu avanços, consequência direta foi, por exemplo, a aprovação da Lei Federal nº 10.639/03, como isso houve aumento no número de teses e dissertações que tratam de temáticas ligadas às relações étnico-raciais no ambiente escolar, mas estudos ligados ao tema da branquitude que aponta o privilégio branco e sua responsabilidade pela produção e manutenção do racismo em nossa sociedade tem baixíssima frequência.

A curiosidade dos/as pesquisadores/as para saber se as alterações legais²⁸ nos currículos escolares acarretaram diferenças sobre as relações étnico-raciais na escola é louvável, mas infelizmente os resultados destes trabalhos apontam que o principal objetivo imposto pelas leis que é o de ensinar a história e a cultura dos não brancos (negros e indígenas), com intuito de diminuir o racismo no ambiente escolar, não foi atingido porque a lei não é cumprida.

Estudo coordenado pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, publicado em 2022, demonstrou que sete em cada dez Secretarias Municipais de Educação não realizaram qualquer ação ou realizam poucas ações para implementação das citadas leis nas escolas²⁹ e, como sabemos, são os municípios os responsáveis diretos pelo Ensino Fundamental.

Por que enfrentamos dificuldade para lidar com essa exigência legal?

As professoras apontam que lhes falta formação sobre a temática, se dizem despreparadas, pois pouco conteúdo lhes foi oferecido durante o curso de graduação e após esse período, em cursos de formação continuada e, realmente, elas têm razão. Mas vale a pergunta: novos conteúdos a serem ensinados não aparecem sempre.

Ensinar significa estudar constantemente e eu sei quanto é corrida e difícil a vida da professora que está em atividade diária na escola, mas é preciso avançar neste aprendizado porque o racismo mais do que humilhar, traumatizar nossas crianças, o racismo cotidiano rouba das crianças as condições básicas

²⁸ A Lei Federal nº 10.639/03 incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino e em 2008 a promulgação da Lei Federal nº 11.645/08, incluiu no currículo também a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros.

²⁹ Dados obtidos no site Agência Brasil <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro> Acessado em fev.2023.

de se reconhecerem como sujeitos de direitos, como seres capazes, bonitos, inteligentes e amáveis. É uma escolha política trabalhar ou não com os excluídos, mas defender a vida deveria ser compreendido por todas/os as educadoras e educadores no mundo como é um impositivo ético desta profissão.

Ser professor exige formação permanente, “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”, nos provoca Freire (p.80, 2011).

A plataforma do MEC³⁰ é opção gratuita que as professoras do ensino fundamental podem acessar e obter formação sobre este componente curricular. Cursos na área das relações étnico-raciais e similares são oferecidos, na plataforma, na modalidade a distância, assim como há cursos de extensão em várias universidades públicas e privadas com o mesmo propósito.

Desta forma, meu empenho intelectual com esse trabalho é oferecer alguns subsídios para contribuir com a discussão sobre a branquitude, assim como intenciono provocar uma análise crítica-reflexiva sobre a nossa resistência branca com relação ao tratamento dado às pautas identitárias na universidade, pois estas ainda são comumente tratadas como “problemas de menor importância”, para educação, como já ouvi dentro da pós-graduação.

O povo tem identificação social que vai além das condições de trabalho (exploração) e sabemos que o pobre tem cor, a maioria é preta, indígenas ou, no mínimo, não-brancos. Discutir raça implica discutir economia, cidadania, desigualdade social e ainda impera o mito da democracia racial, a fala dos “somos todos iguais”, presente nas falas das entrevistadas da pesquisa que tratarei mais a frente e o mais comum dos pensamentos daqueles que se veem antirracistas.

Advogam uma sociedade sem diferença racial, mas quem é mantido nas condições sociais mais perversas são as mulheres pretas e indígenas e depois os homens pretos e indígenas. Este artifício só mantém a estrutura de poder da branquitude.

³⁰ Mais informações, acesse <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17447-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-para-o-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-e-para-educacao-quilombola-novo>

Por que num país que tem mais de 50% da população se autodeclarando não-branca, quando falamos de políticas públicas e ações afirmativas para grupos raciais específicos é visto como algo desagregador político ou como algo que privilegia “só alguns”?

Como educadoras precisamos conversar sobre isso porque enquanto virmos o racismo (e outras formas de violências colonialistas) como sendo um problema menor, nosso projeto de nação republicana e democrática sempre estará incompleto.

Temos muitas e muitos intelectuais críticos e atentos dentro da área da educação e em outras áreas do conhecimento que nos auxiliam na construção de uma análise crítica e importante sobre o tema e me proponho a estudá-los, sempre. É preciso tomarmos uma decisão política e decidirmos se estamos ou não ao lado dos excluídos, isso exige ética, coragem. Nem é novo, Guimarães Rosa³¹ já nos contou que, “o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

³¹ Guimarães Rosa em seu livro Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

3 ERAS DA BRANQUITUDE

¿La historia se repite?
¿O se repite sólo como penitencia de
quienes son incapaces de escucharla?
No hay historia muda. Por mucho que la quemem,
por mucho que la rompan, por mucho que la mientan,
la historia humana se niega a callarse la boca.
(Eduardo Galeano)³²

No capítulo anterior fiz um relato sobre a pesquisa, as entrevistadas e minha trajetória pessoal e acadêmica, neste capítulo apresento um dos dois principais conceitos com os quais trabalho nesta dissertação: o conceito de branquitude.

Nomeei o capítulo como *Eras da Branquitude* porque como anuncia a epígrafe de Galeano, **não há** possibilidade de uma **história ser muda**, a história sempre tem muitas vozes, inclusive vozes que sobreviveram mesmo diante de muitas exclusões e privilégios.

Numa brevíssima retrospectiva histórica, pode-se afirmar que os chamados *critical whiteness studies* (estudos críticos sobre a branquitude), nos EUA, na década de 1990, tornaram-se referência sobre essa temática, no entanto, outros autores, em período anterior a este, já produziam discussões sobre a branquitude, como demonstro a seguir.

A precursora a escrever sobre a temática foi a intelectual estadunidense branca, Peggy McIntosh que num texto de 1989, descreveu em três páginas, uma espécie de tomada de consciência: a de que sua pele branca lhe permitia acesso a espaços e possibilidades que eram vetados a pessoas não-brancas.

No entanto, curiosamente, foi um homem negro, o sociólogo militante e escritor W. B. Du Bois que descreveu, muito antes dela, em seu livro *Black Reconstruction in the United States*³³, de 1935, que a brancura da pele dos trabalhadores era uma espécie de “posse simbólica”, uma vez que esta

³² Eduardo Galeano, poeta, escritor uruguaio proferiu este pensamento no livro *Patatas Arriba*, no Brasil o livro foi lançado no Brasil em 1998, com o título *De Pernas pro Ar* pela Editora L&PM Editores. Tradução: “A história se repete? Ou é repetida apenas como penitência daqueles que são incapazes de escutá-la? Não há história muda. Não importa o quanto a queimem, não importa o quanto a quebrem, não importa o quanto a mintam, a história humana se nega a ficar de boca calada”.

³³ Este livro não tem versão em língua portuguesa.

característica física lhes permitia o “direito” à mobilidade social, diferente dos trabalhadores negros, nos Estados Unidos.

Escreve Cardoso,

Du Bois analisou o trabalhador branco norte-americano do século XIX. O trabalhador mesmo quando recebia um salário baixo era compensado com um “salário público e psicológico” que resultava em ganhos reais, como por exemplo, as pessoas brancas tinham trânsito livre a todos os segmentos sociais. Eles tinham acesso às funções públicas, os policiais eram retirados das suas fileiras, os prédios das escolas dos seus filhos eram os melhores da região, os tribunais dependiam do seu voto, por isso tratava-os com cordialidade (Cardoso, 2014. p.123).

Cito alguns escritores e ativistas estrangeiros que julgo importantes, pois tornaram-se referências acadêmicas e exemplos como líderes ativistas em seus países e trataram da temática da complexidade da classificação de raças e sobre as consequências que os privilégios da branquitude causavam - e causam – na identidade dos sujeitos não brancos e para a conjuntura cultural e social como um todo. No entanto, ressalto que não irei me aprofundar nestes autores, pois escolhi dar ênfase a história da estruturação da branquitude no Brasil, a partir dos autores brasileiros.

Steve Biko³⁴ (Stephen Bantu Biko – 1946 - 1977) sul-africano ativista antiapartheid, discutiu com os brancos em seu país, nas décadas de 1960 e 1970, sobre como definir uma classificação de raça/cor, “ao ser questionado sobre a dificuldade para definição, ou autodefinição, como negro, nos sugere o debate entre a classificação de raça e cor que também faz parte da contenda de nossa literatura científica sobre relações raciais” (CARDOSO, 2014, p.124).

Essa situação de dúvida de como deveria autodeclarar-se também aparece na fala de uma das entrevistadas desta pesquisa, a Profa. Mirian, que revelou durante nosso encontro “*eu sou branca porque na minha certidão de nascimento está escrito que sou branca. E eu, por exemplo, falo para minha mãe: onde que eu sou branca? (...) A branquitude ou a negritude, ou amarelitude, é muito relativa, né? Onde eu estou, o que eu faço? Porque eu posso ficar negra*

³⁴ Biko atuou nas décadas de 1960 e 1970, se tornou líder estudantil enquanto estudava medicina (*University of Natal Medical School*) e fundou o Movimento da Consciência Negra. Foi preso, torturado e morto sob custódia da polícia, em 1977. Deixou vários escritos que depois foram compilados e publicados no livro *Eu escrevo o que eu quero* - primeira edição em 1978. Inspirado nos escritos de Paulo Freire, disse durante um discurso: “a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido”.

dependendo de onde eu trabalho e eu continuo lá sendo branca... Né? Então, pra mim isso é muito relativo.”

Essa fala denota, de certa maneira, o que o sociólogo Gilberto Freyre defendeu em seu mais importante livro, *Casa Grande e Senzala* (1933), no qual refere-se aos brancos além de suas características físicas.

Ele elabora naquele livro, a tese de que o povo brasileiro era miscigenado, mas que com o advento da grande imigração ³⁵ de europeus para trabalharem na lavoura cafeeira, no início do século 20, seria possível melhorar nosso povo, isto é, embranquecer a população brasileira. “Na perspectiva freyreana, *tornar-se branco* equivaleria a um processo complexo que envolve não apenas as características físicas, mas, também, as características sociais e econômicas que possibilitam o ingresso na brancura” (Alves, 2010, p.20).

O pensamento de Freyre com relação a raça é muito representativo num certo período histórico que tratarei mais detalhadamente à frente, neste texto.

Outro aspecto sobre a miscigenação que vem crescendo nos últimos anos no Brasil, é o debate sobre *colorismo*, este conceito sobre diferenças de cor de pele é um dos braços do racismo. O projeto colonial português, baseado na ideia de superioridade branca, teve o objetivo de colocar em oposição pessoas da mesma comunidade, através de um sistema sofisticado de hierarquias sociais que foi construído através da história e se instalou no imaginário do brasileiro.

Em seu livro *Colorismo*³⁶ a advogada e professora Alessandra Devulsky, afirma que nosso país é altamente miscigenado e o colorismo organiza mais da metade da nossa população que se distribui num gradiente de cores.

A pesquisadora Lia Vainer diz que os corpos brancos também estão diante de classificações, aliás ela afirma que somos marcados racialmente logo que nascemos e entre as “diferenças internas do grupo [brancos], a primeira divisão que me chamou atenção foram os significados sociais inscritos sobre o

³⁵ Nos meados do século 19 e a primeira metade do século 20, portugueses, italianos, espanhóis, japoneses e alemães constituíram a maior quantidade de imigrantes que chegaram no Brasil. Mais de 4 milhões de estrangeiros, destas nacionalidades, foram atraídos para nosso país porque terras eram oferecidas pelo governo brasileiro, principalmente para ocuparem o sul do país.

³⁶ Livro lançado em 2021 é a nona publicação da Coleção Femininos Plurais, coordenada por Djamila Ribeiro, busca levar ao grande público questões importantes relacionadas ao feminismo, raça e gênero de forma didática e acessível.

corpo, ou seja, o corpo branco também está imerso em um campo de significados construído por uma ideologia racista”, (SCHUCMAN, 2020, p.199).

Retomando a apresentação de intelectuais estrangeiros, cito Albert Memmi³⁷ (1920 – 2020), filósofo e sociólogo tunisiano, que nos instiga a refletir sobre a relação entre o colonizador e o colonizado. Autor de *Retrato do colonizado e do colonizador* (1989), Memmi não trata diretamente do conflito da pertença racial, mas do papel do opressor e do oprimido, assim influencia uma geração a se perguntar sobre o tema.

Foi Aimé Césaire³⁸ (Aimé Fernand David Césaire, 1913-2008), martinicano, poeta surrealista, que cunhou o termo negritude. Para ele a colonização jamais pode ser compreendida “como processo civilizatório e de evangelização necessária aplicada aos povos primitivos não-brancos” (Cardoso, 2014, p.34).

Outro martinicano que trouxe grande contribuição aos estudos anticolonialistas foi Frantz Fanon³⁹ (Frantz Omar Fanon, 1925-1961), sendo que para este ativista que lutou a vida toda ao lado dos condenados da terra,

os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (Brasil, 2004, p.14).

³⁷ Memmi obteve a cidadania francesa, em 1973, após ter sido mantido preso em campos de trabalho forçado, na Tunísia, onde viveu as contradições de ter origem judaica num mundo mulçumano. O ensaísta e professor honorário da Universidade de Paris tem uma vasta e premiada produção literária e aqui destaco *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (1957) que foi considerado pela crítica literária, um dos estudos mais poderosos e psicologicamente penetrantes já escritos sobre a opressão colonial.

³⁸ Reconhecido como um dos grandes poetas de língua francesa, do século XX, se utilizou da língua do colonizador para conceituar, em parceria com Leopold Sédar Senghor, o movimento e o conceito da “negritude”. A dupla elaborou uma crítica severa à opressão cultural do sistema colonial francês e reafirmou suas raízes africanas. O político da negritude é autor, dentre outras obras, de *Discurso sobre o colonialismo* (1950) e *Diário de um retorno à terra natal* (1939).

³⁹ Fanon lutou ao lado dos oprimidos e escreveu obras que até hoje influenciam os estudiosos que pesquisam sobre racismo e a dominação colonial. O médico psiquiatra esteve na Argélia (ainda como colônia da França) e atuou ativamente na luta pela independência daquele país. Suas obras são o retrato de sua atuação política de mais de quatro décadas junto aos movimentos de libertação anticoloniais. Destaco *Pele negra, máscaras brancas* (1952), *Os condenados da terra* (1961, Paulo Freire citou esse livro de Fanon em *Pedagogia do Oprimido*), *Sociologia da revolução* (1959) e *Em defesa da revolução africana* (1964).

Mais recentemente, várias escritoras trataram sobre a temática da branquitude, do racismo e do privilégio branco.

Um exemplo disso é a socióloga britânica Ruth Frankenberg (Ruth Alice Emma Frankenberg, (1957-2007), que sustentava que a invisibilidade era um dos traços significativos da identidade racial branca (mas antes de morrer aos 47 anos já havia revisto esta posição...).

Outra escritora notável, a estadunidense Peggy McIntosh (1934), pesquisadora sênior do *Wellesley Centers for Women*, é ativista do movimento feminista e antirracista, com vasta obra publicada. Escreveu o ensaio *Privilégio Branco: Desembalando a mochila invisível* (1989), que é seu mais famoso texto, em que descreve 50 exemplos “ocultos” dos privilégios dos brancos.

Cito também a autora que me provocou a voltar a estudar e iniciar essa pesquisa; a multiartista e psicanalista portuguesa Grada Kilomba que publicou o livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2020), fruto da sua tese de Doutorado. Neste excelente trabalho, Grada reuniu um conjunto de depoimentos de mulheres que foram vítimas do racismo cotidiano e ao analisar as falas destas mulheres, desmontou, de modo incisivo, a normalidade com que atos racistas são vistos na sociedade (neste caso na Alemanha, onde desenvolveu sua tese) ao expor e violentar, principalmente, as mulheres. Narra sobre os traumas das mulheres que sempre foram tratadas como “*Outra*”⁴⁰ e afirma que o colonialismo “é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre. Por vezes infecta, e outras vezes sangra”

Dois outros estudiosos da atualidade que escrevem sobre a temática antirracista e complementam as teses da branquitude são Kabengele Munanga (1940 -) antropólogo e professor brasileiro-congolês que tem vasta produção acadêmica: *Os Basanga de Shaba* (1986); *Negritude: usos e sentidos* (1988); *A revolta dos colonizados* (1995); *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial* (1996), entre outros, e Achille Mbembe (1957 -) filósofo camaronês que conceituou no livro *Crítica da Razão Negra* (2013) sobre a importância de rever o holocausto como evento paradigmático do fazer morrer e

⁴⁰ Na edição brasileira deste livro, Grada Kilomba explica que ao traduzir a palavra “*other*” para a língua portuguesa, poderia utilizar as palavras “outro” ou “outra”, mas se fosse assim perderia a possibilidade de estender a palavra a outros gêneros LGBTQIA+, expondo, mais uma vez, a problemática das relações de poder e a violência na língua portuguesa. Por estas razões optou por escrever o termo em itálico e entre aspas: “*Outra/o*”

sobre o racismo como uma ficção útil. Em seu último livro (2017), *Políticas da Inimizade*, Mbembe trabalha com o termo *necropolítica*.

Na produção nacional aponto como pioneiros nas contribuições sobre estudos da temática da branquitude os intelectuais: Alberto Guerreiro Ramos, que na última década do século XX já problematizava a branquitude em seus escritos como em *Introdução crítica à sociologia brasileira* (1995) e, provavelmente, tenha sido este autor o primeiro a tematizar esta questão dentro da academia brasileira.

O professor Lourenço Cardoso explicita o conceito cunhado por Ramos: “as teorias raciais são produto do modo de pensar da razão dual racial, sua produção científica é sobre o negro. O foco restrito no negro-tema invisibiliza o branco-tema, ou seja, os estudos sobre a branquitude” (Cardoso, 2014, p.14).

O conceito de branquitude, como já dito, anteriormente, é compreendido neste trabalho, como expressão do **poder** da identidade racial branca,

como princípio da circularidade ou transitoriedade (Foucault, 1999), compreendo-o como uma rede na qual os sujeitos brancos estão conscientes ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais (Schucman, 2020, p. 61).

Ao definir branquitude como lugar de privilégios dos brancos, é preciso determinar quem são estes sujeitos brancos e por que a eles é dado o direito de ocupar o “lugar simbólico da branquitude [uma vez que] não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (idem, p, 60). Também é importante dizer que não se é “branco” da mesma maneira em todos os lugares. Há significados distintos para o branco em diferentes sociedades, por exemplo, “nos EUA, ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil, está ligado à aparência, ao status e ao fenótipo; na África do Sul, fenótipo e origem são demarcadores de brancura” (idem, idem).

Mas por que aos brancos é garantido este lugar de privilégio e poder?

Para tentar responder essa pergunta, recorro à pesquisadora Ruth Frankenberg (2004) que tem estudado o tema da branquitude por mais de uma década e definiu oito características de dominação e privilégio branco.

São elas:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquitude é um “ponto de vista, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais;
3. A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais;
4. A branquitude é comumente deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe;
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria;
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégios ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevantes o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis;
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos (Frankenberg, 2004, p.312).

Ao apresentar essas características da identidade branca compreendo que a autora não produziu uma estampa única para todos os brancos, pois cada um de nós irá perceber seu lugar de pessoa branca de forma diferente e iremos nos comportar também de distintas maneiras frente a esta lista. Afinal, como disse Schucman, “estamos falando de branquitude como significados construídos sócio historicamente pela ideia falaciosa de raça, que, como resultado, faz com que sujeitos considerados brancos obtenham privilégios em uma sociedade racista” (Schucman, p. 2020, p. 75).

Em seu livro *Microfísica do poder*, Foucault afirma que o poder não se tem, o poder se exerce e, o poder da branquitude brasileira, que é o foco dessa dissertação, é possível de ser observado, nomeado em atos e materialidades,

embora a maioria negue que tenhamos desigualdades entre negros e brancos, pois ainda há prevalência no imaginário nacional que vivemos numa democracia racial.

3.1 A ERA DA REIFICAÇÃO OU A “COISIFICAÇÃO” RACIAL

Estudando a construção histórica do conceito da branquitude, encontrei o artigo *Projetos políticos-raciais no Brasil – reificar, branquear e metarracializar*⁴¹, escrito pelo prof. Tiago Vinícius, no qual ele argumenta que no Brasil, três projetos raciais foram idealizados e desenvolvidos.

O primeiro projeto – a era⁴² da reificação – foi estabelecido no período que compreende desde o início da escravização, no princípio do século XVI, mais especificamente em meados da década de 1530, quando os portugueses implantaram o sistema de capitanias hereditárias iniciando a colonização do Brasil propriamente dita, até a abolição em 1888.

A racialização das identidades, branca e negra, explicitava que eram os “senhores” os homens brancos e eram os subordinados os africanos negros que foram trazidos à força para o Brasil.

Achille Mbembe nos alerta em seu estupendo livro *Crítica da razão negra* que o pensamento europeu

sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo ao mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro ou, ainda, no seu próprio espelho (Mbembe, 2014, p. 10).

Partindo do pressuposto de autocontemplação de si, os brancos europeus constituíram como base ideológica a concepção de que o outro não era gente, era *coisa*, portanto a escravização dos homens e das mulheres originários da África era “aceitável” e durante quase quatro séculos, no Brasil, milhões de pessoas foram “transformados em homens-objetos, homens mercadoria e

⁴¹ O artigo está disponível no site Feminismos Plurais que a filósofa Djamila Ribeiro e sua equipe organizaram com objetivo de dar visibilidade a textos e cursos que tratam da formação de conhecimento sobre temas relacionados à negritude e combate ao racismo. Com o mesmo nome do site, no último mês de maio, Djamila inaugurou um espaço, em São Paulo, que oferece cursos de formação com a mesma temática do site além de acolhimento e atendimento jurídico e psicológico ao povo negro, principalmente, às mulheres negras.

⁴² O termo era será empregado neste texto como sinônimo de período. Marco temporal, referência a um fato histórico marcante que origina uma nova ordem de coisas.

homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de terem nome ou língua própria” (Mbembe, 2014, p. 11).

As leis brasileiras, naquele momento, tanto de caráter civil quanto penal, davam ao senhor de escravos o direito sobre a vida e a morte de seus escravos. Os senhores tinham o direito de impor aos escravos castigos físicos, morais, exercer controle da natalidade⁴³, separar famílias, exigir que se batizassem em nome de receberem a salvação espiritual. Os escravizados não escolhiam serem cristãos, mas tinham que sê-lo. Naquele momento, a religião funcionava como justificativa última da escravização, pois tudo que acontecia ao escravo era para seu próprio bem, pela salvação de sua alma. Recebiam novos nomes e muitos que trabalhavam nas fazendas dos jesuítas acabavam como propriedade da Ordem. A igreja acabou o século XVI como grande proprietária de escravos no Brasil.

Pouco aprendemos na escola ou fora dela, que

durante a escravidão brasileira houve um grande pacto contra os escravos, do qual participavam amplos setores da população brasileira. Isso se deu pelas características concretas da formação econômico social do Brasil escravista, na qual a propriedade de cativos se espalhou pelas distintas regiões, classes sociais e setores econômicos. Essa “democratização” da propriedade de escravos gerou uma unidade de interesses muito ampla e heterogênea socialmente, que isolou os escravos e suas lutas. As características bastante liberais para os padrões da época da primeira Constituição do Brasil e dos seus primeiros códigos são a consubstanciação na superestrutura jurídico-política desta grande associação de pequenos, médios e grandes proprietários de escravos (Almeida, Vellozo, 2019, p.2).

O *Atlas do Comércio Transatlântico de Escravos* organizado pelos historiadores David Eltis, da Universidade de Emory, nos Estados Unidos, e David Richardson, da Universidade de Hull, Inglaterra aponta que

⁴³ Sobre a reificação do corpo das mulheres escravizadas pode-se afirmar que muitas formas de abusos foram impostas a elas. Seus filhos biológicos eram muitas vezes retirados das mães para que os filhos das senhoras fossem amamentados pelas escravas, a elas eram impostas formas de lucro, inclusive a imposição da prostituição. Clóvis Moura, no seu Dicionário da Escravidão Negra no Brasil, relata o fato de um delegado do Rio de Janeiro, em 1871, pleitear a libertação de escravas obrigadas à prática da prostituição. O delegado utilizava argumentos jurídicos apontando que o Direito Romano, subsidiário do Direito Brasileiro, elencava como hipótese de alforria se o proprietário exigisse da escrava a prostituição, o juiz da Corte concedia liberdade dessas mulheres, mas nas instâncias superiores boa parte das ações eram dadas como improcedentes.

dos cerca de 12 milhões de escravizados trazidos para a América mais de 5 milhões vieram para o Brasil. Essa imensa massa humana, ainda mais impressionante para os padrões demográficos de então, se espalhou por boa parte do território habitado. Este espalhamento se deu tanto geograficamente, na medida em que os escravos se distribuíram por, praticamente, todo o território no qual havia ocupação econômica quanto do ponto de vista das classes sociais, já que mesmo setores mais pobres tinham escravos (Cf. Mariuzzo, 2011).

Sabemos que o Brasil foi o epicentro do maior tráfico de humanos da história e foi o comércio de escravos, engenhado pelo império português, um negócio altamente lucrativo. Explica-se assim o porquê não foi fácil, mesmo depois da independência brasileira, em 1822, encerrar o período de escravização, pois desmontar um negócio mais rentável para os cofres da Coroa Portuguesa do que o comércio do café, do açúcar, da borracha e tão vantajoso ou mais do que o mercado das pedras preciosas e do ouro, não foi tão simples, como os livros didáticos⁴⁴ querem mostrar, na figura singela da Princesa Isabel assinando a abolição da escravatura, em 1888.

Entendendo como fator central na constituição de quem somos e de como nos percebemos como sujeitos brancos ou não-brancos e, dada a importância que tem a forma como estabelecemos a organização dos nossos laços relacionais mais íntimos e profundos para formarmos aquilo que denominamos nação, que se expressa no tecido social, é fundante, ainda que brevemente, tratar sobre o paradigma antropológico da dominação.

As características do denominado paradigma da dominação está presente em nosso imaginário, pois suas raízes profundas integram as crenças fundamentais do imaginário patriarcal. “Este imaginário é, como se sabe, dominante há mais de 5 mil anos e se sustenta sobre a crença da existência de uma hostilidade entre cada indivíduo e a sociedade” (Plastino, 2016, p.26). O paradigma estabelece mais do que uma hostilidade entre o homem e a sociedade, pois ao percebê-la como “insuperável, torna imprescindível o recurso à repressão e à dominação para tornar viável a vida em sociedade” (Idem, p.26).

Compreende-se aqui paradigma com um modelo geral que determina concepções fundamentais, ideias, crenças, que foram produzidas no imaginário

⁴⁴ No artigo *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura* a Profa. Fulvia Rosemberg, (Fundação Carlos Chagas), a Profa. Chirley Bazilli, e Prof. Paulo Vinícius B. Silva, da PUC de São Paulo, traçam um panorama muito importante sobre o tema.

e persistem por longos períodos históricos e traçam linhas mestras da organização de uma sociedade humana. O paradigma da dominação gestado na filosofia grega⁴⁵ persiste até hoje no imaginário do homem contemporâneo.

A Modernidade trouxe transformações de crenças e estabeleceu novas relações sociais, no entanto, o conflito, a conquista e a dominação, elementos centrais do paradigma da dominação, manteve-se em alguns aspectos. A hostilidade, por exemplo, entre indivíduo e a sociedade, está presente no pensamento de Thomas Hobbes⁴⁶, quando ele diz: “o *homem é o lobo do homem*” e a matriz dualista e hierarquizada que estabelece um ser dominante e outro a ser dominado.

A passagem do século XIX para o século XX, é marcada pela visão que alguns cientistas europeus⁴⁷ defendiam de que algumas raças eram mais evoluídas que outras. Não por acaso, é neste período que a colonização europeia da África e da Ásia acontece e o modelo científico foi utilizado para legitimar a escravização e a exploração dos povos africanos considerados primitivos.

implica numa noção estigmatizante para negros e mestiços, os quais são considerados inferiores e, portanto, não merecedores do direito de igualdade. Isto significa, ainda, uma construção deficitária da noção de cidadania, uma vez que subtrai tanto de negros quanto de mestiços, o caráter de agentes sócio-políticos e não apenas de promotores de cultura, fornecedores de símbolos nacionais. Em outros termos, a desqualificação biológica de negros e de mestiços serviu à construção da noção de cidadania que lhes subtrai o caráter sociopolítico do termo,

⁴⁵ Parmênides filósofo grego, defendia que *o ser que é*, as pessoas têm sua essência, portanto são imutáveis. Se nasce mulher essa tem por essência ser dominada pelo homem, se nasce escravo sua essência é servir seu senhor, se nasce guerreiro, sua essência é guerrear, se nasce poeta, sua essência é perigosa, é um risco, pois imaginam coisas e questionam as essências. Por isso, em seu livro a *República*, Platão – seguidor do pensamento de Parmênides, expulsa os poetas da cidade perfeita, pois eles eram um risco para a ordem e harmonia daquela sociedade construída como modelo que respeitava todas as “essências” e colocava cada um no seu devido lugar.

⁴⁶ O inglês Thomas Hobbes (1588-1679) é considerado um dos pais da filosofia política. Sua obra-prima, *O Leviatã*, expõe a natureza antipolítica humana e a necessidade de, a partir de um contrato social, estabelecer um poder soberano que garanta a paz e a estabilidade.

⁴⁷ A esse respeito, uma importante referência é a obra de Albert Memmi em que se visualiza a relação de dominação do colonizador sobre o colonizado, justificada pela ideologia das missões cristãs-católicas entre os chamados povos primitivos, mas, principalmente, permeada pelo ímpeto de expansão territorial europeu. Cf. MEMMI, Albert. *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press, 1965. Outros cientistas europeus que também se podem citar cujas abordagens científicas também partiam de pressupostos de dominação foram: Paul Broca (1824-1880) francês que entendia que o tamanho do cérebro estava diretamente ligado ao grau de inteligência e do médico italiano Cesare Lombroso (1836-1909) que argumentava que a criminalidade era comportamento que se poderia antecipar em vista do estudo da biologia e da anatomia dos indivíduos.

relegando-os à margem da sociedade e à discriminação (Rodrigues, p. 105, 2009).

No século XIX, segundo Skidmore (1976), havia três escolas de teorias raciais (1) Etnológico-biológica que afirmava a poligenia, ou seja, sustentava a criação das raças humanas por meio das mutações diferentes das espécies. (2) Escola Histórica que defendia que a raça era o fator determinante na história humana. (3) Darwinismo social. Os adeptos dessa escola defendiam a superioridade da raça ariana; embora houvesse aqui uma contradição, pois para Darwin, todos os seres descendiam de um único ser. Tal escola teve muito impacto na intelectualidade brasileira e para este autor: “praticamente, todo pensador social brasileiro – antes de 1914 – se viu a braços com o darwinismo social” (Skidmore, 1976, p. 70).

O diplomata, escritor e filósofo francês Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816 -1882) afirmou em 1853: “os brasileiros só têm em particular uma excessiva depravação. São todos mulatos, a ralé do gênero humano, com costumes condizentes” (Schwarcz, 1995, p. 4) e foi este referencial teórico do evolucionismo, que Gobineau, utilizou para escrever *Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças*. Nesta obra, Gobineau atribuiu as diferenças sociais entre negros e brancos à inferioridade biológica do africano. Os negros precisariam, para superarem esta desigualdade, serem civilizados nos moldes organizacionais dos brancos europeus e foi com esta inspiração que o médico brasileiro Raimundo Nina Rodrigo se tornou referência para o pensamento científico nacional.

Apesar de ser mulato, Nina Rodrigues assimilou ideias eurocêntricas típicas de seu tempo. Um estudioso respeitado que atuou em diferentes frentes “científicas”, o professor de medicina legal, que foi o fundador da Escola Científica, também conhecida por Escola Baiana, tinha como concepção principal a respeito das raças o evolucionismo que

implica numa noção estigmatizante para negros e mestiços, os quais são considerados inferiores e, portanto, não merecedores do direito de igualdade. Isto significa, ainda, uma construção deficitária da noção de cidadania, uma vez que subtrai tanto de negros quanto de mestiços, o caráter de agentes sócio-políticos e não apenas de promotores de cultura, fornecedores de símbolos nacionais. Em outros termos, a desqualificação biológica de negros e de mestiços serviu à construção da noção de cidadania que lhes subtrai o caráter sócio-político do

termo, relegando-os à margem da sociedade e à discriminação (Rodrigues, 2009, p.105).

A discussão sobre raça e as diversas explicações dadas sobre as diferenças entre brancos e não-brancos são postuladas por diversos intelectuais que em diferentes momentos históricos e em diversos lugares no mundo, trabalharam para sustentar suas hipóteses. Não por acaso, ainda hoje, muitos intelectuais também no mundo todo se manifestam em sentido contrário e trabalham para demover esse paradigma de exclusão, violência e dominação do imaginário das pessoas.

A educadora norte-americana bell hooks nomeia este padrão normativo de “patriarcado supremacista branco capitalista imperialista”, para ela “essa frase é útil porque não prioriza um sistema em detrimento de outro, mas nos oferece uma maneira de pensar sobre os sistemas interligados que trabalham juntos para defender e manter culturas de dominação” (hooks, 2017, p.154).

Sempre houve luta do povo negro escravizado e dos povos originários que já estavam nesta terra *brasilis* quando aqui chegaram os europeus.

Tempos que não passaram e hoje não estão apenas em nossas lembranças, pelo contrário, estes tempos produziram marcas de pele, marcas identitárias, marcas de poder e desigualdades que há na “estratificação social resultante da escravidão [e] persiste na forma de um racismo estrutural, que se manifesta nas relações políticas, jurídicas e cotidiana” (Cf. Almeida, 2019).

Enquanto redigia este texto vários casos de racismo explícitos foram registrados no país com ampla divulgação nas mídias jornalística e nas redes sociais. Casos de racismo e de violências, as mais diversas, ocorrem diariamente e em todos os locais deste país, no comércio⁴⁸, nas igrejas⁴⁹, nas

⁴⁸ Nesta página é possível ler sobre o caso de racismo em 25 de outubro de 2020, num shopping no Rio de Janeiro. <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/04/10/policia-busca-homem-acusado-de-ataques-racistas-contraprofessora-e-o-sobrinho-dela-em-shopping-no-rio.ghtml>

⁴⁹ Esse caso trata de racismo das igrejas cristãs, pois afirmam que houve desrespeito com o espaço religioso, em frente à Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Benedito, na capital do estado do Paraná, mas não admitem nunca o papel crucial da Igreja Católica na justificação moral e religiosa da escravização, no Brasil. <https://aterraeredonda.com.br/racismo-na-igreja/>

escolas⁵⁰, em locais de trabalho⁵¹ e até mesmo em locais nos quais os agressores são representantes eleitos pelo povo. Homens brancos que não têm demonstrado qualquer tipo de pudor ou constrangimento em dizer coisas que devemos nos perguntar: ele teria dito isso a outro homem branco?

Um destes casos emblemáticos de racismo explícito ocorreu durante a sessão da ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no dia 18 de maio deste ano, contra a deputada estadual Mônica Seixas, do PSOL – Partido Socialismo e Liberdade. O deputado Wellington Moura, do Partido Republicanos, ficou contrariado diante da fala da deputada e disse: “*eu vou sempre por um **cabresto** na sua boca*” (grifos meus). As palavras escolhidas e utilizadas, neste caso, não são um acaso, elas são muito específicas. A ameaça que esse homem branco fez a esta mulher negra, ambos eleitos pelo povo de forma democrática e direta, é denunciador. Falas como esta do deputado, expressam o pensamento que muitos brancos ainda têm por acreditarem que ainda são os *senhores* e que aquela mulher negra é *sua subalterna*.

Mas neste caso, o parlamentar errou inteiramente. A deputada do PSOL⁵² pediu que a Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (DECRADI) que apure se Wellington Moura (Republicanos) cometeu ato racista no plenário da Casa ao dizer que iria “colocar um cabresto” em sua boca. A deputada também denunciou Moura à Comissão de Ética da Assembleia Legislativa Estado de São Paulo (ALESP).

⁵⁰ Casos de preconceito racial como o que aconteceu com a pequena D., de 4 anos, que foi ofendida pela avó de um garoto branco por ser negra, em uma escola particular de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, é mais comum no ambiente escolar do que se possa imaginar. Levantamento da Organização Não Governamental (ONG) SOS Racismo, de Belo Horizonte, apontou que 70% das denúncias que chegaram ao conhecimento da entidade aconteceram em escolas públicas ou privadas. <https://www.geledes.org.br/pelo-menos-70-dos-casos-de-racismo-acontecem-nasescolas>.

⁵¹ Praticamente sete em cada 10 (67%) profissionais negros já sentiu que perdeu uma vaga de emprego por conta de sua cor. É o que aponta pesquisa divulgada nesta terça-feira (25) pela consultoria Etnus. O estudo ouviu 200 moradores da cidade de São Paulo, entre maio e julho deste ano. <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/60-dos-negros-dizem-ter-sofrido-racismo-no-trabalho-aponta-pesquisa.ghtml>

⁵² Partido Socialismo e Liberdade é um partido de esquerda, fundado por parlamentares expulsos do Partido dos Trabalhadores que atualmente tem representantes eleitos em todas as esferas do poder Legislativo (vereadores, deputados estaduais e federais e no Senado).

Se ameaças e humilhações causam dores pessoais duras e podem causar danos à saúde mental⁵³ de proporções imensuráveis, é preciso reforçar que a fome dos brasileiros tem cor, gênero e endereço.

Segundo o 2º. Inquérito Nacional Sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID -19, apenas quatro em cada dez famílias brasileiras têm acesso pleno à alimentação e 33 milhões de brasileiros passam fome. Em 65% dos domicílios com pessoa de preta autodeclarada estão com algum grau de insegurança alimentar (aumento de 8 pontos percentuais com relação a 2020), 19% dos domicílios mantidos por mulheres estão em estado de insegurança alimentar contra 11,9% de domicílios mantidos por homens e a fome nas regiões Norte (25,7%) e Nordeste (21%) é maior que a média nacional⁵⁴.

Mais de 700 mil brasileiros e brasileiras morreram no país devido a contaminação pelo vírus do COVID19 e, segundo o relatório da CPI da Pandemia⁵⁵, no Senado Federal, apontou que a população negra foi mais atingida pelos efeitos da pandemia do que a população branca. O parecer cita diversas pesquisas, como do Instituto Pólis, de 2020, que mostra que a taxa de mortalidade por COVID-19 padronizada entre homens negros era de 250 por 100 mil habitantes enquanto a de brancos era de 157 óbitos por 100 mil habitantes.

Esta breve e parcial atualização tem o objetivo de exemplificar o prejuízo histórico que o dia 14 de maio de 1888, teve na vida dos ex escravizados. Dia inclusive nomeado pelo Movimento Negro como “o dia que não acabou”, o que de fato é verdadeiro e facilmente observável, pois é majoritariamente a

⁵³ A deputada Mônica Seixas ficou afastada do cargo, no ano passado, por 120 dias para cuidar da sua saúde mental. A tese de Doutorado defendida na Universidade de Southampton, na Inglaterra, pelo pesquisador brasileiro e PHD em Sociologia, Luiz Valério Trindade, traz dados que demonstram que as mulheres negras são o principal alvo de comentários depreciativos nas redes sociais, análise feita em mais de 109 páginas de Facebook e 16 mil perfis de usuários. O levantamento também incluiu 224 artigos jornalísticos que abordaram dezenas de casos de racismo nas redes sociais brasileiras entre 2012 e 2016. Luiz Valério constatou que 65% dos usuários que disseminam intolerância racial são homens brancos na faixa de 20 e 25 anos. Já 81% das vítimas de discurso depreciativo nas redes são mulheres negras entre 20 e 35 anos.

⁵⁴ O relatório pode ser lido na íntegra no site O Joio e o Trigo em <https://ojoioetrigo.com.br>

⁵⁵ A CPI no Senado foi criada em abril de 2021, para investigar ações e omissões do governo federal no enfrentamento da pandemia e o colapso da saúde no estado do Amazonas. A ausência de um plano estratégico de combate à pandemia do Covid-19, no Brasil, que o Ministério da Saúde não criou foi em “obediência” ao Presidente da República, que aliás, durante a pandemia trocou 4 vezes de ministro da saúde.

população petra aquela que encontramos como indigente nas ruas e praças de todas as cidades do país, inclusive em São Paulo⁵⁶, cidade mais rica do país.

A consequência direta entre a situação de abandono que ficaram os ex-escravizados e a população pobre que está nas ruas e favelas de todo país, pôs o Brasil no vergonhoso e contraditório lugar de pertencer a duas listas, ao mesmo tempo.

Na primeira, o país esteve por décadas (não está mais) entre os dez países mais ricos do mundo, (tomando como referência o PIB), junto aos Estados Unidos da América, Japão, China, Inglaterra, França e Alemanha e na segunda, o Brasil estava (e ainda está...) entre os dez países mais desiguais do planeta, neste caso junto com a África do Sul, o Gabão, a Zâmbia.

Os portos dos estados da Bahia e do Rio de Janeiro, durante os séculos XVI e XVII, receberam mais navios portugueses que faziam o comércio de escravos, do que qualquer outro porto da Europa e, certamente, muitas vezes mais do que o porto de Lisboa e hoje são estados que tem altos índices de desemprego e violência urbana.

As empresas negreiras eram altamente sofisticadas do ponto de vista empresarial, trabalhavam com altíssimas taxas de lucro – cerca de 20% líquidos por viagem. Manolo Florentino, professor de história da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aponta que “os traficantes pertenciam à elite mercantil colonial. Eram homens ricos e poderosos” e conclui que somente a partir de 1850, é “que começou a ocorrer certa estigmatização daqueles que haviam se dedicado ao infame comércio, antes absolutamente legitimado pela sociedade e cultura coloniais”. (Cf. MARIUZZO, 2011).

De acordo com Velozzo e Almeida (2019), “a crise do escravismo foi fruto da ruptura do grande acordo, quando, mais uma vez por injunções econômicas, uma parte relevante da população perdeu o interesse econômico na escravidão pelo simples fato de não possuir mais cativos” (Velozzo e Almeida 2019, p. 19).

Com o fim do tráfico de escravos e o crescimento da cultura do café, que exigia muitos braços escravizados, mas não podiam mais ser comercializados no tráfico atlântico, começou a existir o tráfico interno de escravos.

⁵⁶ De acordo com os dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (POLOS-UFMG) mostrou que, apenas na cidade de São Paulo, são 42.240 pessoas vivendo nas ruas. Em todo o país, mais de 180 mil pessoas moram na rua.

Este novo cenário provocou uma concentração dos cativos tanto regional – nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais – quanto nos setores mais abastados da população. O movimento abolicionista, cujo papel só é relevante a partir do final da década de 1860, é fruto dessa mudança estrutural. Dito de outra maneira, os escravos só ganharam aliados para a sua luta secular quando parte da população que antes era proprietária, agora estava desinteressada da manutenção do cativo (Velozzo e Almeida, 2019, p.19).

Após a abolição, inicia-se um novo projeto racial, a *era de branqueamento* cuja principal característica foi – e ainda é - a associação da branquitude como um valor a ser perseguido pelo direito e referência de modernidade, competência e estética.

Para a maioria dos autores e autoras que estudam o tema do racismo e do sexismo, o branqueamento é a “teoria de ideologia genuinamente brasileira e surgiu no final do século XIX como uma adaptação das teorias raciais clássicas à situação brasileira” (Vinicius, 2021, p.3).

3.2 A ERA DO BRANQUEAMENTO

Como dito anteriormente não existe um conceito universal de racismo; é importante conhecer e considerar o contexto social de cada sociedade para avaliar o que o racismo representa para cada povo. Os autores norte-americanos Michael Omi e Howard Winant, em sua obra *Formação Racial nos Estados Unidos*⁵⁷, formulam a tese de que “raça está intimamente ligada na formação do Estado moderno. Nesse sentido, projetos raciais são processos históricos, econômicos e culturais a partir dos quais categorias raciais são formuladas, institucionalizadas e eventualmente superadas” (Vinicius, 2021, p.2).

Silvio Almeida em seu livro *Racismo Estrutural* nos ajuda a compreender que sendo o racismo uma relação, sobretudo de poder que se manifesta em circunstâncias históricas e políticas, devemos, portanto, analisá-lo sob o ponto de vista da institucionalidade do poder.

Nas sociedades contemporâneas e democráticas a política passa pelo Estado, ainda que não esteja obviamente restrita a ele. O próprio movimento abolicionista no Brasil que lutou para garantir direitos civis aos ex escravos e

⁵⁷ Tradução livre do título Racial formation in the United States, sem tradução no Brasil

suprimir a segregação racial no país foi, “em alguma medida conformado pela dinâmica jurídico-estatal” (Almeida, 2019, p. 87).

Seguindo o raciocínio de Almeida (2019) pode-se afirmar que não há possibilidade da implantação de um sistema de segregação racial, em qualquer tempo e local, sem que haja a participação do Estado que estabelece, favorece, sustenta e se fortalece através de projetos raciais.

Vejamos, no Brasil a abolição da escravização, em 1888, ato jurídico e legal sancionada pela Princesa Isabel durante a sua terceira e última regência, aproveitando-se da ausência do Imperador D. Pedro II, que se encontrava em viagem ao exterior. Em um único artigo, declarou extinta a escravização no Brasil: Art. 1º É declarada extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil”⁵⁸. No entanto, se no primeiro momento a Lei Áurea significou a libertação dos escravos do jugo dos seus “senhores”, no momento seguinte, condenou aqueles a viverem como dependentes uma vez que se encontravam livres, sem, contudo, possuírem estudo, documentos, dinheiro, moradia, emprego, escola e nenhuma outra espécie de assistência social proporcionada pelo Estado.

Disse Sueli Carneiro, exatamente, sobre este momento da história do povo negro brasileiro em entrevista ao Podcast Mano a Mano⁵⁹, “nos tiraram das senzalas e nos jogaram nas ruas, nas sarjetas, para que morrêssemos de fome”. Abolição que chegou tarde e não foi acompanhada por medidas de inserção dos afro-brasileiros na sociedade como portadores de direitos e não representou melhores condições de vida para seus descendentes.

Entretanto, faz parte do senso comum acreditar que a partir do dia 14 de maio de 1888, a situação de vida de milhões negros no Brasil tenha mudado como num passe de mágica ou melhor, tenha mudado num passe de benevolência e amor da Princesa, que deu aos negros a oportunidade de uma vida digna e respeitosa, mas por que esse pensamento está enraizado tão profundamente no nosso imaginário coletivo?

⁵⁸ Brasil. Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravização no Brasil, Art. 1º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM.

⁵⁹ Em 26 de maio de 2022, Mano Brown entrevistou no seu podcast Mano a Mano, a escritora ativista do Movimento Negro, filósofa e profa. Dra. Sueli Carneiro. https://open.spotify.com/show/0GnKiYeK11476CfoQEYIEd?si=C1xvNxcbTPqIRXq_D4ptMQ

Se no Brasil, expressões como supremacia branca, domínio racial ou projetos raciais parecem não fazer sentido quando pensamos em relações de poder, isso não é por acaso. Há um projeto ideológico construído e replicado por doutores e comuns que explica que este é um país de democracia racial, isto é, compartilhamos essa ideia no senso comum e na comunidade acadêmica, que sustenta que a forte miscigenação do povo brasileiro, facilmente observável diante da grande variedade da cor de pele do nosso povo, nos trouxe a esse estado de igualdade racial. Uma falácia inventada pelos homens brancos que só interessou e continua interessando só aos brancos.

Há uma crença recorrente entre as pessoas brancas no Brasil, de afirmar que não é racista ou preconceituosa e não é incomum que elas justifiquem esse posicionamento de tolerância racial dizendo que são casados com negros, que têm um avô, tia-avó negra ou que são amigos de negros. Racista é sempre o outro, seja esse *outro* quem for, menos o falante⁶⁰...

Em seu livro Lia Vainer Schucman (2020) descreveu o percurso de sua pesquisa e relata que como mulher branca e judia, criada numa família de tradição democrática de esquerda não foi educada para ver nos *outros* - os negros -, como alvo a se opor com ódio ou com medo, mas acrescenta que também racista foi a forma como os brancos de suas relações sociais (e se inclui neste grupo) representavam os *outros*, negros, como dignos de pena, dó e ausência. Segundo a psicóloga, embora sua família mantivesse estas relações de amizade ou mesmo de afeto amoroso com pessoas negras, ela percebia nas entrelinhas que o sentimento de alguns familiares era de que estavam fazendo uma *caridade* ou um *favor* aos negros. Afinal, aquela família branca estava possibilitando, aos amigos e namorados negros, uma permissão de acesso ao mundo de *superioridade* branca.

Ao ler essa passagem no livro, pensei: *ela está descrevendo minha família e a mim diante da mesma situação*. Fui criada como branca com este sentimento

⁶⁰ O Datafolha, em 1995, fez uma pesquisa que informava que 89% dos entrevistados diziam que no Brasil havia preconceito de cor em relação aos negros e, paradoxalmente, 88% dos mesmos entrevistados afirmavam que não tinham preconceito com relação aos negros. Passados 8 anos, a Fundação Perseu Abramo fez pesquisa semelhante e nesta segunda pesquisa o número daqueles que diziam que existia preconceito de cor em desfavor dos negros era de 91%, porém 96% negavam que eram preconceituosos em relação aos negros. Por favor, levanta a mão quem se assume preconceituoso (racista) em relação aos negros. Precisamos identificar as pessoas que, como eu, as pesquisas não acharam.

de *superioridade* racial, tão maléfico quanto o racismo explícito daqueles que acham os negros são inferiores intelectualmente, culturalmente, além de esteticamente, claro! Recebi estes ensinamentos sobre as diferenças raciais da minha família e de minhas professoras e professores⁶¹ sempre de forma muito velada e discreta, entre olhares e dizeres *não ditos*. Nunca de forma direta e explícita.

No decorrer da leitura pude me sentir, novamente, próxima às questões que se colocaram para a autora quando ela relata que ao falar de pesquisa para familiares, colegas e amigos, o tema “aparecia como assunto, polêmica, piadas, brincadeiras, discussões implícitas e/ou explícitas” (Schucman, 2020, p.34), não diferente do que eu ouvi e tenho experimentado quando apresento o tema da minha pesquisa.

Ouvi várias vezes amigos e colegas dizerem que escolhi para estudar um assunto muito importante, mas invariavelmente com intenção carinhosa de colaboração com minha pesquisa sugeriam ou mandavam matérias jornalísticas ou indicações de leituras que tinham como ponto central, o negro. O negro e o racismo, o negro e a violência, o Movimento Negro e suas origens ou me perguntavam: por que o negro é contra o negro ou por que temos que discutir de novo as cotas? Quando explicava que estudava a branquitude e suas implicações na relação da professora branca com seus estudantes, ficam em silêncio e a conversa acabava.

Ouvi do meu irmão advogado: *“isso é problema...”* Já ouvi de uma professora amiga: *“tem certeza de que você vai mexer nesse vespeiro? Já recebi uma ameaça velada dentro da Universidade, disse o colega homem branco: “tem tanto tema bom para pesquisar na educação, você não acha esse perigoso? Pode ser que os colegas brancos não queiram falar sobre isso e reajam mal...”* Depois que expliquei que as entrevistas seriam com colegas da Educação Fundamental I, ele remendou: *“ah! Menos mal. Só tem mulher...”*

É raro chegar na pós-graduação com o um projeto de pesquisa pronto e mais raro ainda é concluir este período sem que muitas alterações e ajustes tenham sido feitas do projeto original. Essa é a realidade da própria pesquisa,

⁶¹ Estudei a minha vida toda em escolas particulares, da Educação Infantil à Universidade, sendo que a maior parte num colégio confessional famoso na cidade de Santos, o Colégio Coração de Maria. Fundado em 1º de julho de 1904 e encerrou suas atividades em 2001.

pois é processo ativo, é descoberta, aprendido e, normalmente, leva tempo de amadurecimento até que o/a pesquisador/a consiga definir o recorte a fazer sobre o tema que quer estudar, leva tempo escrever a problemática e os objetivos a serem cumpridos, mas recentemente lembrei-me que quando estava decidindo o título do projeto de pesquisa que apresentaria para a seleção do mestrado, desisti do título *“Professora branca e seus alunos negros: confrontos e possibilidades”*. Lembro-me de ter desistido deste título porque achei ele “pesado”. Por que eu pensei nisso? Por que relato este fato neste momento? Refletir sobre esse processo hoje faz todo sentido, porque compreendo o quanto racista eu sou. Reproduzimos atos, pensamentos e falas racistas sem muitas vezes nos darmos conta do quanto condicionadas/os estamos.

Paulo Freire nos ensina que podemos reconhecer que “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 2011, p.20).

Somos racistas e não é nossa posição social, econômica ou nossos diplomas que nos “livram” deste lugar. Vejamos o caso do ilustre sociólogo Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da República. Nascido numa tradicional família de militares e políticos do Império do Brasil,⁶² formado na Universidade de São Paulo, escritor, professor universitário e doutor como 29 títulos *honoris causa* de Universidades brasileiras e estrangeiras, mesmo assim ou talvez exatamente por ser quem é disse a um repórter, do jornal Folha de São, durante campanha eleitoral, em 1994, quando concorria à presidência da república: *“sou bem mulatinho”* e completou: *“um candidato disse que eu tinha as mãos brancas. Eu não. Minhas mãos são mulatinhas. Eu sempre disse isso, sempre brinquei comigo mesmo. Tenho um pé na cozinha. Eu não tenho preconceito”*.

O Brasil é um país miscigenado, sem dúvida somos muitos e temos negros retintos e brancos branquíssimos, mas algo acontece em tempos de campanhas políticas porque não é incomum que homens que sempre foram brancos se “tornam” negros durante momentos de campanhas políticas.

⁶² Seu bisavô foi o general Felicíssimo do Espírito Santo, deputado e senador pelo Partido Conservador e presidente da província de Goiás; e o avô foi o general de brigada Joaquim Ignácio Baptista Cardoso. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/31/brasil/18.html>

Também em campanha eleitoral para o cargo de governador da Bahia, o candidato ACM Neto⁶³ se declarou pardo, embora nunca essa autodeclaração tenha acontecido.

A pesquisadora Vera Candau afirma que há “uma apologia da mestiçagem, possível a partir da construção da expressão democracia racial, configurou um ideário sobre relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes na sociedade brasileira” (Candau, 2012, p.16).

Não por acaso, outro homem branco da elite acadêmica brasileira, o sociólogo formado na Universidade Columbia e pós-graduado em outra universidade nos EUA, a Baylor, notável escritor e professor universitário, Gilberto Freyre impulsionou, no início do da década de 1930, através da sua obra mais famosa, *Casa Grande e Senzala* (1933), uma análise antropológica da formação social brasileira, na qual defendia que a ligação entre os *senhores* (da Casa Grande) e suas escravas (da Senzala) teria causado a miscigenação das raças, pois misturou negros, brancos e indígenas, no período colonial e, este era um sinal de que a colonização do território brasileiro baseou-se em uma relação pacífica do homem branco europeu com as demais etnias. Essa ideia geral desencadeou o que Freyre chamou de *democracia racial* no Brasil.

Nada mais perverso e cego!

Com certeza houve grande número de nascidos das relações sexuais entre os homens brancos europeus colonizadores e donos de escravos e as mulheres negras e indígenas, mas não eram, em sua maioria, relações sexuais consensuais. Eram relações de estupro e abuso sexual. O Brasil é filho do abuso e da violência contra os corpos destas mulheres⁶⁴. Aqui reside uma forte herança que balizou como princípio o pensamento misógino dos brasileiros. A objetificação do corpo feminino, com maior peso sob o corpo da mulher negra e tem resultado até hoje em relações de depreciação, descrédito e abandono,

⁶³ Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto ex-prefeito de Salvador é candidato ao cargo de governador pelo Partido União Brasil e utilizou a autodeclaração de raça/cor para obter vantagens para financiamento de sua campanha, pois está previsto na atual legislação de distribuição de verbas do Fundo Partidário que pretos, pardos e mulheres recebam cota maior que os demais candidatos.

⁶⁴ Convido o leitor ir até o Anexo A e abrir o link nele indicado. Encontrará uma breve análise crítica do quadro “*A Redenção de Caim*” que é uma síntese visual bem interessante desse momento da história do Brasil.

causando vários tipos de violência contra a mulher, seja ela física, moral, sexual, patrimonial ou psicológica⁶⁵.

Há quem afirme que a escravização do povo negro, no Brasil, não foi tão violenta como em outros países, no entanto, a história, a realidade não concordam com essa afirmação, como sintetizou Joel Santos, “o mito da democracia racial é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz, de controle social” (Santos, 1994, p.45), como apresento no próximo subitem.

3.3 A ERA METARRACIAL

Partindo de uma base ideológica política que defendeu – e defende – um desenvolvimento, uma modernidade para maior civilidade brasileira com relação a integração racial, o projeto metarracial, foi inclusive proposto como um modelo a ser seguido por outros países. Estamos diante da ideia do mito da democracia racial e, isso se deve, porque a nação brasileira se compõe numa “interpenetração de culturas, no plano sociológico e, no plano biológico, a miscigenação” (Vinícius, 2021, p.4).

O discurso dogmático e autoritário, imposto pelo poder branco busca justificar como as relações raciais no Brasil se construíram. Se o projeto de branqueamento da nação surgiu como uma superação, uma contestação ao projeto científico e tentou demonstrar “que a miscigenação não é [foi] um fator negativo ao processo civilizatório brasileiro, o metarracialismo compreende a miscigenação como algo que devemos no orgulhar, uma identidade nacional positiva” (Vinicius, 2021, p.4) e, no meu ponto de vista, se atentarmos para estes três projetos, não houve sucesso maior de influência sobre o pensamento dos brasileiros do que o mito da democracia racial.

É possível verificar a penetração e presença deste discurso na maior parte das instituições formais da nossa sociedade: na academia, nas instâncias jurídicas⁶⁶, religiosas e políticas e desmontar essa lógica de igualdade racial, de

⁶⁵ De acordo com dados do Mapa da Violência, mulheres são oprimidas e violentadas de modos diferentes, por isso é necessário olhar para a questão de gênero com recorte de classe e raça. “É possível perceber uma diminuição das mortes de mulheres brancas; em contrapartida, as negras ainda têm os maiores índices de suas vidas violadas. Essa realidade é observada através da análise de dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020)” (Galvão, 2021).

⁶⁶ ADPF 186 - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 Distrito Federal que apresenta o descumprimento de reversa de vagas com base no critério étnico-racial (cotas) que

democracia racial tem sido o mais antigo e forte projeto de resistência do povo preto no Brasil.

Durante a ditadura civil-militar, iniciada com o golpe de 1964, líderes do Movimento Negro e acadêmicos que ousaram questionar o projeto da democracia racial foram perseguidos e presos pela polícia política. Pode-se citar alguns que estiveram à frente deste embate: Abdias Nascimento (1914/2011), Beatriz Nascimento⁶⁷ (1942/1995), Guerreiro Ramos⁶⁸ (1915/1982) e Lélia Gonzalez⁶⁹ (1935/1994), entre outros.

Outro fator significativo da história recente do país foi, por exemplo, a decisão do censo de 1970, que retirou do questionário a pergunta de raça e cor. Deixar de falar de si, deixar de pensar sobre a sua subjetividade racial é uma forma ideológica de apagamento da diferença, afinal, se todos somos iguais por que pensar a respeito da diferença e do que ela representa?

foi indeferida pelo Ministro Ricardo Lewandowski que justifica que há o princípio da igualdade material previsto na Carta da República. De acordo com a página <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=698469>

⁶⁷ Maria Beatriz Nascimento (Aracajú, 1945 / Rio de Janeiro, 1995), a historiadora sergipana sempre aliou a militância com a vida acadêmica. Ao lado de pesquisadores e pesquisadoras negras, fundou o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense (UFF). Na mesma instituição, em 1981, concluiu o curso de pós-graduação *Latu Sensu* em História do Brasil. Entre os anos finais da década de 1970 e o início dos anos 1980, foi presença constante na retomada dos movimentos sociais negros organizados, mantendo vínculo inclusive com o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNUCDR, nome mais tarde reduzido para MNU), fundado em 1978. Texto extraído do site <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>

⁶⁸ Alberto Guerreiro Ramoso (Santo Amaro da Purificação, 1915 / California EUA, 1982), o baiano foi um dos principais sociólogos brasileiros nas décadas de 1950 e 1960, período durante o qual pesquisou e escreveu sobre relações raciais, teoria sociológica e política nacionalista. Guerreiro trabalhou em órgãos públicos como o Departamento Nacional da Criança e o DASP, tendo também participado intensamente do Teatro Experimental do Negro e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Foi também deputado pelo Partido Trabalhista Brasileiro, e político cassado em 1964. A partir de 1966, passou a viver nos Estados Unidos, onde trabalhou na University of Southern California. Texto extraído da página <https://www.sbsociologia.com.br/project/alberto-guerreiro-ramos/>

⁶⁹ Lélia Gonzalez (Belo Horizonte, MG 1935 / Rio de Janeiro, 1984) foi uma ativista e intelectual negra; denunciou o racismo e o sexismo como formas de violência que subalternizam as mulheres negras. Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde graduou-se em História e Geografia, fez mestrado em Comunicação e doutorado em Antropologia Política. Atuou como professora em escolas de nível médio, faculdades e universidades. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado contra Discriminação e o Racismo (MNUCDR), em 1978, atualmente Movimento Negro Unificado (MNU), principal organização na luta do povo negro no Brasil e, integrou a Assessoria Política do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras.

Lélia também ajudou a fundar o Grupo Nzinga, um coletivo de mulheres negras e integrou o conselho consultivo da Diretoria do Departamento Feminino do Granes Quilombo. Uma das primeiras obras publicadas pela ativista foi o artigo “Mulher negra: um retrato” e, na década de 1980, publicou seu primeiro livro “*Lugar de negro*” em parceria com o sociólogo Carlos Hasenbalg. Texto extraído do site <https://www.palmares.gov.br/?p=53181>

O Estado brasileiro já produziu um Relatório no qual nega haver discriminação racial no Brasil e o enviou ao *Comitê pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, que é um órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), responsável por “observar e acompanhar, dentre outras, as medidas legislativas, judiciais e administrativas que asseguram a igualdade entre brancos e negros” (Vinícius, 2021, p.4), nos países que pertencem a esta organização, no qual estava explicitamente escrito: *não há discriminação racial no Brasil*. Embora o Comitê tenha considerado insatisfatório o relatório e tenha solicitado um informe complementar, o governo brasileiro mandou o seguinte texto como resposta: “apesar da multiplicidade de raças que vivem dentro de suas fronteiras, simplesmente não existem problemas raciais e que a miscigenação estava em franco crescimento” (Telles, 2003, p. 57-59), este segundo informe também foi recusado pela ONU.

Todos os espaços, inclusive a escola, reproduz o discurso de que no Brasil não há racismo e se não reagimos contra este discurso e silenciarmos, negarmos ou tolerarmos situações racistas nas relações entre as crianças na sala de aula, entre adultos na rua, na família, nas relações de trabalho, na academia ou em qualquer lugar seremos cúmplices e estaremos escolhendo, confortavelmente, manter a sociedade racista, como está.

O movimento abolicionista conseguiu acabar com o trabalho escravo, mas não com o latifúndio. A abolição não foi um ato de benevolência da princesa branca. Tampouco construiu condições de igualdade, respeito e reparação. Como vamos derrotar esse Estado capitalista que desde o princípio da República atuou na criminalização da população negra e na naturalização da desigualdade social, se não questionamos o racismo?

O que é possível afirmar, após essa exposição das *eras da branquitude* é que as estruturas que nós brancos produzimos e reproduzimos durante séculos, mantêm a ideologia hegemônica que segrega, excluí e nega a subjetividade aos não-brancos.

No capítulo *Identidade – uma ideologia separatista?* a escritora e pesquisadora Bader Sawaia faz uma análise cirúrgica “sobre o uso do referencial da identidade nos estudos da dialética da inclusão/exclusão” (2014) e cita os dois paradoxos que, segundo ela, caracterizam a modernidade contemporânea.

No primeiro é a busca da identidade como “*valor cardeal*”, isso é,

da representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais (Sawaia, 2014, p. 121).

Por outro lado, “recorre-se a esta referência [de identidade] para enfrentar, plano individual e/ou social, a indeterminação, a multiplicidade e o medo do estranho, da incomensurabilidade e da relativa essencialidade das coisas”, (Idem, p.122), mas alerta a autora que estes paradoxos não são duas concepções antagônicas de identidade, uma noção não anula a outra, mas é a tensão entre estas concepções que se “permite conceber identidade como identificação em curso”, isto é, identidade que, ao mesmo tempo que se transforma, afirma um “modo de ser” (idem, p.123).

Aqui retomo ao texto clássico de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1984) e reitero minha concordância com este autor quando ele afirma que “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1984, p. 92) e qual o instrumento do sujeito que se vê neste lugar de reflexão e ação do pronunciar?

A palavra. A palavra verdadeira, que é

trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente, por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1984, p. 92,93).

Não é no silêncio que conseguiremos transformar nossa realidade social racista, mas com trabalho, que é amor. bell hooks ensina que amor não é sentimento, amor é ação.

No último capítulo tratarei do conceito de educação “multidirecional, formada pelo conjunto de influências que se exercem sobre o sujeito” (Franco,2012, p.33) e sobre as bases que sustentam as práticas-pedagógicas numa abordagem crítica-reflexiva que compreende a pedagogia como ciência e a educação como seu objeto, que pensa, intenciona a ação pedagógica com o sujeito, que percebe na convivência criativa e coletiva entre os humanos a real possibilidade de transformação para que possamos viver numa sociedade que não haverá mais “o outro/a outra”, mas como sujeitos, todas/todos/todes sujeitos que narram e escrevem suas histórias diante da realidade.

Uma educação que não fala de um Brasil ou de uma história contada de fora, montada para alguns, mas uma educação feita por brasileiras e brasileiros que se reconhecem, se respeitam e se educam, porque a palavra de todas/todos e todes será dita e será ouvida, porque as/os brancas/os se perguntarão: como posso dismantelar meu próprio racismo? Como trabalhar na perspectiva da prática-pedagógica antirracista?

4 AS PRÁTICAS-PEDAGÓGICAS

Quando eu nasci minha mãe já era professora primária⁷⁰ numa escola multisseriada na zona rural, no interior de São Paulo, há cinco anos. Ela era muito jovem quando começou a lecionar e nunca parou de ensinar até se aposentar aos 61 anos, mas até hoje, aos 84 anos, é muito atenta às questões da atualidade. Recorta matérias publicadas no jornal e me entrega dizendo: *“leia pros meninos [meus educandos], esse artigo está muito bom. Fala sobre a redução da maioridade penal”*.

Cresci ouvindo essa mulher dizendo: *“seja o que quiser na vida, menos professora”*. Não que ela despreze sua profissão, pelo contrário, mesmo aposentada o que mais lhe interessa, em suas leituras diárias nos jornais, dizem respeito à educação. Conversa muito comigo e demonstra grande tristeza, quando lê matérias e artigos que apresentam o desprezo com que nossos governantes tratam questões relacionadas à educação e aos professores deste país. Fica indignada com os cortes nas aposentadorias, com o número de jovens que deixam as escolas e com a *“roubalheira que fazem com o dinheiro público ao invés de investirem na educação”*, diz ela.

Contar para os netos sobre sua relação com as crianças em sala de aula ou sobre suas práticas, do como ensinava, continua sendo seu assunto preferido. Ela me diz: *“Paulo Freire iria gostar de mim, né filha?”* (e ri). *Sempre prestei atenção nas conversas das crianças. Elas trabalhavam na roça e me ensinavam muito sobre o cultivo da cana, do café e eu as ensinava a escrever, usando as palavras delas. Levei muitos anos, até entrar na faculdade e saber que essa era uma ideia boa, usar as palavras do povo, da cultura do povo, como dizia Paulo Freire, né filha? Eu fazia isso por intuição, não como uma coisa política, mas hoje eu sei que de qualquer maneira, foi melhor assim...”*

Mas por que essa mulher encantada com sua própria prática profissional queria os filhos longe de sua profissão?

Penso que justamente, porque sabia o que significava o peso da “lida” e da luta diária que enfrentamos, principalmente, as mulheres quando escolhem serem professoras. Tentei obedecê-la e fiz Psicologia. Aprendi muito com essa

⁷⁰ Essa terminologia foi utilizada para designar as professoras que lecionavam no Primário, o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental I.

formação e hoje utilizo conceitos aprendidos nesta área e ampliei minha maneira de olhar o mundo, mas não demorou para que eu decidisse iniciar a faculdade de Pedagogia, como relatei anteriormente. Trabalhei minha vida toda como educadora e confesso que com maior gosto pela educação popular.

Tudo tem história e descrever, ainda que brevemente, sobre o início de carreira como professora que teve minha mãe e a sobre minha inserção profissional na mesma área, tem a função de contextualizar que entre duas gerações de professoras, ocorreram grandes mudanças.

Há 30 anos o Prof. António Nóvoa coordenava a publicação da trilogia dos livros - *Os professores e a sua formação*, *Profissão professor* e *Vidas de Professores*. A ênfase destas obras diz respeito, exatamente, a transição entre a geração das “normalistas”, como eram chamadas as mulheres que, como minha mãe, ingressavam na carreira docente, depois que concluíam o curso Normal e a minha geração que ingressou na Universidade, por exigência da formalidade legal, antes de iniciar sua carreira docente.

É inegável o avanço que esta nova realidade trouxe para a formação profissional docente, “sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento” (NOVÓA, 2017, p.3), podemos ler esse avanço também em números se acompanharmos os resultados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica⁷¹ que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza anualmente.

Se a formação docente no país está reconhecidamente melhor hoje do que há 50 anos, por outro lado, aponta Nóvoa, há uma questão importante que precisamos refletir, pois o estudioso adverte que cresce entre os professores

um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso

⁷¹ Criado em 1931, o Ministério da Educação e Saúde realizou a IV Conferência Nacional de Educação, que teve como um de seus produtos a assinatura de um Convênio Estatístico, iniciava assim a coleta de dados sobre a educação brasileira. Segundo o site do MEC, “até o ano de 2006 a unidade básica da coleta de dados do Censo Escolar era a escola, e o levantamento das informações era feito por questionário padronizado, aplicado diretamente em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados. Este modelo correspondeu ao Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd). A partir de 2007 o Censo Escolar adota um novo modelo, o Sistema “Educacenso”, que estabelece como unidade de investigação, além da escola, o aluno e o professor. O Sistema Educacenso incorpora tecnologias, sustentadas pela utilização de “ferramentas web” na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados. (Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007)” utilizado até hoje.

intransponível entre a Universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017, p. 4).

Avalio ser oportuno perguntar, por que apresentar esta observação de Nóvoa, sobre formação docente, no início deste capítulo, que trata das práticas pedagógicas?

Respondo, apoiada em Franco (2012), que há décadas pesquisa sobre as práticas pedagógicas e sobre como se ensina nas escolas públicas brasileiras, e a autora trata sobre o “*mal-estar pedagógico*”. Ela nos alerta sobre dois aspectos importantes quando pensamos sobre formação de professores e suas práticas pedagógicas; primeiro é preciso ouvir, auscultar os professores para que possam falar diante das “armadilhas e contradições com que se revestem as práticas pedagógicas no contexto escolar” (Franco, 2012, p. 23), pois as práticas não são explicitadas, o espaço escolar não tem sido um espaço para o diálogo crítico sobre as práticas pedagógicas, mas precisa ser. O segundo aspecto aborda a relação entre a prática das professoras e a formação universitária. Para ela o “pedagogo e professor são trabalhos próximos, devem estar articulados, mas a docência não se subsume à Pedagogia nem esta àquela” (Idem, p.31).

A legislação brasileira⁷² dita diretrizes para o curso de Pedagogia as quais não preveem as diferenças e as articulações entre a Pedagogia e à docência, pois “todo professor deveria ser pedagogo, no sentido lato do termo, ou seja, pautar-se por conhecimentos pedagógicos na organização de sua prática. No entanto, nem todo pedagogo, no sentido estrito do termo, é ou precisa ser professor” (Idem, p. 31).

O fazer pedagógico é ato humano, ele se dá entre humanos, na relação e deve ser intencional e sabe-se o quão complexo e, por vezes inclusive, contraditório pode ser.

Como disse Freire, “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” (Freire, 2011, p.94). Portanto, como educadora reconheço que não é possível exercer essa profissão apartada de mim e do outro e esta é uma percepção da educação crítica-libertadora, que se compromete com o fundamento político, já que “a educação não vira política por

⁷² Parecer CNE/CPn0. 5/2005

causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 2011, p. 107,108).

Considero importantíssimo, para o exercício da cidadania e expressão do “eu”, que cada pessoa tenha oportunidade de construir sua identidade sem ter que ser humilhada subalternizada por conta da sua cor de pele. É fundamental que cada criança parda, negra ou indígena não seja desvalorizada por serem quem são. “Precisamos urgentemente integrar o branco nessa discussão. (...) A escola tem função essencial na luta antirracista e no processo de construção da identidade negra” (Gadioli e Müller, 2017, p.238).

No artigo *Branquitude e Cotidiano Escolar* as pesquisadoras Gadioli e Müller escrevem:

É preciso compreender as bases que alicerçam a construção da identidade negra e rediscuti-las a fim de superar estruturas racistas que ainda estão presentes não apenas dentro, mas também fora da escola. E discutir a branquitude pode ser um primeiro passo. (Gadioli e Müller, 2017, p, 239)

Porque ainda há uma naturalização da nossa condição de pessoa branca, isso é, eu sou branca e pronto. O que me difere da outra pessoa branca é, no máximo, se sou uma branca mais “*clarinha*” – com origem mais europeia - ou mais miscigenada, se sou “*branca rica*” ou “*branca pobre*”, mas a pesquisa de Schucman (2020) demonstra que mesmo quando comparados os brancos pobres com negros pobres é possível perceber que os “significados constituídos em torno da pertença racial branca asseguram privilégios e vantagens em diversos setores sociais” (Schuman, 2020. p.200) porque há “uma fissura entre brancura do corpo e o poder identitário da branquitude” (idem, idem).

Precisamos nos questionar sobre qual o papel do branco nas relações raciais brasileiras, principalmente porque somos educadoras e educadores.

Reconhecermos nossa racialidade branca e tudo o que esta condição racial representa, neste país, é fundamental, pois ser branco no Brasil é ser herdeiro de privilégios materiais e imateriais, e essa condição de poder racial afeta diretamente nossas relações sociais. Negar essa condição de poder que vai muito além da cor de pele é, provavelmente, a dificuldade que enfrentaram as entrevistadas para perceberem as interferências da sua branquitude em suas

práticas-pedagógicas que acontecem, diariamente, entre elas e as crianças, sejam negras, pardas⁷³ ou brancas.

Se foi possível antever que as colegas entrevistadas poderiam se surpreender quando colocadas na condição de pessoas racializadas, é porque as pesquisas anteriores que têm a branquitude como objeto, por exemplo, Schucman (2020), Bento (2022), Cardoso (2019) apontaram nesta direção

(...) a branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Esse lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos. No entanto, a autoinclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico (Schucman, 2020, p.185).

A autora alerta que mesmo quando nós brancos nos incluímos na categoria racial, ainda assim, buscamos nos diferenciar, pois para nós, “*brancura difere de branquitude*”, ela explica

A brancura diz respeito às características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou eurodescendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas sim, processos psicossociais de identificação (Schucman, 2020, p. 185).

É preciso apresentar outro aspecto das falas das entrevistadas com relação ao *como* trabalham as questões relativas às atitudes racistas em sala de aula. Se por um lado é possível identificar certa dificuldade para lidar com sua branquitude em sala de aula e, mascaram seu racismo repetindo a máxima “somos todos iguais”, por outro lado é possível identificar na fala de todas elas que há uma preocupação em ensinar as crianças a respeitarem as diferenças.

Há uma grande contradição que, aparentemente, não é percebida por minhas colegas entrevistadas, pois ao não problematizarem com seus estudantes, através de suas práticas pedagógicas, a reflexão do por que produzimos uma sociedade com extremas desigualdades sociais, econômicas, políticas etc, deixam de ensinar as causas reais que geram estas desigualdades, ou seja, deixam de ensinar que o racismo estrutural produz em nossa sociedade,

⁷³ Não há crianças indígenas matriculadas no Ensino Fundamental I, nas UMEs da pesquisa, assim como também não há crianças imigrantes. No entanto, é importante salientar que pesquisas demonstram que quando há crianças que pertencem a outros grupos étnico-raciais em sala de aula ainda se “observa situações que negligenciam a humanidade desses estudantes”. Ver em: Braga, Adriana de Carvalho Alves.

experiências traumáticas nas pessoas vítimas do racismo e mantém condições de desigualdades em todas as esferas da vida das pessoas discriminadas.

Diz Grada Kilomba

O racismo cotidiano tem sido intensamente negado em nossa sociedade e que aquelas/es que o experienciam são constantemente lembradas/os de não nomeá-lo, mantê-lo quieto, como um segredo – nesse sentido, a pergunta “o que o incidente [racista] fez com você? é bastante libertadora, pois ela abre espaço para o que foi negado (Kilomba, 2020, p. 226,227).

Manter o discurso da democracia racial - “*somos todos iguais*” - é desrespeitar as diferenças, é negar o corpo, é negar o *outro* e manter a lógica de que **não** há um problema entre nós, portanto não há nada que precisa ser feito. Reconhecem que há discriminação, mesmo no ambiente escolar, mas o excluir, discriminar e maltratar não causam grande assombro. Reprendem atitudes entre as crianças que “*fazem brincadeiras racistas*” como algo moralmente ruim, mas não se percebem reforçando o racismo ao negá-lo.

No livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks estabelece um diálogo com Ron Scapp, um colega branco⁷⁴ e neste trecho há entre eles uma conversa muito interessante com relação a sua presença corporal em sala de aula, diz bell hooks que “como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes [sala de aula] que na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo” (hooks, 2017, p. 181) e seu interlocutor diz que também tem “do mesmo modo, como professor universitário branco de trinta e tantos anos, também profunda consciência da minha presença na sala de aula” (Idem, idem) e conclui que é preciso ter sensibilidade para saber que há uma história que o levou até ali e que é preciso criticá-la.

Podemos pensar que as falas destes dois, que são professores universitários, fazem sentido porque eles estão entre adultos, portanto diálogo distante das professoras da pesquisa que estão com crianças em sala de aula, no entanto, avalio que as ideias de bell hooks são relevantes para essa discussão, na medida que alerta que os professores aprendem a silenciar o desejo e o corpo no processo pedagógico.

⁷⁴ No capítulo 10 - Construção de uma comunidade pedagógica, a autora dialoga com Ron Scapp, seu amigo filósofo que na ocasião da publicação do livro era professor universitário no Programa de Pós-graduação em Educação Multicultural Urbana no College of Mount St. Vincent, em Nova York.

Ensinamos desde o início da vida escolar, inclusive aos pequenos da Educação Infantil, que seus corpos, não cabem na escola. Cabem no máximo durante o horário do lanche e mesmo nestes momentos, são cerceados, “*não é para correr*”, “*não sinta assim*”, “*não pule*”, “*essa brincadeira não é de menina ou não é de menino*” etc ou seus corpos cabem nas aulas da Educação Física, porque “chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens” (hooks, 2017, p.253).

Não é foco desse trabalho detalhar como no ambiente escolar tratamos os corpos que nele estão, por outro lado, não é possível deixar de mencionar, como propôs Foucault, que são nas instituições – como a escola –

onde o conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, tomam materialidade e atingem a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder (Foucault, 2002, XII).

Os trabalhos deste teórico francês, trouxeram algo novo para a discussão sobre o poder que para ele é, na verdade, uma complexa rede de poderes, isto é, o poder não se tem, o poder se exerce e, exercemos nossos micropoderes por função política.

Diz Foucault que

é preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, ele “esconde”, ele “recalca”, ele “censura”, ele “abstrai”, ele “mascara”, ele “esconde”. De fato, o poder produz, produz real, produz domínios de objetos e rituais de verdade (Foucault, 2002, p, XVI).

Partir desse ponto significa compreender que como educadoras/es podemos reproduzir atos racistas ou nos omitir diante deles, mas esta postura produz efeitos. Ter o corpo do outro como alvo e atacá-lo por ser ele quem é, pode produzir com certa eficácia uma baixa autoestima, mas a tentativa de disciplinar, domesticar os corpos, na visão foucaultiana, para que seja um corpo “*útil e dócil*”, também produz individualidades. A genealogia do poder, tese fundamental do pensamento de Foucault, afirma que o indivíduo é uma produção do poder e do saber.

Somos todos, como indivíduos, de acordo com as análises genealógicas propostas por este teórico francês, um efeito do poder.

O indivíduo não pode “ser considerado uma espécie de matéria inerte anterior e exterior às relações de poder que seria por elas atingido, submetido e finalmente destruído” (Foucault, 2002, XIX), mas sabemos que a orquestração disciplinar sobre as massas – tendo como alvo o indivíduo – ensinada e exercida pelos poderes dogmáticos da igreja, pelos poderes legais do Estado e pelo trabalho imposto pelo capitalismo, estruturaram instituições (hospícios, indústrias, cadeias e escolas) que atuam sobre os corpos. Também no “adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar e hierarquizar” (Foucault, 2002, XX) e tudo isso fez o que nunca havia acontecido na história da humanidade, o aparecimento do indivíduo, como produção do poder.

Em sua pesquisa de doutorado em Antropologia Social na USP, a professora Nilma Lino Gomes (2003) pesquisa a relação entre negro, corpo e estética e neste estudo ela revelou que

no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que, ao pensarmos a relação entre escola, cultura, relações raciais e de gênero nos processos de formação de professores, levamos em conta a radicalidade dessas questões? (Gomes, 2003, p.7).

Outas palavras, que conversam diretamente com essa discussão, estão no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Nele Paulo Freire escreve sobre a natureza da prática educativa enquanto prática formadora e este trecho me marcou profundamente.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor; restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. (...) falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana (...) falo da sua vocação ontológica para o *ser mais* como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da história. (...) o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma (Freire, 2011, p.17 -20).

Em seu livro *Somos todos iguais?* A professora Vera Candau descreve a pesquisa longitudinal⁷⁵ que coordenou, no Brasil, que teve como principal objetivo promover a educação em direitos humanos nas escolas. No final do livro há o relatório produzido após a conclusão da pesquisa e nele a autora afirma

A educação em direitos humanos já tem um caminho traçado no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental consiste em avançar em sintonia com sua paixão fundamentadora: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nessa busca. Essas opções constituíram – e acreditamos que continuem a constituir – a fonte de sua energia ética e política (Candau, 2012, p.79).

Neste trabalho escolho discutir a educação escolar formal com foco na perspectiva étnico-racial, ou seja, identificar como as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras brancas estão sendo desenvolvidas em sala de aula, no Ensino Fundamental I. Compreendendo que estas práticas são processos educacionais que foram se constituindo em conjunto com a história do país. Não farei uma retrospectiva histórica da educação brasileira porque este viés se distancia do propósito deste trabalho e muitos autores⁷⁶ têm dedicado suas produções acadêmicas com grande competência a esta discussão, mas reforço que não há possibilidade de análise sobre a prática das professoras distante da história do país.

Retomo o aspecto axiológico da educação, pois compreendo “educação como difusora e produtora de valores que devem reger a vida dos sujeitos (SAUL, 2016, p. 214). Assim, sejam as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil ou na Pós-graduação, elas sempre ensinam valores que são morais, mas precisam também ser éticos.

⁷⁵ Pesquisa conjunta, realizada por três organizações latino-americanas: o Projeto Yachay Tinkuy (Bolívia), o Centro Cultural Poveda (República Dominicana) e a Novamerica (Brasil) que em três etapas (levantamento bibliográfico, trabalho de campo e elaboração do relatório conclusivo da pesquisa) objetivou promover a educação em direitos humanos no ambiente escolar.

⁷⁶ Vários autores dedicaram suas pesquisas ao estudo da história da educação. Dou destaque aqui à produção do filósofo e pedagogo Dermeval Saviani. Pesquisador e professor, emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e do CNPq, é coordenador do grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e tem grande produção sobre a história da educação brasileira. Desde a década de 1970, Saviani já publicou mais de 20 livros sobre a história e as ideias pedagógicas no Brasil e nos apresenta o conceito por ele nomeado de pedagogia histórico-crítica que fundamentada no materialismo histórico-dialético, preocupa-se com as demandas educacionais e defende que os estudantes tenham acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão e que possam utilizar a pedagogia como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

A professora Maria Amélia Franco nos ensina que

processos educativos acompanham a história humana. Acontecem de formas variadas e em circunstâncias múltiplas. Sendo o homem um ser que nasce inacabado, ele se submete aos cuidados de outros, acolhe-se numa cultura e necessita inexoravelmente, tanto para sua sobrevivência como para a construção de sua subjetividade e de sua humanidade, de influências e processos educacionais (Franco, 2012, p.37).

Práticas pedagógicas éticas são pensadas, planejadas, e desenvolvidas com base no princípio gnosiológico, logo, compreende os educandos, logicamente também as crianças, como sujeitos que produzem conhecimentos. Sujeitos de direitos pois “produzem conhecimentos a partir de situações existenciais (culturais, políticas, econômicas, sociais, psíquicas...) no mundo. Ou seja, não se pode desconsiderar o papel ativo dos sujeitos no processo de aquisição e produção do conhecimento” (Saul, 2016, p.215).

Não é possível manter práticas-pedagógicas nas escolas que desconfiam da capacidade intelectual das crianças e jovens. Infelizmente, não é incomum encontrarmos professoras e professores que menosprezam as crianças e os jovens (e nas universidades, também os adultos...), com *predileção* de seu desprezo às crianças negras, pardas, indígenas, vendo-as como incapazes, limitadas ou menos esforçadas.

O intelectual francês, que há anos mora no Brasil, Bernard Charlot tem grande produção acadêmica e alguns dos seus livros foram dedicados a refutarem a máxima de que o fracasso escolar está associado à pobreza. Para este intelectual há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos, essa realidade se dá porque, segundo ele, quando faltam reflexão no saber e prazer e aventura nas práticas pedagógicas nas salas de aula, a escola perde o sentido original. Mas qual o sentido original da escola?

Percebe-se que perdemos o sentido do humano na escola, estudantes e professores são muitas vezes tratados e se tratam com desprezo mútuo.

É preciso, como afirma Charlot, que as crianças e os jovens entrem em contato com o universo cognitivo e simbólico, mas é preciso que as professoras e professores queiram transformar a forma de ensinar, repensar suas práticas-pedagógicas para que o aprender tenha sentido. É preciso que haja diálogo na escola, é preciso que possamos falar e refletir sobre as práticas ouvindo o que dizem os estudantes.

Paulo Freire que sempre nos falou da importância do diálogo, ensina que

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (...) A 'dodiscência' – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2011, p. 30).

Como educadora coloco-me a pergunta: como desenvolver práticas-pedagógicas numa perspectiva antirracista?

Jane Elliott⁷⁷ já afirmava na década de 1960, nos Estados Unidos, “aprendemos a ser racistas, logo, podemos também aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder”.

Concordo com a educadora norte-americana e faço a seguinte ponderação, muitas de nós, educadoras, não teve a oportunidade de discutir o que significa uma educação humanística. Nossa formação como professoras, que deveria abarcar a discussão do que significa uma educação antirracista não aconteceu ou foi precária.

E como alerta o professor Munanga é

necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p.13).

Há muitas pesquisas e trabalhos que tratam especificamente sobre o tema da formação antirracista e outras que utilizam uma terminologia mais ampla; o decolonialismo.

⁷⁷ Jane Elliott Jennison é uma professora norte americana que ficou conhecida por sua militância pelo respeito pela diversidade. Ela idealizou um exercício em sala de aula com seus alunos, que ficou conhecido como "Olhos azuis/olhos castanhos". Houve grande repercussão sobre este exercício porque as crianças escreveram sobre como se sentiram quando “trocaram” de lugar com o colega de outra cor de olhos e seus textos foram publicados no jornal da cidade. Jane Elliott passou anos replicando o mesmo exercício, depois com adultos, com objetivo de fazer com que homens e mulheres brancos se sentissem no lugar das pessoas negras para que pudessem avaliar como, realmente, aquelas pessoas eram discriminadas socialmente de diversas maneiras, com olhares, com sinais, com palavras,

Citando dois pensadores latinoamericanos “Catherine Walsh (2013) e Aníbal Quijano (2003) podemos estabelecer um breve quadro propositivo em consonância com a educação das relações étnico-raciais, nomeando tarefas de recomposição epistêmica que incorporam, uma orientação decolonial” (Silva, 2013)

[...] quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroeuatoriano Juan García (Walsh, 2013, p. 12).

Isso posto, significa reconhecer que precisamos desmontar nossas lógicas, desaprender para aprender, repudiar conscientemente nossos condicionamentos e abrir espaços para uma epistemologia afrobrasileira em nossas práticas-pedagógicas. Ensinar sobre outra perspectiva, estudar e partir de outro território, línguas, culturas e corpos, porque como brancas e colonizadas provavelmente, sequer nos fizemos esse questionamento, e é preciso fazê-lo se intencionamos transformar nossas práticas-pedagógicas.

Na busca de transformá-las aponto três eixos que considero serem essenciais neste processo: a formação inicial das professoras do Ensino Fundamental⁷⁸, o currículo e os materiais didáticos (principalmente os livros didáticos).

É necessário que a ênfase nestes três eixos seja da desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica a identidade étnico e racial e a autoestima dos afrodescendentes.

Corrigir o estigma da desigualdade atribuído às diferenças constitui-se em tarefa de todos e já são numerosos os que contribuem para atingir esse objetivo. A presença do Movimento Negro, nessa tarefa, recontando a história do negro na África e no Brasil, desde a formação de grupos organizados há séculos, reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, não pode ser esquecida (In Munanga, 2005, Silva, p.34).

Preciso aprender a ver nos educandos e educandas a capacidade de partilha, de comunhão, de troca, porque se não vejo neles essa parceria

⁷⁸ Para isso os cursos de Pedagogia e de Licenciatura precisam ser reformulados para que disciplinas específicas que tratem da discussão decolonial sejam incluídas na grade curricular, assim como professores/as negros/as e indígenas que ministrem cursos sobre suas culturas e histórias.

possível, uma vez que os rotulo de inábeis por serem pretos, pardos, indígenas, pobres ou qualquer outro aspecto que os desqualifica para a ação de ensinar e aprender, roubo-lhes a possibilidade de construir conhecimentos comigo.

São necessários alguns requisitos “para estabelecer o diálogo pedagógico”, como explica Franco (2012) “é preciso olhar a situação, reconhecê-la, tentar de novo, significá-la de outra forma... No entanto, o professor não pode fazer nada sozinho” (Franco, 2012, p.219). O corpo docente pode e deve se coletivizar para se fortalecer e romper com diversas lógicas estranhas a escola e as práticas docentes. Questionar, problematizar como coletivo as razões pelas quais são escalados para participarem de treinamentos externos, que são apresentados como instrumentos de ajuda aos professores, no dia a dia em sala de aula, mas são cursos montados e realizados por técnicos ou consultores que, normalmente, estão distantes da realidade da escola. Outras alternativas verticalizadas são os milhares de materiais, apostilas, jogos, games, projetos que também aparecem na escola e interferem, sistematicamente, no planejamento das aulas causando em muitos professores um grande sentimento de desrespeito, desconforto e desânimo.

São muitas as agressões externas que tentam roubar o lugar das educadoras e educadores brasileiros. Estes profissionais vêm enfrentando, a perda do ser pensante, criativo e planejador de suas práticas. Querem que os educadores deixem de refletir sobre o que e como fazer suas práticas, retirando-lhes o princípio epistemológico, a curiosidade epistemológica, a vontade que indaga, que pergunta, que pesquisa, que procura conhecer.

A escola é um espaço coletivo. Nela é possível transcender nossa consciência ingênua, não só os educandos passam por esse movimento. Construir uma consciência crítica exige diálogo, porque educação, como ensina Freire tem especificidade humana e é ato de intervenção no mundo. Portanto, não nascemos conscientes do nosso lugar no mundo e de como poderemos transformá-lo.

Diz Paulo Freire,

o que se precisa é possibilitar que voltando-se sobre si mesma, [a professora] através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”, mas isso só é possível com o outro. (...) uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor [e os entre eles]

ensaíam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2011, p. 40 e 42).

Se somos roubados do lugar do pensar, como podemos ajudar, instigar nossos estudantes também a fazê-lo? Não podemos, portanto, como educadoras, abandonar nossa curiosidade e vontade de perguntar, nem desrespeitar o conjunto de conhecimentos que as crianças e jovens trazem para a sala de aula, inclusive sobre as questões de raça/cor.

No próximo capítulo farei algumas considerações sobre quais são as exigências e as possibilidades que nós educadoras e educadores precisamos construir para que nossas práticas-pedagógicas sejam antirracistas. Como pensar práticas-pedagógicas antirracistas como atos de resistência? O que é necessário para que possamos pensar certo e consigamos contribuir, através de relações pedagógicas críticas-reflexivas, na construção identitárias dos diversos *eus* presentes na sala de aula? Como deixar de ser racista e respeitar as subjetividades de todas, todos e todes estudantes portanto, contribuir para que se expressem sem medo, de forma múltipla, através de seus corpos repletos de belezuras e conhecimentos?

5 ANÁLISE DAS FALAS DAS ENTREVISTADAS

Como dito anteriormente, para análise das falas das entrevistadas vali-me do construto teórico proposto pela Análise do Discurso (AD) e defini quatro temas/categorias para a análise: (i) branquitude, (ii) interferência da branquitude no planejamento e execução das práticas-pedagógicas, (iii) avaliação das professoras sobre sua formação diante da temática racial e (iv) a presença da temática racial entre as crianças. Esta escolha se justifica dada a relevância deles a fim de responder os objetivos colocados nesta investigação.

Iniciei cada entrevista pedindo à entrevistada autorização para gravar nossa conversa. Depois de obter essa permissão, iniciava as gravações e confirmei, com cada uma, os dados pessoais e profissionais que me forneceram, através do formulário. Em seguida, perguntei se elas gostariam de manter seus nomes ou se preferiam escolher um pseudônimo que seria utilizado para identificadas no texto da dissertação, apenas Ingrid me forneceu este pseudônimo, mas acabei por escolher pseudônimos para todas elas. Assim, suas identidades estão preservadas na tentativa de resguardar suas pessoas.

O termo branquitude foi cunhado nos EUA e tem sido utilizado no Brasil, por pesquisadores e pesquisadoras com mais frequência nas últimas décadas. Estabelecido como conceito com implicações sociopolíticas e econômicas que vão muito além da cor da pele branca.

No capítulo 3 fiz um detalhamento histórico sobre o conceito de branquitude, mas volto a citar que os autores ALMEIDA (2019), CARDOSO (2008, 2014) e as autoras BENTO (2022), SCHUCMAN (2014, 2020) e KILOMBA (2020) foram as principais referências teóricas que utilizei nesta dissertação, para tratar dos conceitos da branquitude, raça e racismo estrutural e cotidiano.

Em seu livro *Entre o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, obra resultante da sua tese de doutorado, a psicóloga social Lia Vainer Schucman (2020) afirma que branquitude “é compreendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo” (Schucman, 2020, p. 60,61). Em concordância com esta definição, perguntei às professoras como elas compreendiam o termo branquitude.

Apenas a professora Neusa respondeu que se via como privilegiada, disse ela *“sou privilegiada, né?”*, para ela nossa marcar racial está posta, mas penso que ela se refere apenas aos sinais visíveis, isso é, a branquitude é uma referência ao fenótipo de cada um, a cor da pele, pois ao completar a resposta a professora afirma *“eu acho primeiramente que não existe essa coisa, é... seja branco, negro, amarelo, você é o que você é e isso acarretou toda a sua formação”*.

Compreendi que a professora ao dar essa resposta revelou um pensamento muito comum entre os brasileiros, isto é, num primeiro momento ela reconhece que a cor da pele garante sim privilégios às pessoas brancas, no entanto, em seguida afirmou que não é apenas a aparência física (cor da pele) que garante o tratamento diferenciado à pessoa branca em suas relações, mas sua formação. *“Por mais que você tente desapegar, tem alguns conceitos que você carrega”*, afirmou a professora, ou seja, podemos saber que somos privilegiados, mas isso pode não alterar nosso comportamento social.

A professora Liv Sovik (2004), descreve essa situação no Brasil, assim:

Ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro (Sovik, 2004 p. 366).

As demais professoras responderam que não conheciam o termo branquitude. Patrícia, por exemplo, achou que a palavra poderia ser inclusive uma brincadeira. Disse: *“eu achei que essa palavra não existisse. Achei que fosse algo inventado, uma música, alguma coisa relacionada a isso. (...) Não sabia que esse termo tinha um conceito. Imaginei que fosse algo criado até por causa da negritude que a gente ouve, né?”* O pensamento expresso por essa professora também foi percebido nas entrevistas que o pesquisador Lourenço Cardoso (2014) fez em seu doutorado⁷⁹, trabalho muito importante para quem estuda a questão do branco e da branquitude e teve como objetivo responder à questão por que o branco pensa o “Outro” (não-branco) e não em si como objeto de análise de pesquisa?

⁷⁹ Tese defendida no curso de Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara sob orientação do Professor Doutor Dagoberto José Fonseca com o título: **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil.**

No item *Estudar o branco não é uma questão*, desta tese, o autor afirma:

Em nossa tradição científica, especialmente, na antropologia, o objeto de estudo das Ciências Humanas foi o “Outro”. Por outras palavras, o primitivo, o selvagem, o não ocidental, o exótico, o rural, o negro, a mulher, o homossexual, o muçulmano, o judeu, o indiano, o chinês, “as pessoas do Sul”. O foco dos estudos esteve voltado em todos aqueles que se encontravam fora das normas padronizadas pela cultura eurocêntrica, branca, masculina, ocidental. (...) Diante desse contexto, estudar o branco não é questão. O branco é “Ele” e o problema efetivamente é “não ser Ele”. Portanto, investigar o branco não é um tema, uma questão e ponto (Cardoso, 2014, p. 116).

Lendo a pesquisa de Cardoso (2014), percebe-se que há, realmente, uma estranheza, uma grande dificuldade por parte de muitos brancos, principalmente da elite acadêmica branca, em se ver neste lugar de objeto de estudo.

Durante a entrevista com a professora Patrícia, ela conta que *“estudava em colégio particular, não tinham muitos negros, mas os negros que tinham eram meus amigos. Às vezes eu não entendia por que pouca gente brincava com eles? Mas eu também não ficava parada ali”*, esse estranhamento relatado por ela, no período da sua infância, está presente na convivência entre as crianças ainda hoje. O tratamento discriminatório e violento é comum contra crianças pretas dentro da escola e essa situação não pode ser compreendida como algo do passado.

Elas são discriminadas porque há uma concepção de hierarquia de classificação de brancura de pele, pois “a brancura diz respeito às características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou eurodescendentes” (Schucman, 2020, p.185). As falas de algumas crianças e adultos brancos que estão na escola (mas, obviamente, também fora da escola as crianças pretas enfrentam a mesma situação), muitas vezes são carregadas de descrições e marcas corporais pejorativas contra as crianças pretas.

É importante ressaltar que a branquitude, entendida como ação discriminatória racista, não se dá porque são sujeitos brancos, pois “sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação” (idem) com comportamentos racistas que ferem e, quando acerbados podem matar.

Outra característica comum do pensamento de grande parte dos brancos brasileiros é tentar negar os malefícios que as desigualdades étnico-raciais

provocam nas vidas dos não-brancos. A construção ideológica do mito da democracia racial, que foi amplamente difundido durante o século passado no Brasil, está presente na mentalidade dos brasileiros na tentativa de invisibilizar a tensão racial em nossa sociedade.

Comenta a pesquisadora Cida Bento (2022) a este propósito:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas e silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p.18).

As professoras Patrícia, Salete e Miriam, quando indagadas se percebem que sua pertença racial interferia em suas práticas-pedagógicas responderam que não, pois tratam “*todo mundo igual*”. Para elas há um componente de boa moral envolvido na prática do ensinar às crianças que *somos todos iguais*. Compreendem que assim estão ensinando os pequenos que não devemos ver diferenças e intencionam coibir o racismo. Não se dão conta, neste momento, de que essa fala pode causar efeito contrário ao desejado, pois as crianças pretas sabem porquê são tratadas de forma discriminatória em sala de aula.

Estudo sobre o racismo no ambiente escolar⁸⁰ demonstra o quanto foi difícil para crianças do ensino fundamental declararem sua raça/cor num questionário proposto como instrumento de coleta de dados naquela pesquisa e ficou evidente que os professores também tiveram dificuldades com a mesma questão. Um dos resultados deste trabalho, realizado em 1999, evidenciou que a discussão racial era pouco tratada no ambiente escolar e “ainda hoje encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (Gomes, in Munanga, 2005, p.145).

Uma peculiaridade aconteceu e merece nota. A professora Ingrid, durante a entrevista, falou baixo e pouco, foi realmente sucinta em suas respostas.

⁸⁰ Pesquisa “O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça”, financiada pelo CNPq, que integra o projeto “A gestão da violência e da diversidade na escola”, do Programa de Cooperação Internacional Brasil França (Convênio CAPES-COFECUB).

Manteve seus olhos baixos ou desviados dos meus durante boa parte da nossa conversa. Notei um certo desconforto, um constrangimento para falar sobre a branquitude e sua relação com seus alunos. Em determinado momento quando eu perguntei se ela percebia ou não se havia interferência da sua branquitude na sua relação com seus alunos, ela verbalizou esse mal-estar, dizendo “*você quer dizer assim, o quanto o fato de ser branca interfere na minha relação com os alunos?*” Respondi “*isso*”.

Ela fez uma pausa longa, recoloquei a questão e ela continuou, “*eu procuro tomar cuidado com determinados assuntos, né? Para o aluno de repente não configurar que eu tô discriminando. (...) Eu imagino que pra alguns alunos que são negros ou que são muito morenos... eu não sei até que ponto isso... isso... Mexe com eles quando a gente toca nesse assunto.*”

Por que será que a professora se sente constrangida diante do tema da escravização dos negros no Brasil? Por que ela imagina que “*pra alguns alunos que são negros ou que são muito morenos*” há neles algo que se mexe?

A concepção do pensamento crítico sobre o discurso para os franceses Michel Foucault e Michel Pêcheux, entende que a linguagem, a história, a cultura e a sociedade estão intimamente ligadas pelo viés ideológico. Junto-me a eles no entendimento de que somos sujeitos ideológicos; produzimos discursos com vários sentidos e são os efeitos destes sentidos que revelam que somos contraditórios, inacabados e não temos controle sob nossos próprios enunciados, muitas vezes.

Diz Pêcheux (2014) que a história perpassa o sujeito. Assim, as condições de produção dos nossos discursos têm duas características: amplas (contexto social, cultural, estético, econômico etc.) e restritas (condições íntimas, internas e ambientais). Ele explica:

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo, (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (Pêcheux, 2014, p.239).

Quando a professora reporta sua dificuldade em lidar com o tema e justifica não o fazer, ou fazer com “*muito cuidado*”, para “*não mexer*” com o que as crianças irão sentir, no meu entendimento, há aqui, por parte dela, uma atitude

de justificativa para não lidar com este período da história do Brasil e toda a sua herança.

A dificuldade expressa pela colega, provavelmente relaciona-se com o fato de que foram os brancos os responsáveis por causar aos não-brancos séculos de muita morte, humilhação, silenciamento e diversos outros sofrimentos, que repercutem ainda hoje na autoimagem e percepção que os pretos (negros e pardos) e indígenas têm de si.

Tais efeitos não ficaram, como um sonho ruim, lá no passado. Vide a dificuldade que alguns afrodescendentes e indígenas enfrentam no momento da sua autodeclaração, pois têm que lidar com o estigma que ainda representa se declarar preto, pardo ou indígena para sociedade brasileira.

Neusa Santos Souza fez uma obra contundente sobre este tema e a intitulou *Tornar-se Negro*. Na introdução a autora diz: “este livro trata desse contingente de negros, no que diz respeito ao custo emocional da sujeição, negação e massacre de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial” (Souza, 1983 p. 18).

Se a prática-pedagógica for destituída de compromisso político, ela acontece apartada da professora e dos estudantes. Contudo, “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” (Freire, 2011, p.94).

Não problematizar a história, a nossa história, significa calar, não lidar com nossas mazelas e contradições. Educar na opção democrática, crítica-reflexiva significa ouvir os/as educandos/as, não silenciá-los/las. O não falar com as crianças sobre sua raça/cor para evitar mexer com elas, como a professora imagina que possa acontecer, é negar o direito de falar sobre suas dores, fantasias, esperanças. As crianças são sujeitas de direitos. Elas também têm seu lugar de fala. Porém, há pesquisas que mostram que o ambiente escolar não tem sido lugar seguro para elas, principalmente, para as crianças pretas.⁸¹

Freire também nos alerta que devemos estar atentos à leitura que as/os educandas/os fazem da atividade que realizam, pois “precisamos aprender a

⁸¹ Embora não seja meu objetivo nessa dissertação adentrar na discussão sobre os inúmeros prejuízos físicos, psicológicos e na aprendizagem que as crianças sofrem no espaço escolar devido às humilhações racistas, elas estão amplamente descritas e analisadas pela pesquisadora Eliane Cavalleiro em seu excelente livro **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**, Editora Contexto, 2003.

compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. (...) o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'" (Freire, 2011 p. 95).

O imprescindível que aprendi nestes últimos anos em que estudei a temática da branquitude é que o importante é agir. Principalmente, como educadora crítica-reflexiva, tenho que me responsabilizar pela transformação em mim e no outro, falar sobre meu sentimento e ouvir os sentimentos dos outros, cuidando assim da reconstrução da minha identidade histórico-existencial branca na perspectiva antirracista.

Portanto, sobre a categoria branquitude, pode-se afirmar que as professoras desconhecem o termo assim como não compreendem raça como fenômeno "racial social", como conceitua Guimarães (1999) quando afirma que raça não é dado biológico, mas "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios" (Guimarães, 1999, p. 153).

Ao analisar o segundo tema/categoria - como as entrevistadas percebem se há interferência da branquitude no seu planejamento e na execução das suas práticas-pedagógicas - pode-se proferir que uma vez que as entrevistadas desconhecem o termo branquitude e, conseqüentemente, o conceito que ele carrega, as professoras responderam que não percebem que haja interferência de sua pertença racial quando executam suas práticas-pedagógicas.

No entanto, também ficou evidente que elas identificam a questão da discussão racial, em suas práticas-pedagógicas, como assunto que tem data para acontecer, isso é, associam a temática racial a "*época propícia das datas, sim, mas a gente planeja o ano inteiro em relação as datas, tipo: Folclore, Dia do Índio. Então, a gente segue muito nesse ritmo*", como respondeu a professora. Responderam que também conversam sobre racismo ou preconceito quando as crianças trazem questões do dia a dia ou quando ensinam sobre a "*escravidão, foi uma página negra na nossa história*", como disse uma das entrevistadas.

Como estratégia para lidar com estes fatos, relataram que leem livros paradidáticos⁸² para as crianças com intuito de diluir os conflitos racistas entre

⁸² Livros infanto-juvenis que tratam da temática do cabelo crespo como **O Cabelo de Lelê**, de autoria de Valéria Belém ou o livro **Cor de Pele**, dos autores Elisabete da Cruz e Rafael Duque.

elas, ou seja, não lidam com a tensão racial inerente em nosso convívio porque não compreendem racismo enquanto processo político e histórico.

Diz Silvio Almeida, “o racismo é um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2019, p. 63). Por fim, é possível compreender que a perpetuação do racismo em nossa sociedade também se deve, ainda hoje, porque há pessoas que não se abalam diante da discriminação, e da violência racial, consideram “normal” e “natural” que no mundo haja gente branca (superior) e gente não-branca (inferior).

Todas as entrevistadas afirmaram em algum momento, durante as entrevistas, que “somos todos iguais” e essa é a lógica do mito da democracia racial, mas também na avaliação de todas elas, este pensamento se justifica como uma tentativa de ensinar uma boa moral, isso é, compreendem como um ensinamento antirracista.

Essa questão complexa do racismo e do antirracismo é estudada há décadas por Guimarães (1999, p. 42) que nos ajuda a entender quando afirma que “racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, [elas] é o racismo do vizinho (o racismo americano)”.

Há um conceito muito importante que Foucault propôs em seus textos que é o conceito de dispositivo. Para o autor, dispositivo é sempre um dispositivo de poder, ou seja, “um conjunto que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis (...) Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.” (Foucault, 2002, p. 244).

Quando perguntei a uma das professoras (Ingrid) como ela planejava suas atividades para ensinar sobre a história e a cultura afrobrasileira, ela respondeu que toma muito cuidado para não constranger as crianças. Relatou, explicitamente, que sente dificuldade para trabalhar “*com essas questões [racismo] pelo fato de eu ser branca, pode ser entendido como um preconceito ou uma discriminação*”. Justifica sua dificuldade porque antes trabalhava com a Educação Infantil e, segundo ela, as “*crianças menores não diferenciam ninguém, independentemente de cor, de algum problema de saúde, elas não diferenciam*”.

A resposta dessa professora contraria os resultados que Eliane Cavalleiro (2003) obteve com a pesquisa que realizou com crianças de quatro a seis anos, na Educação Infantil. Neste trabalho o objetivo foi exatamente buscar responder como as crianças negras percebem e reagem diante de situações de racismo na escola. A autora identificou que crianças negras “apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias” (Cavalleiro, 2014, p.12).

A professora Maria Amélia Franco (2005) afirma no capítulo *Investigando a Práxis Docente: dilemas e perspectivas* que

A mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente deverá ser a base da nova epistemologia da prática, uma vez que o professor só pode constituir seu saber-fazer, a partir de seu fazer refletido e contextualizado historicamente (In: Franco, 2005, p.44).

O que a professora Maria Amélia quer é provocar a reflexão de que a prática docente não pode acontecer apartada do teórico. É necessário que haja “efetivação de ações científicas sobre a práxis, através de interpretação e de análise crítica das mesmas e de reconstrução de novas ações” (idem, p. 52).

Em concordância com este pressuposto e sabendo que a tensão nas relações étnicas que é questão antiga entre nós brasileiros e se manifesta fortemente no interior da escola, ousou perguntar por que ainda temos dificuldade para falar e trabalhar na direção de minimizar situações de violência e conflitos raciais com nossos estudantes?

Também temos respostas para esta questão. Muitas pesquisas⁸³ tratam especificamente do racismo no ambiente escolar e há entre elas um consenso; a maioria dos professores/ professoras se omite diante das brigas entre as crianças quando o assunto é insultos verbais racistas ou agressões físicas contra as crianças pretas.

⁸³ No artigo **Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática**, os autores: Ueliton Santos Moreira-Primo e Dalila Xavier de França fizeram uma revisão integrativa de estudos com foco nos efeitos do racismo em crianças no contexto da escola. Nele é possível encontrar 34 estudos empíricos, sendo 16 artigos, 12 dissertações e 6 teses que foram publicados desde 1999. Cito também as pesquisas da professora Vera M. Candau (2011, 2016), e de sua equipe, que há décadas dedicam foco à questão do racismo e na formação de professores, com ênfase nos Direitos Humanos.

Na entrevista com a professora Salete há um momento no qual ela descreve, talvez sem se dar conta, da sua complacência diante de situações de conflito entre as crianças quando há atos racistas, pois, segundo ela, não há racismo entre crianças, elas brincam com cabelo de uma aluna. Ela relata: *“tem uma menina que é negra e ela vem com cabelo crespo. Mas ela tira sarro dos outros também. É entre as crianças. Eu tenho vários alunos negros e pardos. Mas assim, não vejo preconceito entre eles. Eu vejo que algumas brincadeiras rolam”*. Insisti para que ela me contasse mais sobre suas atitudes diante de atos racistas entre seus alunos - que ela nomeou como brincadeiras -, respondeu que reage sempre, conversa muito com as crianças e ensina que é preciso respeitar os colegas, mas entende que *“é aquela cabeça deles. Você zoou, vai ser zoado. Se eu zoei, eu tenho o direito de ser zoado. Então, eles respeitam essa norma entre eles”*, portanto ela sabe que há uma “norma” relacional entre as crianças que justificaria agressões racistas. Como se situações de violência racistas estivessem postas e não haveria nada a ser feito para dirimi-las.

bell hooks já nos alertava sobre essa situação de “silencio imposto pelos valores burgueses e sancionado por todos na sala de aula” (2017, p.239). Sabemos que ainda que haja nas universidades algumas disciplinas, cursos e palestras que criticam a dominação hegemônica e grandes intelectuais façam análise da compreensão política crítica sobre a crueldade da diferença entre classes sociais, raças e gêneros é na da sala de aula, nas relações entre professores e estudantes, que a dinâmica permanece convencional. Poucas são as alterações porque o uso do poder hierárquico entre estes é igual, como sempre foi.

A negação do racismo na escola foi constante nas entrevistas, diz a professora: *“na verdade dentro da escola com o meu grupo de trabalho, e até com os meus alunos, eu não noto diferença entre os meus pares, por ser negro, branco. Eu não vejo isso acontecer”* (Entrevistada Patrícia). A professora Miriam contou que já esteve em situação constrangedora em reunião com colegas, que exigiam que as professoras mais novas saíssem de “sua cadeira” e para ela essa foi uma situação *“muito mais séria do que uma cor de pele, né? Eu vejo assim, pra mim, a branquitude é muito relativa, de você ficar pensando nisso. Se eu sou melhor, se eu sou pior, se tenho que ter preferência, se não tenho que ter preferência. Eu não consigo ver isso”*. Assim como estas duas professoras, as

demais (Ingrid, Salete e Neusa) também negaram que ocorram nas relações entre colegas e crianças com grande frequência situações racistas, mas, como já dito anteriormente neste texto, é o mais comum no Brasil.

Negamos o racismo porque ainda é diminuta em nossas vidas cotidianas estabelecermos nas mais diferentes instituições um debate crítico e sistemático sobre as causas e as consequências que o racismo estrutural impinge às pessoas não brancas. Há uma ambiguidade no discurso de muitos brancos no Brasil, pois alguns sujeitos brancos até se entendem como privilegiados, mas a maioria não se vê como agentes de atitudes racistas.

Essa situação não é diferente na escola. Se as crianças apresentam discursos e atitudes racistas contra um colega, por exemplo, porque uma colega negra tem o cabelo crespo, a professora justificou que as crianças aprendem esse mau comportamento em casa, neste momento a professora não foi capaz de perceber que toda sociedade ensina, ela também não se vê responsável por esse comportamento agressivo. Ela depositou a responsabilidade na família, como local onde se deu esse aprendizado indesejável, pois respondeu a professora Salete quando perguntei sobre como ela avaliava as atitudes racistas entre as crianças: *“Eu acho que é da criança já. Eu acho que ela absorve da família (...) Na família, porque elas vêm com isso enraizado”*.

Outro aspecto comum no racismo brasileiro e que também esteve presente no discurso das entrevistadas, são reações negativas dos sujeitos brancos quando há a comunidade negra articula uma campanha em defesa de seus direitos e pautas.

Disse a professora: *“Porque a pessoa vai fazer uma brincadeira carinhosa, e aí você fala: aí, não pode porque ofende. Mas eu não estou ofendendo a pessoa, estou sendo carinhosa. Então tudo virou ofensa, e hoje em dia ninguém fala nada. Acho que é por isso que fica aflorando tanto. Tudo é: ah! porque eu sou assim, porque eu sou assado”* (Entrevistada Miriam). Outra professora comentou a respeito da “bandeiras de luta” do movimento negro com o slogan *Vidas Negras Importam* - que concordava com essa luta, mas argumentou: *“eu acho que é muito agressivo. Eu acho que deveriam existir outros caminhos. Claro, chamou a atenção porque foram mortos. Não só para os negros, tá? Eu estou falando de todas as bandeiras. Dos que são diferentes e se sentem diferentes da grande maioria (...) gera um pouco mais de violência,*

não sei, não sei te explicar. Isso ainda me incomoda um pouco”. Compreendo que para elas é difícil lidar com a reação que os movimentos negros fazem em defesa das vidas do povo negro, de seus direitos, da sua representatividade e autonomia é reflexo de um medo que os brancos enfrentam às vezes sem se dar conta, mas que desde o século XIX está presente no imaginário da elite branca, no Brasil.

Célia Maria Marinho de Azevedo, no livro *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*, apresenta uma tese que tanto os abolicionistas como os emancipacionistas na época da abolição da escravatura no país pensavam o negro não como sujeito de autodeterminação ou com capacidade de se projetar na sociedade, mas antes como cidadão que precisava ser domesticado, controlado. Este pensamento buscava garantir dois propósitos: manter os negros à disposição dos donos dos meios de produção (mantê-los nas fazendas trabalhando) e negar a luta civil dos negros, pois estes poderiam ter sucesso como obtiveram os negros contra o controle dos brancos no Haiti (Azevedo, 1987).

Essa discussão é fundamental para que possamos confrontar as diferenças entre práticas-pedagógicas antirracistas daquelas que ainda mantêm uma educação racista, pois por mais que entendamos certos mecanismos de contenção do racismo que existem em nós, ele segue formando nossa [e das crianças] noção de mundo” (Carine, 2023, p.145).

O discurso é isso. Uso do poder. Não somos todos iguais, nunca fomos ou seremos, mas se repetirmos durante séculos essa máxima, acabaremos todas/todos por acreditar que sim, somos todos iguais. Há confronto de discursos, sempre houve resistência e luta contra a escravização no Brasil realizada pelos movimentos negros e ainda há. Mas se abafarmos, apagarmos e não ensinarmos as crianças essa história tudo estará falsamente apaziguado.

A palavra é nosso principal instrumento de trabalho e se “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo (...) [saberemos] que é um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra” (Foucault, 1970, p.44). Por isso é preciso que toda/o aquela/e que tenha vocação democrática, humana, ética e que trabalhe como formador/a de opinião, seja como professor/a, religioso/a ou como agente político precisa confrontar essas

retóricas de paz, pois elas estão, verdadeiramente, assentadas na violência e na morte dos corpos não-brancos.

6 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA-PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Quando a professora Marília Carvalho sugeriu, durante o Exame de Qualificação, que não seria necessário manter este capítulo, na dissertação, alegou que é muito comum entre nós, professores, propormos soluções para os problemas que identificamos durante as pesquisas, porém essa não é uma obrigatoriedade. Concordei de imediato. Reconheço que é realmente uma prática muito comum, entre nós, buscarmos soluções.

Passado um tempo desde o Exame de Qualificação, refleti sobre o significado desse capítulo neste texto e decidi mantê-lo porque avalio e acredito que anunciar é tão importante quanto denunciar.

Por isso, cito algumas iniciativas de colegas e outros profissionais que veem na perspectiva da educação antirracista a oportunidade de ensinar a respeitar o valor inequívoco que tem a diversidade e que só assim será possível construirmos uma sociedade ética, menos desigual, digna e, portanto mais feliz para toda nação deste país.



https://www.youtube.com/watch?v=ei9GTsD4_d8

“É impressionante como o que é ensinado é alienado da vida, do cotidiano das pessoas, é racista, especialmente por ser eurocêntrico. E isto não significa que o professor queira ser racista; muito pelo contrário. Muitos não têm consciência do caráter racista de sua prática profissional e nenhum admite tal coisa. Ao contrário, acreditam nos conteúdos a serem ministrados. Na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade. Na hora de planejar, os professores sequer percebem a questão de que o planejamento não leva em consideração quem é o aluno para o qual ele está voltado, que os acontecimentos não são estáticos, que diversos povos podem ter dado outros encaminhamentos para as questões tratadas... Ele, o planejamento, tem sido etnocêntrico e, conseqüentemente, racista”.

(Azolida Loretto da Trintade – a ‘Azo’)

Se é para ser de verdade,
que seja certo.
Se é para ser bom,
Que seja junto e misturado.

Se é para ser novo
me
calo.
Saio da frente
e te ouço.
Axé, Azo!
Que as cores das culturas se espalhem em nós
para sempre...

(Mônica)

Em 1994, Azoilda Loretto da Trindade entregou sua dissertação de mestrado, *O racismo no cotidiano escolar* Departamento de Psicologia da Educação, na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, mas muitos pesquisadores, antes dela, já tratavam a questão do racismo, inclusive dentro do ambiente escolar. Porque na história do Brasil sempre houve racismo e sempre houve resistência e trabalho para o desmantelamento dessa lógica de exclusão.

Iniciei este capítulo com a arte e o link do trabalho *A Cor da Cultura* que Azoilda (a Azo, como era tratada pelos companheiros do Movimento Negro no Rio de Janeiro) ajudou a montar e, em seguida coloquei um trecho da sua dissertação como uma homenagem antirracista e um poeminha de “pé quebrado” que escrevi para a autora.

Como escrevi no poeminha, “*é preciso sair da frente*”, nós brancas e brancos já falamos demais. É preciso para iniciarmos o processo de transformação em nossas relações diárias, dentro e fora da escola, reconhecermos que somos racistas. Ao decidirmos realizar práticas-pedagógicas antirracistas é preciso estudar o tema. Precisamos assumir a responsabilidade como pertencentes ao grupo étnico-racial que sempre foi privilegiado e atuarmos de forma consciente e planejada e coletiva com propósito de desmantelar, principalmente no ambiente escolar – *lócus* da nossa profissão - com práticas que mantém o racismo estrutural.

Aprender a ouvir e decidir romper com a lógica branca significa substituir a visão epistemológica eurocentrada que há séculos está estabelecida nos conteúdos, nos currículos, no calendário, na avaliação escolar. Pensar de forma alargada, maior, múltipla e inclusiva que reconhece, verdadeiramente, o valor de todas as histórias e culturas é exercício, que poderá parecer difícil, exatamente por isso é preciso ouvir e aprender outras epistemologias, outras formas de

pensar e agir. Parece-me essencial se quisermos pensar, construir e executar práticas pedagógicas antirracistas iniciarmos não fazendo...

Descolonização significa se desfazer do colonialismo. Politicamente é fundamental sabermos que nós brancos colonizamos e temos, portanto, grande responsabilidade ética no projeto de dismantelamento dessa dinâmica material e simbólica do racismo. Trabalhar na construção do pensar certo, na perspectiva de contribuir para que crianças e jovens não brancos conquistem uma boa autoestima, liberdade e autonomia. Temos que trabalhar muito para que as crianças, jovens e adultos brancos e brancas tenham a oportunidade, através do diálogo reflexivo e crítico, a possibilidade de abandonarem o pensamento e atitudes racistas. Não podemos como cidadãos e, principalmente como educadoras comprometidas com a vida das pessoas, continuarmos em silêncio ou minimizando atos racistas ou de qualquer ato discriminatório se falamos numa educação para todos.

No Projeto *A Cor da Cultura*, Azo e outras educadoras e educadores negros escrevem e propõem atividades para a Educação Infantil, como contribuição de valores civilizatórios afro-brasileiros. Todos têm histórias e suas histórias têm valor. Aprender sobre elas e trabalhar em sala de aula com as crianças como protagonistas dessas histórias é ato político, intencional que vê e respeita o sujeito, a pessoa.

Podemos decidir não colocar em nossos planejamentos e nas práticas-pedagógicas diárias as histórias e as culturas dos não-brancos como se fossem meros adereços, isso é, podemos abandonar dias certos marcados no calendário para tratarmos de questões raciais, esse já será um começo.

Podemos repensar o que significa, por exemplo, fantasiar as crianças de índio⁸⁴, no Dia 19 de abril?

Temos que **nos perguntar e responder**: quais foram as motivações de professores e da direção de uma escola municipal, no Paraná⁸⁵, ao concordarem que não era ofensivo, como declararam, levar para um desfile cívico suas crianças, do Ensino Fundamental, fantasiadas de escravos, para comemorar os

⁸⁴ Deixo aqui o termo *índio* para chamar atenção de que muitas pessoas, inclusive professoras, ainda se referem aos indígenas utilizando a terminologia errônea.

⁸⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2022/09/19/ministerio-publico-vai-apurar-desfile-civico-em-que-criancas-negras-foram-retratadas-comoescravos.ghtml>

200 anos da Independência do Brasil? Em nota, a Prefeitura de Piraí do Sul, cidade onde aconteceu o desfile, afirmou que “buscava resgatar valores como civismo e desenvolver o sentimento de pertencimento em toda a população”. Qual sentimento de pertencimento podem as crianças negras e pardas terem assimilado, durante o desfile? Qual sentimento de pertencimento podem ter assimilado as crianças brancas que, no mesmo desfile, estavam sentadas num barco que ia à frente das crianças negras que participaram do desfile a pé e acorrentadas?

Infelizmente as conclusões de Azo, em 1994, ainda estão muito presentes em nossas escolas. O ensino bancário acrítico é comum entre colegas que não refletem sobre suas práticas e ainda repetem lógicas impostas por projetos que foram construídos durante séculos no nosso país, como descrevi anteriormente.

Percebe-se que há também uma separação, um distanciamento entre a formação inicial dos futuros professores e sua prática,

constata-se a necessidade de que o curso de formação forneça uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores vão atuar e, uma instrumentação técnica que permita uma ação futura eficaz (Saviani, 1980, p.60).

Ninguém constrói algo se não perceber que é necessário, se não houver algo ou alguém que desestabilize as lógicas naturalizadas, por exemplo, do racismo. É preciso que a educadora e o educador desejem o novo. É necessário que haja uma inquietação, uma provocação no sentido de buscar no coletivo, no grupo de docentes um porquê de novos procedimentos, outras atitudes frente a velhos problemas como as diversas violências causadas por atos racistas no ambiente escolar.

Não se consegue construir um novo olhar, um novo fazer pedagógico por decreto, mas políticas públicas que vem se consolidando cada vez mais no país, especialmente a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (primeira edição em 2003 e segunda em 2006), elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria de Direitos Humanos, a Lei nº 10.639, de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, que deveria tratar o tema no plural, por coerência (Histórias e Culturas). A Lei

complementar 11.645/2008, que também obriga o ensino da história e cultura indígena, que levou mais cinco anos para sua homologação (homologada com os termos no singular...).

São muito importantes os avanços legais⁸⁶ que conquistamos, na legislação brasileira que garantiram acesso à educação para todos, a LDB, que já previa a Lei 10639/03 regulamentada após 20 anos e até hoje ainda não está presente na maioria das escolas, como dito anteriormente.

Vários indicadores demonstram que ainda é muito difícil para pretos (que se autodeclaram negros ou pardos) permanecerem na escola, porque seus corpos estão presentes da educação infantil às universidades, mas continuam sendo maltratados e excluídos.

A presença de estudantes pretos em escolas públicas, em todo país, é a maioria, mas as discrepâncias entre brancos e não-brancos são facilmente percebidos nas estatísticas educacionais:

- Evasão: a proporção de jovens de 15 a 29 anos que não concluíram o ensino médio e não estudavam em 2019 era maior entre pretos (55,4%) do que entre brancos (43,4%);
- Anos de estudo: pretos têm menos anos de estudo (8,6), em média, se comparado aos brancos (10,4);
- Reprovação: é menor a proporção de pretos que estudam na série correta de acordo com a idade (85,8%). Entre alunos brancos, o percentual é de 90,4%;
- Analfabetismo: a falta de acesso à educação é mais frequente também entre pretos. O índice daqueles que não sabem ler e escrever é maior na população preta (8,9%), do que na branca (3,6%). Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Luana Tolentino, educadora, mestre em educação, autora do livro *"Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula"*, afirma:

A criança preta não se vê no material, não se vê nas aulas, não se vê nas falas dos educadores, e não se vê nas relações sociais. Agora chamam de bullying, mas todo mundo sabe que é racismo quando uma

⁸⁶ Embora a primeira lei sobre educação do Brasil, de 1827, não impedisse o acesso de negros à escola, outra lei, editada pela Província do Rio de Janeiro em 1837, proibia a presença de "escravos e pretos africanos" e de pessoas com "moléstias contagiosas" nas escolas.

criança não tem amiguinhos no recreio por causa do seu tom de pele. Isso é racismo estrutural (Tolentino, [depoimento verbal em reportagem, 2020) ⁸⁷.

Muitas iniciativas educacionais buscam transformar essa realidade, como por exemplo o projeto *'Eu posso ser poeta'*, de Lidiane Lima, que foi desenvolvido com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de São Paulo e tem por objetivo trabalhar com o slam (poesia periférica), o RAP, e a literatura afro-brasileira para estimular a autoestima dos alunos e resgatar a identidade de suas cores. Ao final do projeto, os alunos publicaram um livro com suas poesias.

O Instituto Alana⁸⁸ ajuda educadores a desenvolverem projetos transformadores através do Programa Criativos da Escola. Tem por objetivo ajudar os educadores e estudantes a refletirem sobre como lidar com a discriminação racial e os lugares ocupados por pessoas negras na sociedade. Pensado para estudantes do ensino fundamental e médio, o Programa promove não só a valorização da cultura negra, mas formas de combate ao racismo.

Exemplos do Programa nas escolas foram produzidos no site do Instituto

- Escola Municipal Dona Antônia Lindalva de Moraes, município de Milagres, CE, criou a iniciativa ***Juventude negra: movendo estruturas***, para que os estudantes refletissem sobre o aumento da violência contra a população negra no Brasil;
- **A Comunidade Quilombola de Opalma em Pauta**, estudantes do município de Cachoeira, BA, incomodados com a falta de notícias voltadas à realidade dos estudantes de Quilombo de Opalma, criaram uma ferramenta online para compartilhar com a população acontecimentos da região em que vivem;
- **Potere: O lugar da mulher negra no Colégio Pedro II**, estudantes da cidade do Rio de Janeiro, RJ, registram o dia a dia de mulheres negras por meio de processos artísticos audiovisuais.

⁸⁷ Reportagem no site G1 Acesso de negros a escolas cresceu na última década, mas ensino da cultura e história afro-brasileira ainda é desafio, por Elida Oliveira, em 20/11/2020. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/20/acesso-de-negros-a-escolas-cresceu-na-ultima-decada-mas-ensino-da-cultura-e-historia-afro-brasileira-ainda-e-desafio.ghtml>

⁸⁸ Disponível em <https://criativosdaescola.com.br/cinco-projetos-para-trabalhar-a-consciencia-negra-na-escola/>

Iniciativa teve início após uma série de debates sobre racismo estrutural e as desigualdades de gênero na escola;

- **Afroativos: solte o cabelo, prenda o preconceito**, estudantes da cidade de Porto Alegre, RS, ao perceberem o desconforto de crianças negras com o seu cabelo, passam a refletir sobre a intolerância, o preconceito e o racismo das pessoas. Para mudar este cenário, eles decidem promover oficinas, formações e palestras sobre educação antirracista;
- **Mais Amor Menos Guerra** - estudantes de São Bernardo do Campo, SP, realizam atividades de contação de histórias em creches e oficinas de criação de bonecas negras chamadas Abayomi, para abordar a diversidade racial e a importância do respeito. Iniciativa tem como objetivo combater a violência e propagar o amor no território em que vivem.

Estou consciente que toda lista é um problema sem solução; isso porque sempre haverá injustiças por ausências, mas este capítulo tem apenas a intenção de apontar algumas iniciativas que estão sendo realizadas em escolas brasileiras públicas e privadas e os resultados têm demonstrado que há diminuição de atos de violência, bullying e racismo, melhorando assim a qualidade na convivência entre as crianças, os jovens e os adultos nestes ambientes.

O Projeto Afroinfância⁸⁹, da professora Carol Adesewa, em Salvador, BA é uma iniciativa de trabalho com materiais, cantigas e brincadeiras afrocentradas que apresenta soluções para práticas-pedagógicas que reforçam a importância de construirmos uma boa autoestima nas crianças não brancas.

A professora Dr^a. Barbara Carine Soares Pinheiro, formada em Química, leciona na Universidade Federal da Bahia (UFBA), é idealizadora da escola Maria Felipa e tem vários livros publicados que nos ajudam a repensar nossas práticas-pedagógicas e alimentam aquelas/es que desejam ter uma vida antirracista. Alguns títulos: *História Preta das Coisas*, *Descolonizando Saberes: a Lei 10639/2003 no Ensino de Ciências*, *Como Ser um Educador Antirracista*, entre outros.

⁸⁹ Conheça o projeto no site www.afroinfancia.com.br

São muitos projetos de formação antirracista para professores presentes nas redes públicas e privadas em todo país, como por exemplo,

- O Instituto Vera Cruz, em São Paulo, promove o Projeto de Educação Antirracista do Vera que realiza ações contínuas no ambiente escolar com intuito de combater o racismo estrutural, por meio do letramento racial e da sensibilização da comunidade, da valorização da cultura e história afro-brasileiras e indígenas no currículo e através do aumento da representatividade negra e indígena entre estudantes, educadores e gestores. Com isso, o projeto busca contribuir para transformar a situação histórica de segregação e desigualdade social criada pelo racismo rumo à construção de uma sociedade efetivamente democrática⁹⁰;
- A Ação Educativa promove o curso: Educação e Relações Raciais e disponibiliza a Coleção Educação e Relações Raciais, ambos apostam na participação da comunidade escolar e pretendem contribuir com a construção de processos de autoavaliação participativa sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas⁹¹;
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) tem o departamento Educação para as Relações Étnico-Raciais que busca discutir com escolas as leis 10.639 e 11.645 e promover ações afirmativas. Atualmente, o projeto se desenvolve em cinco Centros de Educação Infantil (CEIs) da zona leste de São Paulo (Jardim do Sonho, Vila Feliz, Marinho de Assis Toledo, Campo Belo, Bem Me Quer), por meio de uma parceria com o Instituto Educacional Projetando o Futuro, responsável pelos CEIs conveniados⁹²;
- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) desenvolveu o projeto denominado Identidade e

⁹⁰ Disponível em:

http://site.veracruz.edu.br/documentos/link/eb/eb_projeto_ed_antirracista_2022.pdf

⁹¹ Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/projeto/relacoes- raciais-na-escola>

⁹² Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/conheca-seis-praticas-de-educacao-antirracistas-no-brasil>

Educação Quilombola, numa escola dentro do quilombo do Catucá, no município de Bacabal, no Maranhão. O projeto nasceu diante da constatação que os docentes fizeram de que as crianças nascidas e criadas naquele quilombo não conheciam e tampouco se identificavam com a cultura daquele lugar.

- Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Florianópolis. Produzem publicações e folhetos informativos para divulgação de pesquisas na área da temática racial, além de vídeos e série. A principal delas “Pensamento Negro em Educação” é material indispensável para formação de todo/a educador/a.
- O Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, vinculado ao bloco carnavalesco com o mesmo nome que desde 1974 trabalha numa perspectiva decolonial, em Salvador, Bahia. Esta proposta de extensão é a consolidação da instituição enquanto oferta do ensino formal com projetos de cunho pedagógico fruto das ideologias ali defendidas, a saber: Banda Erê, Escola Mãe Hilda, Escola Profissionalizante e os Cadernos de Educação.
- A SEDUC em Santos tem um curso de formação específico para professores da rede municipal de educação. Desde 2004, realiza “ações a favor da educação antirracista com o objetivo de dar voz e destaque aos grupos historicamente marginalizados, além de valorizar o seu património tangível e intangível. Para esse efeito, articulou-se um programa que inclui: ações de formação para a comunidade educativa e para a cidadania; a reorganização do currículo escolar desde a perspectiva da diversidade e do antirracismo; a produção de materiais didáticos; a criação de roteiros urbanos para dar visibilidade aos contributos das diferentes comunidades étnicas; o trabalho em rede com agentes comunitários e a participação nas políticas a desenvolver”⁹³.

⁹³ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/proyectosg/santos-educacion-antirracista-para-la-inclusion-y-valorizacion-de-la-diversidad-etnica-y-cultural/>

Tenho interesse, em futuras pesquisas, dar foco nesta atividade da SEDUC. Muito me interessa direcionar a atenção no modo como a Secretaria desenvolve esse curso no município de Santos.

Novamente, afirmo que não há aqui uma lista com intenção de indicar os melhores trabalhos para formação antirracista de educadores, antes estas indicações podem servir aos educadores e educadoras como anúncio que, na perspectiva freireana, é sempre uma construção contra hegemônica que se sustenta num currículo crítico-emancipatório.

Construção permanente, pois sabemos que “a mudança de uma visão de mundo não se dá pela substituição de um saber pelo outro e sim pelo diálogo a partir dos saberes trazidos pelos educandos” (SAUL e GIOVEDI, 2016, P.216) e também na troca de práticas-pedagógicas que acontecem entre docentes.

Há muitos cursos, palestras e vídeos nas plataformas digitais com excelentes conteúdos, como: Femininos Plurais, Casa do Saber, Instituto Paulo Freire, Instituto Ibirapitanga entre outros, que contribuem significativamente para que possamos repensar nossas posturas e consigamos construir práticas-pedagógicas antirracistas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todos os nossos silêncios diante da agressão racista
são atos de cumplicidade.”
(bell hooks)

Várias foram as leituras e reflexões que realizei ao longo deste período do mestrado com intuito de melhor compreender conceitos relacionados à questão racial, principalmente, no universo escolar, com foco na branquitude. Meu objetivo central com esta investigação foi responder à pergunta: *o que sabemos e fazemos sobre a interferência da branquitude nas práticas-pedagógicas?*

Parafraseando Guimarães (1995), que escreveu excelente artigo sobre racismo e antirracismo no Brasil⁹⁴, posso afirmar que assim como racismo, qualquer estudo sobre a branquitude no Brasil deve começar por notar que a branquitude no Brasil é um tabu. Isso porque, como demonstrei no início deste trabalho, ainda é escassa a produção acadêmica sobre a temática e o conhecimento empírico que acumulei durante esta jornada também me ensinou que o tema é incômodo para muitos...

A pesquisa me permite afirmar que não foi pequeno o número de pessoas que rejeitou meu convite para participar da entrevista. Algumas professoras alegaram que havia “virado moda” falar sobre brancos e que não tinham interesse neste assunto. Outros estranharam a palavra branquitude no título do trabalho e pediram para que eu a retirasse dali, pois acharam que poderia soar discriminatório.

Não há, na minha avaliação, qualquer problema no fato de que um termo seja pouco conhecido, mas o importante é destacar que as reações frente ao termo foram, verdadeiramente, rejeições ao conceito ao qual ele está vinculado, ou seja, a raça branca goza de privilégios e tem dificuldade de se perceber neste pertencimento racial.

Na construção da base teórica que sustenta esta pesquisa, constatei que há vários estudos sobre o conceito da negritude, mas pouco ainda sobre a

⁹⁴ A frase de Guimarães é: “Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que o racismo no Brasil é um tabu”.

branquitude. Embora tenhamos autores e autoras como a pesquisadora Cida Bento que, desde a década de 1990, estuda e publica trabalhos sobre a branquitude, ainda hoje a prevalência de publicações é sobre a “epistemologia do negro”. Como diz Bento (2002), esquecemos, silenciemos e invisibilizamos estudos sobre o branco. A análise que esta autora faz, com a qual concordo, é que há uma abordagem unilateral, ou seja, só o negro está em foco. Não há “relação racial” uma vez que a produção científica relativa ao tema da “epistemologia do branco” ainda é pequena, sendo quase inexistente na área da educação.

Por considerar que a branquitude precisa ser mais estudada em nossa área de atuação, uma vez que as mulheres brancas são a presença majoritária na docência da Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e, por outro lado, ainda são os homens brancos a maioria dos docentes no Ensino Superior avalio, que essa dissertação se justifica e dialoga mais diretamente com as colegas do Ensino Fundamental.

Compreendo educação como ato relacional e humano. Não há como negar que estamos diretamente envolvidas na formação das identidades das crianças e, como docentes, inevitavelmente, fazemos escolhas para atuar. Escolhas estas que sempre têm implicações políticas, filosóficas e epistemológicas.

Trabalhar como docente exige uma concepção ontológica. Escolhemos práticas docentes a partir de como vemos o humano. Sendo assim, não há como decidir qual educação queremos oferecer à criança sem reconhecer como compreendemos esse humano.

Explicito neste espaço final, mais uma vez, a compreensão do humano que permeia minha vida e essa dissertação. Como educadora, decidi trabalhar na perspectiva emancipadora, crítica-reflexiva e, para construir uma práxis coerente com essa decisão, estudo há décadas o pensamento freiriano e de outros teóricos democráticos e comprometidos com a transformação da sociedade. Freire sempre nos provoca a lutar contra o cinismo da malvadeza do mundo do mercado e nos incentiva a escolher trabalhar com “condenados da Terra”, como denominou Fanon (1968).

Fanon foi várias vezes citado por Freire porque ambos têm um compromisso com o humano, com o respeito ao outro. Logo no início de seu

famoso livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon utiliza uma frase muito interessante: “falar é existir absolutamente para o outro” (2008, p.33), pois ele e os demais nos quais me apoiei para escrever este trabalho atribuem uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem.

Partindo desse princípio, com o qual concordo, julgo ser absolutamente necessário refletirmos sobre a linguagem que utilizamos como educadores ao estar “para-o-outro”, como diz Fanon. Precisamos reconhecer, como disse bell hooks (2017) “que ser professor é estar com as pessoas” (p.222) e, compreendendo que ensinar é ato dialogal, é necessário dar valor as palavras das crianças. Precisamos ouvir suas histórias, seus sonhos, vitórias e dores. Sem julgá-las, como se fossem discursos de menor valor. Precisamos aprender a não impor nossa lógica branca de poder e abandonar a postura do branco-centrado.

Por tudo isso, pergunto: conseguiremos romper com a violência racista produzida diariamente em nossas escolas se mantivermos silenciado o debate sobre nossa pertença racial branca? Se não problematizarmos o porquê das desigualdades produzidas a partir da tensão racial entre nós, conseguiremos reduzi-las?

Com objetivo de conhecer a opinião das professoras sobre a temática da branquitude, sobre o privilégio branco e como elas percebem (ou não) a interferência dessa condição racial em suas práticas-pedagógicas, produzi essa pesquisa qualitativa e realizei entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que lecionavam, na ocasião das entrevistas, nas séries iniciais na rede pública, em Santos.

Quando perguntei às colegas como elas avaliavam a questão da branquitude frente sua prática-pedagógica, obtive um resultado que, posso dizer, era previsível, pois quatro das cinco entrevistadas responderam que desconheciam o termo branquitude.

Evidenciou-se, no diálogo com as professoras, que como não conhecem o termo, também não conhecem o conceito, e assim não identificam que haja interferência de sua branquitude em suas práticas pedagógicas. As professoras evidenciaram uma contradição que merece destaque, pois responderam que no Brasil há racismo, inclusive narraram situações racistas vivenciadas por seus familiares e amigos. Contudo em seu entendimento não há situações de racismo

no ambiente escolar. Curioso também elas não identificarem situações de racismo entre os adultos, entre as crianças ou entre os adultos e as crianças, isso porque pesquisas demonstram que o maior número de denúncias de racismo, junto aos Conselhos Tutelares e outros órgãos que atendem crianças, acontece nas escolas.

Na análise evidenciou-se que embora elas tenham inicialmente negado a existência de atos racistas na escola, quando reportaram algum eventual fato racista, trataram de minimizar seus efeitos. Disseram que eram raras as situações racistas entre professores e quando ocorriam entre as crianças classificaram como “*brincadeiras, não racismo*”.

Outro aspecto dessa negação do racismo na escola, que foi possível demonstrar, após a análise das falas de respostas das entrevistadas, é que para elas a inclusão de crianças com diagnóstico (PCD), em sala de aula, é comparável a aceitação (ou não) das crianças negras.

Uma professora disse, por exemplo, que ela não percebe que as crianças façam discriminação com relação à cor, mas discriminam as “crianças diferentes”, referindo-se às PCD.

Esses achados colocam questões importantes para a continuidade de estudos no/do ambiente escolar. Como é possível que a escola esteja isolada da sociedade racista? Por que despotencializam atos racistas?

Diante dessas conclusões não é difícil afirmar que há muito a ser feito para que possamos acabar com o racismo em nossa sociedade.

Por isso é importante refletirmos sobre **o como** trabalhar nossas práticas pedagógicas com objetivo de colaborarmos com a construção de uma educação antirracista que rebata e desmonte a lógica que perpetua a sociedade racista.

No capítulo *Eras da branquitude* apresentei as razões ideológicas e históricas que construíram o pensamento de que os brancos são superiores aos negros. A dissertação de Luciana Alves corrobora para que saibamos o que pensam os professores sobre o significado de ser branco. As respostas dos entrevistados/as dessa colega, salientam que ser branco “significava ser belo, trabalhador, honesto, bondoso, erudito, altamente escolarizado” (Alves, 2010, p. 174).

Foucault (2002) nos diz que é preciso sacudir as evidências, isso é, “tornar visível o que é visível”. Não vemos mais o poder, hoje é ele que nos “observa”,

não como algo fora de mim, mas sim sou eu que me vigio. Podemos nos “tornar visíveis”, mostrar o que pensamos, desde que esse discurso seja o aceitável; aquele que aprendemos que era aceitável.

Quando nós brancos negamos nossa história como privilegiados – branquitude - usamos o poder. Invisibilizar esta história, oculta a nossa responsabilidade pela dor causada no Outro não-branco.

A fala das professoras e de todos que acreditam na falsa democracia racial, não é percebida como uma fala racista, portanto nociva à formação das identidades das crianças, pelo contrário, elas creem que estão ensinando algo de grande valor moral.

Repetir que todos somos iguais é, para estas mulheres e para boa parte de outros brasileiros, o mesmo que dizer: se nos tratarmos **só** como humanos, sem falar sobre raça, tudo ficará bem. Estas pessoas ainda não perceberam que é exatamente essa lógica equivocada que mantem o racismo em nós.

Esse foi o propósito maior dessa dissertação – problematizar a questão das razões do conflito, da tensão que a temática racial produz sistematicamente em nós e como ela está presente em nosso dia a dia, especialmente nas salas de aula. É também necessário promover diálogos com as colegas e com as crianças, para que juntas possam expor suas dificuldades, aflições e encontrarem soluções para esses problemas. Se impedimos essa reflexão cristalizaremos a situação racista na qual estamos vivendo.

Mas para que isso seja possível, é preciso estudarmos e nos prepararmos para garantir que o diálogo seja antirracista. Este foi outro objetivo da pesquisa, saber como as entrevistadas percebem sua formação com relação a este conteúdo.

Segundo as entrevistadas, o tema das relações raciais ainda é, sistematicamente, negligenciado nas formações de graduação e depois nos cursos de formação continuada. Elas percebem que algum avanço houve depois que a Lei 10.639/03 foi aprovada, mas a avaliação que fazem é que ainda é incipiente o tratamento dado a este conteúdo.

Na busca de dar lastro a essas informações a respeito do tema das relações raciais nos processos formativos, averigui junto às instituições de educação superior da Baixada Santista, quais cursos de licenciatura, graduação, extensão ou pós-graduação da área das Ciências Humanas oferecem,

atualmente, ao menos uma disciplina com conteúdo específico sobre a temática das relações étnico-raciais e descobri que são poucos com essa oferta. Quando existem, dão ênfase à Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura e história afro-brasileira. São poucos os cursos breves que oferecem como conteúdo a branquitude, especificamente. No entanto, são muitos os cursos que têm disciplinas, em suas grades curriculares, que tratam de: empreendedorismo, inovação e novas tecnologias; inclusive o curso de Pedagogia na modalidade EAD nesta instituição onde concluo este mestrado.

Um achado desta pesquisa acerca da formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos é a existência de um curso sobre a Lei 10.639/03, assegurado aos professores da Educação Infantil e da Educação Fundamental, desde 2004. Porém, na entrevista com a professora integrante da equipe técnica da SEDUC evidenciou-se que não há sequer uma aula específica sobre branquitude neste curso.

Para essa técnica da SEDUC, que é formada em História, está posto que para se trabalhar num curso com questões raciais “você não precisa só saber de história da África, ou da história da colonização do Brasil. Vai muito além. Tratar de relações raciais é trabalhar com relações sociais”, mas segundo ela “é um incômodo geral” falar sobre racismo e as professoras silenciam sobre suas próprias experiências de racismo na escola.

Concluo admitindo que foi muito importante escrever esse texto na primeira pessoa. Muito importante conhecer melhor a minha condição de privilegiada, como educadora/mulher/branca. Ao mesmo tempo, foi mais difícil do que eu imaginava estabelecer relações, na academia, com outras pessoas brancas quando elas se percebiam objeto da minha pesquisa.

Não foi simples realizar esta pesquisa no meio de uma pandemia e durante uma campanha eleitoral à presidência da República tão difícil e desgastante. Paralisei a escrita muitas vezes porque perdia completamente a disposição em terminar esse trabalho diante da forte possibilidade de um novo golpe de estado. Foi tarefa árdua iniciar o mestrado em março de 2021 e fazer todas as atividades de pesquisa, orientação e disciplinas na modalidade EAD, pois naquele momento ainda éramos obrigados a manter o afastamento social para tentar controlar o contágio do vírus do COVID 19.

Hoje, após a vacinação em massa, a OMS declarou o fim da emergência da pandemia no mundo, mas só o Brasil perdeu mais de 700 mil vidas e dentre estes estão quatro amigos.

Nossa identidade de nação ainda está em crise, desmancha no ar, mas como diz a professora Bader Sawaia, os traços identitários culturais locais também são estratégias de resistência. Sim, sempre houve quilombo, organização e movimentos nos quais pretos, indígenas e brancos antirracistas lutaram juntos porque sabiam que (...) “a rebeldia da identidade é contra a imposição de poderes e de modelos de futuro [injustos, racistas e desiguais] e não contra a permanência, a ordem e a organização” (Sawaia, 2014, p.128).

O povo brasileiro é muito mais diverso e plural do que dois lados. Somos uma nação que nasce da violência que os europeus invasores impuseram contra os povos originários, que até hoje lutam para defender a terra invadida, a mata queimada e os rios poluídos devido à ganância dos homens brancos donos do agronegócio, das mineradoras e das madeireiras. Nasce de homens e mulheres negros que foram trazidos a força para este continente.

A maioria do povo brasileiro é fruto da miscigenação construída pela violência contra os corpos femininos. Mulheres negras e pardas que lideram 55% das famílias brasileiras, segundo o IBGE, mas até hoje estão sub-representadas em cargos de chefia, no setor econômico, nos cargos políticos, nas posições de pesquisa na academia e nos cargos do poder judiciário deste país. No entanto, a minoria dos homens brancos, meus ascendentes, estes sim, seguem onde sempre estiveram; nos cargos de liderança em todos estes espaços de poder.

O racismo sempre é estrutural, como afirma Silvio Almeida (2017), e são as instituições – também a escola – que tratam o poder branco como elemento central da relação racial.

Mas me pus a pensar, do que são feitas as instituições?

Instituições são feitas de pessoas e pessoas precisam se perguntar como desmontar as instituições que mantêm o racismo, os privilégios, a desigualdade entre brancos e não-brancos

Parodiando Chauí (2021), encontro uma resposta: somos nós quem lhe damos nossos olhos e ouvidos, nossas mãos e nossos pés, nossas bocas, nossos bens e nossos filhos, nossas almas, nossa honra, nosso sangue e nossas vidas para alimentá-las e aumentar-lhes o poder com que nos destroem.

Mas quem pode deixar de lhe dar tudo isso?

A resposta é imediata: nós.

Para isso é necessário coragem, ter, como Michelêt propõe, o “heroísmo do pensamento”, que “celebre o risco de uma busca sem modelos, liberta da autoridade do saber estabelecido, muito apropriada para reivindicar o desejo desmedido de pensar para além da separação das disciplinas do conhecimento” (Chauí, 2021, p.8), agregando saberes e construindo possibilidades para estabelecer o enfrentamento ao racismo.

Tudo é escolha. Eu escolho aprender com o pensamento de Freire (1984): “a desumanização, que não se verifica, apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser-mais” (p.30). Como mulher branca e educadora crítica e comprometida com o povo deste país, continuarei trabalhando para ampliar minha vocação de ser-mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; FERNANDES, Tiago Rufino. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Educ. Puc.**, Campinas, v. 26, e 215328, 2021 Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100117&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jan. 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5328>.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Coleção Feminismos Plurais, 2ª. reimpressão, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Luciana. Significados de ser branco—a brancura no corpo e para além dele. Tese (Mestrado Sociologia da Educação) Universidade de São Paulo. Orientadora: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho. 2010.
- BANCO MUNDIAL - Relatório “Pobreza e Equidade no Brasil – Mirando o Futuro Após Duas Crises” Acesso em abril de 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/07/14/pobreza-e-desigualdade-no-brasil-pandemia-complica-velhos-problemas-e-gera-novos-desafios-para-populacao-vulneravel>
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1979.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira. 2021. Tese (Doutorado) na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pacto da Branquitude**. Companhia das Letras, 1ª.ed. São Paulo, São Paulo, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. BENTO, M. A. S.; (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) Acesso em setembro de 2021. <https://bdtb.ibict.br/vufind/>
- BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. O estado da arte da Educação para Imigrantes. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 25, p. 2-14, 2019.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP. 1994.
- BRASIL. Censo demográfico IBGE 2010: características gerais da população. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>
- BRASIL, Parecer CNE/ CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Diário Oficial da União, DF. 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, DF. Seção 1 em 12 de março de 2008, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>
- BRASIL. Lei nº 5.692/71 – Site do Portal do Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>

CANDAU, Vera. Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. Cortez Editora, São Paulo, 2016.

_____. **Somos todos iguais?** Lamparina Editora, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, 2011.

CARDOSO, Cintia. Branquitude Na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação), na Universidade Federal do Paraná, 2018.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista – UNESP - Araraquara, São Paulo, 2014.

_____. O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Tese (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Coimbra Portugal. Orientador: Dr. Boaventura de Sousa Santos. 2008.

_____. “Literatura, relações raciais e branquitude” Entrevista concedida ao Portal da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/06/25/literatura-relacoes-raciais-ebranquitude-e-tema-de-live-nesta-sexta-26/?fbclid=IwAR2pKU3N1ahZBGKVBu9vDlxHk0ydl4uo-hVfaCPbYpF8Tbw75mt9w6oKYY>

.Acesso em 19 de julho de 2022.

CARINE, Bárbara Soares Pinheiro. **Como Ser Um Educador Antirracista: para familiares e professores**. Editora Planeta do Brasil, 2023.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. O perfil do professor nas etapas da educação básica. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 1, p. 24-24, 2018.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma Escolha para a Sociedade Contemporânea**. São Paulo: Cortez Editora, 1ª ed., 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 21a. ed., 1986.

_____. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. Palestra proferida na abertura do Segundo Congresso Virtual da UFBA, em 22 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/o-lugar-da-Universidade-brasileira>

_____. Democracia e a educação como direito: Introdução. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (org.). A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 1-13. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?doing_wp_cron=1631571461.5278420448303222656250. Acesso em: 14.03. 2023.

DANTAS, Rodrigo Aragão. Dinâmica dos barbeiros-sangradores na segunda metade dos Oitocentos. Publicado nos Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH – Rio. Memória e patrimônio Rio de Janeiro de 19 a 23 de julho de 2010.

DE ALMEIDA, M. I.; DE SALCES, C. D.; FERNANDES, T. R. O que pode a escola pública diante das desigualdades? Revista de Educação PUC-Campinas, v. 26, p. 1-18, 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª. ed., São Paulo: Atlas, 1985.

DEVULSKY, Alessandra de. **Colorismo**. Editora Jandaíra, São Paulo, 2021.

DIAS, Luiza Franco. Branquitude e educação: um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar (Dissertação) Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2021.

DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2014.

DUARTE, Evandro Charles Piza. Do medo da diferença à liberdade com igualdade: As Ações Afirmativas para Negros no Ensino Superior e os Procedimentos de Identificação de seus Beneficiários. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós- graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FANON, Frank. **Os condenados da Terra**. Coleção Perspectivas do Homem, vol. 42, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1968.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Amarílio Ferreira Júnior., A. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola. 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. 17ª. ed., Rio de Janeiro, RJ, Edições Graal Ltda, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 36ª. ed. Petrópolis, R.J. Editora Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**, Cortez Editora, 1ª.ed., São Paulo, 2019.

_____. A Metodologia de Pesquisa Educacional como Construtora da Práxis Investigativa. NUANCES: estudos sobre educação – ano IX v. 09 no. 9/10 2003.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. *In*: V. Ware (Org.), Branquitude, identidade branca e multiculturalismo. Rio de janeiro, Garamond, pp.307 -338.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 13ª.ed. Paz e Terra, São Paulo, SP, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Papel da educação na humanização. Revista da FAEEBA, Salvador, BH, v. 6, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

_____, **Educação e Mudança**. Paz & Terra, São Paulo, 9ª ed. 1985.

_____. **Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo Paz e Terra, 2ª ed., 2015.

_____. SCHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra, 14ª.ed. Rio de Janeiro RJ 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FUSARI, José Cerchi, ALMEIDA, Maria Isabel de, PIMENTA, Selma Garrido. A Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais: Retratos da Realidade *In*: Martins E. S. [et al.]. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. Fortaleza: EdUECE, 2023. Pgs do capítulo 27 a 51. *E-boock*

GALEANO, Eduardo. **De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALVÃO, Ianne. Mapa da violência contra mulheres negras: reflexões sobre racismo e gênero na sociedade brasileira. *Revista de Direito*, [S. l.], v. 13, n. 02, p. 01–17, 2021. DOI: 10.32361/2021130211520. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11520>. Acesso em: 28 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa* [online]. 2003, v. 29, n. 1 pp. 167-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Epub 22 Set 2003. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora 34. 1999.

HIRATA, G., OLIVEIRA, J. B. A. e MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2019, v. 27, n. 102 [Acessado 22 Abril 2022] , pp. 179-203. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888>>. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888>

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2017.

_____. **Escrever Além da Raça**. Elefante Editora: 1ª. ed. São Paulo, 2022.

_____. **Tudo Sobre o Amor**. Elefante Editora: 1ª. ed. São Paulo, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Cobogó 1a. ed. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

MARIUZZO, Patrícia. Atlas do comércio transatlântico de escravos. *Cienc. Cult.*, São Paulo v. 63, n. 1, p. 59-61, 2011.

MBEMBE, Achille. **A crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. 2ª Ed. São Paulo, 2018.

_____. **Políticas da Inimizade**. Tradução de Marta Lança. Portugal: Antígona, 2017.

MIRANDA, Claudia. Currículos (de)coloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MORAES, Evaristo. **A Campanha Abolicionista (1879-1888)**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1966.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, p.156-168, 2003.

MOREIRA, Adilson José e NETO, João Demétrio Calfat. O que é discriminação? Artigo disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3076982>

MÜLLER, Tania Pedroso Mara e CARDOSO, Lourenço da Conceição. (Org.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Appris Editora, 2017.

MÜLLER, Tania Pedroso Mara. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a lei 10.639/03. *Revista Teias*, v. 14, n. 34, p. 27, 2013.

_____. As pesquisas sobre o "estado do conhecimento" em relações étnico-raciais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* [online]. 2015, v. 00, n. 62 [Acessado 17 agosto 2022], pp. 164-183. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p164-183>>. ISSN 2316-901X. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p164-183>.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida, no 1º Seminário Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos. Disponível em: https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania?from=cover_page

_____. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes e CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista* [online], v. 26, n.7, 2010.

ORRICO, Maria Isabel Donnabella. **Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2021.

PÊCHEUX, Michel. **Análise do Discurso**. Editora Pontes, Campinas, 2014.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Editora da UNICAMP, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: Epistemologia, Saberes e Práticas *In Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 13 n. 31, 2021.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. Editora Contexto, 2010.

PIZA Edith. Porta de vidro. In *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Bento e Carone (orgs) Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

PLASTINO, Carlos Alberto. Do paradigma da dominação ao paradigma do cuidado. *Revista Divulgação em Saúde para Debate*, Rio De Janeiro, no. 53, p. 25-40, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras, São Paulo, SP, 1ª.ed. 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética à margem da educação: Uma ameaça à construção da humanidade. *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 4, n. 9., jul./dez., 2020.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e Retórica do Ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. Editora e Livraria Caminhos, Goiânia, Goiás, 1ª. Ed. 2021.

ROCHA, Virginia. Da teoria à análise: Uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. *Revista Política Hoje*, n. Early View.

RODRIGUES, Elisa. Raça E Controle Social no Pensamento de Nina Rodrigues. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.2, p. 81-107, jul. /dez. 2009.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Ano XXII, no.76, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SAUL, Alexandre.; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p. 211-233, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Educação e formação humana na perspectiva ontológica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n.45 set. /dez, 2010.

SAWAIA, Bader. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14ª. ed., Editora Vozes Limitada, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “a, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo, Veneta, 2020.

_____. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade* V.26, p. 83-94, 2014.

SCHWARZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada (Org.) Kabengele Munanga, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.21 a 37, 2005

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1983.

SOVIK. Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: V. Ware (Org.). *Branquitude, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, p.363 – 386, 2004.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva; um olhar psicológico para entrevista em pesquisa**. In: *Revista Psicologia da Educação*, n. 10/11, 2000.

TAUNAY, Affonso de. **Subsídios para a História do Tráfico Africano no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1941.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado no Departamento de Psicologia da Educação) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

Disponível em:

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VELLOZO, Júlio César de Oliveira e ALMEIDA, Silvio Luiz de. O pacto de todos contra os escravos no Brasil Imperial. *Revista Direito e Práxis* [online]. 2019, v. 10, n. 03. Acesso em 8 junho 2022, pp. 2137-2160. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40640>>. Epub 16 Set 2019. ISSN 2179-8966. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40640>.

VINICIUS Tiago. Projetos político-raciais no Brasil-Reificar, branquear e metarracializar
Artigo 35 – Site Femininos Plurais.

<https://juntospelatransformacao.eadplataforma.com/lesson/detail/31/571>

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões para direcionar a entrevista

1. Como você se vê como mulher branca no seu contexto de trabalho?
2. Quais são suas percepções como professora branca frente às suas práticas pedagógicas?
3. Para você, há interferência da sua branquitude nas suas práticas-pedagógicas?
- 3 Na sua avaliação, como foram trabalhados os temas como raça, branquitude, racismo durante sua graduação? E em cursos de formação permanente?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Res.510/2016)

Meu nome é Mônica Ferreira Costa estou cursando o Mestrado acadêmico no Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pesquisa, na Universidade Católica de Santos, na área de educação. Através deste Termo venho convidá-la a participar da minha pesquisa desenvolvida neste mestrado que tem como título: *Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas: o que sabemos e fazemos sobre o tema?*

Como já lhe foi apresentado, anteriormente, pela pesquisadora, o objetivo central desta pesquisa é ouvir como você percebe se há ou não interferência da sua branquitude em suas práticas pedagógicas. Se na sua percepção há essa interferência, como avalia o impacto desta no convívio entre você e seus alunos em sala de aula? Outros objetivos, desta pesquisa, são: saber como você trabalha pedagogicamente o tema das diferenças étnicas-raciais com seus alunos e saber que avaliação faz de como é trabalhada a temática racial durante a formação inicial e continuada do professor.

Sua concordância em participar da pesquisa será documentada após sua assinatura neste Termo, pois na próxima etapa você receberá, através do endereço de e-mail que disponibilizou para a pesquisadora, o link do questionário no formato do Google Forms. Este questionário tem dois blocos com perguntas abertas e de múltipla escolha, no qual eu pergunto sobre seus dados pessoais (nome, gênero, renda familiar, idade, religião, raça/etnia e número de celular) e seus dados profissionais (local de trabalho, ano em que leciona, quanto tempo é professora e há quanto tempo está na rede pública em Santos), totalizando onze questões e a média de tempo necessário para preenchimento do mesmo é em torno de oito minutos.

A última pergunta deste questionário é se você aceita participar da pesquisa, caso aceite e envie suas respostas, eu entrarei em contato, por

telefone, para agendarmos a entrevista que será individual e presencial. A entrevista tem duração prevista de uma hora e será realizada nas dependências da escola onde você trabalha, em ambiente reservado no horário de trabalho. (HTPC). Esta entrevista será gravada e transcrita (pelo software de transcrição Transcribe).

Após esta fase, eu retornarei à escola para lhe apresentar o material transcrito para que você possa avaliá-lo e declarar se concorda com a transcrição da entrevista. Apenas após sua concordância com o texto transcrito é que eu darei seguimento a elaboração final da dissertação, incorporadas suas contribuições. Você receberá todos os resultados da pesquisa, assim como os agentes envolvidos, a UME onde você trabalha e a SEDUC.

Salienta-se, ainda, que você não terá qualquer custo financeiro, nem haverá pagamento de qualquer tipo de remuneração ou benefício financeiro de qualquer espécie se participar desta pesquisa.

Também lhe é assegurado o direito de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus, assim como será assegurada a preservação de sua identidade na dissertação final.

Avalia-se que são baixos os riscos que você poderá correr ao participar desta entrevista, considerando os princípios de risco estabelecidos pela Resolução 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. No entanto, caso tenha algum desconforto emocional durante ou após a entrevista e queira receber apoio psicológico para falar sobre essa situação, deverá solicitar à pesquisadora que lhe acompanhe à Clínica de Psicologia da UNISANTOS, situada na Av. Conselheiro Nébias, 292, Vila Mathias, em Santos, telefone: 3228-1218, que oferece este serviço gratuitamente.

Se você tiver alguma dúvida sobre sua participação nesta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento através do e-mail: monicacosta@UNISANTOS.br ou do celular (13) 991289009 (WhatsApp). O CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, também poderá ser acionado por você, caso tenha dúvida com relação às questões éticas ligadas à sua participação nesta pesquisa. O CEP pode ser contactado pelo telefone: (13) 3205-5555 – ramal 1254 ou pelo e-mail comet@UNISANTOS.br

Declaro que li e aceito participar da pesquisa: ***Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas: o que sabemos e fazemos sobre o tema?*** sob responsabilidade da pesquisadora Mônica Ferreira Costa que respondeu todas as minhas dúvidas sobre minha participação nesta pesquisa, no ato da entrega, leitura e assinatura deste Termo,

Assino e dato duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e fico com uma via, sendo a outra entregue à pesquisadora.

Santos, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da entrevistada

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA - MIRIAM

Pesquisadora: A partir de agora a gente vai gravar e você pode me perguntar o que você quiser.

Miriam: Eu queria perguntar, por que o tema dessa pesquisa? Porque me chamou atenção e é muito diferente.

Pesquisadora: É bastante diferente.

Miriam: Não é um tema comum, né?

Pesquisadora: Então, o ser incomum, é mais do que você imagina. As pessoas têm, assim, relutado de participar da pesquisa. As pessoas têm ficado confusas. E, é, eu penso Miriam, que é assim, isso denota o quanto ela é nova para nós todos. Nós dizemos: Somos brancos, nos coloca nessa condição de raça, e nós sempre colocamos raça para o outro. Raça tem o outro. Então, quando eu dou destaque para nós brancos, e digo, a interferência da nossa branquitude frente às nossas práticas pedagógicas, compreenda que não é você que está achando curioso, diferente, novo. É novo para todo mundo, é uma temática ainda muito nova dentro da academia, inclusive.

Miriam: E é muito interessante, e muito importante.

Pesquisadora: É? Você acha?

Miriam: Eu acho.

Pesquisadora: Eu vou começar perguntando para você assim: você me deu seu nome, Miriam.

Miriam: Isso...

Pesquisadora: Mas como você gostaria de ser chamada nessa pesquisa? Porque eu posso omitir o seu nome, ou eu posso manter o seu nome. Quando eu me referir as suas falas, eu posso por um pseudônimo. É muito comum isso na pesquisa.

Miriam: Pode por Miriam, mesmo. Não tem problema.

Pesquisadora: E é XXXX, como no francês?

Miriam: Isso.

Pesquisadora: Você me disse, Miriam, que tem quarenta e oito anos, o seu gênero é feminino, você é católica, sua renda familiar é em torno de quatro a dez salários e que você trabalha aqui no Dino. Mas em que ano você atua hoje? Você é professora de Educação Física do ensino fundamental de todos os anos?

Miriam: Então, eu dou aula na creche, para o maternal.

Pesquisadora: Aqui?

Miriam: Não, no Margarete Buchmann.

Pesquisadora: Não, Aqui. Aqui no Dino...

Miriam: Só aqui no Dino? Aqui eu dou aula do 1^o ao 5^o ano.

Pesquisadora: Porque você sendo professora especialista da Educação Física você atua do 1^o. ao 5^o.

Miriam: Isso.

Pesquisadora: E você me disse lá [no questionário] que tem trinta ano de docência?

Miriam: Isso.

Pesquisadora: Mulher, como é que pode? Você tem 48 anos e 30 de docência?

Miriam: Eu comecei com 18 anos. Eu entrei na faculdade e já comecei a lecionar. Eu fiz magistério.

Pesquisadora: E aqui você tem 7 anos, nesta escola? Na prefeitura?

Miriam: Isso, na prefeitura de Santos.

Pesquisadora: Então, eu gostaria que você contasse um pouquinho sobre isso. Como é que foi a sua jornada de formação?

Miriam: Isso, eu me formei, antes de me formar, eu fiz magistério e entrei na faculdade de Educação Física na sequência. Na faculdade de Educação Física eu comecei, e em fevereiro já peguei aula. Então, assim, eu comecei a fazer aula sem saber o que eu estava fazendo lá. A verdade era essa.

Pesquisadora: Você reconhece que foi na prática que você...

Miriam: Eu aprendi com os alunos. Assim, foi legal, por exemplo, quando eu chegava na faculdade que eles (os professores) vinham com a teoria, eu discutia e dizia: Isso não funciona, é assim que funciona. Então, foi legal, e os professores gostavam. A gente tinha um *feedback* legal. Era muito gostoso.

Pesquisadora: E nunca mais você parou?

Miriam: Nunca parei.

Pesquisadora: Você foi direto e está até hoje?

Miriam: Direto e estou até hoje. Aí eu trabalhava no estado, no particular. Trabalhei em clube, com recreação. Foi gostoso, outra experiência também. Trabalhei em academia, essas outras experiências. Mas a maior parte do tempo, todo tempo junto, era no estado e juntou à prefeitura. Trabalhei na prefeitura de São Paulo também como professora de sala e também como professora de Educação Física porque eu estava no estado e na prefeitura. Então, foi a vida inteira de labuta. (risos)

Pesquisadora: (risos) E aí, você entra na prefeitura de Santos há sete anos atrás e vem direto pro Dino?

Miriam: Não, eu rodei em muitas escolas, porque eu sou PAD, então a gente ingressa e primeiro fica só substituindo onde precisa. Fica aquele período. Precisou em tal lugar, você vai e cobre aquela licença ou aquele período e vai para outra, e para outra, e vai. Essa é nossa vida. Há dois anos já que consigo voltar pra cá. Gostaria de continuar, mas...

Pesquisadora: Você disse uma sigla? PAD?

Miriam: PAD: Professor adjunto. O meu é de Educação Física.

Pesquisadora: Então, cada um tem uma designação? Que é uma especialização? Ou é artes, ou é Educação Física, ou é inglês...

Miriam: Ou professor de sala, né?

Pesquisadora: É, porque professor de sala tem outro nome, né? Outra designação?

Miriam: É, quando a gente consegue se fixar, vira PEB. Que é professor de Educação Básica.

Pesquisadora: Eu pergunto sabe por quê? Porque quando eu estava na Prefeitura, mas faz muito tempo, era diferente, as siglas eram outras.

Miriam: Sêrio?

Pesquisadora: Era. Então, agora estou entendendo, era Ensino Fundamental e na sigla era Educação Básica, PEB I, PEB II...

Miriam: Isso continua assim, PEB I, PEB II. PEB I é o Fundamental e Educação Infantil, e PEB II que é o Fundamental II, no caso da rede que só tem Fundamental II.

Pesquisadora: Então, como eu te disse, eu não faço aqui hoje uma entrevista com você fechada, uma entrevista que tenha o caráter de eu pergunto e você me responde. Nós vamos conversar a respeito. Você sabe que a minha pesquisa, como eu anunciei antes várias vezes para você: é a interferência da branquitude nas nossas práticas pedagógicas. Então, o que nós sabemos e pensamos sobre isso? Minha primeira questão: Você como mulher branca, você se autodeclara branca. Como você se percebe nesse contexto de trabalho dentro da escola?

Miriam: Então, eu vejo assim, eu falo que eu sou branca porque na minha certidão de nascimento está escrito que sou branca. E eu, por exemplo, falo para a minha mãe: onde que eu sou branca? Meu marido fala brincando: Embaixo do seu sutiã. (risos) Porque é verdade. E eu acho que é mais ou menos isso. A branquitude ou a negritude, o “amarelitude”, é muito relativa né? Onde eu estou, o que eu faço. Porque eu posso ficar negra dependendo de onde eu trabalho e eu continuo lá sendo branca, né? Então, pra mim, isso é muito relativo. E aí, por exemplo, eu venho para o meu ambiente de trabalho. Eu vejo assim, não sou uma pessoa que presto atenção nessa relação, né? Já percebi que tem pessoas que sempre se diminuem, digamos assim, já vi muitas situações constrangedoras em reuniões, principalmente esses horários que a gente está na sala com o pessoal. Eu já vi muita gente criando casos por conta de cor. Mas também já vi por outras situações que não tinham nada a ver. Já vi gente que colocou o nome na cadeira, e quando a gente chegou ingressando, nova, a gente sentada, e a pessoa chegou e falou: Você não sabe que aqui existe hierarquia? Quem é você aqui? Aqui não tem lugar para você não, quem está chegando espera lá fora. Já vi isso. E as professoras concordaram com isso. Então, pra mim, é muito mais sério do que uma cor de pele, né? Eu vejo assim, pra mim, a branquitude é muito relativa, de você ficar pensando nisso. Se eu sou melhor, se eu sou pior, se tenho que ter preferência, se não tenho que ter preferência. Eu não consigo ver isso. Acho que, assim, independentemente de onde eu estou, sou um ser humano. Eu respeito e quero ser respeitada. Eu vim trabalhar. Me dê meu espaço para trabalhar, só quero isso. Me dê condições. Se fiz errado, por favor, me fala. Não tem problema. O que eu posso fazer para melhorar? Acho que é esse o caminho, independente de...

Pesquisadora: Olha que legal, você coloca duas coisas: Primeiro, que você tem, provavelmente, não sei, você vai me corrigir se eu falar errado, mas uma certa dúvida sobre a sua autodeclaração. Seria eu realmente branca?

Miriam: Isso.

Pesquisadora: Isto não é incomum no Brasil, né? O Brasil tem uma situação muito comum da dificuldade identitária racial, né? Quem sou eu na fila do pão? Porque é uma miscigenação muito grande, né? Essa é uma questão. Agora, quando a gente conversa sobre a questão específica da branquitude, ela traz para você, de imediato, olha que curioso, né? Uma distinção. Você fala assim: “as pessoas fazem uma distinção”. Você citou um caso de hierarquia, de poder, que não está diretamente ligada à questão racial, mas sim à questão da entrada na escola, digamos assim. Certo? Mas você percebe que também há uma discriminação de ordem racial? Também dentro da escola?

Miriam: Sim, às vezes não são nem as pessoas que fazem. A própria pessoa faz dela mesma.

Pesquisadora: Como assim?

Miriam: Se vitimizando.

Pesquisadora: Os negros se vitimizando?

Miriam: Sim, e ao contrário também.

Pesquisadora: Você já viu alguma situação em que o branco se vitimizou?

Miriam: Sim

Pesquisadora: Conta pra mim.

Miriam: Por exemplo, a diretora, negra. Porque a diretora veio falar, a pessoa se sentiu ofendida, porque: Ela é negra, e ela fez isso porque eu sou branca. Entendeu? Então assim, ela está no papel dela.

Pesquisadora: Ela está fazendo algo que ela hoje se vê como negra de um lugar superior, e agora ela resolveu “me machucar”, é isso?

Miriam: Isso, e assim, é o papel dela. Você está errada, né? Então, ela tem que te mostrar.

Pesquisadora: Então a justificativa que essa pessoa deu, é que a diretora era negra e havia uma vingança?

Miriam: Isso. Tipo, agora está no poder e quer humilhar os outros, sabe? Então assim, por isso que eu falo, é muito relativo. Acho que a pessoa que tem algo mal resolvido, ela vai ter (inaudível) para todos os lados, não sei. Não consigo lidar muito, né? Por exemplo, o meu marido é muito branquinho, muito, muito. Aqueles branquinhos, branquinhos, branquinhos, branquinhos. E eu brinco muito com ele, que está reluzindo. Por exemplo, dependendo da pessoa, você vai brincar, um galego, e você chama de galego. Hoje em dia você não pode brincar, não pode falar. Então tudo hoje em dia é muito dodói, é muito complicado.

Pesquisadora: Você acha que essa discussão racial está a flor da pele?

Miriam: Eu acho. Acho que está demais.

Pesquisadora: E o que você acha que leva a gente a estar nesse lugar novo? Hoje em dia, porque você disse hoje em dia...

Miriam: A gente não se preocupava. A gente brincava e acabou. Por exemplo, eu adolescente era leitinho, a magrela, quatro olho, a Olívia. O outro era o Pelé, o chocolate, o bochecha, e tudo bem. A gente brincava.

Pesquisadora: E as pessoas não se magoavam?

Miriam: É, não era o apelido, ou a forma que você fala. É realmente a conotação que você coloca, porque eu sei quando você tá falando: vem cá meu bombom! E eu sei quando você está me ofendendo falando isso.

Pesquisadora: Entendi.

Miriam: Não é verdade? Então assim, acho que é isso que está fazendo a diferença hoje. Porque a pessoa vai fazer uma brincadeira carinhosa, e aí você está sendo racista: aí, não pode porque ofende. Mas eu não estou ofendendo a pessoa, estou sendo carinhosa. Então tudo virou ofensa, e hoje em dia ninguém fala nada. Acho que é por isso que fica aflorando tanto. Tudo é: ah! porque eu sou assim, porque eu sou assado.

Pesquisadora: Então pelo que eu entendi, veja se eu estou correta. Estou tentando ler o seu pensamento para compreendermos juntas o que você está me dizendo. As dores poderiam estar lá, mas poderiam estar caladas. Silenciadas, né? A gente não sabe se as pessoas se machucavam e ficavam em silêncio ou se hoje elas estão dizendo: “não fale isso para mim porque isso me magoa e me chateia”. Isso é novo, né? Chamar de gordo, de quatro olhos, tudo

isso é depreciativo. E hoje as pessoas estão, realmente, você tem razão, eu concordo, quando você diz que as coisas estão sendo ditas. Então, em sala de aula, com seus alunos. Vamos agora pensar nessa relação. Como que você percebe se a sua branquitude, neste lugar? Eu queria que você dissesse sobre isso. Você percebe se tem diferença, se não tem diferença?

Miriam: Eu acho que não. Não percebo nada.

Pesquisadora: Você não tem uma leitura de que eles, por exemplo, identificam em você algum tipo de privilégio?

Miriam: Não, acho que não.

Pesquisadora: Nunca? Nem alguma situação de sala você presenciou, assim?

Miriam: Não, nunca.

Pesquisadora: E quando você escolhe algumas coisas para fazer com eles? Algum texto, sei lá, qualquer coisa, uma atividade física. As referências que você traz para eles tem essa preocupação sua de ser, por exemplo, uma referência de um negro, de uma negra, ou de um branco, uma branca? Como você trabalha isso em sala de aula?

Miriam: Eu gosto muito disso, é uma coisa que eu acho legal, Gosto muito de mostrar assim, que todo mundo é capaz. Todo mundo é igual. Então, por exemplo, eu vou trabalhar uma prática que é o basquete. Eu trago a questão: Quem joga basquete? Só ele joga basquete? Engraçado, esse também joga, esse também joga. Vocês sabiam que no Japão também tem basquete? Olha um jogador de basquete. Nossa! Ele é japonês! (risos). Eu falo assim: Ela, é pequenininha, magrinha, ela consegue fazer cesta? Consegue! Mais que eu que sou grandona. Entendeu? Então, o que eu preciso? Me dedicar. Então acho que eles têm esse olhar, e...

Pesquisadora: Então, você tem essa preocupação de construir esse olhar com eles?

Miriam: Tenho. E principalmente aquele que tem mais dificuldade. Eu gosto de fazer com que... Eu busco sempre atividades que todos consigam... Em alguma atividade minha você vai ser a melhor. Por quê? Porque eu acho que a criança precisa dessa sensação. Do “eu consigo”. Olha, “eu sou boa nisso”. Ela precisa ter essa segurança, que é uma coisa que passa despercebido muitas vezes. E eu acho muito frustrante. Sempre tem aquele da sala que diz: “aí, ele não consegue isso, ele não consegue aquilo” e aquilo é reforçado, porque os amigos veem. E eles são maldosos, eles brincam, vão fazer uma onda... “Olha, eu ganhei porque eu sou melhor”. Você pode ser excelente nisso, mas esse aqui é muito bom nisso. Então assim, termina o ano, eles conseguem olhar para os amigos e falar: “olha, ele é bom naquilo, ele é bom naquilo, e eu sou nisso”. E qual o problema? Todo mundo junto vai ser ótimo! Porque cada um faz o seu bem, e juntando todo mundo dá certo! Então, eu gosto de trabalhar desta forma. Aí, quando vem essa parte do negro, por exemplo, a gente tem que trabalhar muito essa parte, dos indígenas, afro, jogos e brincadeiras de origem europeia. Então é muito legal, porque você vê as tradições. Eu sempre trago um pouco do contexto, da história. Por exemplo, eu falo assim: escravidão é só do negro? Será que quando os imigrantes japoneses vieram pra cá eles sofreram também?

Pesquisadora: Você acredita que eles foram tratados da mesma maneira?

Miriam: Em São Paulo eu morava onde tinha colônia japonesa. Então, era ali perto do parque do Carmo, onde eles fazem a festa das cerejeiras. A história deles também é de muita luta, muito sofrimento.

Pesquisadora: Muito sofrimento. E você avalia que eles foram tratados da mesma maneira?

Miriam: Olha, eles não foram tirados.

Pesquisadora: Eles foram vendidos? Perderam vínculos de família?

Miriam: Então, perderam, perderam. Muitos perderam. Deixaram de se identificar. Muitos que chegaram, mas não foi aquele trauma de ser arrancado, que acho que o negro foi arrancado, assim como o indígena foi massacrado. Eu acho que o indígena pra mim é o pior, porque ele foi massacrado. Eles eram o dono da terra e foram tirados. Para mim ele é o pior. Mas assim, o italiano quando chegou, muitos foram enganados. Minha avó é italiana, minha bisavó e tudo. Então assim, a gente tem a história do quanto eles foram enganados. Veio com uma proposta, e chegou aqui era outra coisa. Aí vai um pra lá, um pra cá, e ninguém sabe mais. Então assim, todos tem uma história. O negro foi mais? Foi pela violência, né? Pela violência que aconteceu. Mas, assim, todos tiveram uma história ruim. Então eu gosto de falar isso. Eu falo assim: a gente hoje ainda tem um pessoal que é escravizado. Eles vêm, ficam aí presos.

Pesquisadora: Presos onde?

Miriam: Trabalhando nas casas aí com costura. Bolivianos...

Pesquisadora: Ah, sim! Você está falando da migração, da similaridade da situação.

Miriam: Isso, trabalho escravo. São situações que a gente fala: não acabou. Ela continua. Só mudou um pouquinho a cara, mas ela continua. Aí às vezes eu brinco [com os alunos] e falo assim: o seu pai trabalha quantas horas pra te sustentar? Aí eles [os alunos] falam que o pai tem dois empregos. E quanto tempo ele fica com você? Isso é vida também? Será que ele é tão feliz assim também? Então, todo mundo tem suas perdas em diversos sentidos.

Pesquisadora: Entendi, então, para você, retomando um pouco a conversa que a gente estava fazendo, esse tema do racismo estrutural e da branquitude, como você vê? Qual é a sua análise? Existe o racismo estrutural?

Miriam: Eu acho que existe, existe. Acho que ele está mais forte. É muito triste. Não sei se é a internet, eu acho que favoreceu.

Pesquisadora: A estrutura do racismo?

Miriam: É, eu acho. As pessoas perderam a noção... É mente ruim, né? Como eles conseguem se juntar? Porque eu acho assim, para fazer uma coisa boa é tão difícil! Agora, para fazer maldade com o outro é um segundo. Então, isso eu acho ruim. Não saber usar um recurso tão valioso. Usar para fazer tanta coisa ruim. Vejo que aumentou muito, vejo as pessoas se juntando e fazendo maldade mesmo, perversidade, que eram coisas que a gente não via. Não via de ver acontecer na nossa frente.

Pesquisadora: Você acha então que de alguma maneira o racismo estava mais camuflado, é isso? E agora está mais explícito?

Miriam: Muito explícito. Eu acho muito explícito.

Pesquisadora: Explícito e documentado né? Agora a gente consegue documentar um monte de coisa.

Miriam: É então, agora a gente consegue documentar. E quanta coisa que a gente vê que não é documentado? A pessoa fica se sentindo tão ameaçada, que eu acho que isso é pior hoje. Porque enquanto era uma coisinha ali, outra aqui, você até tentava... Mas agora está uma coisa tão forte que a pessoa fica mesmo muito acuada, dependendo do lugar. Então assim, eu acho que agora está pior. E me assusta. De verdade me assusta.

Pesquisadora: A branquitude tem como conceito que nós estamos no lugar de privilégio por sermos brancos. Ninguém construiu, eu quero estar aqui, eu e você digo. Mas nós somos herdeiros de um lugar de privilégio. Um lugar que foi colocado historicamente para que nós fôssemos considerados em um lugar de: mais bonitos, mais inteligentes, mais dignos. Como você avalia isso?

Miriam: Então, aí que eu falo, por isso que eu falo assim: eu não consigo ter esse olhar. Isso me incomoda, muito, porque eu falo assim: Não dá para você avaliar a pessoa pelo tom da pele. Por quê? Eu estudei em uma sala de aula, passei fome, minha mãe dividia um ovo com os filhos. Um ovo para a gente não morrer de fome. E a nossa história? Brancos. E a gente passou fome. O vizinho recebeu a gente porque meu pai sumiu. Vendeu a casa onde a gente morava e desapareceu no mundo. E ficou minha mãe com uma criança de colo e mais duas crianças. Meu avô veio, levou a gente embora, mas era luta. Minha mãe teve que voltar a estudar, arrumar emprego. E minha avó trabalhando para ajudar. Todo mundo ajudando.

Pesquisadora: Para você então, deixa eu ver se eu entendi, é muito complicado identificar esse lugar de privilégio pela condição de pobreza que você teve que enfrentar?

Miriam: Isso, isso mesmo. E a gente lutou. O presente de aniversário, enquanto meus amigos da escola ganhavam um relóginho, um bonequinho do não sei o que, o meu avô me dava um livro. Ele juntava o dinheiro para me comprar um livro. Porque ele falava: “isso aqui vai te levar... Agora você vai brincar com isso que você tem. Se vira com essa caixa, você constrói com isso”. Minha avó fazia as bonequinhas igual ela tinha de paninho, porque ela brincava assim. Eu chorava e falava: mas a minha amiga tem aquela. E minha avó falava: “mas você tem essa. Não quer essa que eu estou te fazendo?” Então tinha muitos valores ali. Foi muito legal essa construção. E muitas pessoas queriam aquela boneca lá, que a minha avó fez. (risos)

Pesquisadora: Mas essa circunstância familiar, eu compreendo perfeitamente o que você está me dizendo, né? Ela é uma história da sua vida. Mas quando você olha para a sociedade brasileira, você percebe da mesma maneira? Ou não? A questão da branquitude, essa questão de classe, de cor? Privilégio. Você identifica assim ou não?

Miriam: Então, eu acredito que talvez, no passado, isso realmente tenha tido um valor, uma veracidade. Agora, a partir do momento que abre-se uma escola e fala assim: você pode, você pode, você pode. Eu não tenho um dinheiro para comprar um caderno. Você também não. Eu vou ter que ajudar a minha família, você também. Eu vou para essa escola, só que eu chego nessa escola e falo assim: poxa, eu vou ter que fazer tudo melhor, porque se eu não for o melhor, não vou chegar lá. E você vem aqui e fala assim: “que se dane, eu vou zoar”. Por que é que você é vítima e eu não? Você é vítima mesmo?

Pesquisadora: Então, você está me dizendo que é uma questão de mérito? Agora está me falando da escolaridade?

Miriam: Isso, da escolaridade.

Pesquisadora: Então quem se sai melhor ou não sei sai melhor, é por causa do merecimento de ter se esforçado mais ou não?

Miriam: Eu acho. Hoje acho que você tem essa possibilidade.

Pesquisadora: Por que a escola pública é aberta para todos?

Miriam: É aberta para todos. E eu estou lá e vejo. Principalmente no Ensino Médio eu vejo que a maioria não quer saber. Eu falo: mas amigo está aqui, é só

você fazer um X aqui! Ele fala: “faz eu fazer... Quem é você aqui para mandar eu fazer esse X?” Entendeu? Então eu estou ali, anos nesse Ensino Médio. Pra mim é muito difícil falar que é por culpa da cor, porque assim, você quer ou você não quer. Tem branquinho com arma na mão, japonês com arma na mão, que tá vendendo droga.

Pesquisadora: Então é uma escolha pessoal?

Miriam: Hoje, acho que já está caminhando para uma escolha pessoal. Aí eu vou falar assim: tá, mas a viatura da polícia está passando. Ela vai parar o teu filho que é branquinho de olho azul ou o meu que é negro? Vai parar o meu que é negro. Por quê? Por causa dessa constituição histórica mesmo. Mas, ela vai parar o meu filho negro se ele estiver andando normalmente na rua? Pode parar sim. Um professor amigo meu foi. Ele falou: “por que vocês estão me parando?” Ele fez essa pergunta. O professor tem Mestrado. Ele estava com a roupa da capoeira, voltando para casa e levaram ele. Passou a noite na cadeia. A esposa dele teve que ir lá.

Pesquisadora: Então, nessa circunstância foi especificamente por ser negro?

Miriam: Isso, foi especificamente por ser negro.

Pesquisadora: Porque ele estava com uma roupa de capoeira e aparentava ser uma pessoa muito perigosa. (Risos)

Miriam: Isso, eu acredito. Duvido que se fosse um loirinho de olho azul ele [policia] ia fazer... Igual um cara que conheci da Fundação Casa que deu 50 facadas e 6 tiros no homem. Loirinho de olho azul. E o outro [policia] não ia parar ele.

Pesquisadora: Insuspeito.

Miriam: Insuspeito.

Pesquisadora: E o outro era suspeito demais.

Miriam: Isso, essa situação realmente, eu falo assim, tem uma história. Agora, o sucesso, já acho que assim, é um outro lugar.

Pesquisadora: Entendi. Deixa eu perguntar por último aqui. Qual é a sua percepção sobre a nossa formação? Você fez a Pedagogia, fez Educação Física. Na graduação inicial, na sua formação inicial, você acha que temas como racismo, branquitude, essas questões, foram alguma vez discutidas?

Miriam: Não muito.

Pesquisadora: E depois? Na sua formação continuada? Você percebe que essa discussão foi trazida?

Miriam: Foi. Me formei em 1996, então ingressei na faculdade em 1993. A minha faculdade era a UNICASTELO, em São Paulo. Ela estava tendo o primeiro ano de Educação Física. Era reconhecida pelo MEC e os professores eram...sabe aquele olhar? Para a escola? Tanto que todo mundo que terminou, fez o concurso e entrou. Porque a gente foi preparado para entrar. E os professores tinham esse olhar, essa preocupação. O tema já estava. Eu ainda peguei o OSPB. A professora era negra, então ela trazia muitos questionamentos, muitas provocações, discussões.

Pesquisadora: Raro, não é? Uma professora negra dentro da graduação?

Miriam: E o relato de vida que eu acho que é muito forte. Nisso, primeiro ano. Segundo ano, saiu a OSPB, foi quando tiraram. Só que entrou a capoeira. Quem era o professor? Negro. E era o quê? Formado em Educação Física. Então, ele trouxe todo um contexto. Por isso que eu digo que gosto de discutir isso. O contexto social da capoeira. Aí eu brinco às vezes que eu escuto berimbau me arrepiando. (risos) Porque eu sinto como se tivesse ali me preparando pra fugir. Vou

fugir daqui, estou indo embora, não quero saber mais da senzala. Então assim, é uma coisa que ficou muito forte, porque ele trabalhou muito isso, o sensibilizar. Como é? Já imaginou você escravo? Pensa no silêncio. E você escutar os gritos porque você olhou, levantou a cabeça. E depois te jogar na tina de sal. Mandar teu pai machucar você. Foram coisas muito fortes. Foi bem trabalhado esse lado.

Pesquisadora: E depois? Na sua formação contínua? Como é que você viu?

Miriam: Aí eu vi como começou a vir à tona todas essas discussões.

Pesquisadora: Na Prefeitura você fez algum curso específico?

Miriam: Não, aqui não. Engraçado. Eu não cheguei a fazer aqui. Mas eu vim de São Paulo. Eu estou aqui há 9 anos. Não, 10 anos. A idade do meu filho. Ingressei aqui há 7 anos. Mas, na Baixada estou há 10. E lá em São Paulo mantive meus contatos porque fiquei muito tempo lá trabalhando na Prefeitura, e por lá é um tema que está até um pouco na rede. Então, assim, é uma coisa que sempre foi discutida. Muitas formações. Mas assim, é o que eu falo: Não é só isso. Não posso ficar só batendo nessa... Por isso que eu falei da branquitude. É um tema que não foi falado. Não escutei falar de branquitude. Escutei falar da diferença de gênero, abuso infantil. Aí você vem falar da questão racial com relação ao negro, mas poxa, e o índio? Vamos falar do indígena então. Mas vai falar o que do indígena? Vamos falar da dança, e? As palavras originárias, e? Sabe, eu quero que eles [os alunos] entendam que eles [os indígenas] são os donos daqui. Entendam o que nós fizemos com eles. Só que assim, é um passado. Eu não tenho o poder de voltar e devolver para eles. Não posso fazer. Agora o que eu posso fazer daqui pra frente? Então vamos caminhar daqui pra frente. Aí por exemplo, a branquitude. Beleza. Então os europeus vieram. Os portugueses chegaram, conquistaram. O branco dominou. Mas aí não ficou só o branco, foi uma miscigenação que ficou aqui. Então hoje nós brancos não somos só brancos. A gente tem uma miscigenação. Então a terra é nossa, nós estamos aqui. E a partir de agora o que a gente vai fazer? Eu vou continuar seccionando? Na minha empresa só entra quem tiver o sangue O+. Não. Eu vou ter que avaliar o potencial. Quem é essa pessoa, o caráter. E assim, infelizmente, eu vejo que essa questão não é observada, não é vista assim. Eu acho que é mais o que você falou mesmo, o branco é visto como se tivesse em uma situação de poder, e o outro é a vítima. E na real não é assim. Você que vai se posicionar assim. As crianças olham para mim e eu sou a Tia Miriam. Ou eu sou ruim, ou eu sou boa. Não importa a cor da minha pele. Importa quem eu sou. Ela senta no chão e brinca comigo, e é legal. Não, ela me mantém a distância, é chata. Então não tem essa...

Pesquisadora: Esse viés do racismo.

Miriam: Não tem esse viés. E eu vou falar até do Ensino Médio, que é a mesma coisa: Professora, você está sendo muito boazinha! Pode gritar que a gente merece (risos). Então assim, não tem essa porque você é branca, entendeu?

Pesquisadora: Entendi. Gostei, a nossa conversa foi maravilhosa. Gostaria de saber se você tem alguma coisa para acrescentar, porque eu estou muito feliz.

Miriam: Aí eu queria que tivesse, acho que é impossível, porque não tem como entrar na cabeça de todo mundo, mas acho que as pessoas tinham que conseguir pôr um ponto final no passado. Não é esquecer no sentido das lutas, das batalhas, não é isso. Mas, assim, parar as brigas. Já aconteceram, já machucou gente demais, já magoou demais, já deixou muita cicatriz. Então, vamos escrever a história agora? A gente tem esse poder de escrever o que é bom, o que é certo. Vamos construir, gente.

Pesquisadora: É nossa responsabilidade.

Miriam: Não é? Vamos construir, vamos olhar. Eu brinco muito com meus alunos. Educação Física né? Corpo humano. Falo assim: Para você ficar em pé o que precisa? Músculo. Pega os músculos, coloca um em cima do outro e fica em pé. Precisa de osso. Então é assim, você tem o osso. Em cima do osso vem o quê? O músculo. Para que serve o músculo? Para proteger. Os órgãos também porque se não vai cair tudo e não vai dar para você viver. Então pronto. Quem é você? Você é isso aqui. A cor que te pintaram não importa. Se você tomar sol você muda. Pode ficar vermelho. Se eu te der um soco você vai ficar roxo. Então muda. Agora, tirou a sua pele, você é igual eu. Sangra igual, sente dor igual, chora igual. Então vamos pensar daqui pra frente? Não ofenda, não machuque, não magoe, não exclua. Ninguém está sozinho. Se alguém fosse melhor, só estava ele. Não precisava de mais ninguém. Não dá pra viver sozinho. Eu preciso do outro. Então acho que é isso, se tivesse uma forma de atingir...

Pesquisadora: O trabalho do educador é esse. Esse é o trabalho que nos cabe, né? Fazer uma discussão sobre uma educação que não seja excludente.

Miriam: Vou te falar uma coisa pessoal. Professora Lisa, que você entrevistou. Maravilhosa, eu tenho uma paixão por ela. Por quê? O trabalho que ela faz, é que você não conhece, mas o trabalho dela com os alunos me emociona. Eu pego a turma dela e vou dar aula, eles são totalmente diferentes de todos os outros. O olhar, o carinho com o outro, o cuidado, o especial é o aqui. Eles abraçam. Ele vai ser o líder, vem cá! E eles são 4º ano.

Pesquisadora: Eles incluem.

Miriam: Eles são sensacionais. Então eu penso assim, por que eu tenho que me preocupar tanto com... Ele [aluno]tem que saber ler, tem que saber escrever, saber fazer conta, sim. Mas tem que saber ser. Ser humano.

Pesquisadora: Essa é a principal função da escola, né?

Miriam: Eles estão só se preocupando com papel e esquecendo o mais importante. Porque assim, lá fora talvez não seja bom. Mas aqui pode ser. Eu posso ser essa referência. E vai ajudar a construir isso. Então eu acho que deveria ter um espaço para isso. O estado colocou Projeto de Vida. Quem dá Projeto de Vida? Qualquer um. Aí uma menina do 3º ano do Ensino Médio, me disse: “o que eu estou aprendendo? O que tem nessa porcaria?” (risos) Aí meu coração apertou. Antigamente eram os pais que faziam isso com a gente. Agora eles trabalham. Tanta preocupação. Estão tão na correria que não têm tempo nem de olhar para vocês. Então a escola veio ajudar. Aí comecei a dar exemplos de sensibilização, de sobre quem eu sou realmente, quem é o outro, o que eu sinto. Isso é um Projeto de Vida. Ela [estudante que perguntou] não sabia.

Pesquisadora: E ela [estudante que perguntou] não estava vendo isso?

Miriam: Não, mas por quê? Porque ela não sabia trabalhar isso. Ela não tem a formação para isso. Não tem um preparo. Então assim, o Projeto de Vida é sensacional, mas ele tem que ter um espaço igual tem no português [língua portuguesa], igual tem na matemática, porque eu preciso formar essa pessoa. A gente precisa ter essa formação. Eu acho que infelizmente tudo virou política. Os alunos falam: “professora a gente precisava aprender orientação sexual na escola”. Eu falei assim: a gente não pode [ensinar], porque a mãe [dos estudantes] vem aqui e reclama. Então assim, está tudo muito dodói. E são coisas que eles estão pedindo. Então assim, a gente quer construir (inaudível) a branquitude. Poxa, ele tem que ser discutido, vivenciado, experimentado, sensibilizado, e se não tiver espaço, em que momento vai ser? Aí eu penso

assim, na Educação Física eu tento propor esses momentos, mas é pouco. É muito pouco. E aí por exemplo, eu chego e falo uma coisa. Eu não sei seu trabalho em sala de aula. Será que você desmerece aquela porque ela é pobre, ou bonita, ou feia, ou branca, ou preta? Porque isso acontece, a gente vê. Então isso acho que tinha que ser mais discutido. Ter mais formação. Uma matéria talvez na formação de futuros professores. Acho que tinha que ter.

Pesquisadora: Muito obrigada!

ENTREVISTA PATRÍCIA

Pesquisadora: 1,2,3, gravando. Patrícia, a primeira que eu quero saber é como você gostaria de ser chamada na pesquisa.

Patrícia: Patrícia mesmo.

Pesquisadora: Isso é uma autorização sua?

Patrícia: É sim.

Pesquisadora: Ok. Você se autodeclarou branca, disse que tem 46 anos, se declarou do gênero feminino se autodeclarou espírita kardecista. Estou confirmando aqui os dados. Renda familiar de 4 a 10 salários-mínimos. Você trabalha no Dino Bueno. Em que ano você está lecionando atualmente?

Patrícia: 4º ano.

Pesquisadora: E você disse que tem 30 anos de docência?

Patrícia: Faço 47 agora. Comecei com 16 para 17 anos.

Pesquisadora: Então, eu achei que este dado estava errado [risos]

Patrícia: Não. Eu fiz o magistério e já comecei a dar aula.

Pesquisadora: Então, eu achei impressionante. Eu falei: será que estou lendo certo?

Patrícia: Certinho.

Pesquisadora: E só aqui em Santos você tem 15 ano que já trabalha na prefeitura?

Patrícia: Sim, eu dava aula no particular, no São José.

Pesquisadora: Conta um pouquinho.

Patrícia: Eu me formei lá

Pesquisadora: Você se formou no São José?

Patrícia: Eu entrei com 3 anos de idade no São José. Me tornei professora e fiquei mais 12 anos lá. Fiquei 28 anos ao todo.

Pesquisadora: Uma vida, não é?

Patrícia: Uma vida inteira. E aí eu comecei dando aula lá e os últimos dois anos que eu estava no particular eu fui para a prefeitura de São Vicente. Passei por um concurso e fui para lá que era o que eu queria realmente. Trabalhar com a escola pública. Pela estabilidade, por tudo aquilo que ela nos oferece e pela possibilidade também de mudar o mundo de outras crianças que precisam um pouco mais de um olhar diferenciado. E aí continuei, fui mandada embora do São José porque teve uma reorganização, a escola começou a decair o número de alunos e os professores mais antigos foram todos demitidos. Só que eu tinha

passado em Santos, estava aguardando me chamarem. Já ia perder esse vínculo com a escola de qualquer jeito. Foi a minha sorte, no momento certo.

Pesquisadora: Tudo no jeitinho que você estava prevendo.

Patrícia: Tudo, graças a Deus. E aí eu ingressei aqui também. Agora dou aula de manhã em São Vicente, também no 4º ano, e na prefeitura de Santos à tarde.

Pesquisadora: E aqui na escola você também já está há alguns anos, né?

Patrícia: Estou há 5 anos. Esse é meu quinto ano aqui na escola.

Pesquisadora: Então, essa nossa entrevista, não é uma entrevista que a gente chama de fechada e direcionada. Vamos bater um papo. Eu sou sua colega. Tenho muitos anos de docência. Trabalhei na rede particular, na rede pública como você. Eu queria que você voltasse a aquele comentário que fez no início. Quando você estava assinando o termo livre e esclarecido, você disse: “eu nunca ouvi esse termo”. Porque para mim é muito importante como você se vê como mulher branca nesse contexto do seu trabalho. Mas você já vem com uma novidade, uma fala muito interessante que é: “eu nunca ouvi esse termo”.

Patrícia: Não. Para não falar que não escutei, alguma brincadeira assim. Eu achei que essa palavra não existisse. Achei que fosse algo inventado, uma música, alguma coisa relacionada a isso. Mas o termo dentro de uma estrutura sociológica, branquitude não. Negritude já ouvi, mas branquitude nunca tinha escutado. Não sabia que esse termo tinha um conceito. Imaginei que fosse algo criado até por causa da negritude que a gente ouve, né? Mas é interessante, porque depois que você veio aqui que eu prestei atenção nisso.

Pesquisadora: E eu gostaria que você me dissesse por que você acha que a gente mal sabe da nossa condição de raça? Porque somos duas mulheres brancas. Eu me posicionei para discutir isso dentro da academia porque eu entendo que é muito importante nós nos entendermos como raça. E o que você está dizendo Patrícia, não é exatamente uma novidade, compreende? Muitos têm esse estranhamento. Por que você acha que nós ainda temos o estranhamento desse lugar da branquitude?

Patrícia: O que me vem na cabeça primeiramente, é que nós falamos muito sobre preconceito racial, sobre os negros, principalmente, a gente ouve as bandeiras levantadas, né? As militâncias negras, a vida inteira. Só que agora é algo mais formal, vamos dizer assim. E eu acredito que seja por ter essa importância, por sermos iguais, né? Por termos os mesmos direitos. Ficou muito evidenciado o negro, que antigamente, historicamente, por ser a maioria, tem uma parcela de direitos menores que as nossas, vamos dizer assim. Eu quando era nova, não achava que preconceito existia, porque meu pai tinha amigos negros. Então assim, meu pai é deficiente físico, eu tive uma tia deficiente física. Então, o que era anormal para mim era comum, achava que aquilo não existia. Eu fui vivenciar isso adulta. Ver preconceito acontecendo fora do meu núcleo, do meu primeiro núcleo, né? Passou despercebido para mim. Não fugindo da pergunta, essa parte, como eu estudava em colégio particular, não tinham muitos negros, mas os negros que tinham eram meus amigos. Às vezes eu não entendia por que pouca gente brincava com eles? Mas eu também não ficava parada ali.

Pesquisadora: Esse não era o momento para você pensar a respeito disso...

Patrícia: Não, não. Eu não refletia a respeito. Eu ouvia meu pai e minha mãe comentando alguma coisa. Eu fazia parte da perua escolar, transporte escolar. Então tinha...

Pesquisadora: Era uma presença esporádica.

Patrícia: Exatamente. Mas nada que me chamasse a atenção e pensasse. Então talvez seja por isso. Porque depois quando a gente se torna adulto, vai tendo um conhecimento melhor das coisas, a gente começa a perceber que incomoda. Tem amigos negros que comentam. Às vezes umas falas que a gente vê e tem, até hoje tem racistas. Então, eu acredito que pela necessidade de levar o direito dos negros também. Historicamente foram roubados, né?

Pesquisadora: Como que você percebe tudo isso que está me dizendo dentro do espaço escolar, aqui, como professora nesse espaço? Como que você percebe?

Patrícia: Essas diferenças?

Pesquisadora: Essa questão da branquitude, de raça.

Patrícia: A gente ouve muitos negros impondo as vontades, os direitos, mais do que os brancos, vamos dizer assim. Eu tenho um pouco de dificuldade, embora eu saiba que exista esse preconceito, essa diferença.

Pesquisadora: Quais seriam as suas dificuldades? Quando você diz dificuldade, o que vem na sua cabeça?

Patrícia: Na minha vida ou aqui dentro?

Pesquisadora: Aqui. Quando você sente essa questão da raça. Está colocado aqui uma situação de raça, dentro da escola também. A escola não é um lugar apartado da vida, né? Da sociedade. Eu insisto na questão da escola porque para mim é bastante significativo que nós duas consigamos falar sobre a percepção dessa professora branca que é você, eu, dentro e frente a nossas práticas pedagógicas. Essa é a coisa mais importante dentro da minha percepção de pesquisadora. E eu queria que você dissesse como que você percebe isso.

Patrícia: Na verdade dentro da escola com o meu grupo de trabalho, e até com os meus alunos, eu não noto diferença entre os meus pares, por ser negro, branco. Eu não vejo isso acontecer. Aqui, não vejo. Agora eu vou te explicar o porquê das dificuldades. Eu converso com as crianças, como a gente tem a questão da inclusão, existe inclusão em todas as salas, temos diferenças, mas todos somos diferentes. Costumo trabalhar assim com eles. Todos temos uma dificuldade. O fulano, que é o aluno incluso, ele não sabe fazer isso, mas eu não sei nadar. O que ele sabe fazer? Aí a gente vai conversando sobre aquilo.

Pesquisadora: Você levanta as diferenças para tratar sobre esse assunto.

Patrícia: Exatamente, dentro da minha sala de aula.

Pesquisadora: Sim, sim, é isso que eu quero. Dentro da sala de aula, a maneira como você trabalha, que mais me interessa na pesquisa. Inclusive quando é a questão racial?

Patrícia: Sim.

Pesquisadora: E como é que você faz isso?

Patrícia: Geralmente, no começo do ano, eu converso muito com eles, né? Eu chego, eu leio, todos os dias a gente faz uma oração, uma prece. Geralmente o Pai Nosso, que é universal para todos.

Pesquisadora: Aqui dentro da escola pública?

Patrícia: Dentro da classe, das duas. A gente faz uma prece. Depois da prece tem uma leitura de fruição, eu trago temas para levantar essas discussões. Não só a questão racial, é que aqui o foco é esse, né? Trago muita coisa para a gente ler a respeito disso, e eu abro uma discussão, até umas 14h da tarde a gente comenta. A respeito de qualquer coisa que você ache...

Pesquisadora: Temas da atualidade, assim podemos dizer?

Patrícia: No momento, sentimentos. E o que estamos conversando muito sobre. Mas também trago das questões raciais, sobre inclusão. Eu trago um material.

Pesquisadora: É uma rotina, uma atividade rotineira.

Patrícia: É uma rotina, isso. Dentro da sala de aula, às vezes tem umas brincadeiras que as crianças, e acho até importante você citar isso, elas reproduzem. Elas ainda não entenderam o significado daquilo, mas reproduziram de alguma forma. E aí também já é um momento de “vem aqui, por que você falou isso?”. Eles trouxeram um livro engraçado falando que a diferenças entre os brancos e os negros é o excesso de melanina. E eles trouxeram uma historinha que foi tão legal, porque eles começaram a falar: “ah! ela tem mais melanina e eu tenho menos”. E o que é melanina? O que torna aquilo?

Pesquisadora: Esse é um aspecto importante que diz respeito a questão biológica, da cor de pele, mas como você vê isso? Porque além da questão da pele, nós sabemos que temos uma história onde nós construímos muitas outras diferenças. E da ordem não só moral, social, como também imaginário, né? Somos melhores, eles são piores, eu sou mais inteligente. E é esse trato que eu queria que você me contasse.

Patrícia: Em abril, quando a gente começa a ver a história do Brasil, que eu consigo puxar bem essa parte histórica que é o que levou a tudo isso, né? Aqui dentro do nosso país, a gente questiona muito com as crianças. Engraçado, a pior parte, ficou para os negros. E para quem a gente tem que agradecer, se a gente tem o país que temos hoje? Quem começou? Qual foi a base do nosso desenvolvimento? Para quebrar um pouquinho esse padrão de reprodução até de fala que eles têm em casa. E ter no geral uma reflexão. É engraçado que nessa hora os portugueses são os ruins, nós somos os brancos ruins. Que fizemos aquilo.

Pesquisadora: Você não acredita nisso?

Patrícia: Em parte sim. Muito.

Pesquisadora: Os colonizadores causaram de alguma forma, em seu entendimento...

Patrícia: Eles acabaram se beneficiando em torno do sofrimento dos outros.

Pesquisadora: É, a escravidão foi um momento de sofrimento para os negros.

Patrícia: Isso, porque assim, eu falo muito para eles [estudantes], a gente tem que ter uma energia de troca. Infelizmente eles trabalhavam para nada. Eles eram escravos, não eram livres, não tinham liberdade. Foi doído, né? Eles não puderam se desenvolver como nós. Se a gente for voltar, né? Por que na África tem aquela miséria e tudo? Vamos pesquisar. Por que eles não se desenvolveram? Foram explorados. A gente conversa muito a respeito disso. Então, dentro da sala de aula, eu procuro trazer também claro, essa forma da gente pensar, que foram sim injustiçados, como muitos brancos também são. Mas naquele momento, foi uma lástima o que aconteceu. E a gente tem que agradecer, não ter preconceito. Eu falei pra eles esse ano: “quantos brancos vão lá para fora [para o exterior do país] e fazem o serviço que eles fazem aqui? E não é vergonhoso. Por que aqui é?”

Pesquisadora: Mas não como escravos.

Patrícia: Não como escravos. Por que aqui é...?

Pesquisadora: Vergonhoso, algum tipo de trabalho?

Patrícia: Exatamente, eu nem deixo o preconceito chegar. Eu já torno essa reflexão. Por que o pessoal da limpeza, a maioria é negra?

Pesquisadora: Certo. Você, se eu entendi, Patrícia, tem uma preocupação em colocar essas questões para os seus alunos para que eles possam refletir a partir desse lugar?

Patrícia: Exatamente, exatamente.

Pesquisadora: E você sente que há algum incômodo seu, ou deles, em relação a isso?

Patrícia: Não, não. Pode ser que um ou outro, né? Mas nunca verbalizado. Pode ser que o outro fique quieto porque não compreendeu, ou não aceitou, mas aí também vai de acordo com cada família, né? As histórias de cada um. Fugiu muito da resposta?

Pesquisadora: Não Patrícia, estamos conversando numa boa, por favor, não se sinta presa. [risos] isso aqui é uma retomada, para eu não me perder.

Patrícia: Por que sabe o que que eu me preocupo mais? Como eu não vejo essas diferenças...

Pesquisadora: O que você não vê? Você não vê a diferença social?

Patrícia: Não, não. A diferença social sim. Existe, é histórico, tem dados, pesquisas. Não, isso sim. Essa diferença existe e tem um porquê disso. Mas, a diferença entre as pessoas, sabe? Isso eu não vejo. Então, eu me preocupo...

Pesquisadora: É, existe aqui um nome inclusive, que é democracia racial. Você acredita que realmente o Brasil vive uma democracia social?

Patrícia: Não, muitos lugares não.

Pesquisadora: É um desejo, é isso que você está dizendo? Você tem esse desejo?

Patrícia: Eu tenho esse desejo até para que meus alunos reflitam sobre essas questões e não reproduzam esses preconceitos. Às vezes eles não refletem sobre aquilo.

Pesquisadora: Não tem oportunidade, você acha?

Patrícia: Eu acredito que sim, porque está tão difícil hoje. A gente tem que ensinar o aluno a ir ao banheiro.

Pesquisadora: Refletir sobre a vida e as práticas diárias né?

Patrícia: Exatamente. Então a gente tem que levantar. Tem que levantar essas questões.

Pesquisadora: Então por exemplo, quando você pensa assim: Vou escolher um texto, como você estava dizendo, para essa atividade rotineira, ou vou escolher um livro paradidático, você tem uma preocupação de pontuar essas questões? Eu digo, especificamente sobre a questão racial?

Patrícia: Muito, muito. Menina bonita do laço de fita, As histórias do Brasil contada pelos escravos. Porque a gente vê os livros, eles reproduzem o interesse social, que era o interesse de quem estava dominando, os brancos na época. Então você vê. Eu tive uma boa escola e uma boa faculdade. Eles me abriram os olhos para muitas coisas que eu não tinha percebido ainda. E foi muito importante para minha formação, até para não reproduzir esses mesmos padrões, né?

Pesquisadora: E você fala assim, Patrícia, coisas que aconteceram. Você acredita que essas questões raciais, principalmente dos preconceitos, não estão mais presentes?

Patrícia: Está sim. Velado talvez.

Pesquisadora: Fala um pouco sobre isso.

Patrícia: Eu acredito que aconteça sim, tenho um pouco de dificuldade, porque eu não admito, não sei. É uma coisa que me machuca.

Pesquisadora: O que lhe machuca?

Patrícia: Tratar as pessoas com diferença...

Pesquisadora: Você fica chateada diante de um ato racista? É isso que você está falando?

Patrícia: Muito, demais. Fico mesmo.

Pesquisadora: Você sente de que forma? Qual o sentimento você traz?

Patrícia: Eu fico indignada porque [inaudível] de reflexão né?

Pesquisadora: Uma falta de empatia com o outro.

Patrícia: Com o outro, sim. Sabe que já me coloquei nos lugares das pessoas negras. E se você for parar para pensar, nós somos brancas, você está fazendo um mestrado. Quantas negras têm?

Pesquisadora: Conta-se na mão direita [risos]

Patrícia: Então, eu preciso me colocar. Você ser humilhada, ser denegrada, por causa da cor da tua pele? Eu acho isso...é demais para mim. Não estou sendo falsa, demagoga aqui não. Eu não aguento isso, não me conformo, sabe? Não consigo entender.

Pesquisadora: Eu queria saber então, já que você me disse sobre como você sente a questão do racismo estrutural, porque ele foi construído, e nós construímos ele. Os brancos construíram, esse lugar da diferença, e a branquitude é esse lugar do privilégio né, que você fala que se sente incomodada, isso que eu entendi.

Patrícia: Sim, muito. Como pessoa né? Eu compreendo que exista, e é uma experiência social muito grande, porque foram anos aí que eles acabaram perdendo. Para tentar essa igualdade que nós temos hoje. E a gente sabe que agora é que está tendo um pouco mais de visibilidade esse assunto. Agora está tendo, porque não era assim.

Pesquisadora: Ficava tudo debaixo do tapete, você acha? Ou não, é um termo muito forte?

Patrícia: Não, eu acho que até hoje tem, viu? Esse embaixo do tapete [risos]. Eu acho que até hoje tem. Mas antigamente, se a gente for levar em conta os fatos históricos que levaram os negros a uma situação de inferioridade, vamos dizer assim, era escrachado, né? Agora existem essas militâncias políticas. Alguém se esforçou aí nesse momento para chegar ali e abrir os olhos dos demais, né?

Pesquisadora: Você reconhece o que o movimento negro faz em sua legítima defesa?

Patrícia: Sim, eu me coloco no lugar, porque assim, tantos anos de humilhação. Eles precisam ter voz. Eu entendo isso. Eu não concordo com as militâncias, mas eu sei que elas são necessárias.

Pesquisadora: Entendi. Mas o que você chama de militância?

Patrícia: [inaudível] essas bandeiras que estão atualmente em detrimento dos outros.

Pesquisadora: Então, por exemplo, uma das bandeiras atuais é "Vidas negras importam". Você não concorda que haja uma bandeira com esse lema?

Patrícia: Mas, assim, todo mundo importa. Entendeu o que eu estou querendo dizer?

Pesquisadora: Eu entendo. Todos importam. Mas quando eles reconhecem que são mortos por serem negros, que são excluídos do mercado de trabalho por serem negros. É isso que estamos vendo. Nasce uma bandeira, por exemplo, com esse tema, a partir de uma morte muito simbólica nos Estado Unidos, mas

milhares de pessoas são mortas lá diariamente, como aqui, não é? Aí você diz que essa bandeira, como você usou esse termo, não concorda com ela? Com a militância?

Patrícia: Então, eu concordo, mas eu acho que é muito agressivo. Eu acho que deveriam existir outros caminhos. Claro, chamou a atenção porque foram mortos. Não só para os negros, tá? Eu estou falando de todas as bandeiras. Dos que são diferentes e se sentem diferentes da grande maioria.

Pesquisadora: Então deixa eu ver se eu entendi. Uma bandeira da questão racial, ou uma bandeira da questão de gênero, ou uma bandeira das pessoas deficientes.

Patrícia: Isso. Eu acho que gera um pouco mais de violência, não sei, não sei te explicar. Isso ainda me incomoda um pouco. Não é porque eles não têm direito, para mim todo mundo é igual. Não sei se sou eu que levo a vida de outra maneira, que sei que existe, mas não concordo com o preconceito. Eu acho que todo mundo tem que ser livre... acho que... Mas é aquilo que a gente estava conversando no começo, eu tenho uma posição privilegiada. Então, não estou sentindo o que eles estão sentindo na pele. Então, talvez seja necessário e talvez seja ignorância da minha parte.

Pesquisadora: Você está numa dúvida [risos]

Patrícia: É, talvez seja necessário. Eu não concordo, acho que gera mais violência, não sei. Mas eu também sou um pouco ignorante porque eu nunca passei por isso e eu não sei se não é necessário chamar a atenção dessa forma.

Pesquisadora: Você tem que ficar pensando. Te incomoda, mas ao mesmo tempo você diz que pode ser realmente legítimo à medida que não passou por isso, talvez eles tenham direito, né?

Patrícia: Isso, e a necessidade também.

Pesquisadora: É, direito e necessidade. Então, uma última pergunta: Qual é a sua percepção de como foram tratados esses temas como o racismo, a questão da própria branquitude, com esse olhar de privilégio, na nossa formação inicial, na sua formação inicial. E como depois, como professora, que você já tem uma jornada, já deve ter passado por vários cursos de formação, né? Como é que você avalia isso, para a sua profissão, sua prática docente?

Patrícia: A minha profissão como professora, você está querendo dizer? Mas não no começo?

Pesquisadora: Na sua formação na graduação. Você fez uma faculdade de Pedagogia onde?

Patrícia: Sim, 4 anos, no Lusíada. Eu entrei para dar aula em Educação Especial. Aí mudei.

Pesquisadora: Entendi. E aí você sente, daquela formação inicial, houve algum interesse, alguma discussão a respeito desses temas?

Patrícia: Sim, sim. Muito. Até quando a gente fala sobre livros didáticos.

Pesquisadora: Houve essa preocupação de olhar para esse livro com um outro olhar?

Patrícia: Com um outro olhar, não reproduzindo o que a maioria daquela época queria que fosse verdade. Eu me lembro que a gente até assinou...eram textos, hoje tem vídeo no YouTube, que fala a respeito disso, sobre a história, realmente como foi a história. Eles reproduziram o que era interessante para a sociedade naquela época.

Pesquisadora: Podcast, era isso?

Patrícia: Não era Podcast, eram vídeos... eu vou lembrar.

Pesquisadora: Eram vídeo aulas?

Patrícia: Eram, sobre história. Eram vídeos no YouTube. Antigamente eram em textos escritos, hoje é em vídeo, sobre a história do Brasil, realmente os fatos. E aquilo me marcou tanto, porque eu falei: Nossa, como assim a gente foi enganado a vida inteira? E se os outros professores não tiveram acesso à essa informação?

Pesquisadora: Entendi. Aquilo que foi proposto lhe chamou muito a atenção.

Patrícia: Muito, muito.

Pesquisadora: E depois? Como é que você sente Patrícia, que foram os cursos que vieram pós esse momento de formação inicial?

Patrícia: No começo não, mas depois eu peguei uma época em que já era discutida bastante essa questão racial.

Pesquisadora: Dentro dos cursos de formação continuada?

Patrícia: Muito pouco. Mas alguma coisa tinha. Eu trabalhei na SEDUC [Secretaria de Educação] no núcleo de educação a distância, e tinha uma professora que dava cursos a distância, que toda hora, era Ivy o nome dela, não sei se conhece.

Pesquisadora: Sim conheço, sou amiga dela. [risos]

Patrícia: Então, ela tem esse olhar. Porque ela fazia os cursos direcionados à essa questão. E eu falava, meu Deus, nunca parei para pensar sobre isso.

Pesquisadora: Ivy é uma pessoa que problematiza bastante essa questão.

Patrícia: Sim, sim. Agora até no YouTube, Instagram, que eu vi.

Pesquisadora: É, ela é uma pessoa que faz bastante esse trabalho. E a prefeitura de Santos tem cursos específicos sobre a Lei 11645, né?

Patrícia: Sim, sim.

Pesquisadora: E você chegou a participar de algum?

Patrícia: De formação, não. Como eu fazia muitos cursos no EAD eu fiz por minha conta mesmo. Mas não, não tive...

Pesquisadora: Nenhuma formação específica de como trabalhar a lei dentro da sala de aula?

Patrícia: Não, não, nunca.

Pesquisadora: Eu pergunto porque existe uma preocupação da SEDUC, que tem um curso específico para falar sobre a questão da cultura e da história de afrodescendentes. E tem uma formação, textos, exposição de trabalhos, e tudo mais.

Patrícia: Eles vieram aqui ano passado, eu ia até falar isso, aqui na estudeoteca. Eram quadros. Eu não me recordo quem veio fazer essa exposição...

Pesquisadora: Eles trouxeram quadros?

Patrícia: Em novembro. Eles trouxeram quadro pintados com a história de negros que marcaram a nossa trajetória no Brasil. E tinham histórias que eu jamais tinha ouvido dizer. Eu li todas para os meus alunos. E eles comentavam ano passado, era 5º ano, um pouquinho maiores. Ficaram comentando o mês inteiro sobre isso, porque me marcou. A gente falou muito de Zumbi [Zumbi dos Palmares], mas existem outras pessoas e por que elas não foram tão evidentes?

Pesquisadora: Quem desapareceu com esses nomes? [risos]

Patrícia: Pois é. Será que seria interessante falar sobre isso? Será que não causaria um estímulo para que os outros também fossem atrás de buscar o seu espaço na sociedade? E a gente acaba reproduzindo isso, porque não somos levados a refletir. Como os meus alunos são muito pequenos, eu procuro já começar a mostrar algumas coisas.

Pesquisadora: Existe um dicionário muito significativo que chama Enciclopédia Negra que tem mais de 500 nomes de negros que foram escondidos na história do Brasil. São 500 nomes de brasileiros, negras e negros, que desapareceram da história, embora eles estivessem lá e marcaram muito a nossa história.

Patrícia: Agora que você me falou, foi ano passado que lançou esse livro?

Pesquisadora: Sim. É um livro que tem, assim, 500 nomes apagados da história do Brasil.

Patrícia: Foi esse o tema da exposição aqui em novembro quando eles vieram na estudioteca. Eu falei: “nossa! Que bacana! “

Pesquisadora: E foi uma exposição itinerante?

Patrícia: Foi. Ficaram 2 dias. Eram quadros com figuras de algumas pessoas.

Pesquisadora: Você lembra de alguma figura que tinha lá?

Patrícia: Não. Eram homens e mulheres. Desculpe, estou ruim de memória [risos]

Pesquisadora: Não, tudo bem! [risos]

Patrícia: Eu me lembro que me fez refletir o porquê de eles não estarem ali. Por que ninguém tinha ouvido falar? Nem eu tinha ouvido falar como professora.

Pesquisadora: É isso. Por isso eu lhe perguntei sobre esses cursos de formação permanente.

Patrícia: Não tive.

Pesquisadora: Porque eles teriam um lugar de te ajudar como docente a ter material, ter várias questões para trazer. Você acha que houve alguma mudança com a Lei em sala de aula? A Lei que me refiro é essa, né?

Patrícia: A mudança acho que nem veio ainda. Embora eu trate isso com muita naturalidade, os outros não tratam isso com muita naturalidade. Reproduzem, ainda reproduzem. É a minha preocupação, porque eu penso: será que essas pessoas têm acesso à essas informações?

Pesquisadora: Será que a lei é suficiente? Será que tem força para uma mudança de atitude dentro da sala de aula?

Patrícia: Eu prego muito a igualdade, mas eu sei que às vezes, a gente conversando aqui me veio a questão das bandeiras. Se faz necessário, né? Chamar a atenção para algumas causas. Eu nunca pensei em negros, como estou falando a respeito disso, discriminação racial. Mas assim, quando eu falo de levantar bandeiras, como essa questão do gênero que você colocou aqui. Não interessa o que eu acho, o que eu não acho, eles têm que ter esse direito, entendeu? Porque eu não vivo isso ainda, eu não tive uma pessoa que ficou confusa na família. Tem gays, lésbicas na família, mas eu não sei o que eles viveram. É isso que eu quis dizer. Então, talvez seja necessário realmente. Você ir com um pouco mais de força, né? Para chamar a atenção e ter mais força para conquistar o que você almeja. É a igualdade. Mas é uma questão difícil pra mim, sabe? Parar para pensar. Porque é tudo tão natural pra mim. Só que precisa, né? Porque eu não posso reproduzir o que a gente foi beneficiado ali por sermos brancas. Não posso repetir isso. Eu tenho que levar a reflexão para as crianças.

Pesquisadora: Uma pesquisa mostrou um dado bem interessante sobre racismo no Brasil. Ela diz que 84% das pessoas acham que no país há racismo, mas só 4% se percebem racista. Eu não sou racista. O outro é que é. Como você percebe isso?

Patrícia: A raça humana, não acho que é nem o Brasil né, a maioria das pessoas é mais fácil apontar. Eu posso fazer uma piadinha, mas eu não sou racista. Eu não sou racista, eu respeito, mas minha filha não pode casar com negro ou meu

filho com uma negra. É o que a gente vê hoje em dia. Eu não tenho isso, e eu me sinto presa para falar de algumas coisas por ignorância mesmo, porque como não me doeu, eu não fui atrás. Eu só não quero que se reproduza algo que me chamou a atenção, que foram as mentiras a respeito de livro didático, colocando os negros lá embaixo, por causa da escravidão, e isso continuar... Não, eu quero que pensem sobre isso. Um dos cursos que eu fiz, não foi voltado a discriminação racial, mas a fala foi exatamente essa: “de quem é a responsabilidade da mão de obra para o desenvolvimento do Brasil?” Aquilo me pegou de uma tal maneira, que eu faço eles [estudantes] repetirem. A gente tem que agradecer. A questão da melanina: por que que o branco é diferente do negro? Porque o negro tem um pouco mais de substância química na pele. O que isso me difere do outro? Nada. Mas isso é o que eu tento colocar para as crianças hoje.

Pesquisadora: Entendi perfeitamente. É sobre isso que viemos conversar.

Patrícia: Hoje eu vejo mais negros na sala de aula, na escola pública. Eu não sei como está na escola particular. Mas a questão de cabelo, eles brincam um com o outro. Só que essas brincadeiras, não são brincadeiras deles. Eles reproduzem.

Pesquisadora: Reproduzem porque ouviram.

Patrícia: Sim, porque ouviram de alguém. Eu estava conversando sobre aquele vídeo, é que estou sem celular, que eles passaram na estudioteca. Se chama: Ninguém nasce racista. Era uma professora negra com várias crianças. E ela falava: “xinga ela de não sei o quê”. Elas [as crianças, no vídeo] não conseguiam. Você viu esse vídeo? Eu choro vendo esse vídeo. Porque é impactante. Realmente as crianças não nascem racistas.

Pesquisadora: Nós é que os tornamos.

Patrícia: Sim, elas reproduzem o comportamento. Isso eu vejo muito em sala de aula. Eles nem sabem o que eles estão falando, mas estão reproduzindo de alguma forma.

Pesquisadora: É uma violência.

Patrícia: É uma violência. Eu sempre fui muito gordinha na infância. Muito, muito. Permaneço um pouco, acho que cresci, né? E eu também era alvo de bullying. A vida inteira.

Pesquisadora: De agressões?

Patrícia: De agressões. E dói. A gente sabe que dói. Então, eu não admito isso em sala de aula. A gente conversa muito sobre isso. Não brigo ou deixo de castigo. Tudo o que acontece é para...

Pesquisadora: Problematizar o que significa a dor do outro diante do seu próprio corpo, né?

Patrícia: Exatamente.

Pesquisadora: Porque é o seu corpo, né? Você está falando do corpo do outro.

Patrícia: Sim, eu falo: Você queria nascer assim? Por que assim é feio e assim é bonito? Quem colocou isso? Quem determinou isso? Eu tento fazer com que eles reflitam. É claro, eu fico quatro horas e meia com eles aqui. Eles têm as outras vinte em casa. Mas muitas crianças ensinam os pais. E se a gente conseguir um pouquinho já.

Pesquisadora: Essa troca é eterna até que se morre, né? A gente vai aprendendo e ensinando até morrer.

Patrícia: Exatamente.

Pesquisadora: Estou absolutamente satisfeita com a nossa conversa.

Patrícia: Se eu me perdi em alguma coisa a gente volta... [risos]

Pesquisadora: Você continua preocupada em responder as questões [risos]. Já me ajudou muito. Essa conversa, não tem, como eu te disse, perguntas. São eixos que estão aqui para você olhar. Porque quem não pode se perder sou eu, Patrícia, porque eu tenho objetivos na pesquisa. Eu preciso responder esses objetivos. Para que eu possa respondê-los, eu preciso identificar. Por isso minha pesquisa tem como título: Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas: o que sabemos e pensamos sobre isso? Se eu respondo essas questões, e eu tenho plena certeza que eu e você conseguimos conversando, responder a partir do seu ponto de vista. Está feito. A entrevista é esse momento que a gente vai conversar e vai identificar as questões que para você são importantes. Eu queria te perguntar se você quer fazer mais algum comentário sobre a pesquisa, sobre a nossa conversa, sobre o tema. Quero que você fique à vontade, Patrícia.

Patrícia: Eu estou pensando nas bandeiras aqui [risos] eu vou atrás disso, porque é gostoso quando tem essa troca. Você consegue perceber que as vezes é necessário, que aquele preconceito que você tinha sobre determinada coisa, de repente, como eu não vivi aquilo, preciso ter um olhar diferenciado. Então, isso é uma coisa que eu vou atrás. Costumo falar com as crianças, de acordo com uns temas que eu trago para a sala de aula, de repente alguma experiência ali que eu acho super marcante, conforme eu falei com você. Eu vou ler um pouquinho mais sobre isso. Eu gostei. Já fiz, tive algumas experiências, né? Inclusive na Unisantos, tem aquele PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência], e eu sou professora lá de São Vicente. Então assim, eu tenho amizade com as meninas até hoje que passaram por lá, e a gente conversou a respeito disso. Elas fizeram aulas, eu pedi para que fizessem. Lá em São Vicente, por ser mais periférico, o número de negros é maior. É um dado que preciso te passar. Embora aqui a gente tenha crianças não só do centro dessa área, a gente tem crianças inclusive de São Vicente. E se você notar, as crianças de São Vicente são mais simples.

Pesquisadora: Eu costumo pensar que eu e você como professoras brancas, não estamos lidando apenas com os nossos alunos negros. Também estamos lidando e construindo um lugar para os nossos alunos brancos. Então, é tão mais importante que possamos dizer a essas crianças brancas como elas podem se comportar, como pensar dos seus privilégios. Isso é bastante significativo, porque é formativo da identidade.

Patrícia: É exatamente por isso que eu falo para você que além desses temas, a gente trabalha com sentimento. Eles precisam detectar o que eles estão sentindo na hora de um bate papo como esse que levanta questões que machucam os outros. Eles precisam olhar para aquele sentimento, para que este possa ser tratado.

Pesquisadora: Nomear os sentimentos.

Patrícia: Exatamente.

Pesquisadora: Quando eu nomeio o sentimento, consigo pelo menos começar a pensar sobre ele.

Patrícia: Exatamente. E teve uma coisa marcante que foi um dos livros que eu li, que era sobre preconceito, corrupção. Estou tentando trazer aqui. É do professor Fábio, de Cubatão. E fala sobre preconceito. Tinha umas que comentaram a respeito disso. Alguns mostraram que não entendiam aquilo acontecer. Eu tenho negros na minha família também. Ancestrais, mas eu trago.

Está aqui no meu DNA. A física quântica explica isso que a gente carrega todo mundo que veio antes no seu DNA, né? Embora eu não tenha vivo agora nessa vida, experiências com preconceito racial, eu preciso olhar para isso. Preciso fazer com que o outro entenda que também não viveu, e entenda que dói, que machuca, e fere a minha identidade. E isso não é legal, não é bom. Carregamos aquilo com a gente. Eu tento pelo menos fazer a minha parte aqui, que é muito importante, ainda mais depois de uma pandemia, né? E a gente não pode fazer nada para chamar a atenção dos alunos. Tudo é visto de outra forma hoje. Não existe aquilo mais. Aquele respeito, entrega dos pais com os professores. Hoje não. Se você tenta chamar a atenção porque não fez a lição de casa, eles reclamam que você manda lição de casa todo dia. Está nesse nível, sabe? Então trabalhar temas como esses, raciais, sentimentos, são todos os dias. Folclore, as raízes, a contribuição dos negros para o nosso dia a dia, a gente faz. Você vai tentar pelo menos nesse ambiente igualar um pouco né? Estou tentando.

Pesquisadora: Muito obrigada, Patrícia, muito obrigada mesmo.

Patrícia: O que você precisar, pode me chamar.

ENTREVISTA – NEUSA

Pesquisadora: Quando você me mandou o formulário, foi com o seu nome. Na pesquisa, posso usar o seu nome ou um pseudônimo. Como você gostaria de ser chamada na pesquisa?

Neusa: Pode ser meu nome mesmo, não tem problema.

Pesquisadora: Está bem. Neusa, você se declarou branca, com 31 anos, sexo feminino, e você diz que não tem uma religião definida. Você acredita em algumas coisas, mas não tem uma religião definida. Sua renda familiar é entre 4 e 10 salários-mínimos. Você trabalha aqui no Florestan Fernandes. Em que ano você está lecionando agora? Que sala você acompanha?

Neusa: Aqui no Florestan eu estou no projeto PEA que é o reforço escolar, né? Nos 5º anos.

Pesquisadora: Você leciona então nos 5º anos?

Neusa: Isso. E de tarde eu tenho sala fixa no Lídia, e lá é maternal I.

Pesquisadora: E lá as crianças têm de 2 a 3 anos.

Neusa: Isso, 2 a 3 anos. A maioria é nessa faixa.

Pesquisadora: E você está aqui, trabalha como docente há 4 anos?

Neusa: Isso, há 4 anos.

Pesquisadora: Então você entrou direto na prefeitura de Santos? Fez o concurso e entrou?

Neusa: Então, eu fiz enquanto estava fazendo faculdade. Aí no meio da faculdade eu prestei e passei em uma classificação que não foi tão boa, mas eu terminei em dezembro e em janeiro fui nomeada. Foi o tempo perfeito. [risos]

Pesquisadora: E me conta, onde foi que você estudou, como foi? Você fez Pedagogia na Unimes?

Neusa: Isso, na Unimes. Só que online, né? Porque descobri que estava grávida na época da faculdade. Então fiz tudo online. A pós-graduação também foi online, tudo online, EAD.

Pesquisadora: E o que você fez de pós? Me conta.

Neusa: Foi Psicopedagogia, e a minha dissertação final foi sobre contos de fadas. Foi isso que eu fiz até agora.

Pesquisadora: Então, você emendou a Pedagogia com a pós-graduação?

Neusa: É. Aí dei um tempinho, e comecei Ciências Sociais. Tem a ver com o teu mestrado, por isso que eu topei [risos]

Pesquisadora: Que legal! Que interessante! E está fazendo em que lugar?

Neusa: No momento estou fazendo na Cruzeiro do Sul.

Pesquisadora: Também online?

Neusa: Também online.

Pesquisadora: Que legal. E você está terminando?

Neusa: Era para eu acabar nesse semestre, mas provavelmente, vou acabar no próximo, pela quantidade de matérias, do jeito que foi dividido, acho que vou terminar no próximo.

Pesquisadora: Próximo semestre você termina. E por que você foi fazer Ciências Sociais?

Neusa: Olha, inicialmente eu pensei que queria fazer um mestrado, mas não em Pedagogia porque eu acho meio chato. Assim, não é um assunto que eu gosto de debater o tempo inteiro porque acho meio redundante, não me causa tanto interesse. Na prática ok, mas ficar o tempo inteiro fazendo curso sobre isso acho maçante. Aí Ciências Sociais são assuntos que eu gosto mais. Acompanhar políticas, esses sistemas né? Já tive mais interessada do que agora, estou cansada [risos]. Se eu tenho certeza que vou fazer isso ainda, se vou levar isso pro futuro, não sei mais. Fazer mestrado, e começar a trabalhar nessa área dá um trabalhinho né?

Pesquisadora: Bastante. Trabalhar, estudar, ser mãe, são várias demandas.

Neusa: Exato. Eu ando no “pó da rabiola” [risos]

Pesquisadora: Então, a minha pesquisa diz respeito a uma questão social muito séria, no meu ponto de vista. A questão da branquitude, das relações sociais, raciais no Brasil. São questões bastante importantes, e a escola é uma instituição muito impenetrada na sociedade, muito forte na sociedade. Eu penso que essa discussão precisa acontecer aqui também, né? Então por isso que eu coloquei: Interferências da branquitude nas práticas pedagógicas. Eu gostaria que primeiro você me dissesse como você se sente...não é uma pergunta fechada, tá? É para a gente conversar. Como é que você se sente como mulher branca neste espaço escolar?

Neusa: Privilegiada, né? Não tem como. Eu acho primeiramente que não existe essa coisa, é... seja branco, negro, amarelo, você é o que você é e isso acarretou toda a sua formação. Por mais que você tente desapegar, tem alguns conceitos que você carrega. Eu fui uma pessoa que acompanha muito. Fui a militante chata, que no governo Bolsonaro foi fazer passeata com o pessoal, enfim, eu fui essa pessoa “pentelha”.

Pesquisadora: Você foi? Não é mais.

Neusa: Não sei, eu estou cansada mesmo. Então, acabo não debatendo mais, mas já debati muito. Eu fui aquela chata que não podia entrar no Facebook em 2018 que ficava “*Ai meu Deus eu vou surtar*” [risos]. Mas eu continuo a mesma pessoa, não mudei. Eu tento me livrar de alguns estigmas, né? Que nem, na educação infantil a gente começa com historinhas e músicas reforçando que as crianças são todas iguais e tudo mais. Mas nesse sentido, daqueles livros sobre cabelo, sobre óculos, então hoje a gente tem uma variedade grande, principalmente, em relação a laudos. A gente tem de negro, de cego, de criança

com autismo, é uma mistura. Então a gente tenta abordar. Porque na verdade a criança não tem preconceito, né? Ela tem a partir dos adultos que ela convive. Então, a gente tenta fazer com que a escola seja o ambiente que não segrega. Aí aqui eu acho que a gente não tem tanto tempo quanto seria necessário, até porque primeiro a gente não tem essa matéria até o Fundamental I. Não tem nenhuma matéria dedicada para Sociologia, ou algo no sentido que poderia abordar um pouco melhor. Então, acaba sendo algo mais raso inserido em alguma história. Mas eu aqui não sinto nessa escola tanta interferência nessa questão racial.

Pesquisadora: Ótimo. E dentro da sua prática-pedagógica? Quando você está montando sua prática, planejando, desenvolvendo, como você se vê diante disso? Você é uma mulher branca, e organiza a sua prática-pedagógica, e a desenvolve. Você percebe que há alguma interferência por essa questão racial ou não?

Neusa: Eu acho que eu não tenho tanta noção do que uma pessoa negra teria para poder fazer certas interferências, porque tem coisas que como a gente não viveu, a gente não sabe abordar, ou explicar tão bem. Porque você não sentiu, né? Então, você está contando uma história que de repente não é sua. Eu acho que a única diferença que possa ter quando eu vou explicar alguma coisa que não me diz respeito seria essa, que eu não vou explicar tão bem como se eu tivesse vivido aquilo. Tem coisa que você sente melhor só quando você vive. Mas de resto...

Pesquisadora: Mas você tem essa preocupação assim, Neusa, de fazer esse olhar, por exemplo, você estava dizendo do livro, escolher um livro para fazer uma leitura para as crianças. Você tem esse olhar preocupado de quem quer fazer a natureza humana mais diversa?

Neusa: Sim, sempre. Desde que eu entrei na prefeitura existem reuniões e as próprias equipes tem a iniciativa de chamar a gente para fazer esse tipo de coisa. Eu lembro que teve uma reunião nos dois primeiros anos que eu entrei que a gente até ganhou uma bonequinha negra que era feita de pano e contava a história dessas bonequinhas na África e tal. Então assim, a gente também é incentivado. Não senti falta de esquecimento por parte da prefeitura nesse sentido e a gente tenta abordar de tudo um pouco. Como eu entrei há 4 anos o que eu mais pego é educação infantil, né? Em sala fixa. Já no meu projeto eu dou reforço, com algumas crianças que tem mais dificuldade. Não é a mesma responsabilidade, então é um pouquinho diferente a preparação de aula nesse sentido. Não tem a mesma liberdade para montar aulas. Mas da parte de educação infantil que é onde eu mais leciono, a gente tenta fazer com que as crianças todas se deem bem e fique tudo na paz.

Pesquisadora: Quando a Ingrid não vem, acontece alguma coisa, você a substitui, não?

Neusa: Sim. É que hoje aqui tem professora substituta né? Porque o PEA só pode substituir a sala que ele já fica. Eu só posso substituir os 5º anos se não vier professor, mas por uma questão de hombridade mesmo, eu não substituo se tiver assinatura de ponto, porque a gente sabe que eles recebem o valor abaixo. Então, aí conta para eles como hora. Então, se tem alguém para substituir eu deixo substituir e a gente vai intercalando ali eu e a pessoa, ou eu deixo a pessoa dar o conteúdo que ela quiser e eu continuo com os alunos que eu preciso alfabetizar.

Pesquisadora: Você está especificamente agora depois da pandemia com esse projeto que acontece agora pela prefeitura para ajudar na questão da escolarização, da alfabetização?

Neusa: É, porque tem muita criança ainda que está bem para trás e...

Pesquisadora: Não conseguiu acompanhar nada pela internet, então não consegue escrever.

Neusa: É, tem dificuldade. Tem bastante em todas as séries.

Pesquisadora: Você estava me dizendo a respeito da prefeitura e dos cursos. Essa é uma questão que também me interessa perguntar, né? Como é que você sente que a questão do racismo, ou da branquitude, enfim, a questão racial foi tratada na sua formação inicial, e com o que ela foi tratada depois? Você dizia que a prefeitura teve alguns cursos com essa leitura, né?

Neusa: Eu acho que quase anualmente tem pelo menos uma reunião que comente algo nesse sentido de fazer com as crianças. Tipo reunião de equipe mesmo, na escola sabe? Tipo: *“vamos fazer alguma aula, ou vamos fazer alguma coisa...”*

Pesquisadora: Para tentar atender a lei ou para tentar atender o planejamento? Como é que você sente isso?

Neusa: Acho que um pouco dos dois. Eu considero a maioria das equipes, pelo menos as que eu passei, bem empáticas. Então, eu vejo como algo que tem interesse. Tipo, fazem na época propícia das datas, sim, mas a gente planeja o ano inteiro em relação as datas, tipo: Folclore, Dia do Índio. Então, a gente segue muito nesse ritmo.

Pesquisadora: O planejamento escolar ainda está muito ligado a questão do calendário, né?

Neusa: Principalmente Educação Infantil porque é onde os pais veem quando eles saem, que é quando a gente faz alguma coisa, alguma pintura no rosto, alguma lembrancinha. Então, o Infantil tem muito isso. O Fundamental acho que tem um pouquinho mais de liberdade.

Pesquisadora: Quando você dizia das datas, você sente que ela tá migrando para novembro, Dia da Consciência Negra, ou ela ainda está em 13 de maio?

Neusa: Acho que um pouco de cada, depende da equipe. Não sou a melhor pessoa para falar das datas. A minha memória é péssima [risos]

Pesquisadora: Não, não, mas tudo bem. Na sua formação inicial, você sentiu que houve alguma coisa a respeito da... porque hoje está até na lei. A gente tem uma lei que diz a respeito do ensino da história e da cultura afro-brasileira indígena.

Neusa: O problema para mim, agora, para te falar, é porque como eu estou na segunda faculdade, os temas se bagunçam. Porque essa que eu estou fazendo agora tem muito, porque é justamente Ciências Sociais, então tem muita história da educação, disso, daquilo, então acaba tudo se misturando, né? E aí eu não sei te dizer o que eu aprendi nessa faculdade e o que eu aprendi na primeira [risos]

Pesquisadora: Entendi. Eu acho que formação é muito importante em qualquer área, né? Então, você sabe que essa discussão acontece...

Neusa: Sim, sim, eu só não tenho certeza de quanto foi abordado em Pedagogia e quanto foi hoje. Eu acho que foi abordado nos dois. Mas quanto foi em cada eu não vou saber se foi muito profundo só no curso de Pedagogia.

Pesquisadora: Ótimo. E para você, o significado do tema racismo estrutural, como é? Você percebe assim? Acha que não temos um racismo que seja estrutural? Como você vê isso frente a branquitude?

Neusa: Eu acho que o racismo estrutural nunca ficou tão evidente quanto de 2018 pra cá. De verdade, parece que o pessoal resolveu sair do esgoto e está medonho, porque é um preconceito, e muito velado, porque o pessoal acha que não é. Não só de racismo, mas de homofobia, de tudo. Então, está assustador. Eu lembro que...ai, eu não queria entrar no cunho político [risos] mas não tem como. Eu lembro que em 2018 quando a peste negra ganhou a eleição.... não vou usar esse termo pra falar dele....o sujeito coisa ruim. Eu lembro que eu chorava nesse dia porque desde que meu filho de 7 anos nasceu, eu tento fazer uma educação um pouco mais libertadora. Então, tipo, ele nunca apanhou, por exemplo. Ele é um doce, nem teria porque ter apanhado [risos], mas ele nunca apanhou. Quando ele gostava muito de panelinha, eu comprava a cozinha inteira para ele brincar de panelinha e briguei com a família inteira dizendo que não era para fazer piadinha. Então, eu fui essa mãe meio leoa. E eu lembro que eu chorava porque eu estava conversando com a minha irmã e dizendo que queria tanto que o meu filho pudesse ser livre, e nesse momento ele não podia. E eu vejo também por estudar, que é um efeito mola, né? E quase sempre, você tem uma galera mais de esquerda, o PT nem é tão de esquerda assim, mas enfim [risos], então vem uma galera um pouco mais progressista, um pouco mais aberta, e na sequência vem um reacionarismo e a gente vai nesse ciclo. Principalmente esses países mais subdesenvolvidos, né? Os países que estão um pouco mais para frente não pega tanto. Mas assim, na França a gente viu, na Argentina a gente viu. Então, eu acho que é uma coisa meio mundial. Eu percebo que nesse momento está demais nas estruturas todas porque a gente é um país novo, né? Então, tem um lance de ser ainda muito reflexo desde a época da escravidão que liberou sem ter um plano, e o pessoal foi para a favela, e isso é até hoje na faculdade, nos hospitais de quem é médico e quem é o servente, da limpeza. Então, é só querer ver. Você percebe o resultado do quem acontecendo nos últimos anos. E ainda hoje apesar disso tem muita gente que é contra cota, essas coisas. Tem muita gente contra essa inclusão, que é uma forma de racismo velado. E aí acha que não, que é meritocracia...Não existe meritocracia nessa situação. A gente vê muito essa romantização do sofrimento, né? Que teve um caso que a pessoa veio da favela, que é preta, que é isso, aquilo...Nossa! Se ele conseguiu, todo mundo consegue. As vezes ele só deu sorte. Não dá para julgar como se os indivíduos não tivessem a sua individualidade. Cada um é cada um. Ah! Aquele um conseguiu, então aquele outro virou ladrão porque quis. Gente, pelo amor de Deus, né? As vezes esse aqui não passou tanta fome quanto o outro, não dá para colocar todo mundo no mesmo balaio. Então, acho que isso reflete bastante em todos os setores da sociedade, desde quem sofre mais com doença, desde quem financeiramente está melhor ou não. Tanto é que a maioria dos brancos está na frente e falam que tem um negro ou outro que é rico. Dane-se. Estou falando no geral, né? Então, reflete em tudo, tudo.

Pesquisadora: Está ótimo. Eu gostaria de saber se você gostaria de fazer algum comentário sobre a entrevista, mas eu estou muito satisfeita, para mim está suficiente. Você disse tudo o que gostaria de ter dito, eu agradeço muito. Queria saber se você tem algum comentário. Você se sentiu bem?

Neusa: Tranquilo. Falei o que já falo naturalmente.

ENTREVISTA – INGRID

Pesquisadora: Então nós vamos poder gravar sua entrevista?

Ingrid: Sim.

Pesquisadora: Ingrid, eu gostaria de saber, primeira coisa, como é que você quer ser chamada na entrevista?

Ingrid: De Ingrid, mesmo.

Pesquisadora: Então, essa é uma possibilidade que a gente tem dentro do texto. Na minha dissertação, eu uso um pseudônimo para você, que você pode escolher, ou posso usar o nome.

Ingrid: Tá.

Pesquisadora: Então, você pode me dar um nome de pseudônimo caso queira, ou deixa Ingrid. Isso é por sua conta.

Ingrid: Então, põe Ingrid.

Pesquisadora: Ai, que chique! [risos]

Ingrid: Já que é para escolher, né? [risos]

Pesquisadora: Lógico, Ingrid é nome de rainha! Você naquele questionário me diz que é branca, tem 41 anos, é do gênero feminino, não tem religião. Sua renda familiar é de 4 a 10 salários-mínimos. Você está aqui no Florestan Fernandes. Em que ano você leciona atualmente?

Ingrid: 5º ano.

Pesquisadora: 5º ano. E que você tem 3 anos de docência. E esses 3 anos são na prefeitura?

Ingrid: É, na prefeitura na verdade são 15, porque eu fiquei 12 como oficial de administração.

Pesquisadora: Ah, 12 anos como oficial de administração. Não é sala de aula né?

Ingrid: Não. Mas sempre trabalhei em escola também. Trabalhava na secretaria.

Pesquisadora: Sim. É que aqui, a nossa pesquisa, minha pesquisa, esse discurso importante para mim e para você, é a docência. Por isso que a nossa pesquisa tem esse título, que é “A interferência da branquitude frente as práticas pedagógicas. Eu queria que você se sentisse muito a vontade para conversar comigo, porque a partir dessa conversa é que a gente vai conseguir construir juntas esse lugar de como você percebe essa questão da branquitude. Mas, antes, vou anotar aqui. Você fez a faculdade na Unisantos mesmo?

Ingrid: Na Unisantos fiz Publicidade e Propaganda. Foi a primeira.

Pesquisadora: Publicidade e Propaganda. Depois você fez...

Ingrid: Aí fiz Pedagogia, depois fiz uma pós em deficiência intelectual e fiz Artes Visuais.

Pesquisadora: Que também como um curso de extensão?

Ingrid: Não, é graduação mesmo. Até passei no concurso para dar aula de artes. Mas na Unisantos só foi a Publicidade que eu fiz.

Pesquisadora: Não, tudo bem. Que legal. Então, nós quando pensamos esse tema, eu e minha orientadora, nós temos uma pergunta essencial: como você percebe a sua branquitude diante da sua prática pedagógica? Então, queria que

você se sentisse super a vontade. Não tem certo, não tem errado, para a gente ir conversando. Algumas coisas eu vou anotar, só para mim depois me localizar quando eu transcrever a entrevista.

Ingrid: Tá. Você quer dizer assim, o quanto o fato de eu me considerar branca interfere na minha relação com os alunos?

Pesquisadora: Isso. Você percebe que há alguma interferência sobre esse aspecto?

Ingrid: Eu procuro tomar cuidado com determinados assuntos, né? Para que de repente, não configurar que eu estou discriminando. Procuro tomar muito cuidado. Inclusive agora nas aulas de história, estamos justamente na parte da abolição dos escravos, que ganharam a liberdade, mas não tinham para onde ir, não tinha perspectiva de nada né? Muitos ficaram sem ter casa, sem ter emprego. Ficaram marginalizados. Às vezes eu me sinto até um pouco constrangida, porque eu imagino que para alguns alunos que são negros, ou que são muito morenos, não sei até que ponto isso mexe com eles quando a gente toca nesse assunto. Então procuro ter muito cuidado.

Pesquisadora: Você tem que ter uma preocupação ao falar sobre isso...

Ingrid: Exatamente. Não ofender, não deixar o aluno se sentir inferior, ou sei lá, entendeu?

Pesquisadora: Entendi. Você percebe alguma manifestação deles com relação à uma fala, alguma reclamação, ou um conto? Porque crianças falam as coisas. Né? Elas têm a liberdade de falar como se sentem muitas vezes.

Ingrid: Não, só teve um que a gente estava nesse assunto, ele é bem moreno e falou: *ai, eu odeio os portugueses!* Como quem diz assim, né? Foram os colonizadores, que escravizavam as pessoas, aquela coisa toda entendeu? Porque assim, eu trabalhei muito tempo no infantil também. Quando a criança é menorzinha, ela não difere, nem as crianças que são especiais, elas não diferem. Se ela já começa a apresentar algum tipo de preconceito, alguma coisa, isso geralmente vem de casa. Uma criança que é especial, uma criança negra, e aquela criança está rejeitando ela, isso geralmente vem de casa. Porque as crianças menores não diferenciam ninguém, independentemente de cor, de algum problema de saúde, elas não diferenciam. Então é a primeira vez que estou no Ensino Fundamental.

Pesquisadora: E você percebe essa diferença, porque alguém reagiu já frente ao tema?

Ingrid: Isso, e eu acho que...eu procuro tomar cuidado para não ofender, não deixar no ar alguma coisa que eles pensem: *Aí, será que ela quis dizer isso, ou aquilo?* Porque talvez de repente pelo fato de eu ser branca, pode ser entendido como um preconceito ou uma discriminação.

Pesquisadora: E quando você pensa no seu planejamento, você tem o cuidado, a atenção? Você pensa a respeito dessa questão de como escolher o material para ensinar sobre a cultura e a história afrobrasileira?

Ingrid: Penso, penso, de ter todo um cuidado de tratar de certos assuntos para sensibilizar os alunos e para não discriminar, entendeu? Não deixar alguns alunos constrangidos. Acho que a gente tem que tomar esse cuidado sim.

Pesquisadora: Por que você percebe que ainda estamos em uma sociedade que constrange? Você entende a nossa sociedade como racista? Como é que você percebe isso?

Ingrid: Eu acho que ainda estamos sim em uma sociedade bastante machista. Tenho amigos negros e eles já viveram situações que me contaram...

Pesquisadora: De dor, de exclusão?

Ingrid: Sim, às vezes a maneira como a pessoa é tratada numa loja. Tem um amigo meu que ele foi visitar um casal de amigos nossos e estávamos no apartamento deles. Ele chegou depois, e mal chegou na portaria e disseram para ele que a entrada de serviço era do outro lado. Mas ele não estava indo ali para trabalhar, alguma coisa. Estava indo visitar.

Pesquisadora: Um amigo negro que passou por isso?

Ingrid: É, um amigo meu negro que passou por isso. A gente já estava no apartamento e ele chegou depois.

Pesquisadora: E ele já foi conduzido ao elevador de serviço.

Ingrid: Exatamente. E ele falou: *Não, não. Eu vim visitar um casal de amigos.*

Pesquisadora: E aí chegou lá em cima e ele comentou com vocês.

Ingrid: Isso, ele comentou. Então, eu acho que, eu convivo assim. Meu pai era bem moreno, meu bisavô era negro. A família do meu pai tem bastante gente morena. Bem mais morena do que, de pele. Mas do meu pai nunca soube que ele tivesse sido tratado de maneira diferente.

Pesquisadora: Entendi. E aqui dentro deste ambiente, ambiente escolar. Como você percebe essa questão? Entre os professores, entre os medos? Você identifica que há algumas reações dessa natureza racista ou preconceituosa?

Ingrid: Eu percebo preconceito não exatamente com relação a cor, percebo uma certa discriminação por condições que algumas crianças têm.

Pesquisadora: Entendi. Condições especiais de déficit, é isso que você está falando? Pela criança ter algum déficit intelectual, ou motor... Aí você percebe que tanto as crianças como os professores reagem mal?

Ingrid: Não, os professores não. Eu percebo que com relação às crianças. Com relação aos adultos, não.

Pesquisadora: E quando acontece alguma coisa nesse sentido, há uma reação da parte dos docentes? Há uma preocupação em tentar inibir isso? Como é que você vê?

Ingrid: Então, eu não posso responder pelos outros.

Pesquisadora: Sim, sim. Entre você e os meninos.

Ingrid: Sim. Eu interfiro quando presencio alguma coisa, né? Acho que é o nosso papel como professora. Eu procuro interferir, pregar sobre o respeito, a solidariedade. Agora entre as professoras, nunca percebi nada não.

Pesquisadora: Porque alguma coisa pode ser percebida entre os pares, né? Às vezes entre uma professora branca e outra negra, ou parda, às vezes há também reações.

Ingrid: Sim. Entre os professores não, já vi entre as crianças.

Pesquisadora: Entendi. E quando a gente fala assim na questão específica da branquitude, pensando sobre isso, você em algum outro lugar, em algum outro momento já discutiu essa questão do conceito da branquitude?

Ingrid: Não, já surgiram assuntos entre esses meus amigos, essa questão de às vezes a maneira como você é tratado.

Pesquisadora: Sim, porque aí é uma questão específica do racismo em relação aos amigos negros, né? Mas esse posicionamento nosso, meu e seu, por sermos mulheres brancas, você percebe isso como um lugar racial? Como você percebe isso? Tem alguma diferença ou não?

Ingrid: Você quer dizer se a gente é tratada diferente pela nossa condição?

Pesquisadora: Ou tratamos diferente, né? Por sermos brancas, termos alguns privilégios. Você percebe isso ou não?

Ingrid: Eu percebo que em algumas situações há uma diferença sim de tratamento. Há uma diferença sim.

Pesquisadora: É porque você falava do seu amigo né que ao chegar no prédio foi tratado de uma maneira diferente né?

Ingrid: Exatamente.

Pesquisadora: Eu e você provavelmente nunca ouvimos isso, né? Mas para ele talvez nem tenha sido a primeira vez. Mas o contrário, quando nós somos brancos, se você percebe um tratamento diferenciado, de privilégio, ou não?

Ingrid: Em poucas situações já senti isso.

Pesquisadora: Ótimo. E para encerrar queria saber assim, quando a gente pensa na questão da formação. Você é uma pessoa que passou por 3 momentos de graduação, vários cursos. A gente estava comentando que você estudou muito, muitas coisas, né? Como você essa questão do tema dentro da sua graduação? Da sua formação?

Ingrid: É um tema bastante presente, principalmente em Pedagogia e Artes Visuais. A questão da arte, para considerar a arte afro-brasileira, até porque agora tem as leis que exigem o ensino. E como a cultura brasileira não tem como você não dizer que não teve nenhuma influência, é uma coisa que faz parte. Na música, na comida, enfim, em tudo. E na Pedagogia a gente estudou as leis.

Pesquisadora: Na sua formação inicial então você viu isso. E depois? Você teve algum curso pela prefeitura?

Ingrid: Não. Relacionado a esse assunto, não.

Pesquisadora: Relacionado a temática racial você não participou de nenhum curso.

Ingrid: Não, que eu saiba ainda não teve nada sobre isso. Não lembro de ter tido alguma coisa com esse assunto.

Pesquisadora: Ótimo. Queria te perguntar por último se você quer dizer alguma coisa sobre a pesquisa, como é que você se sentiu? Se você quer acrescentar alguma coisa?

Ingrid: Não, eu acho importante levantar esse assunto porque a gente está em uma época que esse assunto deveria ser um assunto já resolvido. A gente não deveria estar mais se preocupando com racismo no mundo né? No entanto, acho que as pessoas divulgam mais, acho que a mídia está divulgando mais. Já tive a impressão de que será que aumentaram os casos de preconceito? Acho que não. Acho que a mídia divulga mais.

Pesquisadora: As redes sociais...Acho que hoje a gente tem uma visibilidade maior, não dá para esconder debaixo do tapete.

Ingrid: Exatamente. E eu acho que tem que ter mesmo, tem que tocar nesse assunto, tem que fazer pesquisa. É um assunto que precisa mesmo ser estudado e abordado para mostrar que o respeito tem que existir independentemente de qualquer coisa né?

Pesquisadora: Muito muito obrigada!

ENTREVISTA - SALETE

Pesquisadora: Então vamos começar nossa entrevista. Primeiro, Salete, vou confirmar os dados que você me passou lá pelo questionário, ok?

Salete: Ok.

Pesquisadora: Salete XXXXXXXX Como você gostaria de ser chamada no texto da dissertação?

Salete: Salete mesmo.

Pesquisadora: Você me autoriza a usar seu nome? Porque você pode também usar um pseudônimo.

Salete: Pode colocar Salete.

Pesquisadora: Ok. Você dentro do questionário disse que é uma mulher branca, 51 anos, feminina. Disse-me que a sua religião é ecumênica.

Salete: É, eu sou católica, mas assim, eu gosto de outros assuntos também, então não sou 100% católica.

Pesquisadora: Tá ótimo, só estou confirmando. Você me disse que a sua renda é entre 2 e 4 salários-mínimos, e que você atualmente está lecionando no 4º ano. Você já está na docência há 12 anos. E aqui na rede municipal de Santos há 10 anos. Salete, a nossa conversa diz respeito ao tema da minha pesquisa. É uma conversa, então não tem certo, não tem errado. Eu só queria que você falasse pertinho aqui do gravador para a gente poder gravar, e depois a gente vai transcrever essa conversa. Eu vou trazer aqui para você, e você vai me dizer: Eu quero que mude isso, porque ela é sua. A entrevista não é minha, ela é nossa, mas ela é sua. Então, quando você me disser que está tudo ok, aí a gente passa a colocar dentro da dissertação. A minha questão é a seguinte: Eu fiz uma pesquisa que tem como título a *interferência da branquitude diante das práticas-pedagógicas*. Eu queria que você me dissesse em um primeiro momento, como você chegou à docência, porque você resolveu ser professora. Me conta um pouquinho da sua formação, e aí a gente começa a conversar a respeito da nossa branquitude.

Salete: Então, desde pequena eu sempre gostei de ir para a escola, e quando eu era pequena sempre gostava de brincar de escolinha. Eu tinha uma lousa, meu pai era marceneiro e eu tinha uma lousa imensa, tinha giz a rodo. Mas conforme vai passando o tempo, você vai evoluindo, isso ficou para trás. Então, eu fiz todo o ensino desde o colegial, na época o ensino era ginásio e colegial, fiz em escola pública. Então, nunca estudei em escola particular. Eu mudei muito a minha cabeça e desisti de ser professora e comecei a estudar. Na época entrei na FATEC [Faculdade de Tecnologia] em 1990, e fui estudar processamento de dados.

Pesquisadora: Nossa! Que coisa diferente!

Salete: Então, só que naquela época era muito diferente do que é hoje, porque hoje está tudo muito facilitado. Aquela época a gente começou muito cru, e eu não entendi muita coisa. Aí eu vi que não era a minha área. Depois conheci meu marido, casei, abandonei a faculdade, fiquei como dona de casa e tive a minha filha, em 1995. Fiquei um bom tempo fora da escola. Em 2004, fiquei sabendo que ia ter um concurso na Praia Grande para na época “atendente de educação”, que era a pessoa que trabalhava ligada a creche. Eu fiz a prova, não queria fazer, mas minha sogra insistiu muito.

Pesquisadora: A sogra insistiu?

Salete: A sogra [risos]. Minha mãe não me apoiou. A minha sogra queria que eu voltasse a estudar, achava um absurdo eu ficar só em casa.

Pesquisadora: E o que você achava disso, por exemplo?

Salete: Eu gostei, porque eu estava cansada já de ser só dona de casa e precisava de dinheiro. Eu trabalhei um tempo com artesanato. Fazia pintura em tecido, crochê, essas coisas. Ganhava um dinheirinho que dava para sobreviver, mas nada que pudesse... eu teria que [inaudível] fazer feira. Fiz curso pelo SESC. Só que eu desisti da feira porque eu tinha menina pequena. Tinha que viajar, essas coisas. Aí desisti e quis um emprego mesmo.

Pesquisadora: Um emprego fixo. Você foi atrás de um emprego fixo.

Salete: Fui. Aí eu comecei a perceber o universo do funcionário público, fiquei sabendo da estabilidade e falei: *é isso que eu quero*. Eu entrei como atendente. A minha formação já era Ensino Médio completo e alguns meses de faculdade. O que eles pediam era formação até a 4ª série. Aquilo mexeu comigo, mas falei: Preciso trabalhar. Quem que iria dar emprego para uma mulher de 34 anos com uma filha? Fiz a prova, passei, mas não fui bem colocada. Demorou. Aí me mudei para Santos porque infelizmente minha sogra faleceu e deixou a casa para a gente. Isso em setembro de 2004. Quando foi janeiro de 2005 me chamaram e eu fui para a Praia Grande trabalhar. Morei 10 anos, saí de lá, vim para Santos, e em janeiro me chamaram para trabalhar lá. Aí comecei a trabalhar lá, a princípio no edital dizia que nós lidaríamos com criança, cuidar das crianças. Não ensinar nada, era apenas cuidados de banho, pertences. Só que a gente fazia um monte de coisas que nem tinha nada a ver, né? E com o tempo começaram a exigir da gente que ficássemos com as crianças. E na época no início de carreira resolveram dar o magistério para o pessoal, só que eu comecei a fazer antes pelo Acácio.

Pesquisadora: Aí você terminou o magistério.

Salete: Isso em 2006 ou 2007, aí já engrenei com a faculdade de Pedagogia

Pesquisadora: Onde você fez a Pedagogia?

Salete: A Pedagogia fiz no Grupo Facinter, que é ali na Escola Modelo na Ana Costa. Grupo Uninter, Facinter, alguma coisa.

Pesquisadora: Tudo bem, o importante é que você fez a Pedagogia.

Salete: Fiz a faculdade em 3 anos e meio. E assim, como eu entrei como atendente em 2005, em uma semana eu já queria ser professora. Então, eu falei: *Preciso estudar*.

Pesquisadora: Foi mordida pela mosquinha?

Salete: Fui. Aí eu vi que eu tinha capacidade para aquilo e falei: *Não vou ficar só no cuidar, cuidar*. Aí peguei e fui fazer o magistério e a Pedagogia. Eu me formei. Em 2010, passei no processo seletivo para professora. Já tinha passado antes, mas não podia assumir porque não tinha o magistério. Aí dei azar. Bem na época que eu passei, começaram a exigir Pedagogia. Então, já estava encaminhada com ela e consegui entrar. Aí assumi como professora.

Pesquisadora: Na rede?

Salete: Isso, só que era processo seletivo. E de manhã eu continuava como atendente, mas como atendente já tinha mudado esse universo. Já tinha a questão do educar, tanto que a gente alfabetizava.

Pesquisadora: Eu lembro do projeto Educar.

Salete: Então, aí a gente começou a fazer diário, depois tiraram para não pagar os direitos de professor. Quer dizer, você fazia o trabalho de professor, mas não...

Pesquisadora: Não tinha os mesmos direitos.

Salete: Bem menos, bem menos.

Pesquisadora: E vamos perguntar a partir desse lugar que você está agora me contando. Como você acha que foi a sua formação frente a questão racial? O que você lembra, por exemplo, da sua formação como professora? Se essa discussão que a minha pesquisa conversa foi tratada em algum momento? A lei que coloca a questão né? Porque a lei já estava colocada em 2003. A lei vem e fala a respeito da cultura afrodescendente.

Salete: É, na minha época não foi forte. A gente teve noções sim. Tinha já essa questão da lei da cultura brasileira, mas assim, por ser branca nunca tive dificuldade com nada de arrumar trabalho, essas coisas. Eu noto que pra gente é tudo mais fácil.

Pesquisadora: É isso que você identifica?

Salete: Isso que eu identifico.

Pesquisadora: Mas na sua formação você diz que foi pouca coisa que vocês discutiram, não tinha uma disciplina?

Salete: Não, não tinha. Era pouco questionado. Acho que quase nem foi falado.

Pesquisadora: E depois? Só pra gente continuar nessa linha da formação, você percebe que houve uma preocupação? Você fez cursos durante a sua formação continuada que trouxeram essa questão ou da lei, ou da negritude?

Salete: Não.

Pesquisadora: Você nunca fez um curso?

Salete: Não, a única coisa que eu fiz foi relacionado mesmo à prática. Contação de histórias, que é bem interessante, e a alfabetização para eu atuar como alfabetizadora. Pra seguir essa lei, a gente ficou sabendo já depois, atuando como professora. Aí sim a gente teve acesso, trabalhar a questão de africanidade, herança, a questão da vinda deles, a forma que vieram. Eu cheguei a fazer formação de história também, mas não concluí porque na época eu fiquei muito doente. Eu estava fazendo online pela Unimes, e era muito puxado.

Pesquisadora: Como era o nome do seu curso?

Salete: Curso de História. Eu queria fazer para ter mais uma formação mesmo. Mas eu vou voltar ano que vem.

Pesquisadora: Mas você não concluiu naquele momento porque você ficou doente?

Salete: Isso eu fiquei doente. Cheguei a fazer o TCC com o grupo, entreguei o TCC, mas eu fiquei em DP também porque eu não concluí, aí acabei desistindo.

Pesquisadora: Ok. Agora queria ver. Você dizia que como uma mulher branca eu nunca senti dificuldade. Agora eu queria que você me dissesse como percebe essa questão da relação étnico racial dentro da escola, dentro da sua sala de aula. Você percebe que há algum tipo de interferência para a sua branquitude dentro da sala de aula quando você vai trabalhar com os meninos?

Salete: Não, uma que eu trato todo mundo igual e eles também. Eu vejo entre eles.

Pesquisadora: O que você vê?

Salete: Olha, eu não vou dizer racismo, mas brinca com cabelo. Tem uma menina que é negra e ela vem com cabelo crespo. Mas ela tira sarro dos outros

também. É entre as crianças. Eu tenho vários alunos negros e pardos. Mas assim, não vejo preconceito entre eles. Eu vejo que algumas brincadeiras rolam.

Pesquisadora: E quando elas acontecem? Essas brincadeiras. Como você reage?

Salete: Olha, aconteceu de vir uma madrinha que cria a menina veio conversar comigo, aí eu procuro conversar, falar, eu falo muito sobre essa questão do respeito. Aquela coisa, se você quer ser respeitado, você tem que respeitar. Pra ajudar eu leio alguns livros que falam dessa questão do cabelo, da pele. Tem uns livros bem conhecidos, Cabelo de Lelê, tem o Cor de Pele...

Pesquisadora: Você foi atrás de um material por conta própria para trazer na sala de aula e conversar a respeito especificamente dessa questão do cabelo? Você tinha essa preocupação...

Salete: Sim. Eles não brincam com a cor da pessoa, até que eles se aceitam bem. Mas quando você é muito diferente, você nota...Eu acho que é da criança já. Eu acho que ela absorve da família.

Pesquisadora: Ah, sim, então você está dizendo que as crianças em algum momento aprendem na família?

Salete: Na família, porque elas vêm com isso enraizado. Mas aqui neles eu noto que não é nem a questão do racismo. É mais o "ser diferente".

Pesquisadora: Mas sempre que isso acontece se eu entendi, você interfere?

Salete: Sim, mas é assim, é aquela cabeça deles. Você zoou, vai ser zoadado. Se eu zoei, eu tenho o direito de ser zoadado. Então, eles respeitam essa norma entre eles.

Pesquisadora: Entendi. Então, a autorização da brincadeira, ainda que ela seja uma brincadeira que machuca. Porque não tem nada de brincadeira se você judia do outro, né?

Salete: Quando magoa, não é brincadeira. Então, a gente conversa muito com eles.

Pesquisadora: É quebrar essa lógica que está construída há muito tempo.

Salete: E eu passo isso para eles também. Isso eles têm como norma. Zoou, vai ser zoadado. Não interessa se tu é branco ou negro, se zoou vai ser zoadado.

Pesquisadora: Olho por olho, dente por dente. Mas eu acho que tem uma intenção sua de quebrar essa lógica.

Salete: Eu queria. Queria um mundo melhor. Eu acho assim, não olha se a pessoa é gay, se a pessoa é isso, se a pessoa é trans, branca, preta, japonês. Eu acho que é ser humano. Eu estou numa igreja católica que infelizmente é muito étnica, muito...O que é diferente não é aceito. Então, entra muito em conflito isso aí.

Pesquisadora: Você percebe isso dentro da sua igreja?

Salete: Percebo. Essa coisa de família. É o que eu canso de falar, família hoje é diferente. A família hoje não é mais mamãe, papai e filhinho. Às vezes é pai e pai, mãe e mãe, ou o avô que cuida. Então, as famílias têm que ser respeitadas.

Pesquisadora: Compreendo Salete.

Salete: A religião que eu estou não aceita isso.

Pesquisadora: E você acha isso muito inconveniente?

Salete: Eu acho, por que não é para ser acolhedora? Não é o que eles brigam tanto? Ser uma igreja acolhedora desse jeito? Aí você vê o Padre Júlio fazendo um trabalho lindo e sendo criticado como padre comunista. É ser comunista dar comida para pobre? Então, eu não entendo essas coisas. Isso me revolta. Eu acho que é ser humano. Não vejo se é cor. Graças à Deus desde pequena a

minha família não é uma família racista. Minha mãe é uma pessoa um pouco diferente, mas não cultuou na gente o ódio. Meu marido é uma pessoa que é filho de negro com uma mulher muito branca. Minha filha é mais branquinha que eu. Um branco diferente, mais rosado.

Pesquisadora: Você está dizendo que tem uma mestiçagem...

Salete: Isso, tem uma miscigenação. E o meu marido além de tudo tem um braço pela metade que ele nasceu com esse problema, né? Síndrome de [inaudível]. Então, na minha família já tem o diferente. Eu tenho irmão gay, como eu vou ter preconceito de alguma coisa? [risos]. Então, eu parto desse princípio. Eu passei para a minha filha graças à Deus também lá em casa, então a gente aceita bem o diferente.

Pesquisadora: E além das crianças, como é que você percebe no ambiente da escola? Como você identifica essa questão da negritude, da branquitude com seus pares, dentro do ambiente da escola?

Salete: Olha, eu noto que esse grupo aqui quanto o da outra escola que eu estou...

Pesquisadora: Qual é a outra?

Salete: Derossi José. Eu acho que o pessoal aqui é acolhedor. Se tem alguma coisa não falam.

Pesquisadora: Você não percebe?

Salete: Não, mesmo que [inaudível]. Tenho colegas de todos os jeitos, então eu não vi ainda alguma coisa de cunho racista, nunca vi. Então, aqui eu não sinto, nem na outra escola também. Eu vejo o pessoal bem acolhedor. Já trabalhei em escola que tiravam sarro da pessoa porque a pessoa era negra. Uma pessoa só.

Pesquisadora: A única pessoa negra e ela era rejeitada?

Salete: Não, essa pessoa não gostava dos negros. Falava que não gostava de negros e começava aqueles ditos populares, né? Preto é isso, preto é aquilo. Trabalhei com uma pessoa assim, mas o resto era muito acolhedor.

Pesquisadora: Entendi. E eu queria saber assim, quando você pensa, voltando aquela questão que você estava trazendo do livro, que eu acho muito significativo, como você percebe a tua prática? Você tem essa preocupação de trazer essa discussão com os meninos? De como que você apresenta essa discussão? Diante da data comemorativa, como que você lida?

Salete: Olha, a data comemorativa é um [inaudível]. Claro que eu vou trabalhar com mais profundidade, mas se o momento pedir eu entro e converso.

Pesquisadora: Algum fato que aconteceu na sociedade, da semana...?

Salete: Isso, alguma coisa assim. Eles comentam: *professora, você viu que um homem foi agredido por ser preto*, e tal? Eles falam também, e eles mesmos já dão uma puxadinha. Então, eu não espero só uma data comemorativa. Como foi o caso da menina e deles mesmos, eu acabei conversando, contando a história, fiz toda uma rotina.

Pesquisadora: Quando você vai escolher um livro, você percebe, assim, uma preocupação sua em relação a essa questão?

Salete: Sim, eu procuro assim, leitura para mim é para deleite. Então, eu não busco um tema, não. Eu pego um livro, acho interessante, e eu compartilho com eles. Tanto que depois que eu leio, deixo eles folhearem. O livro passa pela sala inteira. Então, no dia a dia, a leitura que eu faço de fruição, é de fruição mesmo, para estimular a leitura. Agora quando teve o caso dela, eu pensei sim que eu podia ler o *Cor de Pele*, e o *Cabelo de Lelê*. E eu tenho um muito bom também que é "O meu crespo é de rainha". Esse eu vou usar na semana da Consciência.

E a gente trabalha né? Quando eu dou aula de História, que eu trabalhei essa questão da escravidão, eu passei o que eu aprendi na faculdade. A questão de como eles sofreram. Então, não é aquela forma tradicional que a gente aprendeu, que é a forma do estado nacional, aquela coisa do herói. Não. Falo a verdade. Eles sofreram, foram humilhados, apanhavam, perderam a dignidade. Então, quando eu trabalhei essa questão da escravidão, fui bem clara. Falei dos heróis do quilombo. Então, assim, isso a gente fala, tá? Eu procuro trazer para eles a verdade. Apesar que eles não têm muito a idade para entender isso, mas, ao mesmo tempo, eles vão adaptar essa informação. Mas eu falo de forma clara. Teve escravidão, foi uma página negra na nossa história, né? Então, isso eu conversei muito com eles, sobre todo o sofrimento dos irmãos africanos, tudo isso.

Pesquisadora: Estou super satisfeita. Então a minha última pergunta é: você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre esse tema, acha que foi importante nossa conversa? Como você se sentiu?

Salete: Eu gostei. Acho que é importante sim, tem que ser discutido.

Pesquisadora: A nossa branquitude é importante ser discutida?

Salete: Eu acho que sim, porque eles ainda têm também aquela questão: *Ai o branco...* Não podia ser, né?

Pesquisadora: O que que não podia ser?

Salete: Eu acho que tinha que ser igualitário, não o branco...Lógico que algumas pessoas ainda têm aquela questão de que o branco é superior...

Pesquisadora: Entendi. Uma mentalidade que....

Salete: Infelizmente, acho que para a pessoa de cor branca tudo é mais fácil. Você é mais aceito, mais bem recebido. Acho que por eu ser uma pessoa branquinha, bem clarinha, as mães parecem que te aceitam mais. Infelizmente tem isso sim.

Pesquisadora: Obrigada Salete, super obrigada pela sua colaboração!

ENTREVISTA – CONCEIÇÃO (TÉCNICA DA SEDUC)

Pesquisadora: A minha intenção é a seguinte, Conceição: Conversar com você a respeito da tua experiência como uma pessoa dentro da SEDUC que trabalhou a formação, porque isso me interessa muitíssimo. A sua fala vai conversar diretamente com as minhas entrevistadas e também com a minha preocupação como educadora, de ser uma pessoa que trabalha com formação. Eu quero trabalhar também como você, na questão de formação racial. Então, a minha questão principal é saber assim: você me dizia antes que desde 2004, trabalha com essa questão racial dentro da SEDUC. Qual foi, no seu entendimento, a maior dificuldade que você enfrentou diante dessa proposta? Você levava às escolas a proposta da discussão? Sobre que aspecto? E quais foram as maiores dificuldades?

Conceição: A primeira dificuldade foi que quando veio a Lei, promulgada em 2003, eu trabalhava com formação de professores de História, tanto de Fundamental I como de Fundamental II. Eu era formadora da área de História. Coordenadora da área de História. Quando veio a Lei em 2003, ela trouxe uma

novidade para todos nós. Inclusive para aqueles que trabalhavam dentro do poder público e até para as Universidades. Para toda a sociedade. E Lei, eu sou advogada, então tenho esse olhar [risos]. Lei é obrigatório, você não tem que discutir. Ainda mais se tratando de uma política pública, você tem que cumprir. E aí, eu brinco e falo: qual foi a primeira relação que fizeram? Quem é o professor de história que vai levar essa aplicação dessa Lei para as nossas escolas? Só que eu mesma, enquanto professora de História, não tive – eu falo isso na minha tese de doutorado, eu coloco no final – eu não tive no meu currículo, a minha formação (a questão racial).

Pesquisadora: Elas também disseram isso.

Conceição: Então, eu dei aula na Pedagogia na São Judas e também na UNIMES. Eu fui a primeira na São Judas a trabalhar a questão racial. Eu fui convidada. Então, quer dizer, as universidades, além de nós termos que nos preocupar com a formação dos nossos professores, eu também tinha que ter, porque eu sabia a questão histórica. Na Universidade de São Paulo, só em 1998 que foi ter uma disciplina obrigatória de História da África.

Pesquisadora: Isso é muito significativo.

Conceição: É muito significativo. Então, eu também não tinha uma competência técnica de discussão porque na realidade, depois lógico com experiência, por se tratar de um tema ainda tão indigesto para a nossa sociedade como um todo, você tem que ter técnicas pedagógicas.

Pesquisadora: Para abrir a conversa.

Conceição: Para abrir a conversa. Então isso, não é o professor de História somente. Não desprestigiando toda competência, o cabedal de História que eu tinha, mas para tratar de questões raciais, você não precisa só saber de história da África, ou da história da colonização do Brasil. Vai muito além. Trata de relações raciais, de relações sociais.

Pesquisadora: Diversas, né? Porque nós não estamos falando de uma cultura. Como se ela fosse uma só.

Conceição: Exatamente. Então, a primeira dificuldade foi justamente ir buscar subsídios para que nós na Secretaria de Educação pudéssemos também atender à demanda junto às nossas escolas. Porque se eu já acreditava e sentia falta disso enquanto professora de História, os professores que não eram da área de História, deviam ter uma resistência muito maior à temática. Então, foi aí que em 2003 nós fomos à Universidade de São Paulo, e aí fizemos vários anos de curso. Vários. Eram cursos semestrais. Então, acho que durante uns 4, 5 anos nós bebíamos na fonte para trazer para cá. Então, em 2003, nós fomos ali nos aprimorar, aprimorar a questão histórica de várias versões. E aí fomos para a PUC para aprender as relações internacionais com África.

Pesquisadora: Então, e nesse momento vocês elencaram, imagino, estou aqui supondo, alguns temas para entrar nesta conversa com os professores. Quais foram esses temas?

Conceição: Primeiro foi a sensibilização do olhar. E até hoje, quando nós trabalhamos com os professores iniciantes na Rede Pública, porque infelizmente a formação inicial desse professor, tanto do Ensino Médio, e depois do Ensino Superior, ainda tem uma defasagem muito grande no trato das questões raciais. Então, quando ele ingressa aqui na Rede Pública, nós tivemos agora em janeiro uma...

Pesquisadora: O que você chama de sensibilização do olhar?

Conceição: A pessoas notarem ao seu redor que o racismo realmente existe.

Pesquisadora: Ok. E como é que vocês faziam isso? Ou fazem, né?

Conceição: Fazemos até hoje. Tentamos utilizar os instrumentos que os professores, as estratégias que os professores têm acesso na escola, que são os livros didáticos. Começamos assim. Eu e a Adriana fizemos uma pesquisa com os livros didáticos de 2004 e 2005 que eram disponibilizados pelo PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático]. Nesses livros, nós só encontramos um corpo humano negro. De resto, todos os corpos humanos que apareciam no livro de Ciências eram brancos. Então, em que local está no livro de História ou de Geografia, da história da África? Que figuras se utilizam para isso?

Pesquisadora: Ótimo. Então vocês chamavam atenção para que elas pudessem olhar para aquilo e...

Conceição: E perceber. Eram formações assim, mensais. Dizíamos: “olhem os outdoors pela cidade. Observem as propagandas na sua casa”. A gente passou durante anos, eu falo que eu sei até a fala dos personagens, aquele: *Vista minha pele*. É um filme, não sei se você conhece, deve conhecer com certeza, que é muito bom. O [inaudível] também que é muito bom, que trata da menina negra que quer ser [inaudível]. Então, são várias formas de você fazer a pessoa perceber que realmente o racismo existe, e que ela não é a culpada do racismo existir e de que até ela tem as práticas racistas. A gente coloca isso que é muito importante. Porque ela vem de uma educação formal e familiar numa sociedade racista. O problema está em você perceber e, a partir dessa percepção, você mudar a sua postura diante disso. Não só com você mesma, mas aí com seus alunos, com a sua família. Então, essa ressignificação desse olhar da sociedade. Quando você vai em um restaurante, comente quantas pessoas estão jantando e quantas estão servindo? Qual a cor dessas pessoas? A pobreza tem cor. As classes sociais têm cor. Então, são essas percepções que a gente quer fazer com que a pessoa sinta isso sem apontar meu dedo e falando que eu sou racista, porque aí a pessoa vai negar. Teve uma pesquisa que fizeram naquela revista *Época* que fizeram a seguinte pergunta: “o Brasil é racista?” 80% falaram que era. E aí perguntaram: “você é racista?” 20% falaram que era, o resto falou que não. Então, onde está o racismo? Então, esse tipo de situação é a questão do jogador de futebol...

Pesquisadora: Sim, então a primeira etapa é a sensibilização?

Conceição: É a sensibilização.

Pesquisadora: E aí depois? O que vocês propõem?

Conceição: E aí sim, nós conversamos sobre o racismo na escola e suas consequências...

Áudio 2

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma última coisa: Com relação especificamente à questão da branquitude, por exemplo, esse conceito, essa ideia de que racialmente nós brancos temos privilégios sociais. Essa discussão alguma vez aconteceu na formação?

Conceição: Sempre acontece.

Pesquisadora: Sempre acontece? Desde o começo?

Conceição: Sim, desde o começo. As formações são realizadas uma vez por mês com um grupo selecionado para o ano. Então, às vezes a gente faz com Ed. Infantil, depois a gente faz com 6º ao 9º que é o pessoal especialista, né? Mas o que acontece? Nós esbarramos, às vezes, não podemos tirar todos os

professores da escola, né? Então, vem um professor por escola no período da manhã, no período da tarde e no período da noite. Então esse professor é o professor multiplicador. Por isso a importância de nós fazermos a formação também com o Coordenador, com o Diretor, porque esse professor multiplicador vai ter que ter um espaço para conversar pelo menos o que foi feito. E aí, o coordenador também devia embasar, porque é responsabilidade também de uma política pública ser implementada pelo Coordenador Pedagógico junto a seus professores. Então, uma das temáticas, quando a gente fala da sensibilização do olhar, automaticamente a gente fala da questão da branquitude. Porque aí você delimita o espaço de cada um. E aí não falamos uma temática, uma aula especificamente sobre branquitude. Não. Nós falamos num contexto geral. Ao mesmo tempo que você analisa e percebe a posição do negro na sociedade, você também vai relacionar a sua posição. E aí é muito importante que a gente instigue aos professores narrarem as suas experiências. Negros e não negros. Às vezes o negro, professor ou professora negra, se sentem muito incomodados a falar. Então, a gente não força, porque é muito difícil você sofrer essa exclusão, essa discriminação. É muito dolorido, sabe? Mas o branco também narra as suas experiências de ter visto, ou da família. Eu coloco, porque quando eu ia à São Paulo ver minha avó portuguesa, minha mãe falava que ela dizia que eu não ia arrumar marido porque estava ficando “pretinha” de pele.

Pesquisadora: Eu sei o que é isso. Eu sou de família portuguesa [risos]

Conceição: Então, não é verdade? A gente coloca as nossas experiências. No primeiro encontro, pode ser que o professor não fale, porque ele se sente meio... Olha, para você ver, a gente vê uma expressão de incomodo em todos. E muito mais nos não negros quando a gente fala a palavra negro: “olha, aqui nós temos uma pessoa negra”. Como se nós estivéssemos usando o negro como é sempre utilizado de forma pejorativa. É um incomodo geral. E eu falo mesmo: “olha, eu senti um incômodo com a palavra negro. Negro não é uma palavra pejorativa.”

Pesquisadora: Não deveria ser. Não precisa estar nesse lugar né, Conceição?

Conceição: Pois é. E essa situação a gente acaba trazendo da questão da branquitude. A gente faz um roteiro histórico com os professores no qual chamamos de “roteiro étnico”.

Pesquisadora: É eu fiz com meus alunos.

Conceição: É, a gente tira leite de pedra. Aqui em Santos, principalmente. Nos utilizamos de marcos negros, mas também de marcos não negros, para estarmos refletindo sobre o poder do branco. A questão da igreja, imposições...

Pesquisadora: Quantas e quantas estátuas nós temos nesse jardim maravilhoso de 7 quilômetros de praia, mas quais delas são personalidades de negros, né?

Conceição: A questão da utilização da camiseta 100% negro, e 100% branco, porque muitos colocam. A questão das cotas raciais. Todas essas questões trazem em si a questão do negro, da negritude e da branquitude, de uma forma geral.

Pesquisadora: Muito obrigada, você foi muito importante mesmo nessa discussão.

ANEXO A - A REDENÇÃO DE CAM

Quadro *A Redenção de Cam* (1895) de Modesto Brocos.

No livro *Contornos do (In)visível: Racismo e Estética na Pintura Brasileira (1850-1840)* lançado no final de 2017, pela Edusp, a historiadora e antropóloga Tatiana Lotierzo faz uma interessante análise crítica sobre o quadro do espanhol Modesto Brocos (1852-1936), radicado no Brasil por mais de 40 anos.

Síntese na página

<https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>



ANEXO B - APOCALIPSE QUEER OU CUÍER A.P.

Tatiana Nascimento

nós vamos destruir tudo que você ama

e tudo que c chama “amor”

nós vamos destruir

porque c chama “amor à pátria”

o que é racismo

c chama “amor a deus”

o que é fundamentalismo

c chama “amor pela família”
o que é sexismo homofóbico y
c chama transfobia de “amor à natureza”
c chama de “amor pela segurança”
o que é militarismo
y o capitalismo
c chama de “amor pelo trabalho”
o que c chama de “amor à humanidade”
é especismo, y esse seu “amor pela Palavra”
na real é só um caso histórico de má-tradução — que
conveniente, chamar deus de “ele”, mas se
liga: nós somos seu apocalipse
cuier. y o que c chama de
“amor pela liberdade”,
“pela justiça”, toda
essa sua ideia de “civilização” é
assassinato, é genocídio,
quer matar tudo
que ri, que goza, que dança,
quer matar a gente.
mas a gente vinga
que nem semente daninha:
a gente sobre
vive!
tá vendo? já começou!
sente a pulsação vibrando
o chão: é o beat do nosso coração!
porque a gente, que você amaldiçoa
em nome do seu amor doentio
normativo,
segregador,
a gente que é amante,
a gente é que vive y espalha
amor.