



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO
ACADÊMICO EM ENSINO**



NAÁRA SILVA COSTA

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS
SOBRE EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
ESCOLA ANTONIETA DE BARROS, VITÓRIA DA CONQUISTA –
BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2022**

NAÁRA SILVA COSTA

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS
SOBRE EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
ESCOLA ANTONIETA DE BARROS, VITÓRIA DA CONQUISTA –
BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades
Orientadora: Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022

C838p

Costa, Náara Silva.

Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre educação para relações

Étnico-raciais na Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista - Ba. / Náara

Silva Costa, 2022.

151f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 137 – 143.

1. Educação antirracista. 2. Relações Étnico-raciais - Ensino fundamental. 3. Decolonialidade. 4. Branquitude. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO
ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Narrativas de professoras autodeclaradas brancas sobre
educação para relações étnico-raciais na Escola Antonieta de
Barros, Vitória da Conquista- BA**

Autora: Naára Silva Costa

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Naára Silva Costa e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 26/08/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (Orientadora)



Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)



Prof. Dr. José Valdir J. de Santana (UESB)

Dedico à afilhada Mariana, minha força e
inspiração na luta por uma educação
antirracista.

AGRADECIMENTOS

Eu sou uma, mas não sou só!
Nenhum caminho é trilhado solitariamente.

Sou grata aquelas (es) que não me deixaram sozinha nesta caminhada, nem na vida.

À Deus, Orixás e Encantados por abrir caminhos, me guiar e revitalizar minhas forças e energias concedendo-me o equilíbrio espiritual necessário para suportar cada percalço.

Aos meus pais, Sueli e Lioildo, meus primeiros mestres, que mesmo sem muita instrução e recursos priorizam minha educação e me impulsionaram na busca do conhecimento. Obrigada por lutarem por mim, ainda que em silêncio ou nas orações. Amo vocês!

Ao meu esposo, Sandoval Duarte, meu maior incentivador, por compreender as minhas ausências, angústias e irritações, mas, sobretudo pelo cuidado, paciência, escuta (que foram muitas), amor, dedicação, disponibilidade e compreensão ofertados a mim. Sem você ao meu lado essa caminhada seria mais difícil. Seu estímulo, colo e amor foram, são e serão muito importantes na minha vida. Te amo!

Aos meus familiares e aos do meu esposo por todo incentivo e motivação, em especial meus padrinhos José Alves (*in memoriam*) e Izaíra dos Santos; meus afilhados (as) Iasmin Kelly, Mariana, Marcellus, Benício, mas também a sobrinha Júlia Ester, estas crianças são o combustível necessário para eu pensar minha prática docente e a luta por uma educação pautada na diversidade étnico-racial.

Aos amigos (as) pelos momentos de descontração, risadas e a ternura de querer bem, em especial a Priscila Rodrigues, Daiane Farias, Danilo Silva, Ricardo Carvalho, Flaviane Amorim e Sabrine Oliveira.

À Isa Pinto pelo incentivo e ajuda desde a graduação, obrigada por tudo.

À minha querida e estimada orientadora Maria de Fátima de Andrade Ferreira por me receber como sua orientanda, por compreender minhas dificuldades, sobretudo por acreditar em mim, não me abandonar e segurar em minhas mãos até o fim. Obrigada por todo

conhecimento compartilhado de forma magistral, és exemplo de humanidade num espaço tão rígido.

À banca examinadora Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves e Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, por aceitarem o convite, pelas orientações e contribuições assertivas para conclusão da pesquisa. Grata pela leveza, profissionalismo e humildade com que conduziram este momento.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino e aos professores que contribuíram significativamente na construção de conhecimentos, em especial ao professor e coordenador Benedito Gonçalves Eugenio pela atenção, orientações e disponibilização de materiais que colaboraram para escrita desta pesquisa.

Aos colegas do mestrado por todos os momentos que foram possíveis ser vivenciados meio a distância posta pelas restrições sanitárias para contenção do Coronavírus, em especial aos colegas Ícaro Dias e Joadson do Prado, que suavizaram o peso do processo e dividiram angústias e sonhos.

A escola pesquisada e as interlocutoras que aceitaram participar desta pesquisa compartilhando suas experiências, trajetórias, percepções e conhecimentos; meus sinceros agradecimentos por me acolherem e pelos vínculos de confiança que foram construído.

À FAPESB, pelo auxílio financeiro que possibilitou a dedicação e execução desta pesquisa, obrigada!

Por fim, estendo meus agradecimentos aqueles (as) que estiverem comigo direta ou indiretamente. E como disse Sant-Exupéry “aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

RESUMO

COSTA. Naára Silva. **Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a Educação para Relações Étnico-raciais na Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2022.

A presente dissertação investigou a percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais da Escola Pública Municipal Antonieta de Barros, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sediada na área urbana de Vitória da Conquista, BA, observando o que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa sobre o objeto de estudo e de que modo elaboram/constroem suas concepções sobre educação antirracista e se atendem ao que estabelece a Lei n. 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, presenciando (ou não) mudanças, na organização curricular e dos saberes veiculados no cotidiano escolar. Para tanto, essa pesquisa ancorou-se nas abordagens conceituais sobre os estudos de branquitude, raça, racismo, educação antirracista e currículo, consulta de documentos normativos para educação das relações étnico-raciais e fundamentados dos Estudos Culturais e Teorias (De)coloniais. Para realização da pesquisa foi adotado um estudo exploratório e descritivo de natureza qualitativa, que envolveu entrevistas semiestruturadas, questionários fechados e abertos, análise de documentos oficiais e bibliografias acerca da temática em questão. Foram realizadas observações *in loco* e conversas informais com as interlocutoras para coletar informações sobre a percepção das professoras interlocutoras sobre a educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, suas experiências e vivências raciais no cotidiano da escola-campo. O interesse pelo objeto de pesquisa deve-se a percepção de que a branquitude traz privilégios para indivíduos brancos e contribui com a manutenção e reprodução de estereótipos, (pre)conceitos, discriminação, (re)produção de desigualdades raciais e, ao que tudo indica, o processo de ensino-aprendizagem e o currículo na escola continuam permeados de experiências e vivências racistas, colaborando com a multiplicidade de sentidos, ser ou não ser preta, negra, com diferentes enunciações e contextos de produção de privilégios da branquitude nas relações de interações na escola. Conclui-se que, estudar aspectos da branquitude torna-se imperativo para pensar o lugar ocupado pelos brancos nas relações étnico-raciais e suas responsabilidades diante das injustiças sociais e por uma educação antirracista nos espaços escolares. Para combater o racismo na escola e em outros espaços sociais devem ser consideradas a necessidade de sensibilizar e envolver professores em debates, reflexões e nas formas de produção do conhecimento sobre relações étnico-raciais, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e garantir a produção de metodologias e estratégias adequadas à descolonização do currículo escolar, do saber, do ser e das relações de poder no contexto escolar.

Palavras-chave: Branquitude. Educação antirracista. Decolonialidade. Relações Étnico-raciais. Ensino fundamental.

ABSTRACT

COSTA, Naára Silva. **Perception of self-declared white teachers about the education of ethnic-racial relations in Antonieta Barros school, Vitória da Conquista-BA.** Masters dissertation. Education Graduate Program. State University of Southwestern Bahia. Vitória da Conquista, 2022.

This dissertation investigated the perception of self-declared white teachers about the education of ethnic-racial relations in the initial grades of a public elementary school, observing what they say/talk/think about the subject matter and how they construct their conceptions about anti-racist education, and if they obey the Law n. 10.639/03 which establishes the obligatory inclusion of Afro-Brazilian History and Culture in the curricula, thus proving (or not) changes in the curriculum organization and the knowledge transmitted in the school routine. To this end, this research based itself on conceptual approaches to whiteness, race, racism, anti-racist education and curriculum as well as normative documents for the education of ethnic-racial relations, fundamented on Cultural Studies and Decolonial Theories. We adopted an exploratory, descriptive qualitative approach, with semi-structured interviews, open and closed questionnaires, analysis of official documents and the literature. We carried out in-loco observations to collect information about the teachers' perceptions on the education of ethnic-racial relations, anti-racist education, and their experiences in the initial grades school routine at the Antonieta Barros elementary school in Vitória da Conquista-BA. The interest in the subject matter comes from the perception that whiteness brings privileges to white individuals and contributes to the maintenance of stereotypes, prejudices, discrimination and, thus, to the reproduction of racial inequalities. It seems the teaching and learning process in school is still full of racist experiences, collaborating with the multitude of senses of being or not black, with different enunciations and contexts of white privilege construction in the school relations. We conclude that studying whiteness is imperative to think the space occupied by whites in the ethnic-racial relations and their responsibilities for the social injustice, for an anti-racist education in school and, certainly, in fighting racism in other social spaces, taking into account the need to sensitize and prepare the teachers, and to decolonize the knowledge, being and power in school.

Keywords: Whiteness. Anti-racist education. Decoloniality. Ethnic-racial relations. Elementary school.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | População Cor/Raça Conquistense | 74 |
| Tabela 2 | Classificação cor/raça dos/as alunos/as da Escola Municipal Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA | 86 |

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Pesquisas localizadas nas plataformas eletrônicas BDTD e CAPES
- Quadro 2** Perfil das professoras de quatro unidades escolares de Vitória da Conquista – BA
- Quadro 3** Quilombos certificados no município de Vitória da Conquista – BA
- Quadro 4** Perfil das professoras, interlocutoras da pesquisa
- Quadro 5** Concepção das professoras pesquisadas sobre cor e raça na Escola Municipal Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA.
- Quadro 6** O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre identidade racial e privilégios da branquitude
- Quadro 7** Concepção das professoras autodeclaradas brancas sobre (pre)conceitos e discriminação racial
- Quadro 8** Os privilégios da branquitude na concepção das professoras autodeclaradas brancas da Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista- BA
- Quadro 9** O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre o racismo
- Quadro 10** Percepção das professoras autodeclaradas brancas sobre Educação para Relações Étnico-Raciais na Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 01** Mapa de Vitória da Conquista - BA
- Imagem 02** Mapa do Sertão da Ressaca, em 1720
- Imagem 03** Parede que divide a área alta e baixa da escola e o portão de acesso
- Imagem 04** Pátio parcialmente descoberto, na área baixa da Escola
- Imagem 05** Pinturas de paredes no pátio coberto da área alta da escola

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ANC | Assembleia Nacional Constituinte |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CNPIR | Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNERER | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FCP | Fundação Cultural Palmares |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNB | Frente Negra Brasileira |
| GTEDEO | Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação |
| GTI | Grupo de Trabalho Interministerial |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNPIR | Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial |
| PPGEN | Programa de Pós-Graduação Em Ensino |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SMGE | Sistema Municipal de Gestão Escolar |
| TEM | Teatro Experimental do Negro |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| ANC | Assembleia Nacional Constituinte |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| ROMPENDO COM O “PACTO NARCÍSICO” | 16 |
| PARTE I..... | 21 |
| 1. Uma introdução à pesquisa..... | 22 |
| PARTE II | 29 |
| 2. Marco Teórico da Pesquisa..... | 30 |
| 2.1 Raça e Racismo..... | 30 |
| 2.2 Branquitude, Branquidade e Branca..... | 40 |
| 2.3 Estudos Culturais, Teorias críticas Pós(decoloniais) e suas contribuições para os estudos da identidade branca | 48 |
| 2.4 Documentos normativos para a educação das relações étnico-raciais..... | 56 |
| PARTE III..... | 67 |
| 3. Métodos e Materiais da Pesquisa | 68 |
| 3.1 O lócus da pesquisa | 79 |
| 3.1.1 Caracterização do município de Vitória da Conquista – BA | 80 |
| 3.1.2 Caracterização da Escola Municipal Antonieta de Barros | 86 |
| 3.2 Análise, tratamento e interpretação de dados da pesquisa | 89 |
| 3.2.1 Perfil das professoras, interlocutoras da pesquisa | 90 |
| 3.2.2 Concepção das professoras pesquisadas sobre cor e raça na Escola Municipal Antonieta de Barros, Vitória da Conquista - BA..... | 91 |
| 3.2.3 Percepção das professoras sobre branquitude, racismo, discriminação, identidade e pertencimento racial | 96 |
| 3.2.4 Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial | 123 |
| PARTE IV | 132 |
| 4. Conclusão da Pesquisa | 133 |
| Referências | 137 |
| Apêndices | 143 |
| A- Questionário | 144 |
| B- Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 146 |

| | |
|---|-----|
| C- Termo de Consentimento | 149 |
| D- Autorização para Coleta de Dados | 150 |

Rompendo com o “pacto narcísico”

Ao descrever e narrar algo, estamos dando sentido e significado à nossa existência, estabelecendo uma estreita relação entre as múltiplas experiências e os diversos campos vividos, reinventando a nossa identidade e construindo a nossa subjetividade. (SOUZA, 2016, p. 15).

De início, acredito¹ que seja necessário elucidar as razões que me levaram à temática, posto que as justificativas cruzam minha história de vida, conduzindo as reflexões acadêmicas. O interesse pelo objeto de estudo foi sendo incitado a partir das vivências com a capoeira, as religiões de matriz africana e demais elementos constitutivos da cultura e identidade negra.

Desse modo, este percurso acadêmico-científico perpassa por uma história de vida marcada pelo impacto, susto e dor de não ter percebido, durante muito tempo, as desigualdades raciais e as minhas contribuições para tal, apesar da identificação cultural, humana, afetiva e política com aqueles que são vítimas diárias do racismo velado em nosso país, bem como, com aqueles que as praticam e são beneficiados diretamente pelas desigualdades sociais e raciais.

Com isso, tomamos duas proposições para elucidação: a primeira é assumir o meu lugar de opressora²; detentora de privilégios simbólicos e materiais para falar a partir deles, sendo eu mulher, branca e pobre, pobreza essa que não me isenta dos privilégios brancos. E que segundo Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 27) “[...] mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa.”.

É este o meu lugar de fala e, reconhecer esse lugar torna-se imperativo para pensar e questionar quem tem direito à voz numa sociedade normativa marcada pela branquitude, heterossexualidade e masculinidade que geram desigualdades, pobreza, racismo, sexismo e violências. Linguagem é mecanismo de poder, se faz necessário tencionar o rompimento de uma voz única, propiciando múltiplas vozes.

Sobre esse lugar, Lélia González (1984, p. 224), quando trata do “*Racismo e sexismo na cultura brasileira*”, afirma que “O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se

¹ Optamos por utilizar, nesta parte do texto, a primeira pessoa do singular, a fim de descrever as trajetórias pessoais da pesquisadora.

² O termo opressor utilizado corrobora com sentido atribuído por FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. [...]”. Ou ainda, como destaca Djamila Ribeiro (2017, p. 9), em sua obra *O que é: lugar de fala*, que ver a razão de “contribuir para a abertura de um debate mais saudável, honeste e com qualidade” e, nesse sentido, cita González (1984) que questiona a lógica da dominação colonial, considerando que,

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans*, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoas, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (1984, p. 225).

Logo, as questões das desigualdades raciais não estão longe de mim, já que pertencem a um grupo racial opressor e privilegiado pela sua tonalidade de pele, a branca. Em concordância com Albert Memmi (1989), quando sustenta que, aquele que pertence ao grupo opressor obtém vantagens em razão dessa pertença – mesmo que seja involuntário.

No Brasil, estamos acostumados a pensar que as desigualdades raciais é um problema exclusivo do negro, sendo este o foco a ser problematizado e esmiuçado. Em contrapartida, ocorre um silenciamento sobre o lugar que o branco ocupa nas relações étnico-raciais e não se discute os seus variados privilégios simbólicos, subjetivos e a sua herança positiva do legado da escravidão, através da apropriação do trabalho dos negros escravizados.

A segunda proposição é que eu nunca precisei refletir sobre a minha identidade racial, sobre minha branquitude³, pois nunca havia sido questionada por ninguém e, por muito tempo, não me dei conta da existência das desigualdades raciais e do racismo, mesmo estando com amigos, colegas, familiares e companheiros negros.

Edith Piza (2017), por intermédio de uma metáfora, explica que “bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro” (p. 61). Assim, ocorrera comigo. É difícil perceber o racismo quando não se sofre com ele, quando não se enxerga enquanto sujeito racializado.

Durante os últimos anos de aproximações com as temáticas indígenas e das relações étnico-raciais, inúmeras foram às vezes que me perguntaram: “Por que você, branca, quer estudar as relações étnico-raciais?” E eu respondia: porque o racismo existe na sociedade, e

³ Bento (2014, p. 25) “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. Schucman (2012, p. 23) entende que branquitude é “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que mantêm e são preservados na contemporaneidade.

como pedagoga envolvida com as primeiras etapas da educação, tenho por obrigação combatê-lo, principalmente nos espaços escolares, um ambiente permeado pelos discursos e relações de poder, com estruturas ainda reguladas pelos ideais e regras da ideologia dominante (branca), autoritária, discriminatória e racista.

Conforme Lia Vainer Schucman (2012), a preocupação com a luta contra opressão e subalternização das populações oprimidas por uma sociedade que privilegia uns em detrimento de outros, basta para colocar-me dentro daqueles que se engajam na luta antirracista e por uma sociedade mais igualitária. No entanto, nós, pesquisadores do campo das relações étnico-raciais, precisamos a quase todo instante ratificar o porquê da centralização sobre tal temática, já que raça, racismo, negritude, branquitude, desigualdades raciais e políticas reparatórias há pouco foi um “tabu” no Brasil, e quando emerge causa um permanente desconforto para os brasileiros (BENTO, 2017). Esses desconfortos são evidenciados nos avanços das políticas de ações afirmativas⁴, inclusive nas universidades brasileiras, que adotaram o sistema de cotas raciais; na obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, entre outras ações, que mexem direta ou indiretamente no poderio da hegemonia branca, deste país dito “democraticamente racial”.

Apesar disso, eu não desejava ser mais uma pessoa branca a tratar o negro como objeto de análise e pesquisa, nem tratar o objeto de estudo desprezado do contexto da branquitude, visto que são os sujeitos brancos que desconhecem e desvalorizam a história, cultura e identidade da população negra, ao se auto classificarem enquanto padrão normativo de sociedade a ser seguido. Desse modo, reflexiva sobre a minha branquitude iniciaram os questionamentos sobre o meu lugar nas relações étnico-raciais, o que me despertou para outros quesitos que levaram à elaboração do artigo intitulado *Ações Afirmativas no Ensino Superior: percepções de universitários brancos*, fruto do trabalho de conclusão de curso, sendo crucial para pensar “Qual o lugar do branco nas relações étnico-raciais?”; “Quais as percepções de indivíduos autodeclarados brancos dos cursos mais concorridos da UESB sobre as políticas de ações afirmativas?”.

A partir dessas inquietações e, considerando que o acesso ao ensino superior é fruto de uma política educacional que concede aos indivíduos invisibilizados o direito a educação

⁴ O país começa abordar a temática intensamente a partir de 1990 e os posicionamentos contrários a essa política começam surgir, baseados nos mais diversos argumentos e engendrados na falácia da “democracia racial”. Medeiros e Vieira (2012, p.199) levantam alguns questionamentos sobre a implantação das políticas reparatórias e nos convida a pensar que outros tipos de cotas, a exemplo de reserva de vagas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, não criou tanto debate quanto a proposta de cotas para negros no ensino superior, evidenciando assim, o racismo estrutural.

(GOMES, 2012), o artigo trabalhado permitiu (in)conclusões, abrindo espaço para novas indagações relacionadas aos lugares de poder e privilégios subtraídos pela branquitude no contexto da educação básica. Dessas provocações, inquietações surgiram a presente pesquisa intitulada *Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre educação para relações étnico-raciais na Escola Pública Municipal de Anos Iniciais do Ensino Fundamental Antonieta de Barros - EPMEFAB⁵, Vitória da Conquista – BA*.

O duplo pertencimento: por um lado associada a um grupo que obtém privilégios por meio da pertença racial e, do outro, a consciência para assumir e denunciar a existência do racismo, que gera desigualdades sociais, raciais e educacionais, faz-me perceber e reconhecer que fui influenciada pelas estruturas racistas do nosso país, bem como me integro nestas estruturas, sendo eu privilegiada pela minha branquitude. Por isso, não posso me isentar da responsabilidade de desconstruí-lo e combatê-lo, cotidianamente, a fim de romper o silêncio chamado por Maria Aparecida Silva Bento de “*pacto narcísico*”⁶ entre brancos.

Enfim, a seguir, apresentamos esta dissertação que está dividida em quatro partes: A primeira, Parte I *Uma Introdução à Pesquisa*, mostra o tema, objeto de estudo, problemática e justificativa da pesquisa, tratando do interesse e intenções da pesquisadora sobre estudos das relações étnico-raciais, branquitude e professoras autodeclaradas brancas, o problema formulado pela pesquisa, o objetivo geral e seus desdobramentos, a proposição, situando a pesquisa para o leitor, tratando-se de mostrar o que foi apresentado nas próximas partes desta dissertação. Nela, portanto, apresentamos os elementos que compõem esta dissertação intitulada “*Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais numa EPMEFAB, anos iniciais do ensino fundamental, Vitória da Conquista – BA*”. E, também, consta as delimitações do assunto exposto na investigação e outros elementos pertinentes, buscando mostrar uma visão geral da pesquisa, definindo de maneira breve os itens abordados e contexto histórico do tema, para mostrar as tendências sobre o objeto de estudo, a trajetória da pesquisadora e o interesse pelo tema, a relevância do assunto tratado, as provocações, inquietações e questionamentos principais, trazendo uma discussão como forma de pensar o racismo e a ideologia do branqueamento, da branquitude e da brancura nas relações sociais e étnico-raciais na sociedade brasileira. Na Parte I apresentamos também o método empregado e a definição de tipos de pesquisa para o trato com o problema, com a utilização de conhecimentos teóricos e técnico-metodológicos. Nesta

⁵ Em cumprimento as Normas Éticas sobre anonimato esta dissertação utilizará nomes fictícios.

⁶ O pacto narcísico é a união dos brancos para defender seus privilégios (CARONE; BENTO, 2014).

dissertação, portanto, a pesquisa é compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos, tomando como base o raciocínio lógico, e buscou encontrar caminhos e soluções para o problema estabelecido e encontrar respostas para os objetivos formulados.

Na Parte II do *Marco Teórico da Pesquisa* retomamos alguns conceitos importantes que norteiam a compreensão dos termos e seus significados para contextualização da pesquisa ao leitor quanto às especificidades da temática. No subitem 2.1 *Raça e Racismo no Brasil* retornamos aos pensamentos que foram forjados ao longo da história pelos cientistas, médicos, antropólogos e juristas que colaboraram para o pensamento, discriminação e preconceitos raciais ainda hoje presentes na sociedade. 2.2 No subitem *Branquitude, branquidade e brancura*, abordamos a diferenciação dos termos e os conceitos aplicados pelos autores que trabalham com a temática e procuramos historicizar seu surgimento e suas emergências nas relações étnico-raciais. Em seguida, no subitem 2.3 apresentamos uma discussão sobre a aproximação dos conceitos tratados pelos estudos culturais, decolonialidade do saber, ser e poder e estudos críticos da branquitude para pensar o combate ao racismo, aos privilégios da branquitude, e buscar argumentos para analisar e interpretar as percepções das professoras investigadas. Enfim, buscamos analisar e interpretar o material da pesquisa, os argumentos que podem ser correlacionados e acionados a valores, atitudes e estratégias atribuídos à identidade branca, à branquitude e seus privilégios. No subitem 2.4 *Documentos normativos para a educação das relações étnico-raciais* mostramos uma breve análise dos documentos que regem a educação para relações étnico-raciais e a luta do movimento negro para efetivação de políticas públicas educacionais voltadas para população negra, além de apontarmos a importância desse documento nas escolas.

Na Parte III apresentamos os *métodos e materiais da pesquisa*, mostrando os tipos de abordagens de pesquisa utilizadas para a realização desta investigação, considerando a importância do detalhamento de todos os procedimentos, instrumentos, técnicas e aplicação da pesquisa. Além disso, apresentamos as análises dos dados obtidos a partir das entrevistas, observações e diálogos com as professoras. E, na Parte IV *Considerações Finais* recuperamos alguns apontamentos anteriores, discorrendo conclusões e recomendações, com base nos achados da pesquisa.

Logo, com esta pesquisa esperamos contribuir com a possibilidade de contribuir com a escola com conhecimentos sobre as ideias de raça e os significados acerca da branquitude, que marca hierarquias, desigualdades, diferenças entre brancos, negros e não brancos.

UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

A cultura e o folclore são meus, mas os livros foi você quem escreveu. Quem garante que Palmares se entregou. Quem garante que Zumbi você matou? Perseguidos sem direitos, nem escolas como podíamos registrar as nossas glórias, nossas memórias foram contadas por vocês e, é julgada verdadeira como a própria lei, por isso, temos registrados em toda história uma mísera parte de nossas vitórias é por isso, que não temos sopa na colher e, sim anjinhos para dizer que o lado mal é candomblé [...] Por isso corre pelo mundo sem jamais se encontrar, procura as vias do passado no espelho, mas não vê e apesar de ter criado o toque do agogô, fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador.

(Trecho da música Palmares 1999, Natiruts).

1 Uma introdução à pesquisa

A presente pesquisa investigou a percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais em uma Escola Pública Municipal de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observando o que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa sobre o objeto de estudo e de que modo elaboram/constroem suas concepções sobre educação antirracista e se atendem (ou não) o que estabelece a Lei n. 10.639/03 sobre a obrigatoriedade da temática História e a Cultura dos Afro-Brasileira, determinando, assim, mudanças na organização curricular e dos saberes e práticas docentes veiculados no cotidiano escolar.

Esta Lei n. 10.639/03, de 20 de janeiro de 2003, “altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. No seu “§ 1º, lê-se que o conteúdo programático a que se refere o *caput*”, do Art. 26-A, “incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

A partir desse entendimento da Lei, esta pesquisa concebe o currículo escolar como “um artefato social e cultural e, isto significa que, nesse sentido, ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 4). Assim, a História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares é uma decisão política e uma condição necessária para valorizar e dar visibilidade a diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira.

Para tanto, a pesquisa ancorou-se nas abordagens conceituais sobre os estudos de branquitude, raça, racismo e educação antirracista (BENTO, 2014; GOMES, 2019; MUNANGA, 2008) e analisou documentos normativos para educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003), com apoio dos fundamentos dos Estudos Culturais (MARTÍN-BARBERO, 1996; HALL 2018; SILVA 2014) e das Teorias (De)coloniais (QUIJANO 2000; MALDONADO-TORRES 2020; MIGNOLO 2004).

A escolha pelos Estudos Culturais e Teorias (De)coloniais deve-se a possibilidade de articulação entre eles. Visto que, apesar das críticas que os primeiros têm recebido dos autores decoloniais e estas abordagens apresentarem certos limites de diálogos para tratar da

branquitude e de operacionalizar teórica e metodologicamente conceitos, concepções e definições relacionadas ao objeto desta pesquisa, observamos que as contribuições destas vertentes são necessárias e adequadas para responder o problema apresentado neste estudo.

Para tanto, o pensamento de Jesús Martín-Barbero (1996) foi tomado como embasamento que chama a atenção para a questão de que os Estudos Culturais, produzidos a partir da América Latina, possui uma “história, aqui”, que “é muito distinta”. Conforme Luciana Ballestrin (2013), os estudos decoloniais surgem como sucessores e se desenvolvem a partir das contribuições dos estudos pós-coloniais e culturais. Para a realização desta pesquisa foi adotado no primeiro momento, um estudo exploratório para reconhecimento desses estudos e do campo, delimitação do tema e objeto de estudo, formulação do problema, estabelecimento de proposições e objetivos da pesquisa e, finalmente, a elaboração do projeto de pesquisa. E, posteriormente, foi desenvolvido um descritivo e de natureza qualitativa, que envolveu entrevistas semiestruturadas, questionários fechados e abertos, análise de documentos oficiais e bibliografias acerca da temática em questão. Além disso, foram realizadas observações *in loco* e conversas informais com as interlocutoras para coletar informações sobre a percepção das professoras interlocutoras sobre a educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, suas experiências e vivências raciais no cotidiano da Escola Pública Municipal Antonieta de Barros – EPMAB (nome fictício dado à escola selecionada como campo de pesquisa, com o objetivo de preservar a sua identidade). Essa escola oferta anos iniciais do ensino fundamental e está sediada na área urbana do município de Vitória da Conquista – BA.

Est pesquisa é fruto da percepção da pesquisadora de que a branquitude traz privilégios para indivíduos brancos e contribui com a manutenção e reprodução de estereótipos, (pre)conceitos, discriminação, racismo e, portanto, com a (re)produção de desigualdades raciais. E sua relevância justifica-se por buscar analisar a percepção de professoras brancas sobre o que pensam/falam/dizem sobre a educação das relações étnico-raciais na escola, campo de atuação das interlocutoras entrevistadas no processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, foi analisado de que forma a educação antirracista está sendo implementada (ou não) no currículo e espaço escolar da EPMAB, conforme a Lei 10.639/03. A intenção da pesquisa foi, a partir dos resultados esperados, inferir a emergência de trabalhos científicos que se apoiam em variados privilégios materiais, imateriais e simbólicos do branco na sociedade brasileira e nos espaços de poder. Foi assim que foi possível indicar alguns desafios e mecanismos de combate ao racismo, com apoio de autores

que definem esse fenômeno como “racismo à brasileira”, “racismo estrutural”, visto que todo racismo contribuiu na manutenção das desigualdades entre brancos, negros e não brancos. Cardoso (2008, p.181), por exemplo, infere que a emergência nos estudos sobre branquitude podem colaborar na complexificação a respeito de pontos comuns e da diversidade construtora da identidade racial branca, levando a considerar outras intersecções como as categorias gênero, sexo, religiosidade, classe, dentre outras.

A partir dessa compreensão, foi possível pensar na proposição acerca das urgências e emergências dos estudos sobre branquitude e as possibilidades de intersecções sobre essas categorias. E inferir que, sendo a escola reconhecida como espaço de poder e os professores, os profissionais responsáveis pelos discursos que permeiam os encontros e trocas de saberes que se estabelecem neste lugar. E, assim, para destacar as teias de relações e de sociabilidades construídas no cotidiano escolar, fez-se necessário pontuar que os profissionais da educação, professores/as da EPMAB, precisam saber lidar com as questões relacionadas às manifestações da branquitude, desigualdades raciais, preconceito racial e racismo⁷ e com os seus diversos desdobramentos, de forma mais ampla e contextualizada.

Para isso, não há dúvidas da importância de que professores/as precisam estar implicados/as com os estudos voltados à educação para relações étnico-raciais, à luz da Lei n. 10.639/03⁸ (BRASIL, 2003), que alterada para 11.645/08⁹ (BRASIL, 2008), conforme o parecer CNE/CEP n. 3¹⁰. Os/as professores/as devem conhecer outros documentos que tratam dessas questões, buscar ampliar e sistematizar conhecimentos sobre cultura, diferença, diversidade, identidade, pertencimentos, racismo e outras categorias utilizadas pelos grupos, em especial, no cotidiano escolar. Visto que, todo processo de ensino e aprendizagem é permeado de experiências, trocas de saberes e vivências raciais. Portanto, é um elemento importante na escola e deve estar voltado para a implementação de uma educação antirracista.

⁷ “O racismo no Brasil pode ser identificado quando se realiza uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa das desigualdades sociais e das suas consequências na vida da população negra e branca.” (CAVALLEIRO, 2020, p.22).

⁸ A Lei n. 10.639/03 “Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências”. (BRASIL, 2003).

⁹ A Lei n. 11.645/08 “Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

¹⁰ Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004).

A partir dessas questões, foi possível formular o problema da pesquisa, a saber: Qual a percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais na EPMAB, de anos iniciais do ensino fundamental, sediada na área urbana do município de Vitória da Conquista – BA? O que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa sobre o objeto de estudo, o modo que elaboram/constroem suas concepções sobre educação antirracista e atendem (ou não) ao que estabelece a Lei n. 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e provocam (ou não) mudanças na organização curricular e de saberes veiculados no cotidiano escolar? De acordo com o problema formulado e objetivo geral estabelecido, esta pesquisa tem como intenção analisar a percepção de professoras brancas sobre a educação para relações étnico-raciais no espaço escolar, observando qual concepção de branquitude é evidenciada nas falas/dizeres das interlocutoras.

De acordo com Frankenberg (2004), a branquitude é um produto da história e uma categoria relacional, logo são socialmente construídos em espaço e tempo variando entre locais e regiões. Assim, identificar características da branquitude em uma escola pública municipal na cidade de Vitória da Conquista-BA é um processo que propõe uma breve retomada histórica sobre a fundação da cidade, sua população, a fim de contextualizar o lugar onde estão inseridos o campo e os interlocutores da pesquisa. A história desse município remonta à colonização exploratória do território brasileiro, pelos portugueses no início do século XVI. A busca por ouro no “sertão da ressaca”¹¹ associada aos interesses políticos do governo português resultaram na ocupação efetiva das terras, nesse período o território pertencia aos índios Pataxós, Imborés e Mongoiós¹². Mas, após a batalha que entrou para história do município como “banquete de sangue” – que quase levou ao extermínio dos povos indígenas – os portugueses ocuparam as terras e consolidou o Arraial da Conquista, que mais tarde deu origem a cidade de Vitória da Conquista.

De acordo com Aguiar (2007), o território “conquistado” em 1770, a população era composta por fazendeiros, índios domesticados e escravos africanos (variadas etnias) dos quais os proprietários de terras utilizavam a mão de obra para atividades agropecuárias.

¹¹ O Sertão da Ressaca corresponde à área que se estende entre o Rio Pardo posicionado ao sul de Vitória da Conquista e o Rio de Contas ao norte. Grande parte dela identificada como Planalto da Conquista, coincidente, também com partes dos limites Imperial Vila da Victória em 1840, e parte da área desbravada pelo bandeirante João Gonçalves da Costa a partir dos anos 1740 (AGUIAR, 2007).

¹² Os Mongoiós eram identificados por vários nomes e assim grafados em documentos antigos, ora de uma forma, ora de outra: Camacans, Camacães, Camacanes, Mongoyós, Monchocós Nogoioís e Gongoyós. João Gonçalves da Costa em sua Memória Sumaria e Compendiosa da Conquista do Rio Pardo, grafa sempre Gentios Mongoyós. (TANAJURA, 1992, p. 36).

Dessa composição houve uma variedade de cruzamentos que resultou na origem de uma população com suas especificidades, a chamada mestiçagem que se intensificou com os aldeamentos realizados com a chegada dos bandeirantes sob liderança de João Gonçalves da Costa¹³ e João da Silva Guimarães. A presença negra na cidade é evidenciada pelas pesquisas de Aguiar (2007) quanto a religiosidades afro-brasileira e pelas dinâmicas culturais na região entre 1727 até 1999. Pode se constatar também através dos relatos do príncipe Maximiliano Wied Neuwied¹⁴ quanto a mistura de índios e negros, resultando no que ele denominou de “degenerados” o que corrobora com o pensamento cientificista sobre o conceito de eugenia e raças superiores. Os encontros entre índios e negros foram mostrados também nas pesquisas de Nascimento (2008), ao delinear um organograma da família de João Gonçalves da Costa, indicando uma composição, majoritariamente, negra e mestiça, marcadas por casamento interracial. Além disso, Tanajura (1992) destaca que o Capitão-mor possuía vários escravos¹⁵, que o acompanhava na luta contra os indígenas e nas aberturas de estradas e derrubadas das matas. Portanto, essa é uma região que traz as marcas da escravização da população indígena e de povos africanos, por sua luta e resistência negra e quilombola. Diante desse entendimento, é que a escola-campo foi selecionada, observando o contexto em que foi construída, sua estrutura organizacional e perfil da comunidade escolar e da local.

A pesquisa tem como *locus*, a EPMAB, localizada na zona urbana de Vitória da Conquista - BA, no bairro negro na Região Norte da cidade, formado a partir do deslocamento populacional de quilombos a procura de melhores condições de vida e trabalho (PASSOS, 2012). Sobre a metodologia da pesquisa, de acordo com os objetivos estabelecidos e interesse de encontrar respostas para as perguntas formuladas, a escolha foi pela pesquisa exploratória e descritiva e de pela abordagem qualitativa de análise. Com apoio de Menezes e Villela (2010) foi possível observar a necessidade do emprego de métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, utilizar critérios e instrumentos adequados, que passassem confiança e credibilidade, tanto aos interlocutores da pesquisa, quanto aos

¹³ Preto forro, vindo de Portugal para o Brasil com 16 anos de idade, fundador do Arraial da Conquista (hoje, cidade de Vitória da Conquista-BA), dizimador de índios e alçoz de quilombos.

¹⁴ Maximilian Alexander Philipp zu Wied-Neuwied foi um príncipe alemão, naturalista, etnólogo e explorador que esteve no Brasil no início do século XIX estudando a flora, fauna e os indígenas. Desta sua passagem e estudos resultou o livro *Viagem ao Brasil*, publicado em 1820 com descrições detalhadas sobre suas observações.

¹⁵ “Os negros escravizados eram adquiridos no mercado como se fossem bois e cavalos, na Capital ou no interior em mãos de quem vivia do mercado de escravos ou de donos para donos. Os donos de escravos tinham o “direito de vida e morte” sobre eles que eram considerados iguais aos irracionais, por muitos senhores. Os escravos eram adquiridos mediante escritura particular ou passada em notas públicas.” (TANAJURA, 1992).

resultados do trabalho realizado. Considerando essas orientações, tomamos como de fundamental importância o estabelecimento de procedimentos de investigação em consonância com as etapas de realização da pesquisa.

Desse modo, a presente pesquisa foi planejada em três etapas: a Etapa I, da elaboração do projeto de pesquisa, isto é, fase da pré-pesquisa, realizada entre os meses de agosto de 2021 a janeiro de 2022, correspondente ao planejamento e seu detalhamento, seguida da pesquisa exploratória para auxiliar na elaboração e ajustes do projeto de pesquisa e procedimentos necessários para a realização da Etapa II. Essa segunda Etapa - fase de realização da pesquisa propriamente dita, foi realizada no período de junho a julho de 2022, momento de realização da coleta de dados e melhor aprofundamento do marco teórico. A Etapa III refere-se a fase pós-pesquisa, de apresentação de resultados, conclusão e considerações finais da pesquisa.

Para a realização da Etapa I, fase de elaboração do planejamento, foram estabelecidos os objetivos específicos, a saber: (a) Realizar pesquisa exploratória para fazer levantamento de dados de escolas públicas que ofertam séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Vitória da Conquista, BA e (b) elaborar o projeto de pesquisa. Nessa Etapa I, fase I, realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2022, a escola foi selecionada pela pesquisa e fica localizada no centro urbano de Vitória da Conquista - BA. Para tanto, foi aplicado um questionário via *Google Forms* onde pudéssemos averiguar e selecionar a partir dos critérios de inclusão e exclusão os interlocutores da pesquisa levando em consideração o objetivo desta. Os critérios de seleção do campo de pesquisa, levou em consideração o perfil do corpo docente observado e a forma de autodeclaração de cor para selecionar o campo e os interlocutores da pesquisa, professores que se autodeclararam brancos. Na Fase II, dessa Etapa, atualizamos o projeto considerando as orientações e leituras realizadas para seleção dos referenciais teóricos da pesquisa e elaboração do marco referencial, base teórica deste trabalho, buscando a literatura existente sobre o tema, além de consulta a legislação e análise de outros documentos pertinentes.

Em seguida, na Etapa II, após a delimitação do campo de pesquisa, procuramos responder ao segundo desdobramento da pesquisa (c) Observar as formas de relação dos professores com a temática da educação para as relações étnico-raciais em sala de aula para identificar de que modo os conceitos, concepções e definições sobre o tema são utilizados pelos interlocutores da pesquisa nas salas de aula do campo investigado. Nessa Etapa surgiram algumas dificuldades de acesso ao campo pelo afastamento presencial e

fechamento das escolas devido a pandemia da COVID – 19, mas oportunizou a elaboração e aplicação dos questionários via o *Google Forms*, pelo qual foi possível selecionar o campo e os interlocutores da pesquisa a partir da autodeclaração de cor, bem como, oportunizou outras leituras acerca dos elementos teóricos e metodológicos que compõem essa dissertação. Ainda nessa Etapa II, a pesquisa procurou (d) analisar e problematizar o que dizem/falam os professores no contexto escolar em termos branconormativos; (e) identificar e analisar se há possíveis características da disseminação das noções hegemônicas da branquitude pelos professores na cultura escolar; (f) Analisar a percepção de 02 professoras autodeclaradas brancas, da escola pública municipal de séries iniciais de ensino fundamental, selecionadas pela pesquisa, localizadas no centro urbano de Vitória da Conquista – BA, para buscar compreender os sentidos atribuídos por estes informantes acerca da temática das relações étnico-raciais na escola e à sua trajetória de formação.

Na pesquisa nada se faz ao acaso, portanto, esse estudo foi pensado dentro de um quadro de referência do conhecimento e, para isso, elaboramos um roteiro sistemático, desde a escolha do tema, formulação do problema, estabelecimento de objetivos, delimitação da metodologia, coleta de dados, sua análise, interpretação e discussão para a elaboração desta dissertação. E, para tanto, foi levado em conta o material bibliográfico disponível e suficiente para permitir a profundidade do conhecimento sobre o tema e a definição da compreensão das categorias de análise sobre branquitude (BENTO 2014; CARDOSO 2008, PIZA 2005; SCHUCMAN 2012; SOVIK 2009) raça e racismo (SCHWARZ 2008; GUIMARÃES 2006; MUNANGA 2008; CAVALLEIRO 2001; CANDAU 2008; GOMES 2019); estudos culturais (HALL 2018; SILVA 2014) e os estudos (de)coloniais (QUIJANO 2000; MALDONADO-TORRES 2020; MIGNOLO 2004), dentre outros.

Enfim, podemos concluir que, estudar aspectos da branquitude se torna imperativo para pensar o lugar ocupado pelos brancos nas relações étnico-raciais e suas responsabilidades diante das injustiças sociais e por uma educação antirracista nos espaços escolares. E, certamente, no combate ao racismo noutros espaços sociais, considerando-se a necessidade de sensibilizar e preparar os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e descolonizar o currículo escolar, o saber, o ser e o poder na escola e suas relações escolares, sociais e humanas. E, a seguir, apresentamos o referencial teórico da pesquisa na PARTE II, uma reflexão sobre o tema, lacunas, consensos e controvérsias sobre ele e o estado do problema investigado, sob o aspecto teórico-conceitual e a consistência à análise de campo.

PARTE II**MARCO TEÓRICO DA PESQUISA**

Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

(SANTOS, 2010)

2 Marco teórico da pesquisa

Nesta Parte II apresentamos o marco teórico da pesquisa, mostrando conceitos, concepções e definições de termos e categorias de análise principais da pesquisa, os fundamentos necessários ao entendimento do tema e objeto de estudo, apropriados pelos estudos sobre relações étnico-raciais, branquitude, racismo no Brasil e relacionados aos acontecimentos histórico-sociais de formação da sociedade brasileira.

2.1 Raça e Racismo

Atualmente, apesar de comumente ver e ouvir a palavra raça inserida e utilizada em diversos contextos (revistas, jornais, falas e outros), é perceptível o desconhecimento da sua origem e o que essa palavra significa, de que forma contribui para o pensamento racista e, conseqüentemente, define o racismo em nossa sociedade.

Deste modo, faz-se necessário conhecer o termo raça, apesar de não ser um termo estático, mas variando conforme as circunstâncias históricas da sua utilização (ALMEIDA, 2019), mas “desvendar alguns conceitos, pode nos ajudar a rever nossos pré-conceitos” (BRANDÃO, 2006, p. 20), principalmente no que tange, ainda, a ideia de raça superior e inferior presente no pensamento social, reforçadas por alguns estudiosos, cientistas, juristas, médicos, antropólogos, e outros que veremos adiante.

De acordo com Munanga (2003) “conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”, sendo utilizada, inicialmente nas ciências humanas para classificar as espécies de animais e vegetais. E que, como todo conceito, ao longo do tempo, sofreu variações semânticas, como afirma o autor,

O campo semântico do conceito raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. O conceito de negro e mestiço não significa a mesma coisa nos Estados Unidos, na África do Sul, na Inglaterra, etc. por isso que o conteúdo dessas palavras é étnico-semântica, política-ideológica e não biológica (2003, p. 18).

No século XV, com advento da “descoberta” de uma diversidade humana, dos “outros” (ameríndios, negros e asiáticos) pelas grandes navegações exploratórias surge à necessidade de classificar e definir quem era a humanidade. (SCHUCMAN, 2012). Naquele tempo a Igreja exercia grande influência sobre as decisões, sendo assim, ficou a cargo da Igreja definir quem era a humanidade. A visão da igreja sobre humanidade ficou conhecida como monogenista, perdurando até meados do século XIX.

A visão monogenista concebia a espécie humana única, homens descendentes da origem (Adão) e aqueles diferentes eram considerados menos perfeitos ou degenerados. Segundo Schwarcz (2005), “pensava-se na humanidade como um gradiente — que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração)” (p. 38).

Sobre duas vertentes, a visão monogenista concebe os “outros”: a primeira concerne na afirmação da igualdade natural entre os homens, defendida por Rousseau, para ele o “bom selvagem” é moralmente superior e possui uma bondade original não corrompida pela vida em sociedade, “se há uma bondade original da natureza humana, a evolução social corrompeu-a” (ROUSSEAU, 1977, p. 205 *apud* SCHUCMAN, 2012, p. 31). Porém, em meados do século XVIII, o “bom selvagem” passa a ser considerado símbolo da degeneração humana, dando lugar a segunda vertente: o evolucionismo difundido por Charles Darwin, considerado no século XIX o maior representante da teoria monogenista (SCHUCMAN, 2012). Essa vertente concebe a ideia da evolução das espécies na existência de um ancestral comum na pré-história, a partir da seleção natural, logo considera os povos ocidentais – ou seja, os brancos – superiores moral, intelectual, cultural e fisionomicamente, esse ideário de superioridades ainda perdura, infelizmente, no contexto social.

Refutando a teoria do “bom selvagem” na metade do século XVIII, as teorias raciais começam a ser discutida sobre um viés negativo da visão *rousseauuniana*,

É o momento em que se passa da projeção da inocência à inata maldade do selvagem: “a da suposta inferioridade física do continente, e de uma conseqüente debilidade natural de suas espécies... todos condenados por natureza a uma decadência irresistível, a uma corrupção fatal” (GERBI, 41982: IX *apud* SCHWARCZ, 2005, p. 37).

Sobre essa questão destacada por Schwarcz (2005), o naturalista francês, George Leclerc Buffon (1707-1788) requer atenção, pois, a partir de suas especulações e pesquisas de visão eurocentrista, corroborou com a visão negativa da América, acrescentando que devido às características específicas “pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pelos nos homens, a proliferação de espécies pequenas, de répteis e de insetos” o continente demonstrava uma debilidade e imaturidade da terra (BUFFON, 1834 *apud* SCHWARCZ, 2005, p. 37). Além disso, compete ao francês também a proposta de levar alguns Africanos para Dinamarca, a fim de verificar, dada as condições climáticas e geográficas, quantas gerações levariam até o grupo tornar-se branco. Outros pensadores, como o jurista Cornelius de Pauw apoiavam e acrescentava aos argumentos de Buffon, que

além de débeis (por estar corrompidos) e imaturos eram decaídos (por estar degenerados) longe de alcançar a civilização.

No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na idade de “ouro”, para buscar uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses outros, recém descobertos (MUNANGA, 2003, p. 2).

A partir das contestações em torno das explicações religiosas sobre “os outros” e com a ascensão das ciências biológicas, “a grande ciência desse século” (SCHWARCZ, 2009, p. 12), a visão poligenista se destaca, e retoma um conceito antigo de raças. Conforme Schwarcz (2005), “o poligenismo insistia na ideia de que as diferentes raças humanas constituiriam “espécies diversas”, “tipos” específicos, não redutíveis, seja pela aclimatação, seja pelo cruzamento, a uma única humanidade”. Com base nas diferenças biológicas e naturais, o poligenismo avança ao século XIX, concomitante a frenologia e antropometria de Paul Broca (1864) e Samuel Morton (1844). Assim, a ciência foi empregada para o racismo e uma forma de justificar e comprovar a desigualdade biológica racial. E nos estudos de Broca (1864) e de Morton foi utilizada para interpretar a capacidade humana de acordo com o tamanho e a proporção do cérebro e crânio dos indivíduos. Se no século XVIII a cor da pele fora considerada critério de classificação, dividindo a espécie humana em três raças: branca, negra e amarela, no século XIX, acrescenta-se ao critério de cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação (MUNANGA, 2003, p. 4).

Desta forma, duas perspectivas se estabeleceram no século XIX, a antropológica e a etnológica. De acordo com Schucman (2012, p. 32),

[...] a antropológica, ligada as ideias de poligenismo, naturalização das raças, imutabilidade delas e, por consequência, divisão de tipos humanos e a vertente dos estudos etnológicos, ou seja, a teoria monogenista, que defendia a evolução cultural. As duas visões interpretavam, de maneiras diferentes, o conceito de evolução, sendo o poligenismo relacionado à evolução biológica e o monogenismo, à evolução cultural.

A partir desse entendimento, ambas as visões também consideravam a existência de um ancestral comum. Entretanto, os poligenistas “afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas” (SCHWARCZ, 2005, p. 43), as misturas de raças distintas resultariam em degenerescência,

ocasionado pelo cruzamento das espécies. Desse modo, o pensamento poligenista, baseado em um determinismo biológico, se sobressai ao pensamento monogenista que defendia a evolução cultural. Como também, é importante destacar que, por meio da obra intitulada “*A origem das Espécies*” de Darwin, as antigas discussões sobre diferentes raças foram diminuídas à medida que a Teoria da Evolução (1859) se consolidava como referência obrigatória e de amplo alcance por consolidar os princípios da seleção natural, onde diferentes espécies animais e vegetais evoluíram progressivamente e se adaptaram ao meio ambiente. Schwarcz (2005, p. 44) lembra que,

[...] o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de “seleção natural” como justificativa para a explicação do domínio ocidental.

Em outras palavras, o contexto da teoria darwinista da evolução preconizava racismo, dominação-subordinação e foi apropriado pelos brancos, a fim de justificar seu domínio e padrão de universalidade ao resto do mundo, “do mais forte sobre o mais fraco, do mais adaptado ao menos adaptado” (SCHWARCZ, 2005, p. 44). Assim, seus seguidores foram denominados de darwinistas sociais ou deterministas sociais, que passaram a qualificar as diferenças a partir de três pontos:

A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituía uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo “racio-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo (SCHWARCZ, 2005, p. 46-47).

Por conseguinte, os pesquisadores racistas passaram a ter preocupação com uma nova realidade, a mestiçagem racial. Sendo esta ideologia, um símbolo da degeneração, a partir do cruzamento das espécies e, conforme os teóricos, a mistura deveria ser evitada, a fim de manter e fortalecer a ideia da pureza racial. Surge, neste momento, a eugenia¹⁶, criada em

¹⁶ No livro “Herança e Eugenia (1988)”, Francis Galton define o conceito de eugenia: Isto é, em questões que tratam do que se chama em grego *eugenes*, ou seja, de boa raça, dotado hereditariamente de nobres cuidados. Está a palavra relacionada à eugenia, etc., são aplicáveis igualmente ao homem, aos animais e as plantas. Desejamos ardentemente uma palavra breve que permite expressar a ciência da melhoria da matéria-prima, que de nenhuma maneira se limita a questões de emparelhamento judiciais, sendo que – e especialmente no caso do homem – toma conhecimento de todas as influências ainda que sejam em grau mais remoto, para dar às raças ou linhagens de sangue mais adequadas, uma maior possibilidade de prevalecer, com mais rapidez o que normalmente perduram fazer, sobre os meios adequados. A palavra *eugenics* expressaria suficientemente bem

1883 pelo cientista britânico Francis Galton, tal termo partia do pressuposto que as características físicas e mentais eram hereditárias, portanto, se preocupava com a reprodução da população.

Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de “nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e — talvez o mais importante — desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade (SCHWARCZ, 2005, p. 48).

Schwarcz (2005, p. 48) lembra que Galton considerava os não degenerados como “sucedidos”, “puros”, “limpos” e os degenerados como “sujos” e “impuros” acreditava que com a extinção dos degenerados haveria um melhoramento dos homens. Assim, visando o aprimoramento da população defendia a separação geográfica, proibia casamentos interraciais e promovia união entre determinados grupos aspirando um “equilíbrio genético” e uma higiene racial, a fim de obter uma raça suprema ariana. Simultaneamente, o cientista Cesare Lombroso, estudioso do campo da Antropologia Criminal, afirmava que a tendência à criminalidade era inata e herdada conforme investigações de traços físico-anatômicos dos indivíduos. Contudo, as teorias raciais produzidas ao longo do tempo serviram para legitimação e hierarquização da humanidade, classificando-as biológica e culturalmente em “superiores” e “inferiores”, de maneira em que os brancos são privilegiados hierarquicamente, simbolizando a evolução maior e o progresso civilizatório que infelizmente perdura no pensamento de um coletivo contemporâneo.

O século XIX no Brasil é um período marcante para entender a ascensão das ciências – detentora absoluta da verdade – e o avanço de suas concepções acerca do conceito de raça e, conseqüentemente o racismo em nosso país e no mundo. Foi neste período que os museus etnográficos, faculdades de medicina e direito e as instituições geográficas “contribuíram” para pensar na implantação radical das políticas eugênicas, visto a crescente miscigenação do país.

[...] o Brasil era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial. Um “festival de cores” (AIMARD, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma “sociedade de raças cruzadas” (ROMERO, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato, era como uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado. Não são poucos os exemplos que nos falam sobre esse “espetáculo brasileiro da miscigenação” (SCHWARCZ, 2005, p. 12).

a ideia; é, ao menos, uma palavra mais clara e mais geral que *viric ultura* que uma vez me aventurei a utilizar. (GALTON, 1988, p. 104).

Viajantes naturalistas viram no Brasil um lugar fértil para a expansão das ideias de raça e da supremacia racial. Para Louis Agassiz (1868), por exemplo, “qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil”. E o francês, conde Arthur de Gobineau, que permaneceu por quinze meses no Brasil, diz: “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (SCHWARCZ, 2005, p. 13). Para Schwarcz (2005), suas ideias contribuíram para disseminação do determinismo e isso porque para Gobineau a raça ariana era suprema e as civilizações só ocorreriam sob a conquista das raças inferiores. Assim, as ideias deterministas de Gobineau ganha adeptos no Brasil, como por exemplo, o médico da escola baiana Nina Rodrigues, influenciado pelo gobinismo, não enxergava a mistura racial como algo bom para o Brasil, reforçava em suas pesquisas que o povo negro era inferior e que a mistura das raças em nosso país levaria ao fim da população, bem como afirmava que as características do indivíduo influenciavam no seu comportamento social, sendo assim, ele defende a criação de dois códigos: um para brancos, outro para negros (SCHWARCZ, 2005). Para Nina, o processo de miscigenação não tornaria o país branco – como suponha João Batista Lacerda na “teoria do branqueamento” – nem o tratamento da raça não branca poderia ser equivalente a branca.

Porém, na opinião do diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro¹⁷, João Batista Lacerda, “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2005, p. 12), através da miscigenação das raças inferiores com o branco. Lacerda, ver na imigração europeia a possibilidade de embranquecimento da população brasileira, bem como Silvio Romero, crítico literário de Recife, que afirmava sermos um país mestiço, se não no sangue nas ideias.

Romero (1907) enxergava na mestiçagem uma saída para o país. O branqueamento da sociedade nos levaria ao pleno desenvolvimento e que o mestiço era o melhor adaptado daquele meio, um produto final de uma raça em formação, apesar do seu pensamento contraditório entre otimismo e pessimismo a respeito da mestiçagem (SCHWARCZ, 2005). No entanto, o pensamento de Romero não beira ao pioneirismo da interpretação racial brasileira, onde a miscigenação é vista como raça em formação, nem como apaziguador das

¹⁷ No dia 02 de setembro de 2018, o Museu Nacional do Rio de Janeiro foi destruído por um incêndio de grandes proporções, fruto da negligência do governo federal. O Museu havia completado 200 anos em Junho/2018. Acesse: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/02/incendio-atinge-a-quinta-da-boa-vista-rio.ghtml>

diferentes raças. A autora (2005) aponta que os ensaios do naturalista Carlos Von Martius para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foram os grandes percussores para “compreensão” do Brasil e suas especificidades raciais,

Qualquer que se encarregue de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que ali concorrerão para o desenvolvimento do homem. São esses, porém de natureza muito diversa, tendo convergido de um modo muito particular as três raças (RIHGB, 1844, p. 389-390 *apud* SCHWARCZ, 2005, p. 83).

Para tratar da construção identitária brasileira exige refletir sobre o Brasil em sua formação como nação, momento em que o país deixa de ser colônia portuguesa para se transformar em uma nação. É nesse momento que Martius em seu texto sobre Como se deve escrever a história do Brasil, tornando-se referência para o estudo de historiografia do Brasil, a partir de seus olhares iluministas sobre o “Outro”. As três raças (branca, indígena e negra) são caracterizadas pelo naturalista a fim de comparar o desenvolvimento do país a partir do aperfeiçoamento das raças. Essas três raças,

[...] segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: “Não há dúvida que o Brasil teria tido”, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros” (RIHGB, 1844 *apud* SCHWARCZ, 2005, p. 84).

Desta maneira, surge a ideia das hierarquias raciais e das desigualdades biológicas, perpetuadas até os dias atuais sob a égide de uma história branca. Em 1930, século XIX, surge no cenário brasileiro o antropólogo Gilberto Freyre (1933), que apresenta a mestiçagem de forma positiva e os mestiços como nova identidade nacional. De acordo com Munanga,

[...] ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito “raça” ao conceito cultura. Como escreve Renato Ortiz, essa passagem permite um maior distanciamento entre o biológico e o cultural, bem como elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço (1999, p. 78).

Na obra *Casa-Grande & Senzala*, escrita na década de 1930, Freyre (1933) procura explicar os processos da formação da sociedade colonial brasileira e busca justificar as particularidades dessa formação, destacando dentre outros aspectos, as dificuldades acerca do clima tropical e ressalta as questões referentes ao esforço do processo de civilização portuguesa dentro de condições físicas adversas e a superioridade do homem europeu,

branco, cristão. Esta obra que demarca o espaço territorial e social da casa grande e da senzala é marcada pela apropriação indébita do trabalho escravo. Apesar de descrever as questões relacionadas a questões sobre a sociedade, procura mostrar, mediante uma convivência harmoniosa, onde os senhores brancos, apesar da relação de poder, diminuía a distância entre a casa grande e a senzala. Essa estreita relação foi destacada, principalmente no tocante da aproximação sexual entre negras escravas, índias e os senhores brancos. Compete frisar que a mestiçagem via cruzamento inter-racial de relação harmoniosa, na verdade, se mostrava truculenta e violenta, por meio do abuso sexual e da opressão racial contra mulheres indígenas e, posteriormente negras.

Do ponto de vista de Gilberto Freyre, a família patriarcal do nordeste do Brasil era o grande fator da colonização e o princípio único da autoridade, obediência e coesão. Vista por este ângulo, essa família podia integrar harmoniosamente a sociedade brasileira, pondo assim fim à persistente angústia da heterogeneidade racial e ainda oferecer o alívio da democracia racial (MUNANGA, 1999, p. 79).

Assim, o antropólogo consolidava o “mito da democracia racial”, que exalta o branqueamento da população da brasileira e apaziguava os conflitos, reforçando uma conciliação entre as raças. Schwarcz (2009) aponta que “o conceito deixava, assim, de ser considerado natural, já que denotava uma classificação social baseada numa atitude negativa para com determinados grupos”. Para Bento (2012), “ele fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais” (p.48).

Lília Schwarcz (2005) indica que “o Brasil se define pela raça”, sendo visto no exterior por seu atrativo exótico de culturas mestiças, mas sendo no Brasil um assunto tabu, inexistente ou como roupagem do outro e não minha. A autora aponta ainda que,

[...] uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados (2005, p. 16).

Schwarcz (2009) continua apontando que,

Em 1995, o jornal *Folha de S. Paulo* divulgou uma pesquisa sobre o mesmo tema cujos resultados são semelhantes. Apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem tê-lo. No entanto, de maneira indireta, 87% revelam algum preconceito ao concordar com frases e ditos de conteúdo racista, ou mesmo ao enunciá-los. Tal pesquisa foi repetida em 2011, e os resultados foram

basicamente idênticos, mostrando como não se trata de supor que os brasileiros desconheçam a existência do preconceito: jogam-no, porém, para outras esferas, outros contextos ou pessoas afastadas. Trata-se, pois, de “um preconceito do outro” (SCHWARCZ, 2009, p. 16).

No Brasil há uma dificuldade das pessoas em se reconhecer racistas, o racismo estará sempre no outro e/ou em contextos do passado. O sociólogo Florestan Fernandes que crítica à harmoniosa convivência racial frisada por Freyre, diz que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito.

Na década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) assombrada pelas ideias nazistas que rondavam o mundo, apoiou algumas pesquisas voltadas para as relações raciais. A intenção era identificar essa relação harmoniosa entre raças declarada por Freyre e afastar o conceito biológico do termo raça. O “o objetivo inicial desses estudos era o de oferecer ao mundo lições de civilização à brasileira em matéria de cooperação entre raças” (MAIO, 2000, p. 116). No entanto, são constatadas nas pesquisas, por meio de alguns intelectuais, como Florestan Fernandes e Oracy Nogueira, em 1955, que o Brasil harmonioso no quesito raça vivendo em “berço esplendido” da democracia racial, na verdade, vivenciava outra realidade. O país se mostrava preconceituoso, mostrando o racismo regido pelas desigualdades raciais existente no país, ou seja, ao denunciar o “mito” revelaram que sempre houve desigualdades e discriminação racial no país.

Neste contexto surgem diferentes interpretações que contribuem com o avanço dos estudos voltados para as relações raciais. Em reuniões com biólogos, geneticistas e cientistas, após a Segunda Guerra, a UNESCO (1950) avalia as pesquisas e conclui, “raça é um conceito taxonômico de limitado alcance para definir seres humanos [...] e nenhum padrão sistemático de traços humanos – com exceção do grupo sanguíneo – pode ser atribuído a diferenças biológicas” (NASCIMENTO, 2011, p. 42). Isso significa que as diferenças fenotípicas, intelectuais, culturais e morais entre indivíduos não podem ser atribuídas às diferenças biológicas, mas creditadas a construções socioculturais (GUIMARÃES, 2006).

Alguns pesquisadores são contrários à utilização do termo raça, dentre eles, o intelectual Paul Gilroy (1998). O seu posicionamento precede a inexistência de raças biológicas ao conceito de raça enquanto discurso racista e cientificamente errôneo que reitera uma política abusiva. Por outro lado, existem pesquisadores favoráveis à utilização do termo, a exemplo, de Guimarães que afirma:

“raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (2006, p. 50).

Portanto, o conceito de raça utilizado nesta pesquisa associa-se a teorização de Guimarães (2006), ou seja, sem crer em raças enquanto realidade biológica, mas acreditando nas “raças sociais” constructos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferentes privilégios.

Guimarães destaca que,

Continuamos a nos classificar em raças, independente do que nos diga a genética. Pragmaticamente, portanto, as pessoas adotam tal postura anti-racista, também não acreditam em raças biológicas, mas aceitam que raças sociais são construções sociais permanentes, sobre as quais deve-se organizar a luta anti-racista (2006, p. 52).

Para o autor, apesar da invalidação científica do conceito de raça, seu conceito permanece no imaginário popular respaldado nos discursos racistas do século XIX e XX, que desde o início se incumbiram de hierarquizar as raças, a partir de fatores biológicos: cor da pele, traços morfológicos e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 2003, p. 5) e como em superiores [brancos] e inferiores [não brancos]. Desta forma, tais características atribuídas aos não-brancos são discriminatórias por fazerem-se valer por meio da categoria raça e do racismo. Esse último se efetiva e origina das teorias racialistas, pseudociências que por muito nortearam e ainda norteiam o imaginário social - o racismo científico.

No Brasil, o Movimento Negro (MN) ¹⁸, consciente do seu papel de ator político, da sua existência positiva no cenário público e do compromisso com a superação das desigualdades raciais, ressignifica e politiza a ideia de raça, conferindo um trato emancipatório e não inferiorizante do negro (GOMES, 2017). Sobre essa questão, a autora diz que,

¹⁸ Para Santos (1994), o movimento “pode ser compreendido como um conjunto de ações de mobilizações políticas, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil, como forma de libertação e de enfrentamento do racismo.” Mas Domingues (2007) diverge da definição e alargamento conceitual de Santos, define então “o Movimento Negro como movimento político de mobilização racial, mesmo que ele assuma, em alguns momentos, um viés fundamentalmente cultural.”. Contudo, Gomes (2017) infere que o importante é compreender a potência do movimento e seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, mas “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulações das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade.”. (p.23)

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das vítimas. [...] Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com as visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 21-22).

Segundo Domingues (2007), o Movimento Negro confere a raça uma identidade étnico-racial utilizada na luta dos negros para mobilizar e reivindicar políticas de ação provenientes das discriminações e preconceitos raciais nos campos políticos, sociais, culturais e principalmente educacionais. Portanto, o Movimento Negro e demais grupos sociais veem a educação como uma das instituições responsáveis pela superação do racismo, pelo respeito à diversidade étnica, pelas representações positivas do negro nos espaços escolares e sociais, mas, sobretudo pela construção de uma educação antirracista por meio de ações afirmativas. (GOMES, 2008).

A seguir, apresentamos uma discussão teórico-conceitual sobre os termos branquitude, branquidade e brancura, tratando do processo histórico-social de construção de uma identidade nacional brasileira que se apoiou na racialização das vivências e experiências da população africana e negra que até os dias atuais ainda marcam a construção da sociedade brasileira e que se apoiou em teorias racialistas Eugenia e Darwinismo Social, do século XIX, na ideia de miscigenação, mestiçagem e no mito da democracia racial para explicar as relações sociais entre brancos, negros e não brancos.

2.2 Branquitude, branquidade e brancura

O termo branquitude é uma das traduções da palavra “*whiteness*” da língua inglesa para a portuguesa, a outra tradução é branquidade e ambas possuem o mesmo significado. No entanto, a literatura sobre o tema traz a branquitude como termo mais utilizado pelos pesquisadores da área para se referir à identidade racial branca (ALVES, 2019). Todavia, as nomenclaturas têm suscitado atenção e interpretações diferentes por parte dos pesquisadores.

Edith Piza (2005) propõe uma distinção entre os termos branquidade e branquitude, baseando-se nos conceitos de negridade e negritude. O primeiro trata de um conceito cunhado nos anos 1930 por ativistas negros da Frente Negra Brasileira (FNB) que versava

sobre a busca do negro em integrar o “mundo branco” rejeitando sua história cultural e ansiando os valores brancos ocidentais, favorecendo uma aceitação social. A negritude em contrapartida corresponde a aceitação cultural e corpórea do negro, resultado da ressignificação positiva nos anos de 1970 cujos ativistas negros do Teatro Experimental do Negro (TEN) são responsáveis. É importante destacar que, a conceituação de Piza (2005) sobre a branquitude ganha proporções com a dissertação da pesquisadora Camila Moreira de Jesus¹⁹, que corrobora com o pensamento da autora quando sugere que a

[...] *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquitude (termo que está ligado a *negritude*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista. (PIZA, 2005, p. 7 *apud* JESUS, 2014, p. 30).

Como é possível entender na interpretação de Jesus (2014), a branquitude seja uma fase de superação a branquitude, do ideal branco por meio da aceitação dos seus privilégios e possivelmente de combate ao racismo, logo branquitude estaria associada a conceituação da negritude que seria a construção positiva do negro. Para Cardoso (2017), o que Piza (2005) e Jesus (2014) propõem em seus estudos é que branquitude seja a identidade racial do branco que não questiona seus privilégios e branquitude seja o branco questionador das suas vantagens étnico-raciais, caso da Edith Piza que se beneficia com a conceituação por ser branca, pesquisadora das relações étnico-raciais e, propriamente, das relações brancas e negras na sociedade.

Na defesa desse argumento, Lopes (2013) explica que a proposta de Piza e defesa de Jesus aparenta uma atitude salvacionista da própria branquitude para deslocar-se para outro lugar, o do branco antirracista, em contraposição ao branco racista da branquitude. A brancura, por sua vez, estaria associada e expressa na corporeidade.

Nesta pesquisa adotamos o termo branquitude que vem sendo utilizado frequentemente na literatura e pela maioria dos pesquisadores dedicados ao tema (BENTO 2014; CARDOSO 2008, PIZA 2005; SCHUCMAN 2012) e são referências importantes para tratar da construção da identidade racial branca no contexto brasileiro.

¹⁹ JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão em Cachoeira – BA**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

É importante destacar que a branquitude surge nos anos de 1990, nos Estados Unidos da América (EUA) devido à crescente mudança do enfoque das discussões sobre as relações raciais, por meio do *Critical whiteness studies* (Estudos críticos da branquitude) que torna o branco indivíduo em análise, o que Cardoso (2008) denomina de branco-objeto²⁰ – o branco enquanto tema de estudo – anteriormente restrito apenas a grupos categorizados como negros e/ou não brancos. Constrói-se agora uma consciência de que o branco tem raça e, aqui, se compreende raça enquanto construto social, criado por pessoas, transformável e maleável, fundamentada no contexto histórico, ou seja, se modifica com o tempo e não biológico²¹.

Nos Estados Unidos, o pioneiro a teorizar sobre identidade racial branca foi W.E.B Du Bois²², com sua publicação *Black Reconstruction in American* (Reconstrução Negra na América). A publicação se ateve em analisar trabalhadores brancos e negros norte-americanos em contraposição de privilégios no século XIX. Sendo destacada por Schucman como,

[...] uma dinâmica que entrelaça as categorias de raça, classes e *status*, demonstrando que a aceitação do racismo pela classe trabalhadora branca daquela época foi uma forma de se apropriar dos benefícios, que Du Bois nomeou de salário público e psicológico, que resultavam em acessos a bens materiais e simbólicos, que os negros não podiam compartilhar (2012, p. 18).

Para Du Bois (2003), apesar dos trabalhadores brancos estarem numa condição de classe semelhante aos trabalhadores negros, estes absorviam os privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que sua condição de cor lhes conferia. Assim, os trabalhadores brancos podiam acessar as demais classes sociais, as funções públicas, o voto e se identificar como não escravo, não negro, mantendo a posição de *status* dado a branquitude, a supremacia branca. Neste sentido, o sociólogo nos convida a pensar os brancos e sua branquitude como parte integradora das relações raciais, no qual suas vantagens e privilégios estão diretamente relacionados às desigualdades, discriminações, racismos e violação dos direitos da população negra.

Outro pesquisador que se destacou nos estudos sobre identidade racial branca foi o filósofo e psiquiatra Frantz Fanon, com a publicação, em 1952 do livro “*Pele Negra*,

²⁰ CARDOSO, Lourenço. **O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude**. Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora: 2011.

²¹ GUIMARÃES, Antônio. S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação Ford; Ed. 34, 2006

²² Sociólogo, historiador, filósofo e ativista político W.E.B Du Bois, primeiro negro americano a se graduar em Harvard e a se doutorar em Berlim (SCHUCMAN, 2012).

Máscaras Brancas”. Sua obra influenciou movimentos sociais e políticos na África e na Diáspora Africana a entender as relações entre os negros e os brancos, em uma perspectiva entre colonizador e colonizados. Em sua obra, Fanon (1980) aborda o racismo não apenas como uma incorporação individual, mas também do que hoje denominamos de racismo estrutural, isto é, a prática racista que se encontra inscrita na estrutura social, histórica e cultural da sociedade (FANON, 1980, p. 36 *apud* CARDOSO, 2008, p. 179). Nesse sentido, destaca as consequências da rejeição dos negros sobre sua autoimagem estereotipada desencadeada pela ideologia do branqueamento e essa fuga constrói o que o autor denomina de “máscaras brancas”.

Alberto Memmi é também considerado como referência nos estudos sobre branquitude. Ele publicou, em 1957, a obra “*Retratos do colonizado procedido de retrato do colonizador*” que retrata as consequências da colonização e coloca o colonizador em pauta, destacando como a branquitude privilegiada do colonizador imprime a lógica opressora sobre o colonizado. Além de elucidar como as ideias do colonizador são apropriadas pelos próprios colonizados, construindo assim uma hierarquia e a produção das desigualdades. De acordo com Memmi (2007), nesta relação entre colonizado e colonizador, “a primeira tentativa do colonizado é mudar de condição mudando de pele. Um modelo tentador muito próximo se oferece e se impõe a ele: precisamente o do colonizador” (p. 162).

Fanon (1980) e Memmi (2007) destacam as relações estabelecidas entre colonizados e colonizadores, entre brancos e negros, e essas discussões se materializam no Brasil através do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos²³, o primeiro pesquisador a problematizar e questionar o papel do branco na relação com o negro, suas implicações do ponto de vista social, econômico e intelectual, isso ainda na década de 50 (JESUS, 2014, p. 21). Ramos se destaca por sua crítica aos estudos sobre os negros realizados pelos “literatos e pelos chamados ‘antropólogos’ e ‘sociólogos’” (RAMOS, 1995, p. 171), dentre estes ressaltava Nina Rodrigues (1957) e Gilberto Freyre (2002), construtores de uma relação étnico-racial, pautada na inferioridade do negro e do mestiço, com vistas a assegurar sua branquitude. Ramos denominou esse fenômeno de “patologia-protesto”, uma exaltação dos traços europeus pela manutenção do status privilegiado e supremo.

²³ Alberto Guerreiro Ramos foi poeta e um dos principais sociólogos e teóricos da administração pública dos brasileiros do século XX. Nascido em 13 de setembro de 1915 em Santo Amaro da Purificação, cidade do recôncavo baiano, Guerreiro Ramos, como é geralmente lembrado, teve uma intensa produção intelectual, além da sua atuação política e artística como deputado pelo PTB até 1964, foi membro do Teatro Experimental do Negro – TEN (CONCEIÇÃO, 2017).

Apesar dos Estados Unidos serem os precursores das discussões sobre identidade racial branca, outros países como África do Sul, Austrália, Brasil e Inglaterra também se debruçaram nas produções acadêmicas sobre a temática. De acordo com Frankenberg (2004), a branquitude é um produto da história e uma categoria relacional, logo são socialmente construídos em espaço e tempo variando entre locais e regiões. Neste sentido, a branquitude está estritamente relacionada com os contextos variantes de acordo com o lugar onde se manifesta.

No Brasil, ser branco está condicionado ao fenótipo, baseado em características corporais (nariz, cabelo, boca), cor da pele e regionalismo, como expõe Liv Sovik (2004, p. 366) ao afirmar que,

[...] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é 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.

Por meio do poder, a branquitude confere ao indivíduo a posição do privilégio e os acessos simbólicos e/ou materiais palpáveis na sociedade. Nos Estados Unidos, diferindo do Brasil, ter sangue negro exclui a possibilidade de o indivíduo ser branco, uma vez que o sangue está ligado à origem étnica e genética do indivíduo, logo um modo particular de classificação social dos negros norte-americanos, por exemplo, lhe conferindo raça.

No Brasil, o termo branquitude surge com Gilberto Freyre, em 1962, que se posiciona na defesa da existência da famigerada democracia racial por meio da mestiçagem brasileira crítica à utilização dos termos branquitude e negritude (CARDOSO, 2010). Mas, apesar de Freyre (2002) ter sido o primeiro a utilizar o termo branquitude²⁴, o primeiro pesquisador a questionar e problematizar o papel do branco e a branquitude nas relações raciais, foi Alberto Guerreiro Ramos (1995) que, em sua obra *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Nela, com destaque para o capítulo sobre a “*Patologia Social do branco brasileiro*”, o autor trata das múltiplas produções sobre o negro por brancos brasileiros, principalmente dos ditos sociólogos e antropólogos, que se debruçam nas pesquisas do negro-tema, aquele que deve ser examinado e avaliado, em contrapartida ao negro-vida, aquele que vem assumindo seu destino, vem se fazendo e não se deixando imobilizar (RAMOS, 1995). Desta forma, Guerreiro Ramos (1995) abre caminhos no cenário brasileiro para as discussões e problematização em torno do branco e para pensar sobre o seu lugar nas relações raciais e a

²⁴ “Esse autor utilizava o termo ‘brancura’, que significaria para nossa literatura científica atual o conceito branquitude” (CARDOSO, 2008, p. 57).

desvalorização estética da cor negra, tendo como padrão estético social a branquitude, o dominante no plano ideológico.

A pesquisadora Maria Aparecida Bento (2014) torna-se outra referência nas produções sobre branquitude “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (p. 25) no Brasil. Nas discussões da autora, a ideologia do branqueamento surge de um nível mais intenso da ideia de miscigenação entre brancos e não brancos na tentativa de expurgar da sociedade brasileira os traços negros, tidos como degenerativos por meio do cruzamento de brancos, índios e negros.

Sobre a relação entre brancos e negros, a exemplo de casamentos entre eles, Gobineau afirma que,

Nem um só brasileiro tem sangue puro porque os exemplos de casamentos entre brancos e negros são tão disseminados que as nuances de cor são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes baixas como nas superiores (1976 *apud* SKIDMORE, p. 46).

Nesse contexto, cabe destacar a chegada de mão de obra europeia pós-abolição, quando os colonizadores acreditavam que o favorecimento da imigração tornaria o Brasil um país branco, pelo “cruzamento e recruzamento” (CARONE, 2014, p. 16) e o aumento do número de pessoas brancas viria sucumbir à população negra. Para Carone (2014), “a ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da purificação étnica” (p. 16), refletindo assim, o medo do branco. No entanto, a ideia de branqueamento começa a ser concebida de outra forma com o passar dos anos, o que antes era anseio ou medo do branco, nos dias atuais é visto como desejo e inveja dos negros branquear.

Logo, as discussões sobre relações raciais no Brasil enfocam essa contradição histórica e, precisamente, Bento (2014) vem recolocando que no Brasil as relações raciais, o branqueamento e as desigualdades raciais que se propagam como um problema exclusivo do negro é na verdade de responsabilidade do sujeito isentado e silenciado neste processo, o branco. A autora destaca que,

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (2014, p. 25).

Em contrapartida, constrói-se sobre a autoestima e autoconceito do negro uma identidade negativa, culpando-o para justificar as desigualdades raciais e direcionando o desejo de tornar-se branco, enquanto o branco mantém-se omissos na história e se beneficiam do legado positivo que a escravidão lhes conferira, mantendo assim o *status quo* e padrão universal de humanidade. Munanga (2017), no *Prefácio* ao livro *Psicologia Social do Racismo*, destaca que “a interiorização pode, a rigor, levar a alienação e a negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural” (p.11). Contudo, a ausência de discussões que problematizem o lugar do branco nas relações étnico-raciais reforça sua posição privilegiada e desresponsabiliza sua condição de autor nas desigualdades raciais, sendo o negro o centro das discussões.

Bento (2014) aponta que o silêncio e a omissão tratam-se de acordo tácito entre brancos, afim de não reconhecer que são parte essencial na manutenção das desigualdades raciais no Brasil, para a autora essa autopreservação resultará no que ela denomina de “Do medo do outro” e “Pactos Narcísicos”. O primeiro refere-se ao medo de perder seus privilégios, uma projeção nascida do medo, o negro aparece estereotipado, desumanizado e associado a figuras demoníacas. Para Fanon (1980), o medo do Europeu estava associado à sexualidade projetada aos negros Africanos que fortemente combatida e negada pela igreja culminava em vários genocídios de homens e mulheres ao longo dos séculos. Entre outros medos que são projetados como ameaças sociais, levando a legitimação e perpetuação das desigualdades sociais.

Com a “abolição da escravatura” esse medo no Brasil, especialmente da elite brasileira se materializa no assombro das massas de negros desvalidos – de quem as elites se apropriaram através do trabalho escravo por séculos – sendo substituídos por imigrantes europeus na tentativa expurgar os negros deixando-os de fora do processo de industrialização e branquear a sociedade brasileira por meio dos novos brancos imigrados. Desse modo, ficou restando aos recém-libertos o confinamento psiquiátrico em asilos. Essas instituições foram criadas no período final a abolição da escravatura e os internos, na sua maioria mulheres, eram laudadas como degeneradas em decorrência de suas características raciais ou ninfomaníacas, estudos apoiados na antropologia criminal do professor universitário, médico e criminalista italiano, Cesare Lombroso (1997). A partir dessa concepção antropológica criminalística, surgida no final do século XIX, os internatos psiquiátricos tinham como referência os padrões da Escola Positivista, onde os negros eram rotulados

criminosos devido ao seu biotipo. A sua obra *O homem delinquente*, publicada em 1876, foi a mais conhecida e que lhe concedeu reconhecimento com o “pai da Antropologia Criminal”.

O segundo pacto Narcísico é definido como um conjunto de brancos unidos pela manutenção, garantia e defesa dos seus privilégios. Em concordância com Cardoso (2008), “é importante entender a pacto entre brancos e os preconceitos e práticas de racismo ‘por interesse’ que resultam na manutenção da branquitude enquanto ser poder e estar no poder, além do prestígio”.

O pesquisador e historiador Lourenço Cardoso (2008) contribuiu com suas pesquisas a pensar na emergência de produções acadêmicas sobre a branquitude nas relações raciais brasileiras. Na sua dissertação *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007)*, o autor propõe que a branquitude seja compreendida sobre dois vieses: branquitude crítica e branquitude acrítica. Os dois são conceitos elaborados por ele, sendo que a branquitude crítica está direcionada àqueles indivíduos brancos, que publicamente²⁵ desaprovam o racismo e a branquitude acrítica estaria relacionada com indivíduos brancos ou grupos de indivíduos brancos favoráveis à supremacia branca, àqueles que acreditam na superioridade das raças. Contudo,

[...] nem todas as expressões da branquitude desaprovam o racismo, basta pensar em todos os brancos de pensamentos e/ou pertencentes a grupos de ultradireita ou, mais concretamente, nos integrantes dos grupos neonazistas, ou nos membros da *Ku Klux Klan* e outros brancos que, silenciosamente, comungam com a ideologia da superioridade racial e não desaprovam as práticas racistas. Apesar do apoio a práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista porque, segundo sua concepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável (CARDOSO, 2008, p. 178).

Portanto, a branquitude acrítica diz respeito ao indivíduo que não possui um posicionamento crítico frente ao racismo, pouco se importando com o outro²⁶. Na verdade, o outro por não ser igual, deve ser submisso, maltratado, sofrer violência e até ser assassinado por ser considerado inferior, caracterizando a identidade racial homicida (WARE, 2004, p. 09), quando manifestada pode praticar extermínios. Na forma branda insere-se nas disputas

²⁵ Sobre a desaprovação pública do racismo Cardoso explica que nem tudo aquilo que é reprovado publicamente é ratificado no espaço privado, logo no ambiente particular/íntimo as opiniões podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas, difíceis de acessar, principalmente se tratando das questões raciais no Brasil (CARDOSO, 2014, p. 89).

²⁶ Nos países centrais do sistema mundial, em especial, os atos racistas são justificados pelo argumento sobre a necessidade de proteger os habitantes do Estado nacional. Logo, as práticas racistas são dirigidas aos negros e imigrantes (CARDOSO, 2010, p. 621).

eleitorais, objetivando o poder político, como ocorrido na França, em 2002, e muito peculiar ao governo atual do Brasil. Esse ideário de superioridade branca ancora-se nas ideias do Conde Arthur de Gobineau, baseada na diferença biológica.

No contexto internacional, a discussão sobre racismo ganha forças após a Segunda Guerra Mundial, devido ao holocausto que exterminou judeus, homossexuais e outros grupos motivados pelo ódio étnico-racial dos nazistas. As organizações nazistas é um exemplo de branquitude acrítica, pois segundo Cardoso (2014) ela “conserva, justifica e reescreve a História numa perspectiva de heroificar Adolf Hitler”. Assim, os americanos e britânicos procuram por meio de estudos diferenciarem os tipos de racismo, como descreve Ware (2004, p. 9),

[...] a hipocrisia e a perversidade da Ku Klux Klan, a prática, pela polícia, de visar pessoas de outras raças que não a branca durante ações policiais, com a sanção do governo, o fornecimento de livros didáticos ultrapassados aos professores primários dos bairros suburbanos segregados, e a ignorância, o solipsismo e a postura defensiva dos que imaginam que, de algum modo, ser classificados como brancos é a norma, e todas as outras pessoas é que são racializada.

No entanto, há uma generalização, pois os estudos não conseguem distinguir o racismo praticado pela “perversidade da Ku Klux Klan” (WARE, 2004) daquele praticado pelo branco crítico, a exemplo, que publicamente desaprova, mas na sua particularidade e entre brancos rir de piadas racistas, minimiza os negros e não brancos.

Para Cardoso (2010), a branquitude é diversa, inclusive o branco pode ser antirracista, por isso, não concorda com a generalização da branquitude com características homicidas, frente a essa contestação e diferenciação é que criou os conceitos: branquitude crítica e branquitude acrítica.

Para concluir, é importante destacar que, nestes espaços e tempos variados, a escola atua como agente propulsor em pensar uma sociedade diversa em termos de cultura, identidade, raça, classe, gênero e outros marcadores que nos confere uma pluralidade de grupos étnicos.

2.3 Estudos Culturais, Teorias Críticas, Pós(decoloniais) e suas contribuições para os estudos da identidade branca

As discussões sobre os aspectos culturais vêm ganhando espaço na medida em que vão surgindo variadas percepções sobre cultura na sociedade. Essas discussões apontam para a inexistência de uma única cultura, mas de várias culturas, estando em transformação de

acordo com a época ou um povo, ou seja, tendo vários significados em diferentes contextos históricos.

Os Estudos Culturais (EC) emergem na década de 1960, pós Segunda Guerra Mundial, na cidade de Londres, Inglaterra, a partir da criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) na Universidade de Birmingham, com os estudos teóricos de Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Thompson e, posteriormente, Stuart Hall, tensionando as narrativas eurocêntricas de cultura e incorporando diferentes possibilidades para pensá-las, por compreenderem que a cultura e a sociedade estão interligadas constituindo os aspectos da vida e das práticas sociais.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras banalizadas. [...] espera-se ao contrário, ser apresentado como um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos (COSTA, 2003, p. 11).

Conforme Cary Nelson et. (2019), “os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (p. 12) com intuito de se dirigir ao interior das esferas sociais e políticas “uma local onde a nova política da diferença – racial, sexual, cultural, transnacional – possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade” (MANI, 1992 *apud* Nelson et. 2019, p. 7).

Grossberg (2009) concebe como arriscada a pretensão de tentar conceituar os Estudos Culturais, visto que não pretendem se estabelecer como uma disciplina acadêmica, ao contrário se apresenta “interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contradisciplinar”. Ou seja, inserida nas diferentes disciplinas com vistas ao estudo das diversas tradições culturais estruturadas historicamente dentro da sociedade, nos convidando a repensar os conceitos amplos da cultura humana.

Assim, os Estudos Culturais se inserem em qualquer campo disciplinar e é possível exercer diferentes papéis, em variados contextos de épocas ou lugares. Stuart Hall (1990) afirma que “Os Estudos culturais não são uma única coisa [...] nunca foram uma única coisa” (p. 11), por isso rejeita definições e conceitos. Pois, não há um conceito universal, mas sim, contextualizado no tempo e espaço histórico e cultural, eles estão sempre se transformando, assim como os estudos culturais que estão sempre se reformulando, modificando-se, em resposta aos movimentos e mudanças de configuração de poder, das lutas e resistências.

Destacamos, dentro da perspectiva dos estudos culturais, dois conceitos para análise, sendo eles: cultura e identidade.

Segundo Hall (2016, p. 19-20),

“Cultura” é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, e há várias maneiras de precisá-lo. Nas definições tradicionais do termo “cultura” é vista como algo que engloba “o que de melhor foi pensado e dito” numa sociedade. É o somatório das grandes ideias, como representada em obras clássicas da literatura, da pintura, da música e da filosofia – é a “alta cultura” de uma época. Pertencente a um mesmo quadro de referência, mas com um sentido mais moderno, é o uso do termo “cultura” para se referir às formas amplamente distribuídas de música popular, publicações, arte, design e literatura, ou atividades de lazer e entretenimento, que compõem o cotidiano da maioria das “pessoas comuns”. É a chamada “cultura massa” ou de uma época.

Neste sentido, a cultura procura se distanciar das definições arnoldiana²⁷ e seus conceitos elitistas de alta e baixa cultura (erudita e popular), abandonando a ideia de uma monocultura, atribuída aos poucos privilegiados, passando a se denominar-se culturas, no plural, demonstrando a multiplicidade que o conceito pode abarcar, reconhecendo que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento.” (COSTA, 2005, p. 91) ao tempo que caminha na direção de uma perspectiva multicultural, quando convivem as distintas comunidades culturais.

Em termos antropológicos, a cultura passou a designar o modo de vida de um povo, de uma comunidade e a descrever valores compartilhados, este último com ênfase sociológica. Não se define tanto como um conjunto de coisas, mas sim um conjunto de práticas, compartilhando significados e expressando pensamentos e sentimentos, logo “os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles se organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos.” (HALL, 2016, p. 20).

De acordo o autor, com a “virada cultural” nas ciências humanas, os sentidos para as definições de cultura são constantemente reelaborados a cada interação social e pessoal. Hall (2016) aponta que “o sentido é o que nos permite cultivar a nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre diferença entre grupos” (p. 21). Sobre identidade, Hall enfatiza que é algo em processo, logo, estão em

²⁷ Expressão que faz referência ao teórico Mathew Arnold, estudioso e autor de *Culture and anarchy* e principal teórico de uma tradição de análise da cultura como elemento fortemente marcado por visões e posições elitistas e hierárquicas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003)

constante transformação históricas e não cabe num passado essencializado, fixo e imutável, mas estão “sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder”.

Além disso, Woodward (2014, p.11) aponta que a identidade é relacional, ou seja, depende de outra identidade diferente da dela para existir, é marcada por símbolos; estes símbolos são os marcadores que sustentam a exclusão ou inclusão desse diferente. Assim, “identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares em momentos particulares” acreditamos que devido a sua especificidade histórica que reivindica sua afirmação identitária no passado, a exemplo do grupo diaspórico.

No entanto, acionar o passado não significa garantia para ter uma identidade legítima/autêntica, uma “unicidade”, pois “essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras” (WOODWARD, 2014, p. 22), as chamadas identidades plurais e contestadas.

Nessa perspectiva, podemos verificar que Hall (2014, p.108-109) analisa que “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” que estariam implicadas em reconstruir-se, ao invés de tentar replicar/resgatar uma identidade herdada, não como uma tentativa de negar, mas de tornar-se “como ‘o mesmo que se transforma’ (GILROY, 1994): não assim chamado retorno às raízes, mas uma negociação com nossas ‘rotas’.”.

Para retomar essa discussão, buscamos Hall (2014) quando afirma que essas identidades que invocam sua origem no passado por meio da “história, da linguagem e da cultura para produção daquilo que nós somos” (p. 109) está relacionado com os processos migratórios (forçado ou livre) do fenômeno pós-colonial.

A partir dessa compreensão sobre os Estudos Culturais e os termos cultura, identidade, dentre outros e sobre as diferentes possibilidades de sentidos, procuramos entender a sua relação com os estudos pós-coloniais que remonta aos anos de 1970 e suas implicações e esforços por apropriação de espaços socioculturais e decoloniais e no combate aos binarismos, classificação e hierarquização do mundo.

Assim, os estudos pós-coloniais apontam para as experiências subalternas que defrontam e questionam as narrativas hegemônicas da perspectiva moderna, o lugar privilegiado que “(...) está diretamente relacionada a um processo de devastação da história, da vida, das experiências de um país, de um povo e de uma cultura, impedindo que essas

experiências se coloquem no centro das decisões políticas.” (ALMEIDA, 2020) forjadas à custa da exploração, da colonização pelos brancos que favoreciam a cultura europeia em detrimento as outras. Com isso, o intuito das teorias pós-coloniais era romper com essa condição universalista moderna, a fim de conferir conhecimento aos “outros” que foram silenciados no período colonial.

O movimento pós-colonial contava com grandes autores, sendo eles, Franz Fanon (1952), Aimé Césaire (1950), Albert Memmi (1965) e Edward Said (1978) que trabalhavam pelo resgate das experiências coloniais subalternas na perspectiva colonizado/colonizador para compreender e questionar as interpretações binaristas (eles/nós) presente no pensamento moderno.

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não construída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42)

Estes três componentes: ser, poder e saber são articulações fundamentais que modulam a lógica colonial para legitimação da modernidade/colonialidade “o que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber.” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 43). E todos estes elementos e expressões são ligados pelo sujeito colonizado ou condenado.

Os condenados são sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44)

Portanto, podemos entender que no processo de colonização, o condenado é um sujeito colonizado, que sofre um processo de subordinação-dominação e, a ele, cabe manter separado de si mesmo, sendo dados aos elementos: ser, poder e saber a função de mantê-los em seus lugares fixos, lugares estes determinados e instituídos pelo colonialismo.

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser

compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

Compreende-se que estes sujeitos colonizados, “descobertos”, foram submetidos a incorporar as formas de poder, ser e saber legitimados pela perspectiva colonial, incorporando conceitos e noções da epistemologia moderna, a qual de forma ampla é denominada colonialidade/modernidade.

Conforme Leda (2015, p. 102) “para tais teorias, a narrativa hegemônica da modernidade conferiu à Europa um lócus privilegiado de enunciação, que, mesmo após o fim do período colonial, permaneceu favorecendo aspectos da cultura europeia em detrimento de outras referências de vida.”.

Posteriormente, surge sobre essa lógica modernidade/colonialidade forjada no período colonial, a teoria decolonial. A decolonialidade se apresenta como rompimento ao pensamento pós-colonial, no entanto, com uma análise voltada para e a partir do processo de colonização da América Latina, que até então estavam voltados para África e Ásia – com os Estudos Subalternos²⁸ – por compreenderem que o processo de colonização se deu de diferentes formas em cada território.

Mignolo (2011) argumenta que “a decolonialidade é, portanto, a energia que não permite o funcionamento da lógica da colonialidade nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade” (p. 46). Desse modo, emerge a partir da criação do coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C), em 1998, reunindo importantes intelectuais comprometidos com o estudo da América Latina, entre eles Walter Mignolo (2003), Aníbal Quijano (2000), Enrique Dussel (1992), entre outros.

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de estabelecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, ser e do saber e os ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (COSTA; MALDONADO-TORRES, GROSFOGUEL, 2020, p. 10).

Os estudos decoloniais apontam que mesmo com o fim do período colonial as estruturas sociais ainda são regidas pelo colonialismo, estando presente nas relações sociais

²⁸ Segundo Ballestrin (2013), os Estudos Subalternos se formaram na década de 1970, sob liderança do indiano Ranajit Guha, com o discurso pautado no colonialismo e nos sujeitos coloniais, mas ganhou visibilidade na década de 1980 fora da Índia, ganhando alguns questionamentos quanto as vozes não concedidas aos subalternos, dentro do Grupo Sul-Asiático. Walter Mignolo que também participava dos encontros Asiáticos criticava a utilização de textos que apresentavam uma realidade diferente da colonização da América Latina, devido a essas e outras divergências o Grupo se destituiu em 1998 e, posteriormente formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade.

do mundo moderno. Estes estudos propõe uma ruptura com essa lógica relacionada a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Segundo Maldonado-Torres (2020), a colonialidade do poder está relacionada as formas modernas de exploração e dominação; a colonialidade do ser diz respeito as experiências vividas e seus impactos na linguagem na subjetividade; e a colonialidade do saber está intrinsecamente relacionada com a produção do conhecimento e o conjunto de epistemologias. Sobre este último, cabe destacar o racismo epistêmico, cuja finalidade é negar as produções de conhecimento de outros povos, considerando a tradição do pensamento europeu como superior.

Assim, Hall (2016, p. 53) enfatiza,

Sem dúvidas, a colonização foi um ato de poder e dominação. Mas foi também um projeto de ter domínio sobre ganhar para si, remodelar e aproveitar as diversas formas de diferença que encontrou e criou, enquanto destruía ou reprimia aqueles que resistiam ao exercício de sua vontade de poder.

Deste modo, os estudos aqui abordados colocam no cerne as discussões sobre a branquitude, no que compreendemos sobre privilégio, poder simbólico e identidades com base na diferença, que são produzidas ao longo da história, com vistas a demarcar a superioridade de um grupo em detrimento a outro “nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu” (SILVA, 2017, p. 21).

Podemos afirmar que a branquitude caminha de mãos dadas com a colonialidade, uma vez que “um conjunto de discursos forjados durante a expansão colonial europeia que defendia a superioridade branca em diferentes aspectos, marco regulador de sociedades em que a ideia de raça estrutura o pensamento” (LABORNE, 2017, p. 91). E sobre esse prisma, destacamos a importância dos estudos culturais e decoloniais para (re)pensar as heranças coloniais e romper/confrontar sua lógica eurocentrada. Portanto, é possível dizer que refletir sobre a identidade racial branca é confrontar as diferenças e as hierarquias sociais que conferem superioridade a um grupo e desvaloriza outros.

Outro aspecto a ser refletido pelos estudos culturais e decoloniais é a educação. Essa é exigência permite pensar nos conhecimentos múltiplos que são gerados pelos grupos silenciados e subalternizados, que tiveram sua cultura e formas de vida homogeneizada.

Conforme Candau e Passos (2019, p. 66),

[...] a educação o espaço de produção de conhecimentos que pode romper com a colonialidade das mentes. Hoje, ainda muito arraigadas em políticas

coloniais e currículos eurocêntricos, as escolas brasileiras ainda são instituições sociais que propagam o racismo e, por consequência, silenciam sobre a diversidade das histórias dos povos negros e dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, Catherine Walsh (2007) propõe uma pedagogia decolonial, que consiste na interculturalidade, buscando significados para os processos educativos culturais e de interações entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural de forma que essas abordagens sejam vista em possíveis confluências epistemológicas, metodológicas e interculturais.

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28)

A autora propõe o rompimento com os padrões epistemológicos hegemônicos, a fim de construir ou somar a novos espaços epistêmicos que consistam na luta por dar voz aos silenciados e subalternizados, tornar visível pensamentos outros, diferente do legado eurocêntrico dominante da modernidade. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Deste modo, “Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica.” (p. 25).

Neste sentido, Gomes (2012) vem propor uma descolonização dos currículos, e ressalta que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (2012, p. 102).

Segundo a autora à medida que se amplia o direito e o acesso à educação adentra nos espaços escolares aqueles antes invisibilizados, desconsiderados como produtores de conhecimento, mas eles possuem conhecimentos, culturas, identidades e questionam os currículos colonizados e exigem propostas. No entanto, “quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento?” indaga. A partir dessa

multiplicidade cultural e social que emerge a demanda por uma educação para relações étnico-raciais.

Partindo desse ponto de vista, consideramos a intersecção destes estudos com os estudos críticos da branquitude, visto que os espaços escolares, por meio dos currículos tem priorizado a cultura hegemônica do branco europeu e silenciando os não brancos.

A partir desse diálogo sobre as contribuições dos Estudos Culturais e da decolonialidade para compreender os processos de construção da sociedade brasileira, das relações étnicas e raciais entre brancos, negros e não brancos, apresentamos uma breve análise e discussão sobre os Documentos Normativos para as relações étnico-raciais no Brasil.

2.4 Documentos Normativos para a Educação das Relações Étnico-raciais

Para pensar documentos normativos voltados para educação das relações étnico-raciais faz-se necessário retomar à luta histórica do Movimento Negro (MN) para as populações negras, em especial no âmbito educacional “pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho.” (GOMES, 2017, p. 29).

O Movimento Negro (MN) se constitui como um coletivo e ator político que reúne variados grupos e entidades políticas e culturais na luta pela igualdade racial, contra o racismo e por políticas públicas voltadas para os negros (as) deste país. Este movimento surgiu na década de 70 juntamente com outros movimentos sociais com reivindicações e tensionamentos ao Estado no que tange ao racismo estrutural, a realidade da população negra e a história/trajetória do povo negro na sociedade brasileira.

A principal tarefa desse movimento social é a luta contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo. Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas. E, dentre essas políticas, encontram-se as educacionais (GOMES, 2019, p. 144).

Alguns jornais²⁹ chamada “imprensa negra” denunciavam as tentativas de segregação, à época tiveram um importante papel no processo informativo, político e

²⁹ *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros. (GOMES, 2017, p. 29).

educacional da população negra, sendo imprensa negra paulista considerada como produtora de saberes emancipatórios. Neste contexto, a imprensa abre espaços para diversas organizações e movimentos sociais, dentre este o Movimento Negro.

Importantes papéis tiveram também a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Criada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira – considerada uma das entidades negras pioneiras Brasil – uma associação política, informativa, recreativa e beneficente que criou escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos objetivando a integração da população negra na vida social, política e cultural (GOMES, 2017), contava com mais de 20 mil associados e tinha como compromisso a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros com viés ao combate do racismo dentro do ambiente escolar.

O Teatro Experimental do Negro surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, a companhia teatral dirigida por Abdias Nascimento visava o resgate da herança afro-brasileira e para isso trabalhava na valorização dos negros na sociedade por meio da Educação (o TEN alfabetizou seus primeiros atores e atrizes), da Cultura e da Arte, bem como, nas políticas públicas para o povo negro construindo as propostas de ação afirmativa no Brasil, denunciando o racismo e combatendo a marginalização dos povos negros, conforme destaca Nascimento (2017, p. 186 - 187).

Nós não constituímos um grupo que simplesmente desejava apresentar e representar algumas peças nos palcos brasileiros, até então reservados exclusivamente para o desempenho dos artistas brancos. As peças que se montavam nesses palcos refletiam, com absoluta intransigência, a vida, os costumes, a estética, as ideias e o ambiente social e cultural da sociedade dominante, branca – como se mais da metade da população, de origem africana, não existisse. Quando um ator ou atriz de origem africana tinha a oportunidade de pisar no palco, era, invariavelmente, para representar um papel exótico, grotesco ou subalterno; um dos muitos estereótipos negros destituídos de humanidade, tais como a criadinha de fácil abordagem sexual, o moleque careteiro levando cascudo, a Mãe Preta chorosa ou o domesticado Pai João.

As encenações das várias peças realizadas pelo Teatro Experimental do Negro tinham por objetivo distanciar das imagens estereotipadas as quais eram submetidos os atores e atrizes afrodescendentes.

O Movimento Negro³⁰ pautados nas políticas educacionais foca sua atenção em prol dos direitos, das especificidades raciais e no combate ao racismo. Culminando com a retomada do Estado democrático, a queda da ditadura civil-militar e processo de redemocratização do Brasil, o Movimento Negro reivindica e se articula em encontros³¹ com objetivo de refletir sua participação na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), onde se pretendia garantir direitos para população negra: instituindo o racismo como crime; o reconhecimento e preservação da cultura afro-brasileira e seu caráter multirracial; a obrigatoriedade ensino de história da África e afro-brasileira e a reivindicação ao dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra na Constituição Federal (CF), de 1988.

Infelizmente, as pautas do Movimento Negro foram reduzidas e parcialmente contempladas os resultados não foram os esperados, sobretudo à educação “[...] para que o currículo das escolas reconhecesse a importância dos estudos da história da África e das questões afro-brasileiras” (GOMES, 2019, p. 151).

No entanto, fez avançar a luta no combate ao racismo e garantias de direitos fundamentais, dando origem aos incisos VI e XLII do artigo 5º da Constituição de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...].

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...].

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, 1988).

De acordo com Gomes (2019, p. 151),

No país no qual o mito da democracia racial age na estrutura e no imaginário social conseguir que o Estado reconhecesse a existência do racismo como um grave impedimento do exercício de direitos dos cidadãos e cidadãs brasileiros é um passo significativo, que deu origem a uma série de demandas, jurisprudência e empenho pelo aprimoramento da lei.

É imperativo afirmar que as pautas parcialmente contempladas significaram, à época, uma conquista do Movimento Negro, um passo significativo na luta contra as desigualdades

³⁰ Pós ditadura civil-militar as várias entidades do Movimento Negro se articularam e fundaram uma organização em caráter nacional, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em 18 de junho de 1978, em São Paulo, posteriormente, em 1979 é rebatizado como Movimento Negro Unificado, nome até os dias atuais.

³¹ Destes encontros destaca-se a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte que aconteceu em Brasília entre os dias 26 e 27 de agosto de 1986, formada por representantes de 63 entidades: Movimento Negro, sindicatos, grupos sociais e partidos políticos.

étnico-raciais. Foram, ao longo da década de 1980, amplos os debates sobre a importância de um currículo educacional que contemplasse e refletisse a diversidade étnico-racial.

O movimento não se acomodou e continuou a perseguir seu objetivo quanto à educação, voltaram seus esforços para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) cuja finalidade era a inserção dos estudos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas sua participação foi vetada pelas ditas entidades “clássicas” e também na segunda fase da lei – que contou com a participação da senadora Benedita da Silva³², representando o Movimento Negro e sua proposta de obrigatoriedade da “História das Populações Negras do Brasil” – alegando uma base comum curricular, sendo desnecessária uma exclusividade a questão racial.

A LDBEN é, portanto, aprovada em 20 de dezembro de 1996, e sobre a diversidade étnico-racial a Lei n. 9.394/1996 versava³³,

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Com destaque ao inciso 4º onde podemos encontrar na legislação educacional brasileira, pela primeira vez, uma passagem que estabelece “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996) em reconhecimento da pluralidade cultural e étnica do país.

Em 1995, na cidade de Brasília ocorria a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida³⁴ que denunciava o racismo, o preconceito e a ausência de políticas públicas para a população negra do Brasil, marco histórico na consolidação das pautas de políticas públicas voltadas para o povo negro, inclusive políticas educacionais. Segundo Santos (2014), “de maneira contundente, as vozes presentes na Marcha renovaram

³² Benedita Sousa da Silva Sampaio primeira senadora negra do Brasil, ativista do Movimento Negro, atualmente deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

³³ Atualmente o texto dispõe da redação dada pela Lei n. 12.796/2013, a saber: “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996).

³⁴ A Marcha Zumbi dos Palmares foi uma manifestação que aconteceu em Brasília em 20 de novembro de 1995, no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo do período colonial, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil. Contou com cerca de 30 mil pessoas.

denúncias ao racismo e da discriminação racial, pressionando o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil”.

Na ocasião da Marcha Zumbi, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) recebeu alguns representantes da marcha e um documento que propunha a superação do racismo e das desigualdades raciais, entre tais algumas ações afirmativas no campo do ensino público, visando acesso dos estudantes negros ao ensino superior. Santos (2005, p. 15) lembra que,

Sob pressão dos movimentos negros, em 1995, o atual presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Apesar desse primeiro passo, o reconhecimento oficial do racismo no Brasil pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrassem na agenda política e/ou nacional brasileira.

Munanga (2003) destaca que “os movimentos negros lutaram duramente para arrancar, da voz oficial brasileira, a confissão de que esta sociedade também é racista”. (p.48). Assim, o Estado assumia as práticas segregacionistas e racistas, sendo necessária uma política de reparação com a população que as duras custas construíram/constroem o país. E, apesar da mobilização nas ruas com a “Marcha Zumbi” nenhuma ação prática foi evidenciada, além da criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)³⁵, responsável pelas redes de interlocução com os ministérios; inserção do negro na agenda nacional e promoção da igualdade racial (SANTOS, 2014) do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO)³⁶. Esta ação ligada ao Ministério do Trabalho tinha por suscitar “tensões na agenda governamental, abrindo brechas para que a questão racial fosse paulatinamente incluída no interior da estrutura burocrático-administrativa brasileira” (SANTOS, 2014, p. 142). Além disso, o *Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* apontava para as políticas afirmativas no país aos pretos e pardos e a incorporação da diversidade étnico-racial, enquanto tema transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁷ de 1998.

³⁵ No dia 05 de novembro de 2019, foi revogado por meio do Decreto n. 10.087 o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI).

³⁶ No dia 05 de novembro de 2019, foi revogado por meio do Decreto n. 10.087 Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO).

³⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e

No que concerne os PCNs, Gomes (2011) destaca que,

Neste as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (p. 114).

Além disso, é importante reconhecer que, somente na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada entre os dias 30 de agosto a 07 de setembro de 2001, na cidade sul-africana de Durban, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2001), foi que ocorreu um avanço significativo para o Movimento Negro, nas discussões em torno das políticas de ações afirmativas.

Na ocasião, como lembra Gomes (2009), foram realizadas pré-conferências a nível estadual e a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ocorreu em julho de 2001, como preparação para a Conferência Mundial e, “nesse processo, houve um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil” (p. 49).

E a conferência de Durban é, de algum modo, considerada um marco importante para o movimento negro, pois o Estado reconheceu internacionalmente a existência do racismo no país, comprometendo-se com a sua superação. Além disso, a recomendação ao Estado que estabelecesse diálogos com os movimentos, a fim de proporcionar sua participação em questões relacionadas à discriminação racial foi considerado como um avanço significativo.

É, portanto, importante chamar a atenção sobre a criação do Programa Diversidade na Universidade, ano de 2002, ainda no governo de FHC, que objetivava “apoiar os Projetos Inovadores de Cursos e colher subsídios para a formulação de políticas e de estratégias de inclusão social e de combate à discriminação racial e étnica na educação média e superior” (BRASIL, 2002), com apoio financeiro do disposto pela Lei n. 10.558/02, no âmbito do Ministério da Educação,

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar

professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997).

estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa. (BRASIL, 2002)

Ocorrida a Conferência Internacional, o governo por meio do Ministério da Justiça se compromete com algumas demandas do movimento negro, quais sejam:

A adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para superação da desigualdade. Tais como medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, - adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas. (BRASIL, 2001, p. 28-30).

Deste modo, o estado defende a criação de políticas de ações afirmativas e adoção de cotas nas universidades públicas³⁸ em documento oficial constando assim mudanças no âmbito das políticas públicas. E, em 2003, o presidente na época, Luiz Inácio Lula da Silva, pressionado pelo Movimento Negro, põe em prática outras iniciativas e cria em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)³⁹, “responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados”. (SECADI, 2003). Integrada a SEPPIR, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), criado pela Lei 10.678/2003 e regulamentado pelo Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Segundo Santos (2014), a responsabilidade da PNPIR era focar na redução das desigualdades sociais, a partir do tripé transversalidade, descentralização e gestão, com a participação União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Desse modo, no Ministério de

³⁸ Com relação às políticas de ações afirmativas no ensino superior destacam-se as universidades públicas do Rio de Janeiro, as primeiras a adotar o sistema de cotas para negros, pessoas com deficiência e oriundos da rede pública de ensino, além da atuação política de Abdias do Nascimento nas discussões do Movimento Negro quanto às políticas ações afirmativas proporcionadas no contato com organizações negras norte-americanas.

³⁹ A SEPPIR, em 2019, havia sido deslocada para o Ministério dos Direitos Humanos (conforme Lei n. 13.502, de 1 de novembro de 2017), posteriormente foi extinta pelo Presidente Jair Bolsonaro - Lei n. 13.844/2019.

Educação, em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

No entanto, em 2011, por meio do Decreto n. 5.159/2004, a SECAD passa a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa Secretaria tem por objetivo desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, a fim de considerar as especificidades étnico-racial, cultural de gênero, entre outras, além de envolver políticas para a Educação de jovens e adultos.

Fruto das lutas e tensões do Movimento Negro, antes e depois de Durban, a legislação passa a ter uma redação específica para abordar a diversidade étnico-racial é sancionada a Lei 10.639/03⁴⁰, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, passando a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'(BRASIL, 2003).

Com a sanção da Lei n. 10.639/03 é instituído o parecer CNE/CP 03/04, cuja relatora foi a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴¹, que aponta para a necessidade de diretrizes que auxiliem e orientem aqueles/as inseridas e/ou implicados/as com os interesses educacionais, com a finalidade de,

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas,

⁴⁰ Em 2008 é modificada pela Lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

⁴¹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por indicação do Movimento Negro.

isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 2)

Com fundamentação neste parecer, foi instituído pela resolução CNE/CP 01/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004).

Ao Congresso Nacional é enviado o projeto de Lei n. 3.624/04 que “Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (BRASIL, 2004, p.1). Com a promulgação dessa Lei, o Ministério da Educação, por meio da SECAD, elaborou um documento intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, elaborado por grupos de estudiosos e professores, reunidos em Grupos de Trabalho (GT), de onde vários textos foram extraídos resultando nesse material. O material busca cumprir detalhadamente a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2006)

Além disso, a Lei 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010) se configuram como instrumento jurídico e orientador de estratégias antirracistas. Cabe destacar que, a chamada Lei das Cotas n. 12.711/2012 versa sobre cotas raciais e sociais no âmbito das instituições, universidades e escolas técnicas federais. Segundo o seu art. 1º, as instituições devem reservar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes de escolas públicas, quais tenha realizado todo ensino médio de forma integral e destes 50% (cinquenta por cento) aos estudantes cujas famílias possuem renda *perca pita* igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salários mínimos. No Art. 3º lê-se que,

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da

legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

A letra da Lei demonstra o reconhecimento das instituições públicas federais, forjadas no âmbito da luta dos movimentos sociais e raciais, a considerar políticas públicas relacionadas à promoção da equidade e igualdade educacional entre negros e brancos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, define em sua redação 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas durante seu decênio (2014/2024), em cumprimento ao disposto do art. 214 da Constituição Federal quanto a “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL 2009). O artigo 2º do PNE, item III, aponta para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” no artigo 6º, inciso § 4º “Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”.

Esses apontamentos referentes aos documentos normativos em prol de uma educação antirracista, pautada na diversidade étnico-racial, no combate ao racismo e pela valorização dos/as negros/as na sociedade brasileira, são avanços obtidos como resultados das participações dos movimentos sociais e negros nas exigências e tensionamentos pela superação do racismo, combate às desigualdades raciais.

Gomes (2008) acrescenta que os movimentos sociais e negros permanecem atentos no que tange ao cumprimento da Lei e suas diretrizes relacionadas a superação do racismo, principalmente na educação escolar, destaca

Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (2008, p. 69).

No entanto, todo o esforço empreendido por esses movimentos esbarra na ausência de formação e no desconhecimento dos professores e da comunidade escolar sobre a

educação para relações étnico-raciais, o que impede a efetivação da lei por uma educação antirracista. Segundo Silva (2001, p.67), “o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar”.

A formação docente, seja ela inicial ou continuada, se torna imprescindível para que se compreenda a relevância, a necessidade e a efetivação da Lei n. 10.639/03 nos espaços escolares, a fim de valorizar e conhecer a cultura africana e afro-brasileira e as contribuições dos negros na sociedade. O professor implicado com a educação para relações étnico-raciais tende estabelecer práticas pedagógicas que oriente seus alunos quanto a valorização e reconhecimento da diversidade racial, dos variados grupos étnicos, assim como o seu próprio encontro identitário a partir dos conteúdos apresentados.

Enfim, na forma como a escola e o professor têm sido convencionalmente concebidos, exercem papéis fundamentais na promoção da pluralidade étnica, no combate ao racismo, discriminação e preconceitos no ambiente escolar, tornando-o mais igualitário, democrático com vistas para a educação antirracista.

Na Parte III, a seguir, apresentamos a pesquisa de campo, métodos e materiais e seus delineamentos, procedimentos de coleta, tratamento, análise e interpretação de dados recolhidos na escola-campo investigada.

PARTE III**MATERIAIS E MÉTODOS DA PESQUISA**

Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmo pode
libertar nossas mentes.

(Canção da Liberdade, Bob Marley).

3 Materiais e Métodos da Pesquisa

Nesta Parte III, apresentamos os elementos metodológicos que construíram e deram suporte no desenvolvimento desta pesquisa: os tipos de estudos e abordagem, os instrumentos para coleta de dados, o perfil dos interlocutores, o campo e os procedimentos para análise dos dados coletados.

A opção metodológica de acordo com os seus objetivos foi pelo tipo de estudo exploratório e descritivo e de natureza qualitativa e utilizou a interpretação dos dados para analisar o que dizem as professoras autodeclaradas brancas sobre o tema, buscando identificar concepções sobre educação para as relações étnico-raciais e de que o processo de ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-Brasileira é concebido e realizado no cotidiano escolar.

O estudo exploratório propiciou uma familiaridade com o problema, permitindo uma visão panorâmica sobre o assunto, além de identificar sua finalidade principal. Segundo Triviños (2012) “os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. Deste modo, o estudo exploratório foi utilizado para realizar levantamentos bibliográficos e documentais pertinentes, com a intenção de definir o tema/objeto de estudo, formular o problema, estabelecer objetivos e elaborar a proposição da pesquisa. Além disso, foi utilizado para definir a população, os interlocutores, o campo de pesquisa, instrumentos, métodos, técnicas e delinear procedimentos necessários para realizar a investigação.

A pesquisa descritiva foi utilizada pela necessidade em descrever a realidade encontrada. o estudo descritivo teve por finalidade a descrição de características da população ou fenômeno, levando o pesquisador a conhecer e identificar valores e cultura (GIL, 2010).

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas dos adolescentes etc. (TRIVIÑOS, p. 110).

Para isso, foi necessário coletar uma série de informações que foram adquiridas por meio de técnicas e aplicação de instrumentos de pesquisa bem aplicados *in loco*, de forma sistemática, conforme (GIL, 2002).

Nesta pesquisa, o método qualitativo apresenta múltiplas possibilidades e permitiu que a pesquisadora pudesse obter e analisar dados em contextos diversos e de diferentes formas. Minayo (1993, p. 22) destaca que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos ‘a operacionalização de variáveis.

E Flick (2003) ressalta que a “realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’”, compreendidos a partir das suas subjetividades e analisados conforme suas questões sociais, históricas e culturais. Sobre essa questão, Minayo e Sanches (1993) explica que

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. (p. 244).

Assim sendo, a subjetividade da pesquisa qualitativa se afasta das categorizações do positivismo, pois consideram explorar o meio para compreender os significados e significantes que os sujeitos atribuem a um problema social e/ou humano e suas particularidades (CRESWELL, 2010).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”.

Afinal, esta dissertação tem como objeto de estudo a percepção de professoras autodeclaradas brancas acerca do ensino para as relações étnico-raciais na educação básica, nos atentando aos discursos recorrentes sobre o ensino e a manifestação da branquitude, bem como, compreendendo a relação das professoras com a temática das relações étnico-raciais em sala de aula na perspectiva dos estudos culturais.

Os Estudos Culturais é um campo que tem contribuído expressivamente na compreensão dos significados e das intencionalidades forjadas nas estruturas socioculturais, além de descrevê-las já que a temática abordada traz uma carga histórica, cultural, social e

política. Além de emergir num panorama onde o mundo contemporâneo encontra-se em transformação quanto à teoria cultural.

No centro destas mudanças está a concepção de Cultura, que se transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 36).

Neste sentido, o campo dos Estudos Culturais oferece uma multiplicidade de abordagens temáticas, dentre elas, as questões voltadas para relações étnico-raciais e a educação, a fim de compreender a cultura escolar e suas subjetividades. O que implica a não quantificação, mas a uma análise da complexidade contraditória, inacabada e em transformação das discussões em torno de raça, etnia, gênero, sexualidade, identidades, dentre outras categorias de análise que surgirem ao longo da investigação, ou seja, engajada com as culturas negadas, silenciadas, marginalizadas e subjugadas no interior das relações de poder.

Conforme Minayo (2014), a técnica de tratamento de dados utilizou o processo de inferência para se alcançar interpretações válidas sobre o conteúdo manifesto. Trata-se da interpretação do pesquisador com relação à sua leitura sobre os discursos expressos nos instrumentos de coleta. Como técnica de produção dos dados elegemos o questionário, as observações⁴², as produções bibliográficas no contexto da branquitude, do racismo e da educação básica.

A pesquisa realizada constitui-se em três fases: pesquisa exploratória (levantamento bibliográfico, documental e questionário), pesquisa de campo (observações e diário) e análise dos dados. A escolha por estes instrumentos vem a contribuir na busca pelas respostas da nossa questão de pesquisa, a fim de alcançar os objetivos desta.

Na fase exploratória realizamos uma revisão sistemática das bibliografias focadas nos estudos sobre branquitude no contexto da educação básica, a fim de buscar estratégias que possam nortear a questão levantada, que abarcaram a formulação da questão de pesquisa; a escolha das bases de dados; os descritores; a identificação e seleção dos dados; critérios de inclusão e exclusão; a elegibilidade: apreciação dos resumos e, por fim, a inclusão para análises.

⁴² Os registros das observações serão acompanhados por diários de campo.

Para levantamento dos materiais analisados foram averiguadas duas plataformas eletrônicas de busca e divulgação de produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, a saber, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴³. Os descritores utilizados a partir dos operadores booleanos foram: “branquitude” *AND* “educação básica” *AND* “Racismo”.

A partir dos descritores foi possível localizar na base de dados da CAPES 03 (três) resultados e a BDTD apresentou 03 (três) resultados, sendo todos resultados do tipo dissertações em ambas as plataformas. Foram então, aplicados os critérios de inclusão: dissertações e teses em língua portuguesa (Brasil), com área de conhecimento Educação, com marco temporal de 2010 a 2020 e critérios de exclusão, que no primeiro momento contou com um trabalho de comparação entre as bases consultadas excluindo as dissertações e teses duplicadas, aquelas em língua estrangeira e posteriormente deu-se a checagem dos títulos, resumos e palavras chaves.

Por seleção foram excluídas 02 (duas) em cada banco de dados, baseados nos critérios de exclusão e inclusão, ficando eleitas 02 (duas) dissertações para leitura e análise, com intuito de responder e/ou aproximar a literatura à questão problema desta pesquisa. O quadro abaixo apresenta as 02 (duas) dissertações que conseguiram capturar a branquitude no contexto da educação básica, sendo elas.

Quadro 1: Pesquisas localizadas nas plataformas eletrônicas BDTD e CAPES.

| Título | Autora | Ano | Objetivo |
|--|-----------------------------|------------|--|
| “LIMPEZA, PODER E PRIVILÉGIOS”: Marcas da branquitude entre docentes da educação básica. | Joice Mari Ferreira da Cruz | 2018 | Investigar discursos e representações recorrentes sobre a diferença racial e a branquitude em entrevistas narrativas de docentes da educação básica de escolas públicas municipais de Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul, e seus possíveis efeitos na constituição de subjetividades e identidades discentes. |
| Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele | Luciana Alves | 2010 | Investigar as concepções de professores da educação básica a respeito do que significa ser branco. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após leituras das dissertações referendadas no Quadro 1, foi possível identificar alguns pontos convergentes no que tange a branquitude, aos significados de ser branco e a escola enquanto potencializadora das desigualdades sociais e raciais.

⁴³ CAPES e BDTD são bases de dados eletrônicas de busca e divulgação de produções científicas da pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado; doutorado e profissional).

A dissertação de Luciana Alves (2010), por exemplo, intitulada *Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele*, teve por objetivo “investigar as concepções de professores da educação básica a respeito do que significa ser branco”. A autora destaca que as análises realizadas pela sua pesquisa evidenciaram que a condição de ser branco se relacionava com duas dimensões, sendo uma a corpórea (características físicas) e outra não material (simbólica).

Ao analisar documentos voltados para o campo de pesquisa, a autora cita Fazzi (2006) e Cavalleiro (2000) para destacar: que se pensa sobre ser branco no Brasil? De acordo com Alves (2010), se essa indagação fosse feita no século XIX a resposta seria fácil, baseado nas teorias racistas diriam: é todo ariano de sangue puro. Logo no século XX não seria fácil responder essa questão, principalmente, porque ainda vivemos sobre o ideário do “mito da democracia racial”, por meio da mestiçagem,

[...] como as relações estabelecidas na escola, os conteúdos tratados e os materiais didáticos utilizados contribuía, seja através do silêncio frente as situações de discriminação, seja por meio da veiculação de preconceito racial, para a construção de representações negativas a respeito do negro (FAZZIN, 2006 e CAVALLEIRO 2000 entre outros *apud* ALVES 2010, p. 41).

Por meio de investigações, a autora esclarece que a educação brasileira é uma “faca de dois gumes”, ao tempo que revela seu caráter excludente e racista, operando sobre uma política hegemônica e um padrão normativo, ela também pode vir a contribuir para uma reflexão das relações étnico-raciais e uma educação antirracistas.

Já a dissertação da Joice Mari Ferreira (2018), intitulada “*LIMPEZA, PODER E PRIVILÉGIOS*”: *Marcas da branquitude entre docentes da educação básica*, versa à luz dos estudos culturais como a hegemonia branca opera nas representações culturais de docentes? Que ensinamentos as representações de branquitude produzem e fazem disseminar na cultura escolar? A intenção da autora, neste sentido, foi de investigar e problematizar as construções com base na hegemonia racial branca “branconormatividade”⁴⁴ e seus privilégios. A autora evidencia a relevância e urgência de pesquisas relacionadas ao significado de “ser branco” em nossa sociedade marcada pelas desigualdades e, acrescenta:

A importância deste estudo vincula-se também ao contexto de emergência de políticas de ações afirmativas, particularmente, das leis 10.639/03 e 11.645/08, que incentivam o estudo da história e da cultura dos povos

⁴⁴ “A heteronormatividade, a branconormatividade é um regime de verdade a que estamos submetidos, independentemente da cor da pele ou da sexualidade de cada um” (BRAZ, 2014, p.08 *apud* CRUZ, 2018, p.61).

indígenas e afro-brasileiros e que valorizam as diferenças raciais e culturais na educação (CRUZ, 2018, p. 1).

Observamos que, essa compreensão de Cruz (2018) sobre essa questão mostra que esta é uma luta de entrega moral, pois, o silêncio vem a contribuir para a manutenção das desigualdades raciais entre brancos e não brancos, bem como, a perpetuação dos estereótipos racistas, do racismo e das discriminações no contexto escolar. Logo, as intervenções pedagógicas, pautadas na positivação das diferenças e na desnaturalização de discursos estereotipados arraigados na cultura, tendem alcançar uma educação antirracista.

Não foi surpresa deparar com poucas publicações de trabalhos voltadas para branquitude, educação básica e racismo, evidenciando assim, a emergência de pesquisas pautadas nos privilégios materiais, imateriais e simbólicos do branco na sociedade brasileira e nos espaços de poder. Desde a infância, as crianças lidam com constructos sociais em seu processo de interação, a maior parte destas interações se dá no espaço escolar, qual não está isenta das influências de uma sociedade marcada pelas manifestações de discriminação racial.

Assim, esperamos que esta pesquisa possa permitir que a escola, professores e família sejam agentes antirracistas e que contribuam na ruptura do silêncio e omissão intelectual, da hegemonia branca e seu acordo tácito, a fim de problematizar a branquitude e reconhecer que esta é parte essencial na manutenção das desigualdades raciais no Brasil. Contudo, os números relativamente baixos de dissertações publicadas não foram fatores limitantes, visto que, os descritores de busca apontam para um conceito, relativamente, novo. Além de mostrar a emergência de pesquisas que contribuam com o pensamento antirracista, na denúncia dos privilégios e na ruptura do silêncio intelectual forjado pela hegemonia branca da sociedade brasileira pautada na famigerada “democracia racial”.

Os trabalhos examinados contemplam parte da questão problema, logo não invalidam os resultados encontrados e sua relevância. Contudo, os aspectos não contemplados pelas dissertações selecionadas, impulsionam essa pesquisadora a desbravá-las nesta dissertação.

Dada relevância e emergência da pesquisa, trouxemos para o *locus proximal* desta pesquisadora, a cidade de Vitória da Conquista, onde procuramos delinear uma proposta inicial de localizar (a) Bairros/distritos da cidade para selecionar o campo, no qual a população é predominantemente negra/preta. Para tanto, no momento inicial foram realizadas visitas para observação assistemática de (b) Escola (s) Pública (s) Municipal (is), que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental, sediadas nestes bairros/distritos e,

também, que tem no seu corpo docente, (c) professoras (es) autodeclaradas (os) brancas (os), atuando no contexto escolar, nas anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Tabela 1 apresenta os dados estatísticos da população conquistense⁴⁵ em termos de cor/raça⁴⁶:

Tabela 1 – População Cor/Raça Conquistense

| População por cor ou raça | |
|----------------------------------|---------|
| Branca | 99.595 |
| Preta | 31.082 |
| Amarela | 1.397 |
| Parda | 174.436 |
| Indígena | 354 |
| Sem declaração | 2 |

Fonte: IBGE, 2013.

Em posse dos dados estatísticos obtidos na Tabela 1, procuramos a Secretaria de Desenvolvimento Social⁴⁷, a fim de ter um detalhamento quanto à distribuição geográfica populacional por cor/raça, ou seja, bairros/distritos negros. No entanto, as pessoas destinadas a informar desconheciam qualquer registro ou informação quanto à especificidade da solicitação. Assim, fomos, então, encaminhadas para a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial⁴⁸, porém esta coordenação também não possuía a informação desejada e, chegamos a contatar a coordenadora via *WhatsApp*.

Devido à falta de informação, substituímos o recorte de seleção quanto ao bairro/distritos negros por escolas que os(as) alunos(as) fossem predominantemente negros(as) e, desta forma, procuramos a Secretaria Municipal de Educação com idas ao local, telefonemas e envio de e-mail para obtenção das informações, mas infelizmente, sem sucesso. E, intrigadas pela falta da informação, que já nos dá subsídios a pensar as estruturas hegemônicas de poder da branquitude e seu interesse pelo silenciamento da população não-branca, assim como, ao que tudo indica, a importância ou interesses que estas secretarias dão

⁴⁵ Designação para pessoa natural do município de Vitória da Conquista – BA.

⁴⁶ Tabela disponível no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – BA <http://www.pmvc.ba.gov.br/v2/dados-estatisticos/> acessado em: 02/02/2022

⁴⁷ “É o órgão responsável pelas políticas públicas de Assistência Social, de Direitos Humanos – políticas desenvolvidas para a Diversidade Sexual (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), para a mulher e para o idoso, desde Habitação de Interesse Social e Segurança Alimentar e Nutricional, garantindo atenção à criança e ao adolescente. A missão é atender cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social.” Disponível: <https://www.pmvc.ba.gov.br/desenvolvimento-social/> acessado em 22/03/2022.

⁴⁸ “Criada pela Lei nº 2009/2014, a coordenação fomenta a discussão sobre a promoção da igualdade racial, com o objetivo de formular políticas públicas no município.” Disponível: <https://www.pmvc.ba.gov.br/nucleo-de-promocao-da-igualdade-racial/> acessado em 22/03/2022.

a população negra, que correspondente boa parte de seu território, o lugar de cor e raça e a visibilidade que a população negra ocupa em nossa cidade.

Como alerta Bourdieu (1995), a ausência significa muita coisa, e precisa ser questionada. Enxergamos que registrar a população a partir da sua composição racial seria uma forma de prover dados estatísticos que pudesse favorecer políticas públicas voltadas para estes grupos raciais.

Em busca de dados confiáveis, retornamos a plataforma eletrônica de busca BDTD, a fim de localizar referências bibliográficas que pudessem subsidiar nossa procura e nos dar o recorte necessário para prosseguir no campo. Para isso, utilizamos os descritores: “Vitória da Conquista” AND “Território” AND “Identidade”, localizando 09 pesquisas, sendo 06 teses e 03 dissertações. Dentre estes estudos, nos deparamos com a dissertação intitulada “Beco de (vó) Dola: territorialidade e ancestralidade em Vitória da Conquista”, de Flávio José de Passos⁴⁹ (2012), professor já conhecido pela pesquisadora.

A dissertação em questão trata da compreensão, dinâmica e influência da família de Vó Bola, ao tempo que traça a influência dessa família na formação, ocupação e afirmação do bairro Cruzeiro⁵⁰, popularmente conhecido como Pedrinhas⁵¹ e reconhecido como território negro. O encontro com a pesquisa de campo nos possibilitou o recorte necessário para responder, geograficamente, onde estava concentrada a população negra da cidade. O autor (2012) menciona 03 (três) bairros negros, a saber: Simão; Campinhos e Cruzeiro. Além disso, destaca 01 (um) bairro com fortes ligações e influências indígenas, o Bruno Bacelar e informa que a formação destes bairros se deu a partir dos deslocamentos das populações quilombolas, próximas da localidade, em busca de qualidade de vida e emprego.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, a cidade possui 52 escolas públicas municipais na zona urbana e 76 na zona rural. Optamos por iniciar a pesquisa na zona urbana, selecionando os bairros denominados “bairros negros”. Nessa área há duas Escola(s) Pública(s) Municipal(is) que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica.

⁴⁹ Licenciado em Filosofia, professor concursado na Rede Estadual de Educação e é doutorando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁵⁰ A partir da atualização dos códigos de endereçamento postal (Cep) e logradouros realizado em 2014 pelos Correios, toda a extensão antes nominada como: Cruzeiro, Pedrinhas e Petrópolis passa a ser designado, apenas, como Cruzeiro, assim iremos utilizar na pesquisa a nomenclatura atribuída pelos Correios.

⁵¹ Originário do nome de umas das ruas do bairro “Rua das Pedrinhas” que se estendeu a todo o ele.

Logo, a partir da proposta de *familiaridade* de Bourdieu, destacado por Schucman (2012)⁵², procuramos por conhecidos inseridos nessas escolas, para que fosse possível indicar/intermediar contatos de colegas dispostos a colaborar com a pesquisa. Nessa fase da pesquisa, aceitasse à participação, respondendo o questionário, que foi disponibilizado via *link* por *Whatsapp*. Enquanto instrumento de coleta de dados, o questionário nos permitiu abranger uma maior área geográfica, atingir um número considerável de pessoas com propósito de localizar, selecionar e caracterizar os interlocutores da pesquisa, com base nos seguintes recortes: professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), alunos da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA, que se autodeclararam brancos/as. Para este último, cabe ressaltar que não bastava uma autoidentificação do pertencimento racial, a pesquisadora também teria que enxergar esses interlocutores/as como branco/as, no momento da aplicação do instrumento questionário fechado e aberto. Para isso, o questionário trouxe questões fechadas e abertas sobre idade, gênero, formação, tempo de atuação docente, turmas de atuação, autodeclaração segundo cor/raça, como outros que define em termos de cor/raça, qual cor/raça da maioria dos seus alunos e colegas de trabalho.

Entre as questões abertas estavam perguntas relacionadas à compreensão dos interlocutores/as quanto ao que seria cor/raça para ele/a, assim como, se já tiveram alguma dificuldade em se declarar racialmente, entre outras perguntas que permitiram respostas e opiniões livres por parte dos pesquisados. O objetivo das perguntas sobre sua percepção de cor/raça foi de selecionar o interlocutor pela autodeclaração de cor e pertencimento racial, segundo as categorias⁵³ usadas nos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)⁵⁴.

⁵² [...] é que os pesquisadores encontrem pessoas conhecidas ou apresentadas por conhecidos, os sujeitos que serão interrogados, pois a familiaridade assegura condições de comunicação não violenta. (p.52)

⁵³ “No censo de 1872, as alternativas apresentadas ao respondente eram “branco”, “preto”, “pardo” e “caboclo”; em 1890, a categoria “pardo” é substituída por “mestiço”; em 1940, as categorias passam a ser “branco”, “preto”, “amarelo” e “outros”, embora nas tabulações os “outros” fossem agrupados sob denominação “pardo”. Em 1950 e 1980, o respondente podia escolher entre quatro categorias: “branco”, “preto”, “pardo” e “amarelo”. Em 1960 juntou-se um novo termo aos de 1950: “índio”. Em 1991, volta-se às categorias de 1960, mas substitui-se o termo “índio” por “indígena”, além de alterar-se a questão para “Qual é a sua cor/raça”. Finalmente em 2000, mantém-se a mesma pergunta e as categorias de 1991 (Nobles, 2000, p.104 *apud* Guimarães, 2012, p.34-35).

⁵⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) produz, analisa, pesquisa e divulga informações de natureza estatística (demográfica, social e econômica); geográfica, cartográfica, geodésica e ambiental. Com isto, ajuda a conhecer a realidade física, humana, social e econômica do País. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/20592-sobre-o-ibge.html>. Acessado: Junho/22.

O questionário foi disponibilizado numa plataforma online, o *Google Forms*, devido às restrições sanitárias propostas para contenção e prevenção do Coronavírus (COVID-19) e foram respondidos, inicialmente, por dez professoras de quatro unidades escolares. Das dez professoras, apenas nove autorizaram a utilização dos dados para apresentação nesta pesquisa. No entanto, por se tratar de um instrumento aplicado de forma *online*, o seu link foi disponibilizado em alguns grupos de *WhatsApp* de professores/as, e, mesmo após a qualificação, o instrumento continuou a receber respostas por parte das interlocutoras. Logo, o Quadro 2 mostra o perfil das interlocutoras do campo investigado, um total de 14 professoras de seis unidades escolares.

Quadro 2: Perfil das professoras de quatro unidades escolares de Vitória da Conquista - BA

| Nome ⁵⁵ | Idade | Gênero | Autodeclaração cor/raça | Tempo de atuação docente | Turma(s) em que atua | Formação |
|--------------------|-------|----------|-------------------------|--------------------------|----------------------|--|
| Isabel | 39 | Feminino | Parda | 13 anos | não respondeu | Pedagogia |
| Carolina | 48 | Feminino | Branca | 29 anos | 2° e 3° ano | Pedagogia |
| Antonia | 47 | Feminino | Parda | 22 anos | 3° 4° e 5° ano | Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia |
| Camila | 65 | Feminino | Parda | 34 anos | 4° e 5° ano | Magistério e Psicologia |
| Vitória | 33 | Feminino | Branca | 05 anos | 3° e 4° ano | Pedagogia |
| Gabriela | 42 | Feminino | Branca | 20 anos | 5° ano | Pedagogia |
| Amanda | 52 | Feminino | Preta | 25 anos | 1° e 2° ano | Pedagogia |
| Júlia | 36 | Feminino | Preta | 12 anos | 5° ano | Pedagogia |
| Juliana | 37 | Feminino | Branca | 08 anos | 2° e 3° ano | Pedagogia |
| Joelma | 62 | Feminino | Branca | 41 anos | 2° ano | Magistério e Curso de Educação Artística |
| Maria | 64 | Feminino | Preta | 35 anos | 1° ano | Magistério |
| Tatiana | 52 | Feminino | Branca | 32 anos | 1° 3° e 5° | Magistério e Geografia |
| Nilma | 50 | Feminino | Preta | 31 anos | 1° ao 5° | Pedagogia |
| Mônica | 42 | Feminino | Parda | 19 anos | 5° | Pós-graduada |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como é possível observar no Quadro 2, que do total de 14 professoras que responderam ao questionário *online* disponibilizado no *Google Forms*, todas do sexo feminino, residentes no município de Vitória da Conquista – BA, atuam como professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° a 5° ano). A maioria (13 professoras) possui

⁵⁵ Em cumprimento as Normas Éticas sobre anonimato está dissertação utilizará nomes fictícios.

formação que as habilitam para sala de aula, exceto a professora Camila, que é graduada em Psicologia, mas possui magistério.

Em posse das informações preliminares das interlocutoras, avaliamos os objetivos da pesquisa e aplicamos os critérios de inclusão e exclusão, a saber: professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) que atuam na Educação Básica, da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, e que se autodeclaram brancas para a pesquisa.

Dentre as escolas localizadas em “bairros negros”, por critérios de acesso, quantidade de professoras brancas e cruzamento das trajetórias pessoais⁵⁶ desta pesquisadora, optamos por aquelas escolas localizadas no bairro Cruzeiro, popularmente conhecido por Pedrinhas para coleta de dados. Para isso, o instrumento metodológico adotado para coleta de dados foi a entrevista semiestrutura. A entrevista é uma técnica que possibilita uma interação que o questionário não dispõe.

Para que os objetivos da entrevista fossem alcançados elaboramos um roteiro com questões específicas. Sendo o roteiro mutável, oferecendo “[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2012).

Assim, sua estrutura permitiu um aprofundamento e desdobramento a partir da narrativa das interlocutoras e permitiu também acessar posicionamentos pessoais, sentimentos e memórias.

Para Duarte (2004, p. 215), as entrevistas são

[...] fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

A pretensão foi ter acesso às percepções elaboradas pelas professoras sobre a educação antirracista para relações étnico-raciais no espaço escolar, observando qual(is)

⁵⁶ As memórias remontam a minha infância no bairro Guarani, bairro este que divide com “Pedrinhas” as margens da Mata do Poço Escuro, estando localizado do lado oeste da mata. Lembro com carinho as inúmeras vezes que atravessávamos (eu e primos) de um lado para o outro para brincar com amigos/as, enquanto nossas mães enchiam seus baldes e bacias de água.

concepção(ões) de branquitude são evidenciadas nas falas/dizeres das professoras pesquisadas, objetivando que as interlocutoras retomem suas vivências de forma retrospectiva (QUARESMA, 2005).

Para tanto, foram selecionadas duas interlocutoras autodeclaradas brancas, professoras de anos iniciais do ensino fundamental, na EPMAB e a escolha por estas e não outras inseridas no mesmo contexto, se deu de forma aleatória.

As entrevistas foram individuais e realizadas na escola, em julho de 2022, em horários cedidos pela direção, com duração entre 30 a 60 minutos, gravadas mediante autorização prévia para posterior transcrição, leitura, tratamento e análise.

As transcrições trataram cuidadosa e integralmente as falas das interlocutoras no intuito de não as distorcer, preservando-as sem cortes, sem correções gramaticais, com risos ou conflitos. Utilizamos nomes fictícios com intuito de estabelecer uma relação de confiança entre as interlocutoras e a entrevistadora, mantendo o anonimato.

Para isso, apresentamos o Termo de consentimento da participação da pessoa como voluntário/a para leitura, foram elucidadas as dúvidas ou não familiaridade com alguns termos elencados, foram informadas sobre o anonimato, e posteriormente coletadas a assinatura em concordância aos procedimentos adotados durante a entrevista.

Consideramos mínimos os riscos que envolveram a pesquisa, antecipamos que poderia ocorrer desconforto com algumas perguntas da entrevista, posto que estejam ligadas e relacionadas aos seus privilégios na sociedade brasileira conferidos pela sua pertença racial branca e esclarecidas também que dispunham do direito e liberdade de não responder as perguntas que lhes trouxessem desconfortos, como também, desistir da participação em qualquer momento.

No entanto, ao serem perguntadas ao final da entrevista (Questão 47 e 47.1) se “Alguma destas questões lhe causou desconforto/incômodo? Qual (is)?” todas responderam que não. Por fim, após transcrição e leitura flutuante, as entrevistas foram interpretadas e serviram para estabelecer classificações em torno de ideias comuns e, assim dissertá-las.

3.1 O lócus da pesquisa

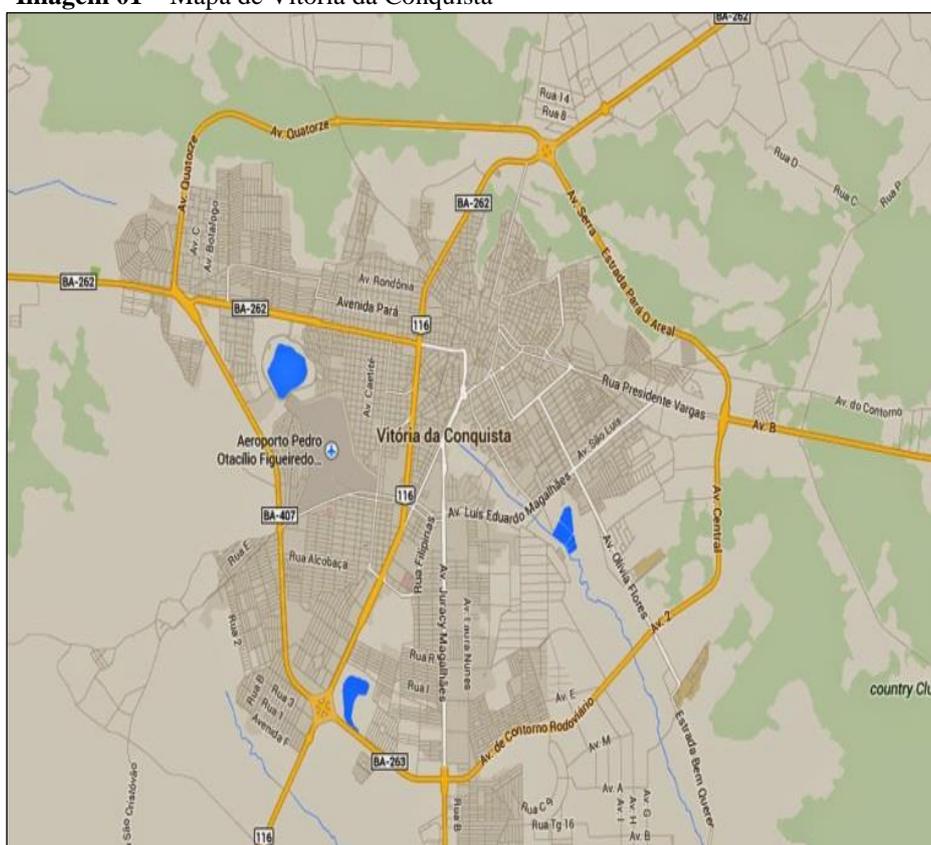
Nesta parte procuramos contextualizar e caracterizar a formação do município de Vitória da Conquista – BA, traçando um panorama histórico sobre sua origem e seu território com intuito de compreender a formação étnico-racial no processo de colonização da região

por meio da ocupação portuguesa, bem como, apresentar o local onde a pesquisa foi realizada.

3.1.1 Caracterização do município de Vitória da Conquista – BA

Localizada na Região Sudoeste da Bahia⁵⁷, o município de Vitória da Conquista tem uma área territorial de 3.254.186 km², com população de 306.866 com estimativa de 343.643 em 2021, de acordo com os dados do censo do IBGE 2010, o que a torna a terceira maior cidade do estado e a quinta do Nordeste.

Imagem 01 – Mapa de Vitória da Conquista



Fonte: Google imagens

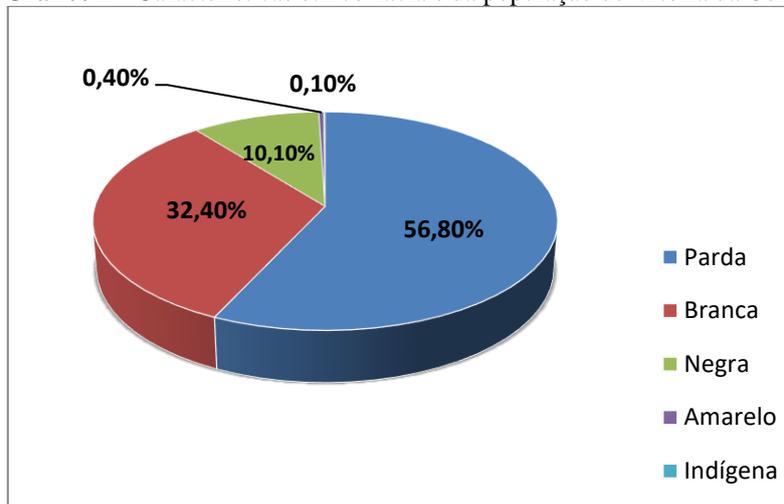
De acordo com os dados do censo do IBGE (2010), a população de Vitória da Conquista consiste, na sua maioria, de pessoas pardas, brancas e negras.

Evidenciamos os dados do IBGE (2010) para mostrar as constituições étnico-raciais da população do município, para assim, compreender onde está inserida a instituição de

⁵⁷ A Região Sudoeste da Bahia é uma das 15 regiões econômicas do estado da Bahia, possui 39 municípios correspondendo à 7,5% do território baiano e com uma área equivalente a 42.542,9 km. Disponível em: www.sei.ba.gov.br. Acesso em: março 2021.

ensino da Rede Pública Municipal selecionada pela pesquisa. O gráfico abaixo mostra as classificações étnico-raciais dos habitantes.

Gráfico 1 - Características étnico-raciais da população de Vitória da Conquista - BA



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IBGE 2010.

Na região, a exploração iniciou entre o Rio de Contas e o Rio Pardo, área denominada como Sertão da Ressaca⁵⁸. A busca por ouro associada aos interesses políticos do governo português resultou na ocupação efetiva das terras, nesse período o território pertencia aos índios Pataxós, Imborés e Mongoiós. Essas constituições étnico-raciais ficam evidenciadas a partir da construção histórica da cidade, visto que a fundação do município remonta à colonização exploratória do território brasileiro pelos portugueses no início de século XVI, que motivados pela crise financeira em Portugal, visualizaram na exploração dos territórios e seus recursos naturais uma possibilidade independenter da Inglaterra. A ocupação se inicia com a chegada dos bandeirantes, um destes foi João Gonçalves da Costa, um preto forro nascido em Chaves, Trás-os-Montes, Portugal, reconhecido como grande desbravador e conquistador de *gentios* – responsável pelo extermínio de vários grupos indígenas da região – membro do Terço de Henrique Dias⁵⁹ “uma milícia organizada no início do século XVII,

⁵⁸ O Sertão da Ressaca corresponde à área que se estende entre o Rio Pardo posicionado ao sul de Vitória da Conquista e o Rio de Contas ao norte. Grande parte dela identificada como Planalto da Conquista, coincidente, também com partes dos limites Imperial Vila da Victória em 1840, e parte da área desbravada pelo bandeirante João Gonçalves da Costa a partir dos anos 1740 (AGUIAR, 2007).

⁵⁹ Segundo Kabengele Munanga, existiu no Brasil colonial conjunto de tropas exclusivamente de soldados e oficiais pretos chamados “Henriques” em referência a Henrique Dias, negro ex-escravo, que conseguiu a alforria por ter lutado, a favor dos portugueses, contra os holandeses em 1654, como muitos negros o fizeram na época em troca da promessa de liberdade, depois da guerra contra os holandeses, Henrique dias continuou servindo aos interesses da coroa combatendo em outras guerras inclusive contra os quilombos. Seu nome tornou-se sinônimo de negro que se alinha aos interesses da “supremacia branca” (MUNANGA e GOMES, 2006, p.79).

composta majoritariamente por negros e com o propósito de combater índios, quilombos e outros inimigos da Coroa Portuguesa” (NASCIMENTO, 2010, p. 6), sua participação lhe conferiu o título de capitão-mor, e integrante da expedição de João da Silva Guimarães, que com o declínio das minas de ouro em Rio de Contas passa a adentrar os sertões na procura por novos minérios.

Imagem 02 – Mapa Sertão da Ressaca, em 1720.



Fonte: AGENDA 21, 2004.

Em meados do século XVIII, João Gonçalves da Costa “encontra” e funda o Arraial da Conquista, posteriormente se torna Imperial Vila da Vitória, hoje, Vitória da Conquista-BA⁶⁰, local onde se dedicou a nucleação populacional da região e a criação de gado, produzindo leite e carne, tornando-se um homem rico e influente na região e à coroa portuguesa. Esse “encontro” foi permeado por enfrentamentos com os povos indígenas locais, resistentes à exploração e a ocupação portuguesa, que se apresentava como uma ameaça à subsistência (pesca, caça e agricultura) das áreas tradicionais. Os indígenas resistiram e enfrentaram os portugueses, resultando num conjunto de guerrilhas cruéis. O “banquete da morte”⁶¹ tornou-se a mais conhecida e, conforme relatos da história, os portugueses convidaram os indígenas para festejar uma trégua e, assim, os Mongoiós foram

⁶⁰ O município à época da colonização pertencia a Vila Nova do Príncipe e Santana do Caytité, hoje cidade de Caetitê. Pelo Decreto-lei Estadual n.º 141, de 31-12-1943, retificado pelo Decreto Estadual n.º 12978, de 01-06-1944, o município sofreu as seguintes modificações: o município de Conquista tomou a denominação de Vitória da Conquista. IBGE, disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br> Acessado em: Maio/2021.

⁶¹ O banquete da morte foi uma festividade organizada por João Gonçalves da Costa com propósito de atrair os índios para, posteriormente mata-los (NASCIMENTO, 2010, p. 36).

embebedados, posteriormente cercados e mortos pelos soldados, incluindo mulheres e crianças. Os indígenas foram reduzidos a paz e usados pelos portugueses na luta contra os Pataxós, Imborés e Quilombos. Os africanos negros trazidos à força da África para o Brasil, foram escravizados, mortos, expulsos da região ou acometidos por doenças contagiosas. Essa questão favoreceu a consolidando da vitória e ocupação da terra pelos colonizadores. Nos relatos dos colonizadores e cristãos, a vitória foi atribuída à Nossa Senhora das Vitórias (padroeira da cidade), que invocada por eles, durante a luta, intercedeu na conquista sobre os nativos e, conforme a tradição, por isso, o município recebe o nome de Vitória da Conquista⁶².

Ivo (2012) aponta que as investidas não se limitavam aos indígenas, os quilombos existentes causavam desconforto e preocupação às autoridades coloniais, tornando-se também alvos dos novos “donos da terra”. Pesquisas e estudos realizados no município apontam que a presença de povos negros na cidade antecede a colonização portuguesa. Nascimento (2008) relata que a relação índios e negros é antiga, dado evidenciado em carta de João Gonçalves da Costa ao desembargador e ouvidor de Ilhéus sobre a presença de escravos nas aldeias indígenas encontradas ao longo do percurso Sertão da Ressaca e Vila de Ilhéus. A presença de negros em aldeamentos indígenas foi relatada pelo Príncipe Maximiliano “índios que a si mesmos dão o nome de Camacãs [...], porém degenerado, não são mais da raça indígena pura, tendo a maioria deles o cabelo encarapinhado dos negros e também a cor escura”. A descrição do príncipe evidencia o conceito eugênico, próprio a sua época, que considerava a mestiçagem um elemento de degenerescência. Munanga (1999) lembra que a mestiçagem é ainda predominante na sociedade nos dias atuais.

Os registros datados em 1727 tratam da ocupação europeia na região e relata a presença de quilombos na região, originário do deslocamento, da fuga dos negros escravizados e, dentre estes o mais famoso à época foi o Quilombo dos Creoulos. Para combater os quilombos, as autoridades locais pediram reforços na Capital da Bahia, solicitando quatrocentos cartuchos de pólvoras, homens e espingardas, conhecida pela história como “Reforço dos Quatrocentos” (Tanajura, 1992). O quilombo brasileiro mais conhecido e o maior do período colonial foi o Quilombo dos Palmares, situado na Serra da Barriga, no estado de Alagoas, liberado por Zumbi dos Palmares. Nos registros da Fundação

⁶² “Uma exaltação permanente do suposto ‘heroísmo’ dos colonizadores, representantes dos agenciamentos daquela dita ‘raça branca superior’, embora a aparente contradição de ser o João Gonçalves da Costa um ‘preto forro’”. (SILVA, 2017).

Cultural Palmares (FCP), entidade responsável pela certificação das comunidades quilombolas⁶³, a Bahia possui 674 comunidades quilombolas certificadas, destas, vinte estão localizadas na região de Vitória da Conquista. O Quadro 3 traz uma relação dos quilombos registrados na cidade:

Quadro 3 – Quilombos certificados no município de Vitória da Conquista - BA

| COMUNIDADE | Nº PROCESSO NA FCP | ETAPA ATUAL PROCESSO FCP | Nº DA PORTARIA | DATA DA PORTARIA NO DOU ⁶⁴ |
|--|----------------------|--------------------------|----------------|---------------------------------------|
| Boqueirão | 01420.000892/2005-83 | Certificada | 26/2005 | 08/06/2005 |
| Corta Lote | 01420.001396/2006-28 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Baixa Seca e Lagoa de Melquíades | 01420.001395/2006-83 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Quatis dos Fernandes | 01420.001394/2006-39 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Lagoa dos Patos | 01420.001391/2006-03 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| São Joaquim de Paulo | 01420.001392/2006-40 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Furadinho | 01420.001397/2006-72 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Alto Da Cabeceira | 01420.001399/2006-61 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Batalha e Lagoa do Arroz e Ribeirão Do Paneleiro | 01420.001670/2006-69 | Certificada | 15/2006 | 28/07/2006 |
| Lagoa Maria Clemência (Poço Aninha, Caldeirão, Oiteiro, Manoel Antonio, Riacho de Teófilo, Baixão, Tabua, Muririba e Lagoa de Maria Clemência) | 01420.001669/2006-34 | Certificada | 29/2006 | 13/12/2006 |
| Lagoa de Vitorino | 01420.002554/2006-67 | Certificada | 29/2006 | 13/12/2006 |
| Cachoeira do Rio Pardo | 01420.002555/2006-10 | Certificada | 29/2006 | 13/12/2006 |
| Sinzoca | 01420.000117/2007-90 | Certificada | 23/2007 | 02/03/2007 |
| Laranjeiras | 01420.005606/2011-14 | Certificada | 91/2011 | 17/06/2011 |
| Barreiro do Rio Pardo | 01420.015960/2011-57 | Certificada | 229/2012 | 31/12/2012 |
| São Joaquim do Sertão | 01420.008448/2013-16 | Certificada | 176/2013 | 25/10/2013 |
| Barrocas | 01420.013099/2013-54 | Certificada | 61/2014 | 21/05/2014 |
| Cachoeira das Araras | 01420.008819/2013-60 | Certificada | 61/2014 | 21/05/2014 |
| Lamarão | 01420.013098/2013-18 | Certificada | 61/2014 | 21/05/2014 |
| Cachoeira dos Porcos | 01420.014253/2013-13 | Certificada | 61/2014 | 21/05/2014 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de certificação da Fundação Cultural Palmares.

⁶³ No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério do Turismo. Ao longo dos anos, a FCP tem trabalhado para promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acessado em Junho/2022

⁶⁴ Diário Oficial da União (DOU).

No Quadro 3, podemos constatar o nome das comunidades identificadas, o número e o status do processo junto a Fundação, bem como, o número e data da portaria publicada no Diário Oficial da União (DOU), o que evidencia as construções civilizatórias dos povos negros, estando às comunidades quilombolas em constante movimento.

De acordo com os estudos etnográficos realizados por Passos (2012), os bairros de maior presença negra da cidade de Vitória da Conquista, são: Campinhos e Simão (região sul); Bruno Bacelar (região noroeste) e Cruzeiro (região norte) quais infere o autor foram formados a partir dos deslocamentos populacionais dos quilombos próximos a estes.

Dentre os bairros destacados, interessa a esta pesquisa o bairro Cruzeiro, conhecido popularmente como “Pedrinhas”. Para contextualização desse bairro buscamos apoio de resultados da pesquisa realizada por Passos (2012), que carrega memórias sociais e genealógicas presente na formação, ocupação e afirmação do bairro “Pedrinhas”, ao buscar compreender o processo dinâmico e de formação grupal, familiar e cultural por meio das memórias ancestrais de Vó Dola. Essa pesquisa aponta que o Beco de Dola, inserido no bairro “Pedrinhas”, se caracteriza como quilombo urbano⁶⁵ e encontra-se localizado a cerca de 500 metros do centro da cidade, fazendo divisa com os bairros: Alto Maron, ao leste, o Guarani, ao oeste, com quem divide as margens da Reserva Florestal do Poço Escuro, uma área de conservação ambiental onde são encontradas vegetações de mata atlântica, cipó e caatinga, além da nascente do Rio Verruga. Acima desse bairro fica a Serra do Periperi, também área de conservação ambiental, o Cristo de Mario Cravo, um dos cartões postais da cidade, e o anel viário. Sendo que, as “Pedrinhas” carrega a estigma de ser conhecido pelos altos índices de violência e mortes veiculados nos meios de comunicação da cidade e região, permeando no imaginário popular conquistense.

Passos (2012) relata que à época da sua inserção no campo, as pessoas demonstravam espanto à coragem exercida pelo pesquisador por subir ao bairro, muitas vezes a noite, bem como, questionavam o que teria a ser estudado no bairro. Assim, como Passos, fomos interpeladas durante a realização e inserção ao campo, comprovando que a estigma de um bairro “perigoso” perdura aos dias atuais. No entanto, o bairro carrega uma grande diversidade étnica, cultural e religiosa, contribuindo como fonte histórica e com características fundamentais estabelecidas para esta pesquisa. E no que tange a educação o

⁶⁵ A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista inicia o processo de autorreconhecimento da comunidade, a fim de certificar em documento oficial da Fundação Palmares, a comunidade do Beco de Dola, localizado no bairro Pedrinhas, como Quilombo Urbano. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-inicia-processo-de-autorreconhecimento-da-comunidade-do-beco-de-dola-como-quilombo/> Acessado em Junho/22

bairro dispõe de 02 escolas públicas municipais de ensino fundamental (anos iniciais) e 01 creche, imprescindíveis para a comunidade.

3.1.2 Caracterização da Escola Pública Municipal Antonieta de Barros - EPMAB

A Escola Pública Municipal Antonieta de Barros - EPMAB, campo da pesquisa, fica localizada na região norte de Vitória da Conquista, no bairro Cruzeiro⁶⁶, cerca de 2 km do centro da cidade. O nome da escola homenageia uma ilustre figura feminina que se dedicou em prol da educação dessa/nessa comunidade e foi inaugurada em 03 de julho de 1990. A escola iniciou suas atividades com 04 (quatro) salas de aulas, que funcionavam nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui um amplo espaço interno.

Por isso, em 2012, possibilitou a ampliação de sua estrutura física, alterando o seu projeto arquitetônico com a construção de mais 03 (três) salas de aulas. Essa ampliação se deu em resposta da procura de vagas na escola, passando a ofertar 350 vagas. Em 2014, a partir do apelo da comunidade ao setor público municipal, a escola passou por reformas e foram construídas mais 03 (três) salas de aulas. E, atualmente, a EPMAB atende 443 alunos divididos entre as 16 turmas, sendo 14 dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) e 02 da Educação Infantil, dividido nos turnos matutino e vespertino, atendendo em média 25 alunos por turma. No entanto, segundo a diretora “após pandemia passamos a atender em média 27 alunos por turma, tendo turma com 30 a 33 alunos o que corresponde aos 10% mais que podemos inserir na sala de aula [...] são alunos que a SMED encaminha” (Diário de campo, 2022). Quanto à declaração de cor/raça destes alunos/as a instituição por meio dos dados do Relatório Geral de Alunos, do Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE), informa sobre uma prevalência da atribuição parda. Vejamos a Tabela 2:

Tabela 2 – Classificação cor/raça dos/as alunos/as da EPMAB, Vitória da Conquista, BA

| Cor/Raça | N. de alunos/as |
|----------------|-----------------|
| Preta | 52 |
| Branco | 116 |
| Pardo | 224 |
| Amarela | 2 |
| Indígena | 1 |
| Sem declaração | 48 |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do SMGE, 2022.

⁶⁶ No Projeto Político Pedagógico aponta como bairro Petrópolis, no entanto, com a atualização de CEP's e logradouros efetivada pelos correios em 2014, toda a extensão deste bairro passou a chamar, Cruzeiro.

De acordo com o resultado dos dados obtidos pela pesquisa foi possível constatar que, conforme a classificação cor/raça dos/as alunos/as da EPMAB, 116 são declarados como pessoas “brancas”, 52 pretas, 224 pardas, 2 amarelas, 1 indígena e 48 sem declaração. Os dados obtidos no SMGE, Tabela 2 evidenciam os apontamentos da direção e dos professores para a predominância da cor/raça parda na instituição “na hora da matrícula a gente pergunta a cor e muitos dizem parda, quase nunca negra ou preta” (Diário de Campo, 2022). No entanto, o que nos chama atenção são os números de declarados/as brancos/as, visto que nas observações da pesquisa e, também, interlocuções da comunidade escola tomada em nota do diário de campo, a cor/raça seria a minoria no espaço escolar, sendo predominante a cor/raça parda e preta. Enfim, “como podemos dizer se o menino é preto ou branco se nem os próprios pais identificam assim, tem pai mesmo que na hora da matrícula coloca como pardo, o menino que é negro.”, ou ainda, “já teve mãe de falar que o filho é branco e você tá vendo ali que é preto, é muito difícil essa questão de cor”.

A EPMAB conta com 10 professores, 03 pedagogas, essas assumem as salas em dias de Atividades Complementares (AC), com disciplinas de História, Geografia e Ciências, 01 monitor do projeto Tempo Aprender, 01 coordenadora, 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretaria, 01 auxiliar de secretaria, 03 encarregadas de limpeza, 03 cozinheiras, 01 monitora de pátio. Quanto à infraestrutura, a escola possui 09 salas de aulas (sendo 04 dispostas na parte alta do terreno e 05 na baixa) e, cabe ressaltar que a escola possui uma parte de terreno alto e outro baixo, que são divididos por uma meia parede, conforme a Imagem 3, abaixo:

Imagem 03 – Parede que divide a área alta e baixa da escola e o portão de acesso



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Na parte baixa ficam as turmas e alunos do 3º ao 5º ano e mais uma turma de 2º ano, dois banheiros, área de serviço, 01 pátio descoberto e um amplo espaço parcialmente coberto, conforme a Imagem 4, abaixo:

Imagem 04 – Pátio parcialmente descoberto, na área baixa da Escola.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Na parte alta fica as demais turmas de 2º ano, de 1º ano e a Educação Infantil, sala dos professores, sala da direção, secretaria com arquivo, almoxarifado, cozinha com banheiro, sala de leitura, banheiro dos funcionários, também dispõe de um amplo pátio coberto com brinquedos, mesas e cadeiras, onde também ocorrem os eventos da escola. Neste espaço também ficam fixados alguns murais, pinturas e informativos, conforme imagem abaixo:

Imagem 05 – Pinturas de paredes no pátio coberto da área alta da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição encontra-se em fase de reestruturação não sendo possível acessar informações totais e sobre as práticas pedagógicas

que norteiam o planejamento do ano letivo. A direção esclarece que “depois desses dois anos de pandemia vimos à necessidade de reelaborar e atualizar o PPP, a proposta é recuperar as aprendizagens” (Diário de Campo, 2022). No entanto, a proposta curricular está pautada, segundo a coordenação pedagógica “nos pressupostos curriculares norteados pela Secretaria Municipal de Educação” (Diário de Campo, 2022).

O acesso parcial nos possibilitou visualizar as concepções e práticas escolares adotadas pela intuição como norteadoras do ensino-aprendizagem. De acordo com o Projeto a escola concebe uma educação com base nos princípios Freirianos “cuja filosofia está voltada para uma educação libertadora, capaz de transformar o contexto social dos sujeitos que dela participam” (PPP, 2022). E se coloca numa linha teórica construtivista sociointeracionistas “o aluno é um sujeito que constrói conhecimento por meio da interação permanente com o meio, sendo também um agente transformador da realidade em que vive e baseada numa concepção democrática, participativa” (PPP, 2022).

A concepção pedagógica da EPMAB está fundamentada e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista que estabelecem projetos didáticos pedagógicos com eixos temáticos, a fim de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. De acordo com o PPP (2022), desde 2004, a escola vem traçando um Plano Ação para identificar e reduzir algumas problemáticas, em 2006 por meio do PPP foi possível estabelecer metas e objetivos para redução dos índices indisciplinares, da melhoria na segurança interna, etc. Cabe destacar que instituição obteve uma avaliação de 5,6 em Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano 2019, para a Educação Fundamental (anos iniciais) o que corresponde a uma avaliação progressiva comparada aos anos anteriores.

Assim, optamos em desenvolver a pesquisa na EPMAB por atender os critérios estabelecidos ao longo dos processos exploratórios: atingir localidade do município com residentes em sua maioria negros, em escola(s) pública(s) municipal (is) que atendam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) e que tenham professores autodeclarados brancos.

3.2 Análise, tratamento e interpretação de dados da pesquisa

A seguir, apresentamos as interpretações com base nos resultados e discussões das análises obtidas a partir da pesquisa de campo, com apoio de entrevistas semiestruturadas, observação direta assistemática e sistemática e diálogos com as professoras. É importante

destacar aqui que a pesquisa buscou responder seu objetivo de analisar a percepção das professoras brancas sobre a educação para relações étnico-raciais no espaço escolar, observando qual concepção de branquitude é evidenciada nas falas/dizeres das interlocutoras.

3.2.1 Perfil das professoras, interlocutoras da pesquisa

O corpo docente da escola é composto de um total de dez professoras e, dessas, apenas quatro responderam ao questionário, sendo que, duas professoras foram convidadas a participar da entrevista. E, para identificação e caracterização das professoras, interlocutoras da pesquisa, utilizamos as seguintes variáveis: nome, idade, gênero, autodeclaração cor/raça, formação, tempo de atuação e turmas que atuam.

No Quadro 4, apresentamos as respostas das interlocutoras sobre a questão: De que modo você acha que outras pessoas a define em termos de raça/cor?”.

Quadro 4 - Perfil das professoras, interlocutoras da pesquisa, 2022

| Nome | Idade | Gênero | Como você se autodeclara segundo cor/raça? | Como você acha que os outros te define em termos de cor/raça? | Formação | Tempo de atuação docente | Em qual (is) turma atua |
|---------|---------|--------|--|---|--|--------------------------|-------------------------|
| Joelma | 62 anos | Mulher | Branca | Branca | Magistério e Curso de Educação Artística | 41 anos | 2° ano |
| Tatiana | 52 anos | Mulher | Branca | Branca | Magistério e Geografia | 32 anos | 1° 3° e 5° ano |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

O intuito desta pergunta foi de analisar o alcance da própria branquitude das interlocutoras, bem como, a percepção de ser branco para além da sua autodeclaração. É importante destacar que a pesquisadora em atividades *in loco*, também percebeu as professoras interlocutoras como brancas. E foi possível observar que a professora Joelma, com 62 anos de idade, com tempo de atuação docente de 41 anos e a professora Tatiana, com 52 anos de idade, com 32 anos de atuação docente, as duas com formação pelo curso de Magistério para atuação no 1° grau (assim denominado pela legislação do período 1971), portanto, com formação profissional de 2° grau.

Partindo destas afirmações básicas, consideramos também importante destacar que para atuar como professora, baseada na Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/71, de 11 de agosto

de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e, assim, visava à profissionalização do ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensino primário e médio estabelecidos pela Lei que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que já previa em seu Art. 1º que,

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) **a condenação** a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como **a quaisquer preconceitos de classe ou de raça**. [grifo nosso]

Como toda política, a Lei deve ser acompanhada, analisada, avaliada e aperfeiçoada, por isso, percebemos que é importante observar a trajetória das professoras desde a sua formação e, nesse caso, observamos que “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de preconceitos de classe ou de raça, não é um fato novo”.

Mas, enfim, como diz Cavalleiro (2001), é preciso repensar a escola e os saberes e práticas de seus professores. Enfim, o perfil dos professores e a sua autoestima positiva é muito importante quando tratamos da educação antirracista, de experiências que são vivenciadas diante de conflitos raciais, como é o caso do combate à branquitude e seus privilégios.

3.2.2 Concepção das professoras pesquisadas sobre cor e raça

A concepção das interlocutoras da pesquisa sobre cor e raça na escola-campo, professoras autodeclaradas brancas que atuam nas séries iniciais da EPMAB, pode ser observada no Quadro 5 (ver p. 92) e as narrativas foram analisadas com base na interpretação descritiva dos resultados coletados pelo questionário fechado e aberto e, pelas entrevistas semiestruturadas, a partir das respostas dadas pelas interlocutoras da pesquisa, com o intuito de compreender e interpretar como essas professoras concebem os conceitos de cor e raça.

Cabe justificar que aplicamos a mesma pergunta “O que é cor/raça para você?” nos dois instrumentos utilizados (questionário e entrevista), com a pretensão de realizar o

confronto de dados coletados por esses instrumentos e, assim, buscamos identificar de que modo as interlocuções pensam/falam/dizem sobre as variáveis cor e raça.

Vejamos o Quadro 5:

Quadro 5 – Concepção das professoras pesquisadas sobre cor e raça na Escola Municipal Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA, 2022

| Questões da Pesquisa | Respostas das professoras autodeclaradas |
|---|--|
| 5. O que é cor/raça para você? | Joelma: Cor da pele e raça eu acho que tá relacionado a questões da aparência (cabelo, nariz, etc.). Tatiana: Cor está direcionado ao que a pessoa acha que ela é (branco, preto, pardo...) e raça é se fechar no mundo específico de branco, de negro |
| 4. Você tem ou já teve dificuldades em se reconhecer e se declarar racialmente? | Joelma: Não Tatiana: Sim |
| 4.1 Fale sobre. | Joelma: Não tenho nenhum preconceito quanto a isso. Tatiana: Porque nos dias de hoje me sentindo é coagida a me declarar de alguma forma. |
| 6. Você costuma pensar ou já pensou sobre a sua identidade racial? | Joelma: Não Tatiana: Sim |
| 7. De que cor/raça é a maioria dos seus alunos? | Joelma: Preto Tatiana: Pardo |
| 8. De que cor/raça é a maioria dos seus colegas de trabalho? | Joelma: Pardo Tatiana: Pardo |
| 17. Para você o que é cor/raça? | Joelma: Cor e raça? Cor é como tinha tido, né? É a cor da pele, agora raça é porque as vezes a gente é branca, mas talvez a raça não seja a mesma. É como eu disse, eu nunca tive curiosidade de pesquisar, assim, então nem sei distinguir certo mesmo o que seja. Eu sei que as vezes a pessoa ela é branca, mas o cabelo já é assim cabelo crespo e tal, talvez a raça dela seja outra. Tatiana: Eu trabalhei alguns anos em secretaria de escola, e hoje o próprio brasileiro, o próprio negro tem preconceito dele mesmo, porque assim, no ato da matrícula você pergunta: Você se considera que cor? Não sei, a pessoa responde assim, não sei o que você acha? Eu respondo senhor é você que tem que se achar. Aí nunca, era de cem matrículas, uma dizia que era negra, o restante era pardo ou até mesmo branco. Então a cor e raça pra mim, raça é quando a pessoa se fecha naquela local eu sou negro, vivo como negro, eu sou branco vivo só como branco, raça é isso. E cor é a pessoa que acha que ela é branca, ela é negra, ela é parda, não sei. |
| 17.1 Pra você acha que o branco está inserido no grupo racial? | Joelma: Eu acho que tem raça, mas eu não me considero na raça branca, porque se eu estivesse falando assim, eu acho que isso é o que traz o preconceito, você é a raça tal, você é a raça tal, entendeu? Tatiana: Não respondeu. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

E, a partir da referida técnica, aplicada pela pesquisa, foi possível realizar o cruzamento de informações acerca das respostas coletadas e, ao que tudo indica, verificar que, neste quesito, as interlocuções pelo que foi possível entender, mostram formas de pensar/dizer/falar sobre raça e cor, de modo coincidente e variando apenas na exemplificação e na tentativa de serem compreendidas pela pesquisadora no momento da entrevista e, também, das conversas informais, que ocorreram durante os contatos *in loco*.

No Quadro 5 (p. 92) podemos observar o que dizem/pensam/falam as professoras sobre as categorias cor/raça e a variação desses conceitos, conforme a concepção das interlocutoras, professoras Joelma e Tatiana da EPMAB investigada.

Além disso, é possível verificar de que modo as interlocutoras responderam as questões do questionário fechado e aberto, disponibilizado no *Google Forms*, de forma individualizada e, também, as questões da entrevista semiestruturada.

Para a professora Joelma, as variáveis cor/raça são percebidas como:

Cor da pele e raça eu acho que tá relacionado a questões da aparência (cabelo, nariz, etc.). (Joelma – professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa).

E, para a professora Tatiana,

Cor está direcionado ao que a pessoa acha que ela é (branco, preto, pardo...) e raça é se fechar no mundo específico de branco, de negro (Tatiana – professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa).

No Quadro 5 (p. 92), portanto, é possível observar que as respostas das interlocutoras Joelma e Tatiana sobre a questão 4 – *Você tem ou já teve dificuldades em se reconhecer e se declarar racialmente*, mostram que a primeira concebe raça/cor como conceitos relacionados a aparência e responde “não” para esta questão, enquanto que a segunda diz que sim, “tem e já teve dificuldades em se reconhecer e se declarar racialmente, no caso, branca.

Os termos cor/raça estão inseridos no nosso cotidiano, além disso, são termos acionados, desde 1991, pelo IBGE através da PNAD no Censo Demográfico que registrada a cada dez anos a composição por cor/raça da população brasileira (GUIMARÃES, 2012).

Porém, apesar dos levantamentos estatísticos e da convivência com os termos, estes ainda geram dúvidas, equívocos ou total desconhecimento, principalmente ao conceito relacionado à raça.

Desta forma, foi possível entender que as professoras entrevistadas concederam significados distintos a cor e raça, separando-os no momento de responder. No excerto acima, questão 5, ambas interlocutoras caracterizam cor associada a “cor da pele”; “achar que ele é branco, preto, pardo”.

De acordo com Barros (2014, p. 13),

[...] percepção da cor da pele, assimilada em diversas sociedades modernas como dimensão trazida a primeiro plano para compor singularização do indivíduo humano, é sobretudo a percepção *socialmente* construída – uma

peculiar forma de apreensão da realidade humana que possui origens e atualizações históricas bastante específicas.

Assim sendo, a cor da pele é percebida pelas interlocutoras autodeclaradas brancas como um termo que significa a concepção de um dos marcadores sociais sobre diferenças entre os seres humanos, um modo de enxergar o outro. No entanto, o marcador cor está para além da pigmentação percebida, relaciona-se também com a “aparência física, as marcas fisionômicas e socioculturais” (GUIMARÃES, 2012).

Com relação à raça, as interlocutoras demonstram dificuldades em elaborar uma conceituação no questionário e acabam por sintetizar suas falas na questão 5 - *O que é cor/raça para você?* Resumindo a aparência física (traços fisionômicos: cabelo, cor dos olhos, nariz, etc.) e a um grupo fechado de negros e/ou brancos.

Consideramos que essa dificuldade está relacionada há alguns fatores, dentre eles: o conceito da inexistência de raças biológicas; as teorias racialistas do século XIX que propagavam a ideia de raças superiores e inferiores e a raça adotada como uma categoria política que vem sendo ressignificada pelo movimento negro a fim de visibilizar as questões étnico-raciais.

Estas foram concepções adotadas ao longo do processo histórico, social e cultural do negro para determinar a raça.

No entanto, a entrevista contribui como campo fértil para desvelar outras noções arraigadas no imaginário social, a perceber no trecho:

[...] o próprio negro tem preconceito dele mesmo, porque assim, no ato da matrícula você pergunta: Você se considera que cor? Não sei, a pessoa responde assim, não sei o que você acha? Eu respondo senhor é você que tem que se achar. Aí nunca, era de cem matrículas, uma dizia que era negro o restante era pardo ou até mesmo branco. (Tatiana – professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa).

Esse trecho trata da “construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades.” (BENTO, 2014, p. 26).

Schucman (2012), citando Taylor (1998) destaca que não tem como o sujeito se reconhecer positivamente quando a sociedade produz estereótipos, discriminação, preconceitos acerca do seu grupo racial.

Em contraposição encontra-se o grupo racial branco que assume um acordo tácito que consiste na autopreservação do seu grupo como referência humana (BENTO, 2014) esse

pertencimento independe do colocar-se para dentro, está relacionado com a corporeidade da brancura e todos os privilégios subtraídos pela branquitude.

Logo, quando Joelma foi perguntada sobre se “ser branca lhe permite gozar naturalmente de privilégios em virtude dessa classificação”, informa que

Eu acho que tem raça, mas eu não me considero na raça branca, porque se eu estivesse falando assim, eu acho que isso é o que traz o preconceito, você é a raça tal, você é a raça tal, entendeu?”
(PROFESSORA JOELMA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Ao grupo branco adiciona-se a construção de uma identidade racial que recebe o legado simbólico de referências positivas como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático, etc.”. (CARDOSO, 2008, p.176).

Além disso, os brancos raramente são colocados a pensar sobre sua identidade racial, conseguinte sobre seu grupo racial, pois é sustentada pela branquitude que o branco não tem raça, portanto não se enxerga racializado, a raça está sempre no outro, o não branco. Talvez seja por isso, que a Tatiana exprima que “*nos dias de hoje me sentindo é coagida a me declarar de alguma forma.*” a pensar sobre sua identidade racial branca.

Sobre cor/raça dos “outros” (professores/alunos) acionados nas questões 6 e 7 do questionário; e para as questões 37 e 38 do roteiro de entrevistas as respostas foram diretas, ambas visualizam suas colegas de trabalho como “*pardas*” e divergem entre “*pardos e pretos/negros*” para a maioria dos alunos/as.

Tal “fenômeno” é descrito por Frankenberg (2004, p. 43-44) “como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, em uma posição de poder, em uma geografia social de raça, e como lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo”. Nesse caso, cor/raça são termos complexos, principalmente no Brasil que difere dos Estados Unidos pela inexistência de regras fixas ou modelos de descendência (SCHWARCZ, 2012).

Em 1970, devido a repercussões críticas, o IBGE retirou do censo o critério “cor”, deixando a questão aberta para livre classificação da população e este teste empírico resultou no ano de 1976, um total de 136 respostas/cores diferentes, a “*aquelela do Brasil*”.

Enfim, a concepção das professoras autodeclarada brancas sobre cor e raça, ao que tudo indica, ainda se mantém baseadas em conceitos fundantes de ideologias hierárquicas, racistas, que se apoiam em preconceitos e discriminação racial, a partir de perspectivas etnocêntricas do conhecimento.

E, nesse sentido, a escola constitui-se como lugar de enfrentamentos invisíveis, onde o racismo e a branquitude nas relações escolares são elementos presentes e onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis pela cor da pele, tipo de cabelo, pertencimento racial e étnico.

No próximo subitem 2.3.2 apresentamos uma análise da Percepção das professoras sobre branquitude, racismo, identidade e pertencimento racial. Para a coleta de dados foi aplicado questionário e conversas informais com as interlocutoras, do campo investigado.

3.2.3 Percepção das professoras sobre branquitude, racismo, identidade e pertencimento racial

Percepção é um termo que significa uma faculdade de apreender por meio da mente e/ou dos sentidos, a impressão de alguém sobre alguma coisa ou pessoas, uma intuição. Portanto, ao cotejar esse conceito não podemos ignorar que se refere à atribuição de significado e, nesta pesquisa, o que pensam/falam/dizem as professoras autodeclaradas brancas sobre a branquitude no espaço escolar da EPMAB, *in loco* da pesquisa.

Para Amaral (2009, p. 71)

O que mais se espera de qualquer denominação científica é que guarde uma relação muito próxima com o conceito que a gerou e também com o fenômeno que foi conceituado. Além disso, espera-se que esse tipo de denominação ofereça indicações quanto às principais características de um fenômeno, de maneira a permitir boas associações e inferências.

A partir dessa perspectiva, neste item 3.2.3 apresentamos as percepções das interlocutoras sobre alguns conceitos relacionados à sua identidade racial, elaboradas a partir da sua autodeclaração em termos de cor/raça.

Para tanto, utilizamos questionários que mostram as categorias de classificação “Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena”, adotadas nos levantamentos censitários realizados pelo IBGE para averiguação da composição racial brasileira.

De acordo com o parecer CNE/CP 03/2004,

[...] cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004)

Na entrevista não utilizamos as categorias, deixamos a questão aberta, a fim de verificar a forma “espontânea” de autodeclaração e classificação racial das interlocutoras.

Quadro 6 - O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre sua cor e raça, 2022

| Questões da Pesquisa: | Respostas das professoras/interlocutoras |
|---|--|
| 9. Como se autodeclara em termos de cor/raça? | Joelma: Pois é, né? Antigamente eu falava que era morena (rs) não sei se porque eu achava bonito moreno, né? Mas eu creio que é branca. Tatiana: Eu me declaro como branca, porque eu sou quase transparente, mas assim eu me acho uma branca com traços de, não é que seja negro, porque pela minha cor ficaria bem, né? Mas assim, eu tenho lábios grossos, né? Meu cabelo não é um cabelo totalmente liso. E também, eu já até procurei um professor na UESB na época. Que assim sobre minha identidade, minha família é de português, né? Ai eu conversando com esse professor, ele disse assim que tem uma parte em Portugal que eram pessoas brancas de lábios grossos, de olhos escuros, porque eu tenho o olho muito escuro, os lábios grossos, então ele disse que poderia ser isso, né? Mas eu não sei, muito tempo atrás, eu não tenho assim aquela linhagem certinha de Portugal. |
| 9.1 Você acha difícil se definir e se declarar racialmente? | Joelma: Não, de jeito nenhum Tatiana: Hoje em dia eu estou me sentindo é coagida a me declarar branca, parece que o branco hoje ele tá se invertendo, parece que eu sou culpada porque eu sou branca, estou me sentindo assim as vezes, né? |
| 9.2 Por quê? | Joelma: Não tenho nenhum preconceito quanto a isso, acha até besteira esse povo ter preconceito, que antigamente não existia isso e hoje qualquer coisa é porque tá com preconceito, né? Tatiana: Eu acho assim, que isso é complicado, né? Porque você é negra por isso você tem que ficar se gladiando, não né? Mas aí, a mídia parece fala para o negro que o outro é branco ele é culpado por ele ser negro, não sei, assim, parece que isso não é legal. |
| 10. Como você acha que os outros lhe define em termos de cor/raça? | Joelma: Olha, eu nunca observei isso não, ninguém nunca chegou pra mim e disse, ah você é branca é isso ou aquilo, mas acredito que elas me veem como uma pessoa branca. Tatiana: Eles me identificam como branca privilegiada e não é isso. |
| 10.1 Por quê? | Joelma: Por causa da cor da pele, né? Da pele Tatiana: Eu nasci numa família, classe média baixa, né? Que sempre tive que ralar, eu trabalho há 32 anos, como falei para você aí. Eu nunca ganhei nada porque sou branca, não me deram nada, se eu não fosse estudar, estudei em escola pública minha vida toda. Fiz faculdade em uma escola pública também, eu nunca achei nada porque eu sou branca, nunca fui privilegiada por isso, eu acho assim, entendeu? |
| 16. Você acha que a cor da sua pele lhe traz alguma facilidade na vida? | Joelma: Olha assim, que eu tenha observado não. Pra mim tudo normal. Tatiana: Não. Facilidade não, mas constrangimento, sim. Assim, porque eu sou branca consegui tal coisa e não era porque era branca que conseguir tal coisa, entendeu? Eu já ouvi isso e não é verdade, né? Isso não é verdade. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Podemos constatar no Quadro 6, que apesar de não termos utilizado as categorias: Branco, Preto, Pardo e Indígena, as interlocutoras acionaram sua autodeclaração de cor/raça condizentes com o que foi declarado nas suas respostas no questionário, afirmando que são “brancas”.

No entanto, as respostas dadas na entrevista nos possibilitaram analisar o percurso mobilização em torno da sua construção sobre ser branca.

Deste modo, quando a Joelma relata:

*“Pois é, né? Antigamente eu falava que era **morena (rs) não sei se porque eu achava bonito moreno, né?**” (JOELMA – PROFESSORA*

AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022)

Ocorre na sua fala não apenas as nuances de cores, mas o sentido de mestiçagem, que é comumente requerido nas elaborações discursivas, onde a ideia de uma população mestiça e o atravessamento dos diferentes grupos étnicos – principalmente as “três raças”: o negro, o branco e o indígena – tem dificultado/ocultado a sua autodeclaração.

Ou ainda, quando Tatiana infere as associações fenotípicas,

“mas assim eu me acho uma branca com traços de, não é que seja negro, porque pela minha cor ficaria bem, né? Mas assim, eu tenho lábios grossos, né? Meu cabelo não é um cabelo totalmente liso”. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Pelo excerto acima notamos a justificativa da professora, relacionada ao fenótipo (lábios grossos, cabelo).

Segundo Piza e Rosemberg (2019, p. 92),

[...] tem sido preferencialmente fenotípica e este padrão ter mantido uma certa constância no plano das relações interpessoais, como pode confirmar nos estudos estrangeiros e brasileiros sobre a terminologia utilizada na autoatribuição de cor, qual se baseia em um sistema combinado de cor de pele, traços corporais (formato do nariz, lábios, tipos e cor de cabelo) e origem regional.

A mestiçagem colabora com uma multiplicidade de variações de cores para classificação racial entre os brasileiros, causando um conflito relacional e dificultando a autodeclaração de pessoas brancas e não brancas.

Segundo Guimarães (2012), “o nosso sistema de classificação de cor se origina da intrincada teoria de embranquecimento que a nossa geração naturalista moldou a partir das diversas teorias raciais então vigentes” (p. 65), na busca por embranquecer a população, o processo de miscigenação tornara complexo a autodeclaração.

No entanto, apesar de recorrer aos traços fenotípicos para justificar sua brancura não tão branca, por causa do atravessamento de marcadores étnicos de outros grupos, as professoras visualizam sua brancura corpórea “[...] aqui é branca qualquer pessoa com feição branca, mesmo que sua ascendência esteja muito longe dos colonizadores brancos brasileiros” (SHUCMAN, 2012, p. 69).

E quando foram perguntadas sobre “*Você acha difícil se definir e se declarar racialmente? Porquê?*”, a professora Joelma responde:

Não, de jeito nenhum. Não tenho nenhum preconceito quanto a isso, acho até besteira esse povo ter preconceito, que antigamente não existia isso e hoje qualquer coisa é porque tá com preconceito, né? (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

E para professora Tatiana, definir-se racialmente, ao que tudo indica, evidencia um sentimento de culpa. Assim, essa interlocutora diz:

Hoje em dia eu estou me sentindo é coagida a me declarar branca, parece que o branco hoje ele tá se invertendo, parece que eu sou culpada porque eu sou branca, estou me sentindo assim as vezes, né? Eu acho assim, que isso é complicado, né? Porque você é negra por isso você tem que ficar se gladiando, não né? Mas aí, a mídia parece fala para o negro que o outro é branco ele é culpado por ele ser negro, não sei, assim, parece que isso não é legal. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Na fala da professora Tatiana, portanto, é possível evidenciar certa indignação por ter que se autodeclarar branca, ela se sente coagida nos dias atuais em se colocar como branca.

Inferimos que tal desconforto deva-se aos crescentes estudos e pesquisas que colocam o branco no cerne das discussões, antes silenciado “silêncio, fiel guardião dos privilégios” (BENTO, 2014, p. 39), deve-se também a tomada de consciência sobre as vantagens e privilégios materiais, simbólicos da branquitude, o branco está cada vez mais em evidencia.

De acordo com Schucman (2012, p. 18) “a lógica foi tirar o olhar das identidades consideradas de margem e voltar para autoconstrução do centro com intuito de olhar, revelar e denunciar também o conteúdo, que até então havia sido privado de uma análise crítica”, o branco.

Quando a professora Tatiana responde sobre sua percepção sobre o branco, nos remete aos papéis que negros e brancos ocuparam durante anos na sociedade brasileira, onde o negro era o foco, o negro-tema (o esmiuçado) e o branco como norma, padrão a ser seguido. Assim, diz a interlocutora:

“parece que o branco hoje ele tá se invertendo, parece que eu sou culpada porque eu sou branca” (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Igualmente, é alusivo dizer que para a professora o normal/natural é o negro assumir o papel da autodeclaração de cor/raça, caso contrário, estaríamos subvertendo/invertendo a ordem hierárquica racial da sociedade?

Logo, se o branco não é culpado por ser branco, seria o negro culpado por ser negro? Colocar o branco em questão é questionar seus privilégios materiais e simbólicos.

Silva (2017) evidencia que,

A branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento aos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como uma norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência do seu portador, quando é conveniente, isto é, quando está em jogo a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2017, p.27-28).

Entretanto, as pessoas brancas desconhecem, ou fingem desconhecer esse lugar de privilégio, lugar esse fundamental para compreensão da branquitude, a exemplo do excerto abaixo:

*Eles me identificam como **branca privilegiada e não é isso**. Eu nasci numa família, classe média baixa, né? **Que sempre tive que ralar**, eu trabalho há 32 anos, como falei para você aí. **Eu nunca ganhei nada porque sou branca**, não me deram nada, **se eu não fosse estudar**, estudei em escola pública minha vida toda. **Fiz faculdade em uma escola pública também**, **eu nunca achei nada porque eu sou branca**, **nunca fui privilegiada por isso**, eu acho assim, entendeu? (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

Percebemos, portanto, que quando confrontada por ser “branca privilegiada” a professora Tatiana rapidamente assemelha à sua competência “*tive que ralar*”, “*se eu não fosse estudar*” para justificar que não foi privilegiada por sua cor, nem tampouco, que a sua brancura já lhe conferiu privilégios, vantagens e facilidades na vida, sociedade e no espaço escolar.

E para a professora Joelma, “*Olha, assim, que eu tenha observado não. Pra mim tudo normal*” e, é justamente sobre isso, a normalidade de não faz perceber as facilidades da vida, os privilégios dos brancos.

Segundo McIntosh (1990 *apud* SHUCMAN, 2012, p. 28),

[...] os privilégios não são percebidos pelos sujeitos que os obtêm, pois as sociedades ocidentais ainda são em sua maioria sociedades eurocentrada e,

por isso, tendem a ser “monoculturais”, ou seja, a constituição de uma determinada perspectiva sobre o mundo que se baseia centralmente nos padrões culturais dos grupos dominantes, mantendo uma visão única sobre as formas de viver e ser no mundo, que não permite que os sujeitos consigam perceber sua singularidade e seu próprio fechamento.

No entanto, se esses privilégios não são percebidos como podem ser mantidos? Bento (2002, p. 106) atribui ao pacto narcísico “que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e interesses” esses grupos operam em favor do silenciamento em torno do racismo, desigualdades raciais, *status quo*, políticas de ações afirmativas, discriminações, entre outros.

Deste modo, a branquitude caracterizada como grupo hegemônico e dominante é considerado “um lugar de privilégio racial, econômico, político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”. Da mesma forma, Bento (2002) infere que é “o desejo de manter o próprio privilégio branco (teoria da discriminação com base no interesse), combinado ou não com o sentimento de rejeição aos negros, pode gerar discriminação.”. (p. 30).

Logo, analisar os privilégios brancos é pôr em evidência a discriminação racial que opera em nossa sociedade brasileira autoritária, racista e patriarcal e, como lembra Schucman (2012) ao citar McIntosh (1990), a nossa sociedade ainda permanece eurocentrada, e, desse modo, reproduz suas práticas machistas, homofóbicas e misóginas, sem precedentes. Quanto à discriminação racial, o Estatuto da Igualdade Racial considera em seu art. 1º, parágrafo único que:

I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010).

Portanto, a branquitude se localiza no âmbito de privilégios colaborando para que discriminação racial se efetive por meio do tratamento diferenciado e preferencial ao grupo racial branco em detrimento dos outros grupos raciais não brancos, gerando uma continuidade desde o período da colonização, até os dias atuais.

Para Gomes (2005, p. 55) “a discriminação racial pode ser considerada a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que o efetivam”.

Quadro 7 trata das discriminações e preconceitos evidenciados pelas professoras entrevistadas no ambiente escolar.

Quadro 7 – Concepção das professoras autodeclaradas brancas sobre (pre)conceitos e discriminação racial e de que modo essas práticas afetam ou não as pessoas na escola, 2022

| Questões da Pesquisa | Respostas das professoras autodeclaradas brancas |
|--|---|
| 33. Você já presenciou situações de discriminação racial no seu ambiente de trabalho? | <p>Joelma: Não. A não ser com crianças que tem aquelas discussões e brigas de vez em quando, não. Entre colegas assim, nunca presenciei.</p> <p>Tatiana: Não, nunca presenciei. Nem com alunos, nunca.</p> |
| 33.1 Como reagiu? | <p>Joelma: Quando elas fazem, as crianças, aí vou peço o respeito, a igualdade e até mesmo, não digo pela religião, mas eu digo pela criação de vida, eu cito para eles que Deus criou todos iguais, a diferença na cor da pele não mostra que um é melhor do que o outro, somos todos iguais.</p> <p>Tatiana: Não houve reação. Não houve reação.</p> |
| 34. Você já participou de alguma situação como esta? | <p>Joelma: Sim. Quando as crianças estão com essas diferenças que interfiro</p> <p>Tatiana: Não.</p> |
| 35. Você acredita que situações como estas, quando vivenciadas na escola afetam a vida de pessoas brancas e não brancas? | <p>Joelma: Muitas vezes acho que sim, porque nem todo mundo gosta, mesmo ela sendo negra às vezes ela não gosta de ser chamado de negra, cabelo de pixaim, que muitos meninos falam, né? Cabelo de macarrão, porque eles colocam mais apelidos, né? Na minha sala, graças a Deus, é difícil acontecer uma coisinha dessas, sabe? Porque eu estou sempre chamando a atenção deles, falando, mas eu acho que afeta que a criança se sente inferior, tem crianças que as vezes não quer nem ir para escola, né? Afeta o emocional da criança.</p> <p>Tatiana: Não, nunca presenciei isso não.</p> |
| 35.1 Como e quais as diferenças de umas e outras? | <p>Joelma: Às vezes a criança por ser uma negra e tem os brancos, às vezes ela se sente até inferiores, e muitas vezes até tem crianças que querem ter a cor da colega branca, né? E tem brancos que também queriam ser negros que gostam da pele, né? Então eu acho que isso num certo ponto, não digo em geral, mas eu acho que afetam.</p> <p>Tatiana: Nunca presenciei isso não.</p> |
| 36. Essas situações te afetam? | <p>Joelma: Me afeta.</p> <p>Tatiana: Um dia uma colega me falou assim: Ou você é ingênua ou você é dissimulada. Não é porque eu sou ingênua, nem porque eu sou dissimulada.</p> |
| 36.1 Por que e de que maneira? | <p>Joelma: Porque como eu não vejo diferença entre elas, só por causa da cor e da raça, eu não vejo diferença. Aí é onde eu entro, eu não vou discutir com uma criança, a gente não pode discutir com uma criança, né? Mas eu procuro mostrar para ela que assim como ela é importante do jeito que ela é, a outra também tem a mesma importância. E que a gente, eu como professora gosto de todos igualmente.</p> <p>Tatiana: É porque eu gosto de ver o ser humano, não gosto de ver as pessoas como “ela é mal” “ela é cruel”, eu não gosto de ver isso nas pessoas não, sabe? Isso pode ser ingenuidade, pode. Ou pode não ser também, né?</p> |
| 42. Para você, a aparência, cor da pele e cabelo, pode ser um fator de exclusão de indivíduos na sociedade e na escola? | <p>Joelma: Eu pessoalmente não, mas que existe, existe.</p> <p>Tatiana: Não, acho que não.</p> |
| 42.1 Pode explicar? | <p>Joelma: Eu não digo aqui na escola, porque hoje aqui na escola a gente não tem esse problema. Mas assim, no geral em outras entidades, em outros locais de trabalho, eu acho que isso influencia, eu acho, porque como eu já ouvi muito casos, você faz um concurso aí tem empate entre os negros e os brancos, dependendo do lugar para onde é esse concurso e as pessoas estão destinadas a trabalhar tem muitos que escolhem mais os brancos, que eu não acho que é o correto, o certo. Acho que o importante é a capacidade da pessoa.</p> <p>Tatiana: Mas eu sei que existe <i>Bullying</i>. Na escola eu vejo assim que as crianças, não sei se elas veem isso na televisão, se elas veem isso em casa, se elas veem isso em algum lugar, mas eu já vi “ah fulano me chamou de cabelo ruim” vem falar pra mim, né? Aí eu falo: e seu cabelo é ruim ou seu cabelo é bom? Ah meu cabelo é ótimo. Seu cabelo é bom, pra você é bom. Então, não está lindo em você, é lindo em você. Aí ela sai toda feliz. Meu sonho era ter o cabelo cacheado e meu cabelo nem é cacheado, nem liso, é fofo.</p> |

Continuação do Quadro 7 na p. 102.

Continuação do Quadro 7 - **Concepção das professoras autodeclaradas brancas sobre (pre)conceitos e discriminação racial e de que modo essas práticas afetam ou não as pessoas na escola, 2022**

| | |
|--|--|
| 43. Você acredita que o comportamento e o caráter de uma pessoa têm relação com a sua aparência, cor da pele e cabelo? | Joelma: Não, de jeito nenhum. Tatiana: Não. |
| 43.1 Fale sobre isso? | Joelma: Porque tem tanto branco aí, que o caráter, sinceramente, né? E tem negros que o caráter é, olha a família que nós conhecemos então todos negros, a família negra, mas de um caráter imensurável, todo mundo que conhecem eles falam bem, porque são pessoas de caráter. Isso pra mim não influencia em nada. Tatiana: Porque eu já vi pessoas de raça negra, raça branca tão mau caráter quanto ou tão de bom caráter quanto. Então pra mim independe, eu acho que depende do caráter do indivíduo. |
| 46. Você se considera racista? | Joelma: Racista? Não. Depende porque pra mim todo mundo é igual, todo mundo é ser humano, todos nós somos filhos de Deus é só seguir a Deus. Tatiana: Não. |
| 47. Alguma destas questões lhe causou desconforto/incômodo durante a entrevista? | Joelma: De jeito nenhuma. Tatiana: Não |
| 47.1 Qual(is)? | Joelma: Não, foi tranquilo. Tatiana: Não nenhum. |
| 48. Gostaria de comentar algo que não foi perguntado? | Joelma: Não, não. Tatiana: Eu acho que a moda ela é preocupante porque ela tá colocando pessoas contra pessoas, indivíduos contra indivíduos, não raças. Essas raças tira essa questão do humano, então isso aí é preocupante, aí eu tenho medo dessas modas, porque o racismo do Brasil foi enrustido, eu não entendo dessa forma não, que existe racismo sim, mas no todo, todo mundo é racista, não. Aquelas pessoas que foram racista isso me incomoda, isso incomoda, me deixa doído, quando vejo relato de alguém que sofreu racismo. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para compreender como essa discriminação e preconceito se estabelecem nos espaços escolares, notemos as narrativas das professoras no que concerne a discriminação presenciada no ambiente de trabalho, sua reação diante do conflito e sua participação.

Professora Joelma responde:

Não. A não ser com crianças que tem aquelas discussões e brigas de vez em quando, não. Entre colegas assim, nunca presenciei. Quando elas fazem, as crianças, aí vou peço o respeito, a igualdade e até mesmo, não digo pela religião, mas eu digo pela criação de vida, eu cito para eles que Deus criou todos iguais, a diferença na cor da pele não mostra que um é melhor do que o outro, somos todos iguais Sim. Quando as crianças estão com essas diferenças que interfiro. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

A professora afirma não ter entre os adultos (professoras, merendeiras, direção, etc.) indícios de discriminação, mas entre os alunos, sim; as ações discriminatórias fazem-se presentes nas falas e ações destes.

A questão emerge também em conversa informal com a diretora e coordenadora pedagógica da EPMAB, elas externam “*os professores são adultos conseguem ponderar, né?*”. (Diário de Campo, 2022)

Não obstante, quando são demandadas situações (brigas e discussões) que requerem um posicionamento diretivo nas reflexões/ações das professoras para o combate à discriminação, racismo e seus derivados, estas pedem o respeito e acionam a igualdade. Com isso, corroboramos com Cavalleiro (2005, p.77),

[...] as situações de conflitos parecem pouco utilizar as reflexões teóricas de combate ao racismo e ao preconceito bem como à discriminação racial no cotidiano escolar [...]. Os profissionais não sinalizam uma reflexão sobre possíveis fatores que facilitam os conflitos nesse ambiente e não buscam referências em trabalhos científicos ou outros estudos sobre a questão racial.

Nota-se que as professoras apresentaram diferentes pontos de vista sobre a discriminação vivenciada no ambiente escolar. Inferimos que professora Tatiana é daquelas que negam ou não reconhecem, a priori, os conflitos existentes no contexto escolar, quando responde: “*Não, nunca presenciei. Nem com alunos, nunca.*”.

De acordo com Piza (2014, p. 42) “a discriminação não notada” é um dos pontos sobre a branquitude. E para Cavalleiro (2005, p. 74-75),

Esse tipo de entendimento dificulta aos profissionais a identificação, nas relações estabelecidas no espaço escolar, de momentos que facilitam a propagação desrespeito, da discriminação, bem como a percepção da manutenção de hierarquias entre os grupos presentes – dado que não se estabelece um olhar crítico a respeito das relações que lá acontecem e que contribuem para sinalizar às crianças uma leitura hierarquizada dos grupos raciais e de outras diferenças.

Assim, compreendemos que a dificuldade em identificar as discriminações no espaço escolar tende por legitimar a ideia de superioridade entre os grupos, bem como, manter seus privilégios concretos e/ou simbólicos e contribuir para perpetuação de um currículo, discurso e histórias do branco eurocêntrico. Nesse sentido, a escola se apresenta como espaço promissor para os padrões brancos e suas narrativas dominantes.

Podemos constatar esses padrões nos trechos extraídos das respostas das professoras ao serem perguntadas “*Você acredita que situações como estas [de discriminação], quando vivenciadas na escola afetam a vida de pessoas brancas e não brancas? Como e quais as diferenças de umas e outras*”. O objetivo da pergunta foi compreender a forma com que brancos e não brancos eram percebidos frente à discriminação.

A resposta da Professora Joelma põe em evidência alguns preconceitos e discriminações raciais ocorridos na escola, manifestados por meio de menções pejorativas ocorridas.

E ainda:

*Muitas vezes acho que sim, porque nem todo mundo gosta, mesmo ela sendo negra às vezes **ela não gosta de ser chamado de negra, cabelo de pixaim**, que muitos meninos falam né? **Cabelo de macarrão**, porque eles colocam mais **apelidos**, né? Na minha sala, graças a Deus, é difícil acontecer uma coisinha dessas, sabe? Porque eu estou sempre chamando a atenção deles, falando, mas eu acho que afeta que **a criança se sente inferior**, tem crianças que às vezes **não quer nem ir para escola, né? Afeta o emocional da criança.** (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA).*

A professora relata que as crianças são alvos de discriminação e que estas estão associadas com as suas características fenotípicas. Segundo Fazzi (2006, p.85) “a criança aprende desde cedo que ser preto é uma desvantagem, por estar numa posição inferior”, do mesmo modo percebem que seus padrões estéticos não são vistos de forma positiva, o que acaba provocando efeitos negativos a sua autoestima e ao seu pertencimento étnico-racial.

As teorias racialistas muito contribuíram para percepção do corpo do “outro”, principalmente o negro, como inferiores, degenerados ou mesmo propensos ao crime baseando-se em suas características fenotípicas. Essas características (cor da pele, textura do cabelo, cor dos olhos) se configuram como elementos que originam e expressam a discriminação e o preconceito racial, o que leva as pessoas negras a rejeitarem sua negritude. Nesse sentido, Telles (2003, p. 114), destaca que:

a autoidentificação pode resultar da rejeição ou aceitação de símbolos, tradições e estilos de vida associados em determinadas categorias. No Brasil, isso significa evitar as categorias não-brancas, especialmente a de preto, porque essas são frequentemente associadas as características negativas

Deste modo, como gostar de ser chamada de negra, se sua autoidentificação está associada aos aspectos negativos de ser negro numa sociedade que privilegia e impõe uma estética branca europeia como “padrão de beleza” a serem seguidos? Onde seus os corpos e, principalmente o cabelo “forte ícone identitário” (GOMES, 2019) são alvos frequentes de discriminação e apontamentos pejorativos? Fanon (1986, p. 110) aponta que “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade no desenvolvimento do seu esquema corporal.

A consciência do corpo é apenas uma atividade de negação. É uma consciência de terceira pessoa” diante disso, a brancura torna-se o “padrão de beleza” desejável.

*Às vezes a criança por ser uma negra e tem os brancos, às vezes ela se sente até inferiores, e muitas vezes até **tem crianças que querem ter a cor da colega branca**, né? E tem brancos que também queriam ser negros que gostam da pele, né? Então eu acho que isso num certo ponto, não digo em geral, mas eu acho que afetam. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA).*

O trecho acima indica que as crianças já assimilam o valor da brancura em nossa sociedade, e que quanto mais brancas mais se aproximam da aceitação. Cabe ressaltar que raramente o oposto é percebido. Nesse sentido, Souza (2016, p. 181) discorre que,

Desde muito pequenas, as crianças aprendem e apreendem que são superiores ou inferiores por meio de várias mensagens – por meio de símbolos, ícones como o que estamos estudando, dos livros de histórias infantis e didáticos, da mídia televisiva, etc. Esses meios geralmente retratam crianças e adultos com cor de pele branca, os cabelos lisos e, de preferência amarelos, olhos azuis ou verdes.

Em contrapartida quais são as mensagens/imagens que estes símbolos, ícones, livros e mídia trazem para representação do negro? Na maior parte são papéis, posições, figuras que retratam subserviência, inferioridade e subalternização. Assim, a cultura racista vai produzindo e mantendo a beleza branca como padrões dominantes e, a criança se apropria. Sobre isso, questionadas se as situações de discriminação na escola as afetam, por que e de que forma, as professoras declararam:

Me afeta. Porque como eu não vejo diferença entre elas, só por causa da cor e da raça, eu não vejo diferença. Aí é onde eu entro, eu não vou discutir com uma criança, a gente não pode discutir com uma criança, né? Mas eu procuro mostrar para ela que assim como ela é importante do jeito que ela é, a outra também tem a mesma importância. E que a gente, eu como professora gosto de todos igualmente. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA).

No entanto, mesmo sendo afetada diante das discriminações que as crianças, principalmente as negras enfrentam na escola, ainda assim, há a ausência de trabalho específico e sistematizado que reflita as questões étnico-raciais. O “combate” fica, apenas, no sermão momentâneo da professora, que mesmo relatando não acontecer mais em sua sala não pode garantir sobre espaços da escola (recreio/intervalo). Para Souza (2016, p.199-200),

A escola se constitui em *lócus* poderoso para analisarmos a discriminação racial, levando-se em conta que é nesse espaço que as crianças negras e não negras tomam ciência do preconceito étnico-racial. O currículo, as

relações interpessoais, os materiais pedagógicos, as datas comemorativas, a linguagem, as imagens, os apelidos, as brincadeiras endereçam excludente educar, disciplinando, além do olhar da criança, o seu comportamento e atitudes, ao incorporar - material e subjetiva - a branquitude tão cultuada pela cultura elitizada.

Neste quesito, compreendemos que enquanto responsáveis pela formação cidadã à escola e os professores devem promover a reflexão crítica sobre as questões étnicas e raciais com seus alunos. É emergente desnaturalizar, pois não são apenas apelidos, “brincadeiras”, brigas sem importância, são manifestações de discriminação, preconceito e racismo. A professora Tatiana, diz:

Um dia uma colega me falou assim: Ou você é ingênua ou você é dissimulada. Não é porque eu sou ingênua, nem porque eu sou dissimulada. É porque eu gosto de ver o ser humano, não gosto de ver as pessoas como “ela é mal” “ela é cruel”, eu não gosto de ver isso nas pessoas não, sabe? Isso pode ser ingenuidade, pode. Ou pode não ser também, né? (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA).

Em contexto a narrativa da professora nos apresentou um conflito no ambiente de trabalho – possivelmente falando sobre as questões de discriminação, preconceitos e racismo – a colega indagou por sua posição de negação ou falta de reconhecimento sobre tais aspectos presentes na escola. Novamente, inferimos que o silêncio é uma forma de manter enraizadas a inferioridade do negro e a superioridade do branco, “quanto mais silenciada a branquitude, mais difícil combater” (SOVIK, 2004, p. 371). A naturalização dos atos discriminatórios recai sobre inexistência do preconceito racial onde todos vivem harmoniosamente na dita democracia racial. Enquanto isso, sabemos que as aparências são fatores de exclusão de negros/as na sociedade brasileira e conseqüentemente na escola. Desde o século XIX, com as teorias racialistas as imagens negativas dos negros/as são associadas a feiura, ao primitivismo e são frequentemente acionadas em contraste com o “padrão estético” branco dominante. Diante disso, perguntamos as professoras se a aparência cor da pele e cabelo pode ser um fator de exclusão na sociedade e na escola e se poderiam explicar suas respostas. A professora Joelma, sobre a questão relatou:

*Eu pessoalmente não, mas que existe, existe. **Eu não digo aqui na escola, porque hoje aqui na escola a gente não tem esse problema. Mas assim, no geral em outras entidades, em outros locais de trabalho, eu acho que isso influencia, eu acho, porque como eu já ouvi muito casos, você faz um concurso aí tem empate entre os negros e os brancos, dependendo do lugar para onde é esse concurso e as pessoas estão destinadas a trabalhar tem muitos que***

escolhem mais os brancos, que eu não acho que é o correto, o certo. Acho que o importante é a capacidade da pessoa. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA).

No excerto acima a professora acredita que aparência, cor da pele e o cabelo podem ser fatores de exclusão na sociedade e na escola, no entanto, não associa tal situação na escola onde atua, o que contradiz ao que a professora Tatiana que apesar de achar que as aparências não são fatores de exclusão, relata sobre a discriminação sofrida por uma criança relacionados aos cabelos crespos. Para Gomes (2002, p. 44), o cabelo é o símbolo mais marcante da identidade negra e que “existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.” como podemos perceber no excerto abaixo:

Não, acho que não. Mas eu sei que existe Bullying⁶⁷. Na escola eu vejo assim que as crianças, não sei se elas veem isso na televisão, se elas veem isso em casa, se elas veem isso em algum lugar, mas eu já vi “ah fulano me chamou de cabelo ruim” vem falar pra mim, né? Aí eu falo: e seu cabelo é ruim ou seu cabelo é bom? Ah meu cabelo é ótimo. Seu cabelo é bom, pra você é bom. Então, não está lindo em você, é lindo em você. Aí ela sai toda feliz. Meu sonho era ter o cabelo cacheado e meu cabelo nem é cacheado, nem liso, é fofo. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA).

Ainda de acordo com a autora (2002), os cabelos enquanto símbolos têm desde a escravidão sido utilizados para definir o lugar dos indivíduos dentro da classificação racial. Desse modo, Cruz (2018, p.54) aborda que “os estigmas e estereótipos étnico-raciais podem ser interiorizados com efeitos perversos para construção das subjetividades negras [...] no caso do cabelo crespo de meninas negras que buscam, de diversas maneiras, ‘esconder’ o

⁶⁷ A Lei n. 13.185/2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). § 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015). O *bullying* é um problema que se origina dentro da instituição escolar e abrange especificamente crianças e adolescentes, pois são intimidações que ocorrem entre pares. A expressão “*bullying*” deriva da língua inglesa “*bully*” (brigão ou valentão). Em uma tentativa de tradução para a língua portuguesa, a expressão seria “briguento”, e não abrangeria o significado da expressão inglesa. Com os autores brasileiros, o termo mais frequente para a tradução é “intimidação”. Mesmo em outras línguas não há uma tradução equivalente para o termo; por isso, há consenso no uso da expressão inglesa. [...] O *bullying* é um problema sério que precisa ser enfrentado coletivamente. Mas, tem suas especificidades: é característico do universo escolar, o que não significa que a busca por soluções e formas de superação do mesmo seja de responsabilidade exclusiva da escola. Assim, o bullying é uma violência, mas é absolutamente distinto do racismo. (SOUZA, 2016, p. 86-88)

‘cabelo ruim’.”. Logo, a ausência de uma reflexão crítica sobre os estereótipos negativos atribuídos aos negros/as só mostra o quanto o “padrão de beleza” da branquitude são valorizados nos espaços escolares, mesmo que de forma implícita.

Cabe ressaltar que, talvez as discriminações sofridas na escola seja o primeiro contato das crianças com a diferença, pois conforme nos Gomes (2002, p. 45) “uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos”. Deste modo, Schucman (2014, p. 63) aponta que sobre a branquitude “recaem atributos e significados positivos ligados a identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, etc.”. E que a “concepção estética e subjetiva da branquitude é, dessa maneira, supervalorizada em relação as identidades raciais não brancas” resultantes de um racismo científico instaurado no final do século XIX e início do século XX. É possível observar que essa questão perdura até os dias atuais, no qual as características fenotípicas determinam sobre os corpos negros a negatividade/inferioridade e juízos de valor. Com isso, procuramos saber das professoras entrevistadas se o *comportamento e caráter de uma pessoa têm relação com a sua aparência, cor da pele e cabelo?* E nos falasse sobre.

Não, de jeito nenhum. Porque tem tanto branco aí, que o caráter, sinceramente, né? E tem negros que o caráter é, olha a família que nós conhecemos então todos negros, a família negra, mas de um caráter imensurável, todo mundo que conhecem eles falam bem, porque são pessoas de caráter. Isso pra mim não influencia em nada. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Não. Porque eu já vi pessoas de raça negra, raça branca tão mau-caráter quanto ou tão de bom caráter quanto. Então pra mim independe, eu acho que depende do caráter do indivíduo. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

As professoras acreditam que fatores como aparência, cor da pele e cabelo não estão relacionados ao caráter e, que o caráter está dado independe da cor. Cabe notar nesta pergunta que não determinamos e não relacionamos à grupos raciais especificamente, no entanto, está incutido no imaginário social que ao falarmos de traços fenotípicos (cor da pele, cabelo) e julgamentos de caráter estamos falando do negro, porque tais características fenotípicas se constituem como marcadores identitários desse grupo e, frequentemente são alvos de discriminações raciais, bem como o questionamento sobre sua índole.

E sobre isso, Piza (2002, p. 72) compreende que “não se trata, portanto da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade de cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros”. Essa neutralidade sobre cor/raça favorece e mantém invisível a branquitude tornando-a um padrão natural inquestionável, e dentro de espaços como a escola forjam o racismo. Com isso, procuramos entender de que forma as professoras autodeclaradas brancas entrevistadas constroem e se apropriam dos significados de raça e racismo no contexto escolar e fora dele.

Sobre isso concordamos com Schucman (2012, p. 57) que “apesar de ser um sujeito singular que se expressa em cada entrevista, ele também traz consigo elementos do coletivo, do momento histórico e social” essa percepção nos proporcionou perguntá-las se, se consideravam racistas, e ambas responderam que *não*. A negação das professoras não foi surpresa. Uma pesquisa avaliada pela antropóloga Lilia Mortiz Schwarcz em 1988 revelou uma desproporção em que 97% da população brasileira entrevistada disseram não ter preconceito, mas 98% conheciam pessoas preconceituosas ou envolvidas em situações de discriminação, segundo Schwarcz (1996, p.155) “aqui ninguém é racista”. A dificuldade de se reconhecer racista também foi evidenciada em pesquisa realizada na Fundação Perseu Abramo em 2003, onde 87% dos entrevistados acreditavam na existência do racismo no Brasil, no entanto, apenas 4% se reconheceram racistas. (SCHUCMAN, 2012, p. 82).

Da mesma forma a professora Tatiana acredita que nem todo mundo é racista e que diferente ou na contramão da maioria o racismo no Brasil ele não está escondido:

*[...]o racismo do Brasil foi enrustido? Eu não entendo dessa forma não, que existe racismo sim, **mas no todo, todo mundo é racista? Não**. Aquelas pessoas que foram racista isso me incomoda, isso incomoda, me deixa doído, quando vejo relato de alguém que sofreu racismo (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

Desta forma, as professoras se enquadram no panorama nacional onde as pessoas só reconhecem e visualizam o racismo, preconceito e discriminação racial no outro, raramente em si mesmo. Inferimos que essa negação seja fruto das discussões, denúncias e criminalização do racismo, onde o medo da população molda seus comportamentos e inferências. Silva (2001, p. 77) acrescenta que “pessoa alguma quer ter seu comportamento associado a preconceitos, discriminações e racismo, ou seja, visto sob a lente de condutas socialmente condenáveis”. No entanto, consideramos também que parte de uma estratégia da branquitude, pois o racismo favorece os brancos, no sentido de manter os privilégios e

vantagens (SCHUCMAN, 2012). Nessa perspectiva, Cardoso (2017, p. 48) destaca que “enquanto o racismo persistir, ser branco é vantagem racial em relação ao negro”. No que se refere a branquitude, vejamos no Quadro 8, as respostas às questões que perguntam sobre a concepção das professoras sobre os privilégios da branquitude:

Quadro 8 – Os privilégios da branquitude na concepção das professoras autodeclaradas brancas da Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista- BA

| Questões da Pesquisa | Respostas das professoras autodeclaradas brancas |
|---|--|
| 31. Você já leu ou teve alguma aproximação com as discussões sobre branquitude? | Joelma: Não, não sei o que é. Nunca ouvi falar. Tatiana: Sinceramente, essa palavra eu nunca ouvi. |
| 32. As práticas dos(as) professores(as) em sala de aula, em sua opinião, contribuem de alguma forma para a formação das identidades raciais dos(as) alunos(as)? | Joelma: Eu creio que na maioria sim. Não sei todos. Tatiana: O professor ele contribui sim, eu acho que sim. |
| 32.1 De que forma? | Joelma: Contribui porque a gente tem que falar a criança tem que saber, porque ela é branca, que o mesmo valor que ela tem como branca, o coleguinha com a raça negra, que é o negro também tem, né? Tem o mesmo direito, é igual. Eu digo cada um é diferente fisicamente e no pensar, porque ninguém pensa igual, eu falo com eles que até quando são gêmeos idênticos a aparência pode ser iguais, mas a maneira de ser e pensar não são iguais, são diferentes. Tatiana: Oh, esse professor que eu procurei, ele era negro, né? Na sala de aula ele falando de raça, eu acho que nem era a disciplina dele era isso, mas ele falando e tudo, aí eu senti vontade de saber de mim, né? Então, o professor contribui sim, dessa forma. |
| 37. De que cor/raça é a maioria dos seus alunos? | Joelma: É mais negra. Aqui na escola se a gente for contar tem mais negro do que brancos. Tatiana: Eu vejo o Brasil assim misturado, então eu vejo o pardo. |
| 38. De que cor/raça é a maioria dos seus colegas de trabalho? | Joelma: Eu acho que tem um meio a meio, mas acho que pardas e negras. Brancas são minoria. Tatiana: São pardos. |
| 41. Você acha que as atividades pedagógicas promovidas em sua escola contemplam todas as pertencas raciais? | Joelma: Eu não sei se todas, mas eu acho que elas procuram atender, sempre a gente está discutindo sobre isso também, né? Até mesmo por causa do <i>Bullying</i> , então a gente sempre tá discutindo, sabe? Traz uma história, traz alguma coisa para colocar para as crianças para mostrar a elas que não existe diferença porque um tem uma raça outro tem outro, por causa da cor da pele. Então, a gente tá sempre procurando fazer isso. Tatiana: Acho que sim. Porque, por exemplo, aqui a gente fez uma festa para o dia das mães, né? Foi lindo, eu achei lindo, aquela hora que as mães entraram e estava todo mundo, nós aqui como funcionárias batendo palmas para as mães, a gente não olhava a cor dela, a cor não importava, o que importava era ela ser mãe, e ser mãe de quem? Do aluno nosso. |
| 45. Como você descreve a comunidade em torno da escola que atua? (composição racial, nível socioeconômico, participação...) | Joelma: Olha, como você está pesquisando e já sabe que esse bairro aqui tem mais negros, né? Não é só por ter mais negros, mas como aqui é periferia, em termos financeiros, eu acho que tá mais assim para classe baixa, até mesmo pobreza. A gente tem muitas crianças aqui, ainda mais agora com a pandemia, depois da pandemia que estão passando muita necessidade, então eu vejo que essa parte é maior, mas o nível médio é bem menor, até mesmo por morar em periferia, porque a pessoa que mora em periferia geralmente ela não tem condições de comprar uma casa, ter uma casa num bairro mais central, por aí a gente já vê, né? Não são todos não, porque hoje tem mansão. Tatiana: Essa comunidade aqui eu não há conhecimento. Eu tinha impressão e aqui dentro eu vi outra, eu achava que aqui era uma comunidade extremamente pobre, eu acha isso, não é tão assim não. Eu vejo mais pardo. Eu vejo os pais preocupados, vejo os pais barraqueiros, a palavra é essa, que não tá preocupado com o aluno em si, está preocupado em mostrar que ele é pai, só para barracar, mesmo, sabe? Ele não vem aqui dizer que o aluno não está aprendendo, e vejo aquele pai que não quer nada. A escola pública em si pode ser em qualquer lugar é a mesma. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Mediante ao Quadro 8 (ver p. 110) podemos inferir o desconhecimento por parte das professoras quanto as discussões sobre branquitude. Foi resumidamente explanado por essa pesquisadora que compreendemos branquitude, como a identidade racial branca, lugar de privilégios simbólicos, materiais, objetivos e subjetivos (CARDOSO, 2010). E Schucman (2012.p. 135) define assim:

[...] como um lugar de privilégio materiais e simbólicos construído pela ideia de “superioridade racial branca” que foi forjada através do conceito de raça edificado pelos homens da ciência no século XIX delimitando assim fronteiras hierarquizadas entre brancos e outras identidades racial branca – branquitude – se caracteriza nas sociedades estruturadas pelo racismo construções racializada.

No entanto, conhecer a branquitude, implica conhecer a si mesmo, reconhecer sua identidade racial, perceber-se racializado. O conceito de branquitude é relativamente novo nas pesquisas das relações étnico-raciais, Cardoso (2008) pontua a emergência dos estudos críticos da branquitude como umas das formas de problematizar o branco e o seu lugar nas desigualdades raciais. Nesta perspectiva, as interlocutoras foram indagadas sobre o conhecimento e/ou aproximações com os contextos, discussões, leituras acerca da branquitude, a resposta foi unânime “*Não*”, elas não possuem conhecimento e o termo se apresenta relativamente novo para elas, outra resposta unânime entre as professoras foi sobre o desconhecimento ou falta de lembrança de pessoas brancas inseridas na luta antirracista.

Essa ausência de conhecimento nos apresenta, além da justificativa da sua recente inserção nas pesquisas científicas, inicialmente, duas proposições: o silêncio branco (pacto narcísico) e a cultura escolar. O primeiro, silêncio branco, é o caráter protetivo entre os brancos, uma forma de manterem seus privilégios, de não falar sobre suas contribuições na consolidação de uma sociedade racista, os quais raramente defrontam o que Bento (2014) nomeia de “pacto narcísico” e acaba por incidir no “acordo tácito” (BENTO, 2014) que é não falar sobre o racismo. Acrescenta-se que este silêncio permeia todas as estruturas de poder, em específico as políticas públicas, se percebe que nos documentos normativos pouco é nomeado o branco e a sua responsabilidade. O segundo se concentra na cultura escolar, qual tem por tendência a uniformização das culturas, onde as culturas ditas populares são sobrepostas, silenciadas e estereotipadas pela cultura dominante/hegemônica de caráter monocultural, onde também predomina o silêncio sobre questões relativas aos estudos sobre as relações étnico-raciais. E, nesse sentido, Candau (2008, p. 20-21) nos alerta:

[...] não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação,

promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre diferentes atores, às estratégias utilizadas na sala de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementados para efetivar estas políticas. Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.

Ou seja, negar sua própria cultura e apropriar-se da cultura em vigência, a branca. No contexto da escola EPMAB, bem como em outras instituições escolares que apresentam uma diversidade étnica e racial, tal proposta/imposição é problemática, pois evidencia a negação, o silenciamento da formação histórica e identitária positiva dos diversos grupos étnicos, assegurados no parecer CNE/CP 03/2004

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004)

Nesse sentido, a escola precisa estar comprometida com uma educação para relações étnico-raciais, levando em consideração também a predominância cor/raça dos alunos e profissionais que a compõe, em sua maioria parda, conforme evidenciado no SMGE e também nas respostas das interlocutoras desta pesquisa (Tabela 2 e questões 7; 8; 37 e 38) a fim de promover a positivação e o reconhecimento identitário destes. Cabe ressaltar que diferente dos dados apresentados no SMGE e da percepção da professora Tatiana, a professora Joelma visualiza seus alunos/as como Pretos/Negros. Essa também foi à percepção desta pesquisadora por meio das observações *in loco*, é também a percepção de outras pessoas da comunidade escolar evidenciada a partir de conversas informais “a maioria dos pais acabam por declarar o filho branco ou pardo, mas a gente vê que o aluno é negro”. (Diário de Campo, 2022).

Essa percepção também se configura fora da escola, onde evidenciamos uma população majoritariamente negra, assim como aponta Passos (2018) e também as professoras quando perguntadas sobre o em torno da escola. A professora Joelma, relata:

Olha, como você está pesquisando e já sabe que esse bairro aqui tem mais negros, né? Não é só por ter mais negros, mas como aqui é periferia, em termos financeiros, eu acho que tá mais assim para

classe baixa, até mesmo pobreza. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Já a professora Tatiana, apresenta uma percepção diferente:

Essa comunidade aqui eu não há conheço. Eu tinha uma impressão e aqui dentro eu vi outra, eu achava que aqui era uma comunidade extremamente pobre, eu achava isso, não é tão assim não. Eu vejo mais pardo. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

No bairro onde a escola está situada, na parte mais baixa próxima ao Centro da cidade, antigamente denominada Petrópolis pôde-se observar algumas construções mais sofisticadas, casas maiores e uma concentração comercial “privilegiada” o que nos leva deduzir que naquela parte, em comparação com a parte mais alta, antigamente denominada Cruzeiro, a população possui uma condição econômica melhor. Desta forma, justificam-se os posicionamentos diferentes sobre em torno escolar percebido pelas professoras entrevistadas. E segundo a direção da EPMAB, a escola recebe e atende as crianças do bairro, de bairros vizinhos e outros bairros mais distantes, ou seja, a escola atende uma diversidade étnica, racial e social, conforme destaca a diretora “*temos alguns pais que são concursados, tem uma condição boa, mas temos na maioria donas de casa*” (Diário de Campo, 2022). Com isso, perguntadas sobre as atividades pedagógicas promovidas na escola contemplavam todas as pertenças raciais, obtivemos as seguintes respostas:

Eu não sei se todas, mas eu acho que elas procuram atender, sempre a gente está discutindo sobre isso também, né? Até mesmo por causa do Bullying, então a gente sempre tá discutindo, sabe? Traz uma história, traz alguma coisa para colocar para as crianças para mostrar a elas que não existe diferença porque um tem uma raça outro tem outro, por causa da cor da pele. Então, a gente tá sempre procurando fazer isso. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

No excerto acima podemos destacar que a afirmação da inexistência da diferença “pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças [...] o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais” (SILVA, 2001, p. 86-87). Desta forma, o discurso de que “somos todos iguais” tende a silenciar a presença dos “outros” sua diferença, história e identidade. Segundo Silva (2012, p. 75) “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade”. A identidade e

diferença são inseparáveis (Silva, 2014). Nesse sentido, Woodward (2014, p. 40) afirma que a identidade "não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença" e são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios capazes de dividir-se entre nós/eles. E, segundo Gomes (2005, p. 41)

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

A escola se caracteriza como um dos espaços sociais onde se desenvolve a construção identitária, a partir da diferença com as outras identidades, numa contraposição, uma troca. Segundo Louro (2000, p. 67),

Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra - na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como "normais", básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes.

As ditas identidades hegemônicas aqui são entendidas como as identidades raciais brancas, que gozam do privilégio da sua branquidão e de serem caracterizadas como norma/padrão, legitimadas no espaço escolar em detrimento das outras identidades, negras e não brancas. Para Gomes (2005, p. 42) "reconhecer-se numa identidade supõe [...] responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer sentido de pertencimento a um grupo social de referência". A autora ainda acredita que a escola pode vir a valorizar, discriminar ou até mesmo negar as identidades e as diferenças do negro e sua cultura. Nesse sentido, Marques (2018, p.13) acrescenta que "a afirmação da identidade negra está diretamente ligada às redes de relações com o outro, ou seja, as relações mantidas pelo sujeito influenciarão o fortalecimento de sua identidade, seja positiva ou negativamente, considerando-se que a identidade não é inata". Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece alguns princípios para o fortalecimento das identidades e dos direitos dos negros/as no interior da escola, sendo:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Com base nos pressupostos das DCNERER, perguntamos as entrevistadas se as práticas dos professores/as, em sala de aula, contribuem para formação das identidades raciais, caso sim, de que forma (Quadro 8), segundo a professora Joelma:

Eu creio que na maioria sim. Não sei todos. Contribui porque a gente tem que falar a criança tem que saber, porque ela é branca, que o mesmo valor que ela tem como branca, o coleguinha com a raça negra, que é o negro também tem, né? Tem o mesmo direito, é igual. Eu digo cada um é diferente fisicamente e no pensar, porque ninguém pensa igual, eu falo com eles que até quando são gêmeos idênticos a aparência pode ser iguais, mas a maneira de ser e pensar não são iguais, são diferentes. (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

De acordo com a professora Tatiana:

O professor ele contribui sim, eu acho que sim. Oh, esse professor que eu procurei, ele era negro, né? Na sala de aula ele falando de raça, eu acho que nem era a disciplina dele era isso, mas ele falando e tudo, aí eu senti vontade de saber de mim, né? Então, o professor contribui sim, dessa forma. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Nas falas das professoras evidenciamos a dicotomia entre igualdade e diferença, quais as professoras não estão preparadas pra lidar, essa contraposição desencadeia uma tensão ao tempo que evidenciam equívocos, ou seja, o despreparo em educar para a igualdade na diferença, o que desvela a ausência de um trabalho pautado na construção e valorização das identidades dos alunos/as na escola. Essas ausências contribuem para reforçar um padrão identitário, o branco, e tornar invisíveis e desiguais as identidades negras e não brancas. Para Gomes (2005, p. 42) nos ensina que:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os

outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Sabemos que o corpo é uma das expressões da identidade que vai sendo construída a partir da relação com outro, da imagem corporal emitida e percebida, aprendendo sobre as diferenças e semelhanças e, onde características físicas e aparências são mobilizadas e ganham sentidos na construção da identidade. Assim, desde cedo as crianças são confrontadas pelos padrões estéticos construídos socialmente pelos brancos. Sovik (2004, p. 370) explica que “os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, em sua articulação instável de diferenças internas a sociedade. O resultado, em geral, é de aparência branca, pois a branquitude continua sendo uma espécie de projeto para a Nação”.

Na escola não é diferente “circulam representações racializada subliminares que contribuem para naturalizar como verdades padrões estéticos brancos [...] alguns professores, ainda que sem intenção explícita, tratam crianças não brancas de forma diferente e desigual” (DUARTE, 2012, p. 240), infelizmente a escola reforça tais padrões. Nesse sentido Gomes (2005, p. 45) aponta:

Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é massacrado pelo apelo as normas e preconceitos higienistas. Existe no interior do espaço escolar uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si.

Nesse sentido Pinho (2004, p.112) aponta que as representações e associações negativas sobre o corpo negro dificultam que crianças e jovens construam uma imagem positiva de sua identidade. Para a autora “pessoas que lidam com a dor da discriminação e exclusão tendem a desenvolver, a partir desse sofrimento, dificuldades de autoaceitação”. Sendo que, as imagens negativas sobre os negros são heranças do colonialismo, logo foram difundidas a partir das teorias racialistas iniciadas no século XIX. A ideia de raça ainda que superada no sentido biológico, está presente no imaginário social dos brasileiros cotidianamente e operando institucional, cultural e estruturalmente através do racismo.

Munanga (1996, p. 148) define o racismo como:

[...] formas de dominação criminosas, violentas, tal como o escravismo, baseadas nas diferenças étnicas. São criadoras de estruturas simbólicas de ações responsáveis pela exclusão dos direitos da cidadania de um grupo social. Grupo portador ou não das características étnicas formalmente estabelecidas como pertinentes ao grupo *racisado* (aquele que é vítima de

racismo). Exemplo, no Brasil, pela origem de formação escravista, o trabalho ficou associado ao negro, tornando o trabalhador em geral vítima de mecanismos racistas. Os sistemas de dominação racistas combinam e alternam violências psicológicas com violências culturais e físicas. Cristalizam formas de desprezo social pelas etnias racisadas, produzem exclusões da competição no mercado de trabalho e quebram sistematicamente os direitos universais. Os racismos são a negação sistemática, simbólica e física, dos racisados. Os racismos matam, aniquilam, destroem a memória possível dos aniquilados.

Desta forma, no Quadro 9 abaixo, é possível verificar o que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre o racismo, considerando suas respostas durante as entrevistas semiestruturadas.

Quadro 9 - O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre o racismo, 2022

| Questões da Pesquisa | Respostas das professoras autodeclaradas brancas da EPMAB |
|---|--|
| 18. Você acha que existe racismo no Brasil? | <p>Joelma: Muito. Pelo que a gente acompanha nas reportagens que vê e ouvi, né? Eu estava até falando com a colega ali que antigamente não existia isso, as pessoas chamavam a outra de negra “sua nega”, “sua preta”, “sua branquela” “sua num sei o quê”, na hora até briga de criança na época, até mesmo de adolescente, a gente ficava chateada um xingava outro xingava, mas depois acabava ali e não tinha esse negócio de preconceito, só na hora do bate boca. E hoje basta você chamar uma pessoa de bonito que já está sendo processado que isso, que aquilo, que é racismo, que é preconceito, né?</p> <p>Tatiana: Olha o racismo, foi como eu te falei. Eu concordei com o rapaz na internet, foi no facebook, o cara falando que no Brasil não um racismo, esse racismo que é tão pregado aí hoje pela mídia. Porque aqui a gente não tem uma escola de negros, uma igreja para negros, um lugar só para negros, um ônibus só para negros, a gente não tem isso aqui, nunca teve. Eu acho que hoje as pessoas estão colocando isso não sei se é para aparecer na mídia, entendeu?</p> |
| 18.1 Se sim, de que forma ele se mostra? | <p>Joelma: Assim, você tá num ambiente chega o branco tudo bem, mas se entra um negro, uma pessoa negra e principalmente se ela não estiver bem vestida, né? Quem está ali naquele ambiente fica logo observando, fica logo assim com pé atrás, né? Quando é um lugar no comércio aí já começa observar mais, vigiar mais, que acha que por aquela pessoa ser negra já é um marginal, por exemplo, e vários outros, mas acho que isso aí é um deles.</p> <p>Tatiana: Eu acho que tá bonito falar que o negro sofre preconceitos, é bonito isso hoje, tá na moda, pra mim, eu falando isso, tá na moda, então eu concordo com ele que o racismo tá na cabeça de quem vive com essas modas, porque como eu te disse na matrícula as pessoas não se consideram negras no Brasil, então o próprio racismo vem do próprio negro, eles que inferiorizam. Eu sou contra a cota racial, por quê? Porque o pobre que é branco ele não tem direito a essa cota, ah porque eu sou branca não tenho direito a essa cota racial, por que quê o negro tem que ter, ele é tão igual, ele é um ser humano, ele não é um negro, é um ser humano, o branco também é um ser humano, então porque isso? Eu acho que isso faz assim, ah tadinho ele é negro ele merece, mas talvez ele não seja tão bom quanto, entendeu? Eu tinha um colega, colega meu não, colega do meu menino que é negro e ele diz: eu não quero participar dessa cota, porque eu sou uma pessoa capaz de entrar na faculdade por mim e não pela cota. Ele mesmo disse isso, e não fez e entrou, e realmente ele entrou na faculdade pela competência dele e não pela cota, né?</p> |
| 19. Você dialoga sobre racismo e raça com outras pessoas brancas? | <p>Joelma: Não.</p> <p>Tatiana: Converso sim, converso lá em casa. Esse rapaz colega do meu menino, que hoje já é rapaz (rs) a gente sempre conversava sobre isso lá em casa, né? Eu, ele e meu menino, mas eu conversava com ele assim normalmente, inclusive eu tenho uma prima minha que ela é branca como eu casada um negro e o filho dela não se considera como negro e ele é negro, mas ele não se considera como negro, então o próprio negro as vezes ele não se enquadra naquela raça negra por puro preconceito dele mesmo, né?</p> |
| 20. Você acha que o racismo interfere na vida dos brancos? | <p>Joelma: No meu ponto de vista não, mas não posso responder geral, porque eu acho que para muitos eu creio que interfere.</p> <p>Tatiana: Oh, na vida do branco? Interfere assim, agora eu acho que tá interferindo nas amizades.</p> |

Continuação do **Quadro 9** - O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre o racismo, 2022

| | |
|---|---|
| 20.1 De que forma? | <p>Joelma: Nem todo mundo pensa igual, então se nem todo mundo pensa igual aí vem a interferir nesse sentido, a pessoa é de uma raça diferente da sua você já tem aquele preconceito, então acho que interfere.</p> <p>Tatiana: Porque aí o negro pode olhar para você e falar assim, ela deve ser racista e aquele branco pode nunca ter sido racista, sempre ter amado ele de uma forma normal, como uma pessoa normal, não como uma pessoa normal, não é isso que quis dizer, vamos refazer, independente de sua cor, né? É isso que eu quis dizer. Ele é amigo daquela pessoa se ele fosse branco era amigo, se não fosse era amigo do mesmo jeito, é isso que quero dizer. Mas aí de repente de tanto a mídia ficar batendo, ele pode achar que “será que é meu amigo mesmo?”.</p> |
| 21. Você sofre racismo? | <p>Joelma: Não.</p> <p>Tatiana: Oh, eu acho que foi o que te falei, essa questão da cota é injusta porque nós temos muitos brancos pobres que não tem acesso a escola de qualidade também, como o negro como o índio como qualquer outra pessoa e aí, ele não tem esse direito, então isso aí tá interferindo na vida do negro, na vida do branco.</p> |
| 21.1 De que forma? | <p>Joelma: Não sofri racismo.</p> <p>Tatiana: Eu não estudei com pessoas com cota, na minha época não tinha isso aí, mas eu acredito que ele deve sofrer discriminação “só entrou porque é negro, se não fosse negro não tinha entrado na faculdade”. Então essa cota discrimina muito mais do que inclui, eu acho que a cota é um tipo de racismo.</p> |
| 22. É possível, em sua opinião, que o branco lute contra o racismo? | <p>Joelma: Eu creio que sim. Na minha opinião, todos nós somos iguais, não importa a raça ou a cor da pele, né? Eu acho que tem que lutar sim, se for necessário, se for preciso eu posso estar numa equipe dessa aí lutando também que é o meu próximo, né? É um ser humano como eu, então porque não lutar, né?</p> <p>Tatiana: Isso é possível sim.</p> |
| 22.1 Como você acha que isso pode ser feito? | <p>Joelma: Depende, pode ser até em uma conversa, uma discussão ou até mesmo numa palestra que alguém esteja fazendo que fala sobre aquilo que você pode dar suas opiniões se dar também seu ponto de vista a respeito.</p> <p>Tatiana: Eu acho que a gente não tem que lutar pelo racismo, pelo branco ou pelo negro, a gente tem que lutar pelo ser humano, entendeu? A gente tem que pensar assim, nós somos ser humano, não importa se eu sou branca, se eu sou negro, se eu sou índio, isso aí é porque eu nasci lá na selva, por isso que eu sou índio? Não é porque ele é índio que ele não tem direito as mesmas coisas que eu, não é porque ele é negro que ele não tenha direito de estudar numa escola excelente ter mais dinheiro que eu ou ser muito mais intelectual, não é por isso, isso aí é a busca dele, do ser humano, então o ser humano. Então eu acho que a gente deveria ver o ser humano, como ser humano normal, sem cor, ele é um ser humano que precisa de necessidades, que precisa de cuidados, ele quem? Branco, negro, índio, mulato.</p> |
| 23. Para você, quais são os principais desafios do branco na luta contra o racismo? | <p>Joelma: Desafios? Olha eu não acho que tenha muitos desafios não, sabe? Mas, para aquelas pessoas que são racistas quando vê um branco lutando por um negro, elas também questionam.</p> <p>Tatiana: O principal é o negro não acreditar, né? Não acreditar que ele tá lutando, né? Justamente por causa dessa moda aí. Meu irmão mesmo falando, né, ah mais o negro foi escravizado, mas eu não tenho culpa, nem ele mesmo tem culpa porque foi lá no passado. Então, o maior problema aí é o negro não achar que é verdade, que eu não estou lutando por ninguém, né?</p> |
| 24. Você pode citar pessoas brancas de destaque na luta contra o racismo? | <p>Joelma: No momento não.</p> <p>Tatiana: Eu acho que no modo geral as pessoas que são brancas que não tem essa coisa do negro é isso é aquilo, não é que tá lutando nem nada é simplesmente porque ele acha que o branco e o negro é igual, então isso pra mim é uma luta, é uma forma de luta, porque ele acha que ele é igual ao outro. Eu, por exemplo, minha família, pessoas que eu conheço, porque não acha que ele é diferente, ele é igual ao outro, normal. Não tem porque ele é branco, ele é preto, eu não vivo no meu mundo branco, eu vivo num mundo de pessoas, de ser humano, eu penso dessa forma, eu não vivo no mundo branco e vou lá no mundo negro, não é isso?</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Consideramos a escola como ambiente permeado pelos discursos e relações de poder, onde as estruturas ainda se encontram ancoradas na perspectiva dos ideais eurocêntricos e onde o silêncio sobre as questões raciais e seus desdobramentos persiste. Desta forma, compreender como as professoras autodeclaradas brancas elaboram os conceitos sobre raça e racismo colabora para analisar os desdobramentos do papel da escola e destas na construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, procuramos iniciar perguntando se as interlocutoras achavam que existia racismo no Brasil e de que forma se mostra, a pergunta se insere no viés de que “para muitos, ainda, o Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo a discriminação sofrida por negros e não brancos, em geral, apenas uma questão econômica ou de classe social, sem ligação com os mitos de superioridade ou inferioridade raciais” (MUNANGA, 2017, p.34).

Com relação à existência do racismo e sua manifestação, a professora Joelma, infere:

***Muito.** Pelo que a gente acompanha nas reportagens que vê e ouvi, né? Eu estava até falando com a colega ali que **antigamente não existia isso, as pessoas chamavam a outra de negra “sua nega”, “sua preta”, “sua branquela” “sua num sei o quê”, na hora até briga de criança na época, até mesmo de adolescente, a gente ficava chateada um xingava outro xingava, mas depois acabava ali e não tinha esse negócio de preconceito, só na hora do bate boca. E hoje basta você chamar uma pessoa de bonito que já está sendo processado que isso, que aquilo, que é racismo, que é preconceito, né? Assim, você tá num ambiente chega o branco tudo bem, mas se entra um negro, uma pessoa negra e principalmente se ela não estiver bem vestida, né? Quem está ali naquele ambiente fica logo observando, fica logo assim com pé atrás, né? Quando é um lugar no comércio aí já começa observar mais, vigiar mais, que acha que por aquela pessoa ser negra já é um marginal, por exemplo, e vários outros, mas acho que isso aí é um deles.** (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

As inferências acima demonstram a naturalização do racismo. Em concordância com Gadioli e Muller (2017, p.291) consideramos “fundamental para a luta antirracista problematizar as questões raciais, logo dizer que agora tudo é racismo, nada mais é que mais uma tática para manutenção das benesses branca.” Ou ainda, culpabilizar o negro por sua posição de inferioridade herdada do colonialismo e mantida pela branquitude, com objetivo de manter os privilégios de seus pares, conforme a fala da professora Tatiana:

*[...] Eu concordei com o rapaz na internet, foi no facebook, o cara falando **que no Brasil não um racismo, esse racismo que é tão pregado aí hoje pela mídia.** Porque aqui a gente não tem uma escola de negros, uma igreja para negros, um lugar só para negros, um ônibus só para negros, a gente não tem isso aqui, nunca teve. Eu acho que hoje as pessoas estão colocando isso não sei se é para aparecer na mídia, entendeu? Eu acho que **tá bonito falar que o negro sofre preconceitos, é bonito isso hoje, tá na moda [...]** o racismo tá na cabeça de quem vive com essas modas, porque como eu te disse na matrícula as pessoas não se consideram negras no Brasil, **então o próprio racismo vem do próprio negro, eles que inferiorizam.** Eu sou contra a cota racial, por quê? **Porque o pobre***

que é branco ele não tem direito a essa cota, ah porque eu sou branca não tenho direito a essa cota racial, por que quê o negro tem que ter, ele é tão igual, ele é um ser humano, ele não é um negro, é um ser humano, o branco também é um ser humano, então porque isso? Eu acho que isso faz assim, ah tadinho ele é negro ele merece, mas talvez ele não seja tão bom quanto, entendeu? Eu tinha um colega, colega meu não, colega do meu menino que é negro e ele diz: eu não quero participar dessa cota, porque eu sou uma pessoa capaz de entrar na faculdade por mim e não pela cota. Ele mesmo disse isso, e não fez e entrou, e realmente ele entrou na faculdade pela competência dele e não pela cota, né? (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022)

A fala da professora Tatiana evidencia o racismo em múltiplos contextos. Sobre isso, Gadioli e Muller (2017, p.291) mostra que “afeta diretamente nossa sociedade, mas, por se tratar de uma temática polêmica, muitas vezes a ocorrência do fato é omitida, minimizada e até mesmo banalizada”. Assim, era o relato do vídeo visto numa rede social, o homem minimizava e banalizava o racismo no contexto da sociedade brasileira nos dias atuais. Para o homem e, conseqüentemente para ela o país não poderia ser tão racista, pois em nossas estruturas não visualizamos o *Apartheid*⁶⁸ e a segregação raciais, como ocorridos na África do Sul e nos Estados Unidos.

Segundo Gomes (2005, p.148)

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do *Apartheid* na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.

Logo, carregamos o estigma de uma sociedade que convive harmoniosamente entre raças, no sentido de invisibiliza e/ou não reconhecer as desigualdades raciais entre negros e brancos. “Este perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado, ele é perpetuado por uma estrutura desigual de oportunidades sociais na qual negros e brancos são expostos do presente” (GONZALES e HASENBALG, 1982, p. 98 *apud* MUNANGA, 1996, p. 82), que podem ser evidenciadas na disparidade dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) nas diferentes esferas sociais: emprego e renda; taxa de analfabetismo, evasão escolar, acesso as universidades, entre outros.

As políticas de ações afirmativas, mais especificamente as cotas raciais para inserção dos negros/as nas universidades públicas são geradoras de grande desconforto a branquitude. Segundo Gomes (2008) as políticas de ações afirmativas nos setores da sociedade mexem diretamente com grupos dominantes, aqueles que detêm o poder e o privilégio, por isso, são oportunas e necessárias para minimizar as desigualdades raciais entre brancos e negros.

Em uma sociedade estruturada na égide das desigualdades sociais e raciais, onde o racismo é constantemente negado, mas continuam presentes ditando valores, comportamentos e práticas sociais, as políticas de ações afirmativas servem para equiparar o acesso à educação, servem para corrigir, compensar e reparar as distorções históricas e sociais entre negros e brancos, visto que por muito anos aos negros/as foram negados acesso a direitos fundamentais.

Em contrapartida aos brancos foi permitido o acesso e a manutenção de diversos privilégios, inclusive o de isentar-se de debate sobre raça/racismo não ser nomeado, acionado ou responsabilizado, o que pôde ser evidenciado nas falas das professoras ao serem perguntadas se o racismo interfere na vida dos brancos, caso sim, de que forma.

Por certo Bento (2014, p.42) citando Tatum (1992) afirma que “os brancos negam inicialmente qualquer preconceito pessoal, tendendo a posteriormente reconhecer o impacto do racismo sobre a vida dos negros, mas evitando reconhecer o impacto nas suas próprias vidas”.

No entanto, há aqueles que não reconhecem as marcas deixadas pela escravidão, pelo colonialismo, de maneira particular, percebe-se pela fala da professora Tatiana uma sensibilização com relação à categoria classe em detrimento as categorias raça/cor e as consequências do período escravocrata, posteriormente das teorias racialistas e que hoje reverbera nos racismos (cultural, estrutural, institucional, recreativo, epistêmico, etc.).

Bento (2002, p.141) alerta que um dos objetivos comuns entre os brancos, é a manutenção do *status quo*, então, independente da classe social eles tendem a ser solidários quando “ameaçados” pelas políticas de ações afirmativas para negros, sentem que o branco pobre esteja sendo discriminado ou até mesmo sofrendo o racismo reverso, como pudemos constatar no excerto acima, logo procuram denunciar tais “injustiças”. A autora completa:

Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *déficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro

minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (p. 27)

Para além das denúncias inferem que as políticas de ações afirmativas são “protecionistas, cuja a meta é premiar a incompetência negra” (BENTO, 2014, p. 27) e/ou ainda desqualificar e atribuir às ações afirmativas caráter discriminatório.

Sobre isso, Carneiro (2011, p. 95) conclui:

A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas.

Quando se trata de corrigir anos de desigualdades raciais e sociais por meio das políticas afirmativas o mérito e a competência logo são acionados, numa tentativa de invalidar os negros/as. No entanto, os papéis se invertem quando passamos a problematizar os privilégios brancos e sua responsabilidade frente às desigualdades raciais, neste sentido o mérito e a competência revelam o lugar do qual foi merecedor, pelos seus esforços.

Conforme ressalta Silva (2001, p.66),

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho da sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais.

Nesta perspectiva, compreender os conceitos podem ajudar os professores/as a compreender e combater o racismo, bem como identificar as práticas racistas no espaço escolar, a fim de promover uma educação antirracista.

3.2.4 Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial

As análises até aqui nos permitiram identificar os construtos elaborados pelas professoras autodeclaradas brancas sobre raça, racismo, discriminação e preconceito racial dentro e fora dos espaços escolares. No entanto, cabe analisar as percepções que estas professoras constroem sobre a educação para relações étnico-raciais, a qual tem se apresentado como forma de luta antirracista no contexto escolar.

As questões que norteiam essa percepção estão relacionadas com os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação a garantir a inclusão do artigo 26-A em suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, que incluem no currículo do ensino fundamental (mas não somente) a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

De acordo com Gomes (2007, p. 106),

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que lute pelo respeito à sua diferença.

Essa legislação é fruto de um processo de reivindicações e lutas dos movimentos sociais, com ênfase ao Movimento Negro que passa a tensionar o Estado por implementações de políticas afirmativas tendo em vista a situação de desigualdades entre negros e brancos e a presença do racismo na sociedade brasileira, a fim de contribuir com a valorização da trajetória do negro e por uma educação antirracista. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 9) em prefácio do livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino Gomes destaca que “os movimentos têm valor epistemológico intrínseco, são produtos de um tipo de conhecimento, o conhecimento nascido da luta”.

Com isso Gomes (2017, p.13) infere que “O Movimento Negro é um educador” e, enquanto educador, o movimento produz saberes, e estes saberes são percursos fundamentais para os processos educativos e para as políticas educacionais. No entanto, desde a implementação da Lei 10.639/03 a educação, as escolas e professores/as estão tendo que repensar suas práticas pedagógicas, seus currículos, etc. para inserção da história da África e dos afro-brasileiros, até então silenciadas, quando não estereotipadas, estigmatizada, posta às margens, mal contadas. O campo educacional envolve contradições, tensões e jogos de poder estruturados nas ideias eurocêntricas.

Desta forma, Rodrigues (2001, p. 21) acrescenta que a Lei 10.639/03 “[...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alteração nas formulações de políticas educacionais”. Para isso, a aplicabilidade da Lei exige uma mobilização profunda no campo educacional e para as escolas e professores/as significa a desconstrução

de algumas concepções hegemônicas aprendidas sobre: racismo, preconceito e discriminação racial, que são, muitas vezes, falas e/ou representações equivocadas e/ou negligenciadas. Neste sentido, procuramos analisar as percepções das professoras autodeclaradas brancas sobre educação para relações étnico-raciais na EPMAB, a serem observadas no Quadro 10 por meio das respostas concedidas a entrevista.

Quadro 10 - Percepção das professoras autodeclaradas brancas sobre Educação para Relações Étnico-Raciais na EPMABarros, Vitória da Conquista – BA, 2022

| Questões da Pesquisa | Respostas das professoras autodeclaradas brancas |
|---|--|
| 28. Você trabalha ou já trabalhou com o ensino para relações étnico-raciais? | <p>Joelma: Eu não trabalhei assim especificamente, né? Mas sempre na sala surgem momentos que a gente precisa trabalhar, que a gente precisar falar, né? Falar a importância de cada um, valorizar cada aluno.</p> <p>Tatiana: Na época que ensinei em outra escola lá tinha uma disciplina, não lembro o nome, é... eu esqueci agora. Mas eu não trabalhei, tive uma disciplina na UESB com um professor sobre África, aí trabalhou a comida da África no Brasil, na Bahia, mas não foi aquela questão que hoje é trabalhada.</p> |
| 28.1 De que forma, em quais momentos e por quê | <p>Joelma: Mas, eu trabalho assim, se surgir alguma coisa na sala eu estou ali para falar, para explicar para que não haja o preconceito, para que não haja <i>Bullying</i>, a gente fala muito, trabalha muito sobre o <i>Bullying</i> com as crianças. E eles têm isso, as crianças tem isso principalmente a brancas, né? Tem isso com os coleguinhas que são negros que tem o cabelo, né? Que colocam apelido, então é nesse momento que eu entro conversando com eles, né?</p> <p>Tatiana: É importante, é importante como também a questão do branco, no caso dos portugueses que vieram para o Brasil, eu acho importante ter essas disciplinas, porque ela é uma das origens do Brasil, mesma forma que os portugueses deixou a cultura portuguesa no Brasil, a africana também deixou, e isso tem que ser falado para todos, né?</p> |
| 29. Você tem contato com conteúdos relativos à temática das relações étnico-raciais na escola ou fora dela? | <p>Joelma: Fora da escola não tenho não. Agora nós já trabalhamos aqui na escola, não só eu mais as colegas com contação de história, a gente sempre coloca histórias sobre. Ultimamente que não, só quando há aquelas situações com as crianças.</p> <p>Tatiana: Nessa escola aqui, não. Assim, sou bem recente aqui na escola, mas na outra escola que trabalhava a gente fazia o dia da consciência negra com palestrantes, sabe? Para os adolescentes e adultos a noite que era o público de lá, a gente fazia mesmo essa questão da consciência negra, a gente fazia muito isso lá, tinha o professor da disciplina, mas era o coordenador que montava aquele projeto e a gente fazia, a gente ajudava.</p> |
| 29.1 O que acha dessas informações? | <p>Joelma: Acho que são importantes, até mesmo para poder respeitar. Hoje não importa o que a pessoa seja, até esse negócio de gênero, né? Que eles estão discutindo também que é bissexual, homossexual, essas coisas, então eu acho que a gente deve respeitar cada um, tem que haver o respeito. Na questão de raça também, tem que respeitar o outro. Porque como disse, na minha opinião, todos somos iguais e perante até a palavra de Deus, que é a bíblia, não tem diferença, nós somos iguais.</p> <p>Tatiana: Eu acho relevante porque a gente tem que saber das nossas origens, eu não fui procurar minha origem?</p> |
| 30. Você acredita ser relevante trabalhar com as temáticas étnico-raciais com seus alunos (as)? | <p>Joelma: Sim.</p> <p>Tatiana: Sim.</p> |
| 30.1 Por quê? | <p>Joelma: Para tirar os preconceitos das crianças, para que eles entendam, né? Que cor de pele ou pele ou a raça que não importa que nós somos todos iguais, né? Nós viemos todos, assim como o branco veio, da mesma maneira que o branco surgiu, o negro também, né? Então, é importante que a criança entenda isso, que ela entendendo isso acho que não vai ter mais o preconceito de tá colocando apelido no outro, né? Acho que isso é importante a gente tá trabalhando com eles.</p> <p>Tatiana: Então, eu acho que todo mundo tem que procurar sua origem, já que ela existe. Não como ser humano, mas como raça, essa raça tá dividida infelizmente, eu não acho que a gente deveria se dividir tanto, mas já que existe essas divisões, então, a gente deve procurar, não vejo motivo de não procurar. E no Brasil tem a influência portuguesa, europeia e tem a influência africana e tem a influência indígena, então a gente tem que ter/saber como é que era e como não era, tem que saber disso, sim.</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Conforme quadro acima, no que se refere ao trabalho com conteúdos provenientes da educação para relações étnico-raciais, as professoras esclarecem,

Eu não trabalhei assim especificamente, né? Mas sempre na sala surgem momentos que a gente precisa trabalhar, que a gente precisar falar, né? Falar a importância de cada um, valorizar cada aluno. Mas, eu trabalho assim, se surgir alguma coisa na sala eu estou ali para falar, para explicar para que não haja o preconceito, para que não haja Bullying, a gente fala muito, trabalha muito sobre o Bullying com as crianças. E eles têm isso, as crianças tem isso principalmente a brancas, né? Tem isso com os coleguinhas que são negros que tem o cabelo, né? Que colocam apelido, então é nesse momento que eu entro conversando com eles, né? (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Fica evidenciada pela fala da professora Joelma, que a escola em questão não dispõe de um projeto político pedagógico que inclua a questões étnico-raciais, a luz da Lei 10.639/03. Tal evidencia é fortalecida pela fala da professora Tatiana, ao mencionar que a sua aproximação com os estudos sobre as relações étnico-raciais ser deram em outra escola onde também lecionou e tinha uma disciplina específica.

Na época que ensinei em outra escola lá tinha uma disciplina, não lembro o nome, é... eu esqueci agora. Mas eu não trabalhei, tive uma disciplina na UESB com um professor sobre África, aí trabalhou a comida da África no Brasil, na Bahia, mas não foi aquela questão que hoje é trabalhada. É importante, é importante como também a questão do branco, no caso dos portugueses que vieram para o Brasil, eu acho importante ter essas disciplinas, porque ela é uma das origens do Brasil, mesma forma que os portugueses deixou a cultura portuguesa no Brasil, a africana também deixou, e isso tem que ser falado para todos, né? (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

A ausência de conteúdos relativos à educação para relações étnico-raciais na escola contribui para prevalência da cultura branca como norma/padrão, a ausência em projetos políticos pedagógicos, documento importante para o planejamento e as práticas pedagógicas, estabelece um currículo orientado pelas influências da colonização, assim falta à reflexão contribui para reprodução das desigualdades entre negros e brancos.

Sobre essas ausências Oliveira (2012, p. 4) destaca que:

Nesse sentido, desenvolve uma argumentação importante para a reflexão curricular e ao enfrentamento dos problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural,

classista e sexista, na qual são cognitivas e socialmente “injustiçados” alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante.

As escolas ainda se apresentam com um caráter homogeneizador, padronizado e monocultural, estruturadas sob a égide da colonialidade do saber, onde seus currículos têm dificuldades em incorporar a pluralidade e a diferença, deste modo, tendem silenciar e neutralizar para manutenção do pensamento hegemônico. (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Reside nesse fato à necessidade de romper com as práticas hegemônicas que invisibiliza e silencia outras formas de ser, poder e saber. A fim de legitimar, dar voz aos grupos subalternizados, na perspectiva de consolidar um currículo intercultural e decolonizado.

Conforme Gomes (2012, p. 100),

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Nessa perspectiva Oliveira e Candau (2010, p. 24),

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Desta forma, as perspectivas de um currículo intercultural e decolonial contribuem para um olhar centrado na cultura e na valorização dos conhecimentos produzidos pelos “outros”, a fim de romper com a universalização dos currículos, com os privilégios da branquitude no espaço escolar e com as limitações na incorporação dos conteúdos relativos à educação para relações étnico-raciais e antirracistas acionadas, apenas, em datas comemorativas.

Perguntadas sobre o contato com conteúdos relativos à temática das relações étnico-raciais dentro e fora escola e o que achavam das informações, obtivemos as seguintes falas:

A professora Joelma,

Fora da escola não tenho não. Agora nós já trabalhamos aqui na escola, não só eu mais as colegas com contação de história, a gente

*sempre coloca histórias sobre. **Ultimamente que não**, só quando há aquelas situações com as crianças. **Acho que são importantes, até mesmo para poder respeitar**. Hoje não importa o que a pessoa seja, até esse negócio de gênero, né? Que eles estão discutindo também que é bissexual, homossexual, essas coisas, então eu acho que a gente deve respeitar cada um, tem que haver o respeito. Na questão de raça também, tem que **respeitar** o outro. Porque como disse, na minha opinião, **todos somos iguais** e perante até a palavra de Deus, que é a bíblia, não tem diferença, nós somos iguais (JOELMA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

A professora Tatiana,

*Nessa escola aqui, não. Assim, sou bem recente aqui na escola, mas na outra escola que trabalhava **a gente fazia o dia da consciência negra** com palestrantes, sabe? Para os adolescentes e adultos a noite que era o público de lá, **a gente fazia mesmo essa questão da consciência negra**, a gente fazia muito isso lá, tinha o professor da disciplina, mas era o **coordenador que montava aquele projeto e a gente fazia, a gente ajudava**. Eu acho relevante porque a gente tem que **saber das nossas origens**, eu não fui procurar minha origem? (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

A compreensão sobre os estudos pautados nas relações étnico-raciais implica que a escola e os professores cumpram a obrigatoriedade disposta na legislação por meio das diretrizes e assumam os princípios orientadores: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2004, p. 18-19).

No entanto, o que se percebe pelos relatos acima são as limitações na inserção dos conhecimentos sobre a história da África e dos Afro-brasileiros condicionados a tópicos especiais e/ou datas comemorativas. Acreditamos que as crianças pouco ou nada compreenderão sobre a importância e a valorização dos povos negros, a sua história de luta na sociedade brasileira, a sua cultura ou seu próprio reconhecimento identitário, entre outros, se estas estão constantemente sendo apresentados de maneira folclorizada e descontextualizada.

Sobre a comemoração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), a diretora relata que “*Fizemos a comemoração e propomos um desfile da Beleza Negra, conversamos com os alunos, explicamos direitinho, várias crianças quiseram participar. No dia com tudo pronto, todas as crianças arrumadas, uma menina se deu conta do que se tratava e recusou*

a participar, conversamos com ela, mas não teve jeito” (Diário de Campo, 2022). Por relatos como este é que compreendemos a necessidade da presença cotidiana dos conteúdos na escola, e quando trabalhados em datas como: 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro sejam feitos de maneira contextualizada, pois “[...] esses conteúdos levariam ao crescimento da autoestima das crianças, que, sem outras referências, envergonham-se da sua aparência” (SOUZA, 2001, p. 44)

Deste modo, o acesso aos conteúdos relativos à questão étnico-racial tende a contribuir com a desnaturalização dos conteúdos impostos pelo processo da colonização, desmitificando da ideia que os outros, não-europeus não produzem ciência e portanto são inferiores.

Para isso, professores/as necessitam estar preparados/as para lidar com essas questões no cotidiano escolar, no entanto o que se visualiza são professores/as despreparados para lidar com as questões propostas pela Lei n. 10.639/03 conforme aponta Rossato e Gesser (2001, p.15) “[...] vivemos ainda seqüelas por causa de nossa formação e influência histórica recebida de outras gerações”, no que tange a formação constatamos que as relações étnico-raciais estiveram ausentes tanto na formação inicial quanto na continuada, o que dificulta identificar a existência de preconceitos, discriminações, racismo e desigualdades raciais.

Gomes (2008) aponta que, nas universidades, mesmo com base em toda a reestruturação curricular as questões voltadas para uma educação pautada na diversidade étnico-racial ainda são secundárias e “lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana.” (p. 97). Entretanto, a despeito das ausências identificadas, do silêncio que privilegia a branquitude e da problemática da formação, ao serem perguntadas se acreditavam ser relevantes o trabalho com as temáticas étnico-raciais com seus alunos/as, e porque, as professoras responderam:

Sim. Para tirar os preconceitos das crianças, para que eles entendam né? Que cor de pele ou pele ou a raça que não importa que nós somos todos iguais, né? Nós viemos todos, assim como o branco veio, da mesma maneira que o branco surgiu, o negro também, né? Então, é importante que a criança entenda isso, que ela entendendo isso acho que não vai ter mais o preconceito de tá colocando apelido no outro, né? Acho que isso é importante a gente tá trabalhando com eles. (JOELMA – PROFESSORA

AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Sim. Então, eu acho que **todo mundo tem que procurar sua origem, já que ela existe**. Não como ser humano, mas como raça, essa raça tá dividida infelizmente, eu não acho que a gente deveria se dividir tanto, mas já que existe essas divisões, então, a gente deve procurar, não vejo motivo de não procurar. **E no Brasil tem a influência portuguesa, europeia e tem a influência africana e tem a influência indígena**, então a gente tem que ter/saber como é que era e como não era, tem que saber disso, sim. (TATIANA – PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

De acordo com os relatos acima, as professoras tem a consciência, ainda que limitada, sobre os benefícios do trabalho voltado para relações étnico-raciais, porém o que podemos evidenciar é a precariedade formativa, um despreparo para trabalhar tais questões no ambiente escolar, o que acaba por reforçar estereótipos negativos, o preconceito e discriminação racial, a favor do racismo e da uniformização das culturas dominantes brancas. Assim, Gardioli e Muller (2017, p. 277) nos lembra que “a educação tem papel fundamental para a desconstrução das ideologias dominantes que não visam o coletivo”.

A coordenação pedagógica tem função primordial nesse quesito, cabendo divulgar e promover aprofundamento sobre a Lei 10.639/03 juntos aos professores/as, a resolução CNE/CP n. 01/2004, no artigo 3º, § 2º, estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.” (BRASIL, 2004) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece algumas orientações:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com os(as) professores(as) e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus

resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro;
e) Encaminhar, ao(à) gestor(a) escolar e/ou aos responsáveis pela gestão municipal ou estadual de ensino, situações de preconceito racial, racismo e discriminação racial identificados na escola. (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, percebemos que a coordenação pedagógica também carece de atenção formativa no que diz respeito às questões relacionadas a Lei, o desconhecimento precisa ser problematizado, visto que à coordenação compete a função de orientar os professores/as no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial, pela valorização social, política e cultural do negro na formação da sociedade brasileira.

A comunidade escolar também esbarra em outras dificuldades materiais e objetivas para trabalhar as questões raciais que são as condições de trabalho, as demandas exaustivas de horas trabalhadas, por vezes extras escolares, que relacionadas a outras dimensões pedagógicas interferem na disposição dos professores/as para leituras e pesquisas.

Desta forma, Gomes (2001, p. 21) destaca que “[...] ainda existe muito que se pesquisar e avançar nas análises e propostas de cursos de formação de professores e de professoras tanto nas instituições acadêmicas quanto nos centros de formação ligados à secretarias de educação” visto que a formação dos professores/as estão marcadas pelas ausências e emergências de discussões que pautem a diversidade étnico-racial.

Portanto, as professoras percebem as relações étnico-raciais a partir do olhar da branquitude estabelecendo uma relação assimétrica e reforçando as desigualdades entre brancos e não brancos “persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando os outros” (CNE/CP 03/2004, p. 500). Neste contexto, a aplicabilidade da Lei torna-se imperativo, a fim de desconstruir e desnaturalizar as bases hegemônicas brancas produtos do colonialismo que não findou com ele, ao tempo que se propõe efetivar um currículo descolonizado.

Na Parte IV, a seguir, apresentamos a conclusão e considerações finais desta dissertação.

PARTE IV**CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA**

O racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele (RIBEIRO, 2019, p.36).

4 Conclusão e considerações finais da pesquisa

As reflexões elaboradas e apresentadas mostram que a percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais no contexto escolar, da Escola Pública Municipal de anos iniciais do Ensino Fundamental Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA permitiu observar as concepções de branquitude evidenciadas nas falas, dizeres e modos de pensar das interlocutoras que vivenciam suas experiências pedagógicas e de relações raciais e étnicas no contexto escolar.

Para isso, foram acionados nos marcos teóricos os conceitos pertinentes para compreensão da trajetória das relações étnico-raciais e concepções de branquitude, branquidade, brancura, raça e racismo apoiados nos fundamentos dos Estudos Culturais e das Teorias críticas Pós(decoloniais) e suas contribuições para os estudos da identidade branca e documentos normativos para a educação das relações étnico-raciais, que dão sustentação ao objeto de pesquisa. Em termos metodológicos, foi realizado estudo exploratório nas escolas públicas municipais que atendessem os anos iniciais do ensino fundamental, que estivessem situadas, geograficamente, em bairros negros da cidade de Vitória da Conquista e onde lecionassem professoras brancas.

De acordo com os resultados de dados analisados pela pesquisa, a educação para relações étnico-raciais com enfoque na branquitude dentro do espaço escolar mostram que as inquietações suscitadas ao longo da graduação, artigo de conclusão de curso e também do percurso na pós-graduação e durante a escrita desta dissertação, se inserem na particularidade desta pesquisadora enquanto mulher, educadora, branca. Nesse percurso de dois anos de estudos e desenvolvimento desta pesquisa, coube a pesquisadora (re)pensar sobre suas próprias práticas e construtos elaborados por mim sobre as questões raciais.

O interesse pelos estudos críticos da branquitude na pesquisa foram provocados, em primeiro lugar, pela indagação: Qual o lugar do branco nas relações étnico-raciais? Visto que, há uma ausência de discussões que problematizem o lugar do branco nas relações étnico-raciais, reforçando sua posição privilegiada desresponsabilizando sua condição de autor nas desigualdades raciais, sendo sempre negro culpabilizado e posto ao centro das discussões. E, posteriormente, a percepção de que a ser branco é garantia de ter privilégios simbólicos, materiais e subjetivos, que por intermédio branquitude contribui com a manutenção e reprodução de estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo, reproduzindo as desigualdades raciais e mantendo o branco como padrão/norma de humanidade.

Com isso, corroboramos com as proposições de Cardoso (2008) sobre as ausências e emergências de estudos que coloque o branco como foco para problematizar sua posição de privilégio e sua posição de vantagens sociais.

Diante desse entendimento, foi possível verificar que a branquitude na EPMAB está presente na concepção das professoras investigadas e inserida no processo de ensino, aprendizagem e no currículo da escola moldando e avalizando as experiências e vivências racistas, colaborando com a cultura hegemônica e com racismo epistêmico. Foi possível verificar que a presença das noções hegemônicas da branquitude acaba por instituir padrões branconormativos na EPMAB e atuam no ambiente escolar, principalmente relacionados às identidades raciais dos alunos/as.

Nesse sentido, as professoras tendem por naturalizar as manifestações de discriminação e preconceito racial que permeiam os discursos e práticas dos alunos/as e também de outros/as professores/as. Acreditamos que a branquitude contribui por meio da isenção e silenciamento frente a essas questões raciais para manter-se fora das relações étnico-raciais, lugar este que o pertence.

Para Bento (2017, p.27) há um silêncio, omissão ou a distorção em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras e a ausência de reflexões sobre o papel do branco acaba por constituir que o problema é unicamente do negro.

Deste modo, desvelar a branquitude e pôr o branco em seu lugar, constitui-se num importante passo para desnaturalizar essas relações de interações na escola, com vistas a combater o racismo e seus desdobramentos. Vindo a contribuir também com a percepção dos professores/as quanto aos seus próprios privilégios brancos que se materializam na escola e, conseqüentemente em sua sala de aula.

Fica evidenciado o desconhecimento das professoras acerca do conceito de raça contribui para o pensamento racista e, conseqüentemente, define o racismo em nossa sociedade e na escola. Desta forma, consideramos pertinente trazer os conceitos sobre raça e racismo com propósito de compreender a construção e as teorias raciais elaboradas historicamente, para assim aprendermos como, nos dias atuais, eles se apresentam e se constituem.

Segundo Gadioli e Muller (2017, p. 291) “problematizar o racismo nos primeiros anos de escolaridade é de extrema relevância para construção de uma sociedade antirracista. Tal abordagem possibilita uma reflexão a respeito da sociedade que queremos transformar.”

Assim, falar sobre raça e racismo contribui para reverter os estereótipos negativos em torno dos negro/as, rever (pre)conceitos com vistas a superação do racismo, pelo respeito à diversidade étnica, pelas representações positivas do negro nos espaços escolares e na sociedade em geral.

A educação para relações étnico-raciais dentro das escolas é orientada através de documentos normativos em prol de uma educação antirracista, que visa à diversidade étnico-racial, o combate ao racismo e a valorização dos/as negros/as. Com destaque na Lei n. 10.639/03 que inclui a no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, que apesar dos seus 19 anos de existência ainda são ausentes do projeto político pedagógico, da formação inicial e continuada das professoras. Mas, ao que tudo indica, a EPMAB ainda está a caminho nessa direção, a concepção das professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa parecem indicar que é preciso mais esforço da escola para criar e implementar uma educação antirracista.

Nesse sentido, foi possível perceber que apesar da obrigatoriedade nos documentos oficiais, a escola e as professoras pouco têm contribuído para a efetivação da lei e suas diretrizes no contexto escolar, apesar dos limites impostos pela formação consideramos que possa haver um posicionamento crítico-reflexivo sobre os instrumentos didáticos e pedagógicos; sobre a diversidade étnica e racial, levando em consideração que estas tem conhecimento que a escola e seu em torno são compostos por pessoas majoritariamente pretas e pardas.

Consideramos ainda que as situações de discriminação racial relatadas nas entrevistas se tornam em “campo fértil” para abordar/discutir com os alunos/as sobre as questões raciais e uma oportunidade se inteirarem das relações étnico-raciais.

Deste modo, conhecer as leis que orientam a educação para relações étnico-raciais nos espaços escolares, contribui para valorização da cultura africana e afro-brasileira, a construção de identidades positivas, permite conhecer a formação da sociedade brasileira e a contribuição do povo negro. Além disso, propõe tensionar a escola ao debate na busca pela compreensão de sentidos do trabalho com temática das relações étnico-raciais, a fim de extinguir o silêncio em torno do racismo por uma educação antirracista. No entanto isso só se efetivara dando voz aos grupos historicamente marginalizados e subalternizados.

Os estudos culturais e teorias (de)coloniais por sua vez, foram escolhidos devido a suas possibilidades de articulação. As contribuições destas vertentes são necessárias e

relevantes na compreensão dos significados e das intencionalidades forjadas nas estruturas socioculturais, educacionais e subjetivas das professoras entrevistadas.

E, neste aspecto cabe repensar as propostas de currículos vigentes na escola, visto que estes se encontram ancorados nas perspectivas colonialistas, priorizando a cultura hegemônica, pautadas numa história única, a do colonizador, qual rejeita outras formas de saber.

Desse modo, os estudos culturais e (de)coloniais se apresentam como ruptura aos padrões epistemológicos hegemônicos. Domingues (2005) informa que “a história brasileira é uma história de silêncio, de mentiras a sombra, de omissões. Dentro desse contexto, a história do negro é de um silêncio absoluto”.

Contudo, concluímos a escola está repleta de práticas discriminatórias, entretanto os professores/as tem um papel fundamental na luta antirracista e na desconstrução das discriminações, preconceitos e racismo, vindo a superar os estigmas negativos impostos sobre os negro/as e difundidos na escola, bem como, integralizar medidas e ações que pautem a valorização da diversidade étnica, racial e cultural.

Portanto, à guisa de conclusão, buscamos Munanga (2008, p. 17) para dizer que lei alguma no mundo é capaz de acabar com os preconceitos existentes nas pessoas, no entanto, é a educação que possibilitará questionamentos e desconstruções sob a ideia de superioridade entre grupos e que nós, professores, temos uma tarefa importante nesse processo, pois somos “[...] capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”.

Com isso, afinal, acreditamos que discutir/compreender as relações étnico-raciais e branquitude seja um começo para romper com as desigualdades raciais presentes na escola.

Assim, esperamos!

Referências

- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele.** Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, DF, n. 11, ago. p. 89-117, 2013.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo. 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jan. 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário da União, DF, 10 de mar. 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília, 1988.
- BRASIL. **Projeto de Lei Nº 1.258, de 1988.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, 1998.
- BRASIL. **Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e

Cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942.

BRASIL. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10678, de 23 de maio de 2003.** Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003.** Brasília, 2003.

BRASIL. **Resolução CEB Nº. 1 de junho 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 17 jun. 2004.

BRASIL. **Parecer nº. 03/2004 de junho 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 17 jun. 2004.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR Nº 605,** de 20 de maio de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010,** Brasília, 2010

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

CARDOSO, Lourenço. **O branco-objeto:** O movimento negro situando a branquitude. Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora: 2011

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista.** Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>, 2010.

CARDOSO, Loureço. **O branco “invisível”:** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007).

Dissertação de Mestrado, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação**. São Paulo: Contexto, 2020

CLADININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia. EDUFU, 2011.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3. Ed. Porto Alegre: Artmede, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3. Declaração de Durban e Plano de Ação. Ministério da Cultura/Fundação Palmares. Brasília, 2001.

DIAS, Jorge de Figueredo; ANDRADE, Manuel da Costa. **Criminologia o homem delinquente e a sociedade criminógena**. 2.ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1997.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **The Souls of Black Folk**. Nova York: Barnes & Noble, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e Cotidiano Escolar. In: MÜLLER, Tânia. M.P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba. Appris, 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed, São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 37-62

GOMES, N.L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. p.143 – 154. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Flavio Antonio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr.2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais**. In: Revista ABPN, v.12, Ed. Especial, p.141-162, Abr.2019

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão em Cachoeira – BA**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

LEDA, M. C. **Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade**. Temáticas Campinas, v. 23, n. 45/46, p. 101-126, 2015.

LOPES, Joyce Souza. **Lugar de branco/a e a/o “branco/a fora do lugar”**: representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negro/os e branca/os no Movimento Negro em Salvador-BA. Dissertação de Mestrado em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2016.

LOPES, Joyce Souza. **Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista**: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude. In: V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina: Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro, V., 2013, Londrina, Anais, p.134-150.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. “**Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera** (entrevista con Ellen Spielmann), en Dissens, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, n. 3, p. 47-53, 1996.

MARTINS, Anna Luiza Barbosa. **Branquitude e educação** : um estudo entre professoras da rede municipal carioca. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3ª ed. Trad. Roland Corbizer e Mariza Pinto, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MEDEIROS, Priscila Martins ; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. . Ação Afirmativa no Brasil e no mundo: notas para um debate em curso. In: Valter Roberto Silvério; Érica Aparecida Kawakami Mattioli; Thais Fernanda Leite Madeira. (Org.). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. 1ed. São Carlos: Edufscar, 2012, v. II, p. 183-214.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: Antonio Flavio Barbosa Moreira. Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Mana Aparecida Baptista - 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

MOREIRA, Flavio Antonio; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. Ago 2003, n. 23, p. 156-168, 2003.

MÜLLER, Tânia. M.P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba. Appris, 2017

NASCIMENTO, Washington Santos do. **Construindo o “negro”**: lugares, civilidades e festas em Vitória da Conquista/BA (1870-1930). 178f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2008.

NELSON, Cary; TREICHER, A. Paula; GROSSBERG, Lowrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA. Thomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na Sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação.11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639**. In: Anais da 30ª Reunião da Anped. GT: Didática. 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. **Raça, currículo, didática e práxis pedagógica I Relações Raciais e Educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério**. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 1-390, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensados Praticados**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012.

PASSOS, Flávio José dos. **Beco de (Vó) Dola: territorialidade e ancestralidade negra em Vitória da Conquista**. 295f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. São Paulo, 2012.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

QUIJANO. Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. “Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Bahia: Progresso, 1957.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudo de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SPINK, Peter Kevin. **Pesquisa de campos em Psicologia Social**: uma perspectiva pós-construcionista. Texto organizado por Spink e membros do Núcleo de Organização e Ação Social. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP. São Paulo, 2003.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia. M.P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba. Appris, 2017. p. 19-32.

SILVA, Thomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Thomaz Tadeu da. (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Thomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na Sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 363-386.

WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO FECHADO E ABERTO ÀS
INTERLOCUTORAS, PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS**

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Gênero

Feminino

Masculino

Não quero responder

Outro

Telefone(s): (____) _____

Formação: _____

Instituição a qual é vinculado(a): _____

Em qual(is) turma atua:

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Tempo de atuação

docente: _____

2. Como você se autodeclara segundo cor/raça?

Branco(a)

Pardo(a)

Preto(a)

Amarelo(a)

Indígena.

3. Como você acha que os outros te define em termos de cor/raça?

Branco(a)

Pardo(a)

Preto(a)

Amarelo(a)

Indígena.

4. Você tem ou já teve dificuldades em se reconhecer e se declarar racialmente?

Fale sobre.

5. **O que é cor/raça para você?**

6. **Você costuma pensar ou já pensou sobre a sua identidade racial?**

7. **De que cor/raça é a maioria dos seus alunos?**

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Indígena.

8. **De que cor/raça é a maioria dos seus colegas de trabalho?**

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Indígena.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

9. Como se autodeclara em termos de cor/raça?
 - 9.1 Você acha difícil se definir e se declarar racialmente?
 - 9.2 Por quê?
10. Como você acha que os outros lhe define em termos de cor/raça?
 - 10.1 Por quê?
11. Você costuma pensar ou já pensou sobre sua identidade racial?
 - 11.1 Fale sobre.
12. Porque se considera branco?
13. O que significa ser branco para você?
14. Você acha que ser branco tem influência no seu cotidiano?
 - 14.1 Caso sim, de que forma, em quais situações?
15. Você considera que tenha vantagens por ser branco?
 - 15.1 Quais?
16. Você acha que a cor da sua pele lhe traz alguma facilidade na vida?
17. Para você o que é cor/raça?
18. Você acha que existe racismo no Brasil?
 - 18.1 Se sim, de que forma ele se mostra?
19. Você dialoga sobre racismo e raça com outras pessoas brancas?
20. Você acha que o racismo interfere na vida dos brancos?
 - 20.1 De que forma?
21. Você sofre racismo?
 - 21.1 De que forma?
22. É possível, em sua opinião, que o branco lute contra o racismo?
 - 22.1 Como você acha que isso pode ser feito?
23. Para você, quais são os principais desafios do branco na luta contra o racismo?
24. Você pode citar pessoas brancas de destaque na luta contra o racismo?
25. Porque decidiu se tornar professor (a)?
 - 25.1 Como se preparou para exercer a profissão?
26. Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas sobre a diversidade racial no Brasil e com os alunos de diferentes raças?
 - 26.1 Por quê?

- 27 O que você entende por diversidade racial?
- 27.1 Quando se fala em diversidade racial estamos falando de quais grupos?
- 27.2 Você se considera pertencente a algum desses?
- 28 Você trabalha ou já trabalhou com o ensino para relações étnico-raciais?
- 28.1 De que forma, em quais momentos e por quê?
- 29 Você tem contato com conteúdos relativos à temática das relações étnico-raciais na escola ou fora dela?
- 29.1 O que acha dessas informações?
- 30 Você acredita ser relevante trabalhar com as temáticas étnico-raciais com seus alunos(as)?
- 30.1 Por quê?
- 31 Você já leu ou teve alguma aproximação com as discussões sobre branquitude?
- 32 As práticas dos(as) professores(as) em sala de aula, em sua opinião, contribuem de alguma forma para a formação das identidades raciais dos(as) alunos(as)?
- 32.1 De que forma?
- 33 Você já presenciou situações de discriminação racial no seu ambiente de trabalho?
- 33.1 Como reagiu?
- 34 Você já participou de alguma situação como esta?
- 35 Você acredita que situações como estas vivenciadas na escola afetam a vida de pessoas brancas e não brancas?
- 35.1 Como e quais as diferenças de umas e outras?
- 36 Essas situações te afetam?
- 36.1 Por que e de que maneira?
- 37 De que cor/raça é a maioria dos seus alunos?
- 38 De que cor/raça é a maioria dos seus colegas de trabalho?
- 39 Você percebe a existência de privilégios relacionados à raça/etnia no ambiente escolar?
- 39.1 Comente
- 40 Como você vê a distribuição racial de cargos da sua escola?
- 40.1 Quais cargos são predominantes brancos e não brancos?
- 40.2 Você acha que tem alguma razão para isso?

- 41 Você acha que as atividades pedagógicas promovidas em sua escola contemplam todas as pertencas raciais?
- 42 Para você, a aparência, cor da pele e cabelo, pode ser um fator de exclusão de indivíduos na sociedade e na escola?
 - 42.1 Pode explicar?
- 43 Você acredita que o comportamento e o caráter de uma pessoa tem relação com a sua aparência, cor da pele e cabelo?
 - 43.1 Fale sobre isso?
 - 43.2 Algumas estáticas apontam uma maior evasão escolar e índice de reprovação a alunos não brancos. Como é essa situação na sua escola?
- 44 Como você descreve a comunidade em torno da escola que atua? (composição racial, nível socioeconômico, participação...).
- 45 Você se considera racista?
- 46 Alguma destas questões lhe causou desconforto/incômodo durante a entrevista?
 - 46.1 Qual(is)?
- 47 Gostaria de comentar algo que não foi perguntado?

APÊNDICE C – TERMO CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu (*nome do interlocutor/a*), após leitura deste documento e ter sido esclarecido minhas dúvidas com a pesquisadora responsável Naára Silva Costa, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre Educação para Relações Étnico-raciais na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA**”. Estou ciente e esclarecido (a) sobre a pesquisa e que minha participação se dará por meio de concessão de entrevista e do preenchimento de questionário, procedimentos envolvidos na pesquisa. Foi-me garantido que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos (as) interlocutores (as), assegurando assim sua privacidade. Estou informado (a) que posso retirar meu consentimento à pesquisa e pesquisadora, a qualquer momento sem problemas ou prejuízos.

(Nome do/a interlocutor/a)

Vitória da Conquista – BA, ____ de julho de 2022.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu (*nome da diretora/vice/coordenadora*), ocupante do cargo de (*cargo/função*) da escola (*nome da escola*), **AUTORIZO** a coleta de dados para a pesquisa intitulada “**Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre Educação para Relações Étnico-raciais na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA**” de responsabilidade da pesquisadora Naára Silva Costa, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) orientanda da Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade. Em tempo, asseguro que dispomos de infraestrutura e dos recursos necessários para viabilização a execução do procedimento.

(*nome da diretora/vice/coordenadora*)

Vitória da Conquista – BA, ____ de julho de 2022.