



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM  
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-  
PPGREC

**CLÁUDIA VIEIRA SILVA SANTOS**

**BRANQUITUDE E SEUS PRIVILÉGIOS: ESTUDO DESCRITIVO COM  
PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS NA ESCOLA  
CAROLINA MARIA DE JESUS, MARACÁS - BA**

**JEQUIÉ - BA**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

**CLÁUDIA VIEIRA SILVA SANTOS**

**A BRANQUITUDE E SEUS PRIVILÉGIOS: ESTUDO DESCRITIVO  
COM PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS NA ESCOLA  
CAROLINA MARIA DE JESUS, MARACÁS - BA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Linha de Pesquisa: Etnias, gênero e diversidade sexual.**

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

**Jequié – BA**

**2022**

S237b Santos, Cláudia Vieira Silva.

A branquitude e seus privilégios: estudo descritivo com professoras autodeclaradas brancas na escola Carolina Maria de Jesus, Maracás - Ba / Cláudia Vieira Silva Santos. - Jequié, 2022.  
205f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.)

1.Privilégios da branquitude 2. Relações étnico-raciais 3. Educação antirracista 4. Prática docente I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.117098153

**CLAUDIA VIEIRA SILVA SANTOS**

**BRANQUITUDE E SEUS PRIVILÉGIOS: ESTUDO DESCRITIVO COM PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS NA ESCOLA CAROLINA MARIA DE JESUS, MARACÁS - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 2: **Etnias, Gênero e Diversidade Sexual**

**Aprovado em:** 26 de agosto de 2022.

**BANCA  
EXAMINADORA**



Prof. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)  
Presidente da Banca/Orientadora



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB) Examinador  
Interno



Prof. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)  
Examinadora Externa

**JEQUIÉ  
2022**

À memória de meu querido bisavô Octávio Gomes.  
Àquele que sempre esteve ao meu lado mesmo em sonhos,  
àquele que sempre me inspirou e que me fez prosseguir,  
àquele que será eternamente poesia em minha vida...

## AGRADECIMENTOS

E neste momento tão especial da minha trajetória acadêmica, eu quero dedicar palavras de agradecimentos a todos que estiveram ao meu lado durante esse tempo. Agradeço pelos incentivos, bem como gestos que me deram força em momentos tão sombrios marcados pela pandemia COVID 19. Assim, **GRATIDÃO INFINDA...**

**Primeiramente a Deus**, ser supremo, pela minha vida, família e amigos. Pela paz interior, pelo aconchego espiritual, por ouvir a minha oração, por me acolher e me fazer forte a cada dia.

**Aos meus pais Cícero Manoel e Oneide Vieira**, pelos ensinamentos, pelo apoio incondicional, pela companhia constante, pelas orações (que com certeza foram muitas) e palavras tão sábias em momentos tão difíceis, pela sabedoria e luz...

**À Luana Rillary**, pessoa linda, serena, que me fez enxergar possibilidades, meu maior exemplo de dedicação, persistência, equilíbrio e resiliência, minha confidente, minha melhor amiga, minha referência, minha filha...

**Aos familiares**, pela torcida, em especial aos meus irmãos Kekeu e Marinho, pelo apoio, pela amizade sólida, pelo companheirismo, pelos momentos de cafezinhos, sorrisos, abraços e por me proporcionar força e leveza na caminhada.

**À Lua e Kacauzinha** (minhas “pessoinhas” tão fofinhas, racionais e especiais), que me fizeram companhia nos dias intermináveis em que passei escrevendo...

**Aos professores** do mestrado, por todos os conhecimentos, discussões e contribuições durante as aulas, favorecendo a qualidade da minha pesquisa.

**Ao Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza** por suas contribuições em aula, por ser referência de compromisso, ética e amor pela profissão, por ter marcado minha trajetória com seus ensinamentos que foram muito além dos conteúdos do currículo. Quem o conhece sabe do que estou falando...

**A Profa. Dr. Maria de Fátima Araújo Di Gregório** por me apoiar, por acreditar em mim, por me encorajar e me apontar caminhos... Serei eternamente grata!

**Aos colegas de Mestrado**, pela parceria acadêmica, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso e mesmo sem o contato físico (devido a pandemia COVID -19) estávamos ligados por laços fortes e abraços virtuais que certamente se eternizará... Levarei de cada um de vocês uma lição de coragem, dedicação, respeito, persistência, resistência, altruísmo...

**Ao Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana e à Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves** pela leitura atenta na banca de qualificação. Pelas contribuições que possibilitaram um novo olhar para o trabalho, indicando possíveis caminhos que potencializaram as discussões realizadas. Gratidão!

Às interlocutoras da pesquisa por depositarem em mim compreensão e confiança, em nome do objetivo maior desta atividade científica que é contribuir para uma educação mais igualitária e antirracista.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as e colegas da **Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola e do Grupo Acuedações** pelos momentos de discussões e conhecimentos compartilhados; acredito na força dessas discussões que tanto contribuíram para a minha escrita...

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo apoio para a realização das atividades do PPGREC.

E por fim, à minha querida orientadora **Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira**, a quem eu admiro muito pela competência e ensinamentos. Obrigada pela disponibilidade em me ajudar em todos os momentos, por ter acolhido a mim e a este trabalho em seu grupo de pesquisa, por ter acreditado no meu potencial como pesquisadora, obrigada pelo zelo e encorajamento, pelas palavras de apoio, por me permitir ir além, por não desistir de mim, por estar sempre presente (mesmo diante do distanciamento social), pela amizade selada, pelas confidências (e que não foram poucas). Obrigada por fazer valer a pena cada momento...

É preciso virar esse conhecimento eurocentrista de cabeça para baixo, sacudi-lo até remover o lixo e construir no vazio uma nova epistemologia. Incorporar-lhe a experiência e o saber dos povos afrodescendentes em suas várias dimensões, vistos da sua ótica e expressos na sua própria voz, possibilitando a reconstrução da civilização e da soberania dos nossos antepassados no Continente e o redimensionamento das culturas e histórias de luta forjadas por nós, seus descendentes, na diáspora. Para isso, não adianta fingir “esquecer” o legado racista ou fazer de conta que ele perdeu sua influência. É preciso examiná-lo, identificá-lo nas suas novas sutilezas, e, sobretudo desvelá-lo no silêncio que reforça a exclusão discriminatória. (Abdias do Nascimento, em pronunciamento ao receber o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia, 2000).

**BRANQUITUDE E SEUS PRIVILÉGIOS: ESTUDO DESCRITIVO COM  
PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS NA ESCOLA CAROLINA  
MARIA DE JESUS, MARACÁS - BA**

**RESUMO**

Esta dissertação investigou de que modo professoras autodeclaradas brancas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus - EPMCMJ, Maracás, BA, dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios e contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) no contexto escolar. A preocupação com a problemática branquitude e seus privilégios desponta a partir de atitudes percebidas pela pesquisadora em suas relações cotidianas e em suas atividades profissionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com estudos sobre racismo, relações étnico-raciais, branquitude, brancura, branqueamento, dentre outros. Neste cenário, as professoras são consideradas agentes de fundamental importância na superação dos preconceitos, da discriminação, das assimetrias raciais e na promoção de uma educação antirracista de qualidade, conforme a Lei 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL). A pesquisa desenvolveu-se com base na abordagem qualitativa e buscou realizar uma análise descritiva interpretativa do contexto pesquisado e dos materiais coletados, de documentos, observação direta e sistemática e entrevistas semiestruturadas, com 04 professoras, com vistas ao estudo da branquitude e seus privilégios, uma educação antirracista na escola-campo. O objeto de estudo analisado circunscreve-se na Escola-Campo e suas reflexões se baseiam no pensamento de Ramos (1957), Bento (2002; 2014), Cardoso (2008; 2010; 2014), Schucman (2012), Schwarcz (2012), dentre outros referenciais, tentando responder aos objetivos da pesquisa. A proposição da pesquisa é de que a partir da ótica da educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001), é possível termos uma melhor visão sobre mecanismos de manutenção de poder dentro da escola, inclusive sobre como as professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa, tratam essas questões nos espaços de ensinar, aprender e educar para conviver com a diversidade, combater a branquitude e seus privilégios e, para isso, é importante observar modos de silenciamentos e manifestações racistas na relação professor-aluno, analisar os seus discursos sobre o tema/objeto de estudo. Além disso, é possível que a implementação da educação antirracista na escola dependa da percepção das professoras (sobre como pensam/lidam com as questões étnico-raciais) e de estratégias utilizadas nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos na sala de aula/escola, considerando a importância de atitudes/ações antirracistas e, nesse processo, de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola. Conclui-se que, para implementar mudanças significativas sobre o problema pesquisado, é importante buscar investigar, analisar e interpretar os discursos das interlocutoras da pesquisa frente a pauta antirracista e entender de que forma eles interferem na vida de estudantes negros/os nos ambientes de aprendizagens na escola, além de encontrar estratégias que possam contribuir com mudanças de concepções dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Privilégios da branquitude; Relações étnico-raciais; Educação antirracista; Prática docente

**WHITENESS AND ITS PRIVILEGES: DESCRIPTIVE STUDY WITH WHITE  
SELF-DECLARED TEACHERS AT CAROLINA SCHOOL MARIA DE  
JESUS, MARACÁS - BA**

**ABSTRACT**

This dissertation investigated how self-declared white teachers who work in initial years of Elementary School, at the Municipal Public School Carolina Maria de Jesus EPMCMJ, Maracás, BA, say/talk/think about ethnic-racial relations and how realize their own whiteness in front of their students at school, observing if they use (or not) strategies to combat/maintain/reinforce whiteness and its privileges and contribute (or not) for an anti-racist education (in pedagogical relations, didactic actions and content dissemination) in the school context. The concern about the problem whiteness and its privileges emerges from attitudes realized by the researcher in her daily relationships and in her professional activities and an increasingly close approach fruitful with studies on racism, ethnic-racial relations, white, whiteness, bleaching, among other. In this scenario, teachers are considered agents of fundamental importance in overcoming of prejudice, discrimination, asymmetries and in the promotion of a quality anti-racist education, according to Law 10.639/03 and 11.645/08 (BRAZIL). The research was developed based on a qualitative approach and sought to carry out an interpretative descriptive analysis of the researched context and the collected materials, from documents, direct and systematic observation and semi-structured interviews, with 04 teachers, with a view to the study of whiteness and its privileges, an education anti-racist in the rural school. The object of study analyzed is limited to Rural School and its reflections are based on Ramos' thinking (1957), Bento (2002; 2014), Cardoso (2008; 2010; 2014), Schucman (2012), Schwarcz (2012), among other references, trying to respond to the research objectives. The research proposition is that from the perspective of anti-racist education (CAVALLEIRO, 2001), it is possible to have a better view of mechanisms for maintaining power within the school, including how teachers self-declared white, research interlocutors, address these issues in the spaces of teaching, learning and educating to live with diversity, fight the whiteness and its privileges and, for that, it is important to observe ways of silencing and racist manifestations in the teacher-student relationship, analyze their discourses on the topic/object of study. In addition, it is possible that the implementation of anti-racist education at school depends on the teachers' perception (about how they think/deal with ethnic-racial issues) and of strategies used in pedagogical relationships, didactic actions and content dissemination in the classroom/school, considering the importance of anti-racist attitudes/actions and, in this process, how do they realize their own whiteness in front of their students in the classroom/school. It is concluded that, in order to implement significant changes on the problem researched, it is important to seek to investigate, analyze and interpret the discourses of research interlocutors facing the anti-racist agenda and understand how they interfere in the lives of black students in the learning environments at school, in addition to finding strategies that can contribute to changes in the conceptions of the subjects involved.

**Keywords:** Whiteness privileges; Ethnic-racial relations; Anti-racist education; Teaching practice.

## **LISTA DE QUADROS, TABELAS E MAPAS**

**QUADRO 1** – O tema branquitude brasileira nas publicações 1957-2019

**QUADRO 2** – Conquistas do Movimento Negro entre 1926 – 2013, no Brasil

**QUADRO 3** - Corpo Docente (população da pesquisa) dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na EPMCMJ, Maracás-BA, 2021

**QUADRO 4** – Perfil e formação das interlocutoras da pesquisada EPMCMJ, Maracás - BA, 2021

**QUADRO 5** - Trajetória docente das interlocutoras da pesquisa na EPMCMJ

**QUADRO 6** - Formação das interlocutoras da pesquisa para trabalhar com Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afrobrasileira na EPMCMJ, Maracás, BA

**QUADRO 7** – Questões relacionadas ao racismo e discriminação racial com professoras autodeclaradas brancas da EPMCMJ, Maracás, BA

**QUADRO 8** - O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na EPMCMJ, Maracás, BA, 2021-2022

**QUADRO 9** - Professoras autodeclaradas brancas - a percepção de si associada à branquitude (brancura, branquitude)

**TABELA 1:** Quantidade de professores(as) dos anos iniciais na cidade de Maracás, BA - 2021

**TABELA 2** - Percepção das professoras da EPMCMJ, Maracás, BA sobre a branquitude (brancura, branquitude) e seus privilégios

**MAPA 1** – Localização geográfica do município de Maracás, BA

## **LISTA DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS**

**IMAGEM 1** – Igreja Matriz de Nossa Senhora das Graças localizada no centro da cidade

**IMAGEM 2** – Símbolo do povo indígena *Marakás*, localizado no centro da Praça Ruy Barbosa

**IMAGEM 3** – Patrimônio Histórico e o Jardim da Praça Ruy Barbosa

**FOTOGRAFIA 1** – Igreja Matriz e o Jardim da Praça Ruy Barbosa

**FOTOGRAFIA 2** – Placa cravada na base da estátua do Índio

**FOTOGRAFIA 3** – Rol de entrada da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 4** – Pátio da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021 após reforma

**FOTOGRAFIA 5** - Entrada da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 6** – Área destinada ao lazer da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 7** - Figura do vilão Venom presente na biblioteca da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 8** - Figura do Super-herói Capitão América presente na biblioteca da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 9** - Quadro com presidentes do Brasil

**FOTOGRAFIA 10** - Cartaz de boas-vindas exposto em uma das paredes da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 11** - Cartaz exposta na porta da sala do 3º ano da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 12** - Livro Menina bonita do laço de fita

**FOTOGRAFIA 13** - Cartaz exposto na parede na sala de aula da Professora Dandara, EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

**FOTOGRAFIA 14** - Atividade exposta no varal da sala da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>EPMCMJ</b>	Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus
<b>FNB</b>	Frente Negra Brasileira
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>ISEB</b>	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>ODEERE</b>	Órgão de Educação e Relações Étnicas
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPGREC</b>	Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>TCLE</b>	Termo do Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEN</b>	Teatro Experimental do Negro
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina

## **Apresentação**

Existem nas recordações de todo homem coisas que ele só revela aos amigos. Há outras que não revela mesmo aos amigos, mas apenas a si próprio, e assim mesmo em segredo. Mas também há, finalmente, coisas que o homem tem medo de desvendar até a si próprio.

Fiódor Dostoiévski, 1864.

Nesta apresentação procuramos descrever o lugar de fala da pesquisadora, sua trajetória de vida acadêmica e profissional e a estrutura da dissertação, considerando que nela há uma preocupação pela voz da própria autora, falando deste percurso de estudos e pesquisa, de algo mais pessoal, do meu pertencimento ao espaço físico geográfico de Maracás, de posicionamentos, de localização de discursos antirraciais, de construção de identidades, do lugar da sociedade onde nasci, cresci, tornei-me mulher, professora, aluna do mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade e, agora, como pesquisadora neste campo.

E, foi assim que tudo começou... Recordo de todas as coisas. Algumas muito importantes e que impulsionaram a minha trajetória como pedagoga, professora da Educação Básica e, agora, pesquisadora e aluna do Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Jequié – BA e outras experimentações, vivências com engendramentos cotidianos do racismo, diferentes formas de racismo traduzidas em violências, relações sociais diversas que também marcaram a minha vida como pesquisadora, na convivência com o campo e as interlocutoras da pesquisa.

Desta trajetória colhi muitos bons frutos. Mas é preciso dizer que apresentar esta pesquisa não foi a tarefa primeira que realizei. Foi preciso percorrer alguns caminhos para, por fim, escrevê-la. A partir dessa compreensão, esta “Apresentação” tem o propósito de mostrar experiências no campo pessoal, profissional e acadêmica para chegar até aqui e, também, as “Partes” desta Dissertação, com a intenção de preparar o leitor para entender a investigação e a justificativa de sua realização.

E, assim, foi organizada de modo a buscar o interesse do leitor e fazê-lo prosseguir na leitura e poder conhecer o caminho percorrido desta pesquisa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Esta dissertação é, portanto, resultado de estudos, participação em eventos técnico-científicos, cursos de extensão no Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, da UESB e, enfim, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. É uma investigação que procurou analisar e descrever de que modo as professoras autodeclaradas

brancas, interlocutoras da pesquisa, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus - EPMCMJ, sediada no município de Maracás, estado da Bahia, dizem/falam/pensam com questões étnico-raciais. E, desse modo, observar se utilizam (ou não) estratégias para combater, manter e/ou reforçar a branquitude e os seus privilégios e de que modo contribuem (ou não) para uma educação antirracista<sup>1</sup>. Na relação de ensinar e aprender, como as interlocutoras da pesquisa percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola e, a sala de aula é o lugar onde acontecem as relações pedagógicas, as ações didáticas e a veiculação de conteúdo das disciplinas curriculares e um espaço apropriado para a construção de conceito que ganham sentidos dentro dos muros escolares.

Durante essa trajetória, portanto, não deixamos escapar a inquietação, os questionamentos e a provocação de investigar sobre a identidade racial branca de professoras que se autodeclaram brancas e, de modo especial, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da EPMCMJ, Maracás, BA, campo selecionado pela pesquisa.

A partir desse modo de pensar, olhar, ver, escutar, estudar e tornar provocada surgiu as inquietações e provocações desta pesquisa, principalmente desde que tivemos contato com autores e pesquisadores do tema relações étnico-raciais e, especificamente, sobre o mito da democracia racial, patriarcado brasileiro, mestiçagem, branquitude e seus privilégios, branqueamento e brancura.

Foi assim que começamos a ser provocadas e, daí por diante, passamos a observar que, embora já tenha estudos por autores de diferentes áreas do conhecimento, como Bento (2002; 2014), Cardoso (2008; 2010; 2014), Schucman (2012), Schwarcz (2012), dentre outros referenciais que se debruçam sobre o tema, essa pesquisa tem uma característica própria, única, específica de uma cidade do interior da Bahia, que até então não houve nenhuma investigação, nessa perspectiva.

As inquietações sobre o tema “privilégios da branquitude” foi se afluando, provocando questionamentos e assim fomos percebendo a relevância de investigar o que

---

<sup>1</sup> Uma educação que reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”. Pensa os meios e as formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

dizem/falam/pensam professoras autodeclaradas brancas na Educação Básica sobre “ser branca/branco”, “tornar-se branco”, “tornar-se negro” e de que modo trabalham com estas questões na sala de aula/escola com seus alunos.

Assim, observamos que as particularidades desta pesquisa trazem reflexões importantes para a área da educação e, especificamente para os nos iniciais do ensino fundamental, quando busca evidenciar como as professoras que atuam nessa etapa da educação básica, que se autodeclararam brancas, lidam com questões étnico-raciais no contexto escolar, dizem/falam/pensam sobre a branquitude e seus privilégios e, em que circunstâncias, percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula e na escola.

É importante relatar que a escrita aqui posicionada reflete minhas vivências no campo, minha trajetória pessoal, social, acadêmica e profissional. Além disso, meu “lugar de fala<sup>2</sup>” parte de um lugar de buscas, construções, desconstruções, limitações, aproximações, distanciamentos, experimentações, de muitas dúvidas e incertezas, de experiências na família, como, neta, filha, mãe, mulher branca (assim me reconheço), pedagoga, coordenadora pedagógica de uma escola pública de educação básica, anos iniciais e finais do ensino fundamental, localizada no município de Maracás, território de identidade Vale do Jiquiriçá, do estado da Bahia.

Com vistas a explorar mais profundamente as questões que perpassaram e perpassam a minha vida, farei um breve relato de alguns fragmentos de minhas memórias, puxando os fios do baú, fios entrelaçados da minha própria história. Tecendo esses fios foi possível constatar atravessamentos das questões étnico-raciais e de gênero e, com certeza, existiram muitos outros momentos. No entanto, usarei algumas situações que me trouxeram até aqui e que despertaram em mim o interesse em discutir essa temática.

Quem sou? Cláudia Vieira Silva Santos. Nasci e cresci em Palmeira dos Índios – AL, imersa em um ambiente predominantemente branco, meu pai agricultor, analfabeto (assina seu nome, traços atípicos), e minha mãe, costureira, ambos com poucos estudos, evangélicos, nascidos e criados na zona rural. O pouco estudo deles se deve às dificuldades encontradas na época, ambos tinham dificuldades em ir para escola, visto que, o caminho era uma grota atravessada por um rio, sem condições de frequentar às aulas em tempos de chuva, pois teriam que atravessar um rio que durante alguns meses do ano transbordava suas margens.

Essa recordação não se passa despercebida aos nossos olhos, pois, vemos nos dias de hoje situações idênticas motivadas pelo tempo chuvoso provocando deslizamentos de terra e

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Djamilia Ribeiro (2019) para lembrar que ninguém fala de um lugar universal e aquilo que falamos parte de uma posição singular e traz uma perspectiva parcial sobre o assunto em questão.

alagamentos de forma a impedir o deslocamento e acesso à escola da população principalmente as que moram no campo/zona rural.

Tenho uma irmã e um irmão, sou a do meio. Desde cedo me dediquei aos estudos de Teoria Musical e aos 11 anos já tocava órgão eletrônico na igreja, a minha participação nos cultos da Congregação sempre foi motivo de alegria, devo dizer que minha identidade é marcada por ensinamentos religiosos de retidão e consagração. Para mim foi ensinado todos os princípios religiosos, como “verdades” e cresci acreditando que pertencer a religião de matriz africana seria algo “ruim”. Em encruzilhadas, nas idas e vindas da escola e de outros espaços citadinos por onde eu transitava, presenciei, por várias vezes, velas, bebida, farofa, dentre outras ofertas de rituais africanos. Confesso que eu ficava com medo e a pedido dos meus pais não deveríamos nem olhar, que nas palavras deles, “essas coisas fazem mal às pessoas”.

Nitidamente, lembro-me de uma “ocasião<sup>3</sup>”, em que vindo da escola, passei numa encruzilhada com muitas velas e laços de fitas, fiquei encantada pois só conhecia a vela branca, elas eram lindas!. Liberta de qualquer preconceito pensei, “vou levá-las para casa”. Ao chegar em casa muito feliz entreguei as velas coloridas para minha mãe e falei “olhe que lindas, quando faltar energia em casa usaremos elas”. Meus pais sérios, (lembro-me como hoje), desapontados, pediram que eu voltasse e colocasse no mesmo lugar que as encontrei, imaginem a minha tristeza e decepção em devolver uma velinha vermelha que tanto gostei. Nessa situação podemos perceber que somos ensinados desde criança a nos distanciar da cultura negra e abraçar padrões da civilização branca e a cultura europeia.

No que diz respeito a raça, nunca fui questionada sobre a cor da minha pele, a saber: branca. Quando digo que me reconheço como branca, não quero falar apenas de cor ou fenótipo, mas também do lugar ocupado na sociedade que me confere privilégios.

Apesar de nunca ter sofrido preconceito racial, não posso afirmar que nunca o presenciei, pois foi na minha vida escolar ainda criança que pude vivenciar o preconceito racial e, incontáveis vezes, fui testemunha dos apelidos, xingamentos e olhares de reprovação contra colegas negros, muitos momentos me deparei com coleguinhas chorando dizendo que o tinham chamado de “cabelo de bombril de arear panela”.

Hoje percebo que eles, ao que tudo indica, eram vistos como subalternos, indesejáveis, corpos que não importam “corpos abjetos”. Em datas comemorativas como temos em agosto a comemoração do folclore, havia as apresentações teatrais (até os dias atuais!) já sabíamos de

---

<sup>3</sup> Para Certeau (1994), a “ocasião” é aproveitada e não criada, é fornecida pela conjuntura no momento presente, um invisível tesouro da memória.

quem eram os papéis, de Saci-Pererê, Negrinho do pastoreio, tia Nastácia, escravos dentre outros personagens. Lembro nitidamente do Saci-Pererê pulando com uma perna só, cachimbo na boca e gorro vermelho, nesse momento as gargalhadas eram intensas. Aos colegas brancos (inclusive eu), nem precisa falar quais eram os personagens.

Ah! Só para lembrar: Já fui Princesa Isabel. Situações como essas e não me recordo em ter tido aulas que falassem sobre o preconceito racial. As aulas de Integração Social, hoje conhecida como história eram superficiais, não trataram sobre essas questões, acidentalmente encontrei em papéis algumas dessas atividades com a data de 1984, eu cursava na época a 1ª série, em uma delas pude constatar que um dos objetivos da atividade era decorar datas comemorativas.

Hoje, após 38 anos não é de se estranhar que ainda nos deparamos com situações semelhantes. Como educadores somos atravessados por questões étnico-raciais e de gênero diariamente, elas saltam aos nossos olhos quando analisamos a forma estrutural do currículo e, em especial, dos livros didáticos, que em seus escritos, apresentam o engessamento dos conhecimentos que, muitas vezes, são tendenciosos, com narrativas que essencializam um discurso eurocêntrico, autoritário e colonialista, fortalecendo a subalternização de outras subjetividades em contrapartida a supervalorização da cultura europeia.

Quanto ao gênero, esse termo teve um peso muito grande em minha vida. Eu e minha irmã aprendemos desde criança a sentar direito, usar vestidos, ter cabelos compridos, causar boa impressão, tudo isso porque éramos meninas e deveríamos ter bons modos.

Não brincávamos com os brinquedos do meu irmão, muitas vezes brincávamos juntos, mas cada um com o seu brinquedo. As “ximbras”, conhecidas como bolas de gude me encantavam, todas aquelas cores e tamanhos, mas seria melhor que eu brincasse de “boneca”, “amarelinha”, “jogo com 5 pedrinhas”, “panelinhas” dentre outras. Todas essas brincadeiras eram com minha irmã mais nova e com meninas da minha idade.

Nesse sentido, Louro (2014) chama a atenção para a compreensão de como o masculino e o feminino estão imbricadas em construções ideológicas, no entanto, essas questões nos dias atuais estão sendo mais discutidas e problematizadas no âmbito acadêmico e social, desmistificando o “possível” lugar de homem e lugar de mulher.

Eu também não brincava com meninos porque meus pais diziam que eles eram agressivos nas brincadeiras e poderiam me machucar, além de ser feio brincar na rua com meninos, tínhamos que “procurar o nosso lugar”.

Uma das brincadeiras que muito me agradava era a de ser professora (risos!). Nesse caso, meu irmão poderia brincar conosco, pois ele fazia o papel de aluno, um aluno

indisciplinado. Nem precisa dizer que me tornei uma professora, no entanto, deixo claro que ninguém me forçou, embora eu acredite que o que sou hoje, são frutos das minhas vivências irrefletidas.

Os serviços de casa também eram diferenciados. Eu e minha irmã arrumávamos a casa enquanto minha mãe costurava e meu irmão ajudava meu pai na roça. Nunca contestamos as decisões da minha mãe, mas a palavra final sempre foi a do meu pai, o chefe da família. Minha mãe cuidava dos filhos com dedicação, mas a um pequeno deslize falava, “vou falar pra seu pai”. Percebemos aqui marcas de uma família patriarcal.

O desenvolvimento profissional da pesquisadora também foi atravessado por questões de gênero. Ser professora era um bom caminho, visto que as oportunidades para outras profissões eram poucas e, muitas dificuldades surgiram ao longo de minha trajetória, levando em consideração que ser uma mulher, “largada”, mãe de uma criança de apenas 4 anos de idade, não teria muitas escolhas, tinha que escolher entre estudar ou trabalhar.

E, durante muitos anos, optei por trabalhar, porque eu precisava. Mas aos poucos consegui me graduar em Pedagogia, no ano de 2000 e, logo após, em Ciências Contábeis. Curiosamente, o meu curso de Pedagogia tinha apenas um homem na turma, diferentemente do curso de Ciências Contábeis onde a maioria dos estudantes eram homens. Seria, então, a pedagogia um curso especificamente para mulheres?

Nesse sentido, Louro (2014) traz grandes contribuições, que será discutido no decorrer da pesquisa, quando ela nos diz que o magistério seria uma extensão da maternidade. E, daí, entra a questão de mulher dócil, sensível.

Dávila (2006), também no seu livro *Diploma da Brancura*, relata como se deu esse processo de relações étnico-raciais e educação, mostrando como a elite intelectual brasileira acreditava que o problema racial da nação poderia ser solucionado através da educação pública, os mesmos equiparavam a “modernidade à brancura” e nesse movimento professores de cor não eram considerados aptos.

A minha vida profissional foi marcada por muitas dificuldades, muitas vezes por me ajustar ao regime contratual, era necessário a distribuição dos meus horários em vários turnos para cumprir as 20 horas semanais, pois como diziam “vamos arrumar primeiro os da casa”, e eu estava fora desse campo.

No ano de 2002, passei no concurso para lecionar na educação básica e, em 2010, o concurso para coordenação pedagógica, área que atuo até os dias atuais. Como podemos notar, apesar de concluir duas graduações, não hesitei ficar na educação por acreditar que ela transforma, abre possibilidades e liberta.

No entanto, as situações relatadas a respeito de raça na qual fui testemunha quando criança, não é diferente das situações que presencio hoje enquanto educadora. Esse esforço que faço para lembrar um pouco do meu passado para mim é muito gratificante porque me faz refletir teoricamente.

Nesse movimento, hoje percebo o quanto os conhecimentos historicamente construídos influenciaram na construção da minha identidade. Estamos imersos em um universo estruturante, cercado por discursos enraizados e naturalizados, admito que até pouco tempo não tinha me atentado aos privilégios da branquitude.

Hoje, consigo enxergar por outro ângulo, um olhar que vai além daquilo que fomos ensinados ou desensinados. O que ontem não me incomodava, hoje me incomoda, o que antes me passava despercebida, hoje vejo com mais clareza o que está por traz de certos discursos e comportamentos, graças às contribuições do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, das experiências vividas no Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE, participação no Grupo de Pesquisa Acuações e Grupo de pesquisa Discursos, Representação e Violência na Escola, além de participação em eventos, palestras, discussões de grandes autores e professores e que provocaram minhas inquietudes e o desejo de buscar explicações a questionamentos muitas vezes respondidos com outras perguntas. Nesse caminhar em momentos de incerteza, procuro me (re)construir como sujeito antirracista “não é fácil descobrir traços do opressor em nós mesmos” (LABORNE, 2014, p. 8).

Quanto a pesquisa em si, enfrentei alguns desafios relacionados a metodologia, cronograma, dificuldades em manter uma aproximação com as interlocutoras da pesquisa, tendo em vista que nossas vidas foram atravessadas por um momento histórico de pandemia, em que o distanciamento social colocou a prova todas as nossas habilidades em resolver situações de forma criativa, dinâmica e engajada com as necessidades sociais a nós impostas e não escolhidas. Isso porque, se olharmos em qualquer das direções notaremos como nossas vidas foram atingidas de forma impiedosa pelas mortes de parentes e amigos. Nesse contexto, fui envolvida também pelo “lugar de escuta” e foi essencial para continuar com a pesquisa de forma ética e respeitosa de modo a valorizar o tempo e o momento das interlocutoras.

No decorrer da organização desse trabalho, levando em consideração o conhecimento teórico, o campo de investigação e minhas vivências enquanto educadora, as dificuldades, dúvidas e incertezas foram se fazendo presentes desprendendo um esforço maior para a compreensão das análises. Em termos de organização e estrutura, essa dissertação está dividida em quatro partes distintas.

A Parte I, Uma introdução à pesquisa, buscamos trazer informações sobre os

elementos da pesquisa, descrevemos as inquietações da pesquisadora, uma descrição sobre o percurso percorrido e quais foram os questionamentos que nos despertaram para os estudos sobre branquitude e a intenção da pesquisa no contexto escolar.

Para isso, delimitamos os autores referendados e discutidos, estabelecendo as bases teóricas de elaboração do problema, tratando de apresentar conceitos como: branquitude, branquidade, brancura, gênero, docência, miscigenação e educação antirracista, dentre outros constructos relevantes para a compreensão do tema/objeto pesquisado e que até nos dias atuais contribuem com o entendimento e a percepção sobre resquícios de uma sociedade escravocrata, autoritária, colonizada pelos brancos europeus.

Na Parte II, do Marco teórico da pesquisa, apresentamos a base conceitual que utilizamos na pesquisa, as referências nas quais se baseia a pesquisa, elaborada a partir de estudos e discussões sobre o branqueamento e seus privilégios, tratando das relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

A Parte II foi subdividida em quatro grandes subitens: 2.1 Tecendo os fios da pesquisa: conceitos, definições e concepções; 2.2 Colonização europeia e formação da sociedade brasileira; 2.3 Marcos Históricos da luta e resistência da população negra no Brasil e suas contribuições para entender a ideologia do branqueamento e 2.4 Estudos decoloniais e estudos críticos na educação e suas contribuições no combate ao racismo e branquitude na escola.

No subitem 2.1 Tecendo os fios da pesquisa: conceitos, definições e concepções, procuramos entrelaçar as principais categorias da pesquisa referentes ao fundamento teórico, que se configura como um levantamento preliminar do embasamento que deu suporte a análise desenvolvida, as subseções são: 2.1.1 Racismo e privilégio da branquitude, branquidade, brancura, 2.1.2 Gênero, mulher e docência: perfil branco e feminino 2.1.3 Relações pedagógicas e educação antirracista.

Nessa perspectiva, definimos os principais conceitos da pesquisa, propondo relações entre eles, discutindo as teorias relevantes que permitiu avaliar as premissas orientadoras e a elaboração do arcabouço teórico com base científica que contribuiu com a interpretação e descrição dos dados encontrados pela pesquisa.

No subitem 2.2 apresentamos uma breve discussão sobre a Colonização europeia e formação da sociedade brasileira. Nele, foram apresentadas as subseções: 2.2.1 Colonização europeia no Brasil: O mito da democracia racial, a mestiçagem e ideologia do branqueamento e a branquitude e 2.2.2 Patriarcado, gênero e suas interseções com raça, etnia e classe. O que tem o branqueamento com isso (?)

No subitem 2.3 tratamos dos Marcos Históricos da luta e resistência da população negra no Brasil e suas contribuições para entender a ideologia do branqueamento, considerando a relevância de compreender a trajetória dos movimentos negros e das conexões históricas e de resistência, as lutas e a educação antirracista e sobre a branquitude e seus privilégios e os principais problemas enfrentados pelos referenciais teóricos da pesquisa. Desse modo, este item foi subdividido nas subseções, a saber: 2.3.1 Movimentos negros por igualdade racial, o combate ao racismo e a ideologia do branqueamento no Brasil, 2.3.1.1 Discursos racistas, racismo e leis antirracistas no contexto brasileiro e 2.3.1.2 Privilégios da branquitude e a (in)efetividade e (in)eficácia das normas no Brasil.

No subitem 2.4 Estudos decoloniais e estudos críticos na educação e suas contribuições ao combate ao racismo e branquitude na escola, procuramos mostrar a importância de discutir, interpretar e entender as relações de poder e subalternidade, de colonialismo e decolonialidade, para entender de forma mais profunda como os privilégios ligados ao grupo racial humano, produziu nichos raciais e privilégios que operam violência estrutural.

Essas são questões que dizem respeito ao branco, enquanto grupo racial historicamente construído e conceitos/definições se referem às interações étnico-raciais, ao mito da democracia racial, que se mantém na sociedade brasileira e de suas contribuições para a compreensão das tensões raciais que se confluem, ao longo dos séculos e a branquitude como lugar de vantagem estrutural na sociedade brasileira, racista, misógina e autoritária.

Para problematizar essas questões apresentamos as subseções, a saber: 2.4.1 Relação entre branquitude e eurocentrismo na escola e educação brasileira: aprofundando elementos indispensáveis à investigação, 2.4.2 Descolonização da escola, relações étnico-raciais, práticas pedagógicas dos professores. Para que? Para quem? O que dizem os autores sobre isso?.

Na Parte III, Percursos metodológicos, apresentamos materiais, método, procedimentos, resultados e discussão da pesquisa, apontamos quais foram os caminhos trilhados para que de fato a pesquisa tomasse corpo. Para isso, foi necessário justificar e delimitar os procedimentos metodológicos, descrever as peculiaridades do campo de investigação, o perfil das interlocutoras, suas trajetórias, práticas pedagógicas, percepções sobre os privilégios da branquitude, como as professoras brancas percebem sua própria branquitude diante dos seus alunos em sala de aula /escola e os resultados a partir da análise descritiva interpretativa do contexto pesquisado e dos materiais coletados de documentos, observação direta e sistemática e entrevistas semiestruturadas.

E, por fim, na Parte IV – À guisa de conclusão e considerações finais da pesquisa, que a partir das referências teóricas e das análises feitas na escola/campo foi possível identificar práticas pedagógicas que reforçam a dominação, promoção de hierarquias e a exclusão de culturas que interferem na vida de estudantes negras/negros nos ambientes de aprendizagens na escola. Reiteramos que, para além dos achados, estão registrados algumas reflexões e possíveis desdobramentos que futuramente poderá vir a ser objetos de estudo de novas pesquisas por outros pesquisadores, contribuindo para um mundo mais plural e incluyente.

## SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Lista de quadros tabelas e mapas	
Lista de imagens e fotografias	
Lista de siglas	

### APRESENTAÇÃO

#### PARTE I

<b>1. UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA</b> .....	26
---	----

#### PARTE II

<b>2. MARCO TEÓRICO DA PESQUISA</b> .....	43
<b>2.1 Tecendo os fios da pesquisa: conceitos, definições e concepções</b> .....	45
2.1.1 Racismo e privilégio da branquitude, branquidade, brancura .....	46
2.1.2 Gênero, mulher e docência: perfil branco e feminino .....	56
2.1.3 Relações pedagógicas e educação antirracista.....	57
<b>2.2 Colonização europeia e formação da sociedade brasileira</b> .....	63
2.2.1 Colonização europeia no Brasil: O mito da democracia racial, a mestiçagem e a ideologia do branqueamento e a branquitude .....	65
2.2.2 Patriarcado, gênero e suas interseções com raça, etnia e classe. O que tem o branqueamento com isso (?) .....	72
<b>2.3 Marcos históricos da luta e resistência da população negra no Brasil e suas contribuições para entender a ideologia do branqueamento</b> .....	77
2.3.1 Movimentos negros por igualdade racial, o combate ao racismo e a ideologia do branqueamento no Brasil .....	80
2.3.1.1 Discursos racistas, racismo e leis antirracistas no contexto brasileiro .....	88
2.3.1.2 Privilégios da branquitude e a (in)efetividade e (in)eficácia das normas no Brasil.....	91
<b>2.4 Estudos decoloniais e estudos críticos na educação e suas contribuições ao combate ao racismo e branquitude na escola</b> .....	94
2.4.1 Relação entre branquitude e eurocentrismo na escola e educação brasileira: aprofundando elementos indispensáveis à investigação.....	95
2.4.2 Descolonização da escola e relações étnico-raciais, práticas pedagógicas dos professores. Para quê? Para quem? O que dizem os autores sobre isso? .....	97

#### PARTE III

<b>3. Percurso metodológico da pesquisa: material, métodos, procedimentos, resultados e discussão</b> .....	103
<b>3.1 Método e procedimentos teórico-conceituais da pesquisa</b> .....	103
3.2 Breve contextualização histórica, sociopolítica e cultural do território de identidade do município de Maracás, BA.....	113
3.3 Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus - EPMCMJ, Maracás-BA: escola-campo, sua localização, características, corpo docente em 2021.....	121
3.3.1 Uma descrição da primeira visita em março de 2020 .....	124
3.3.2 Descrição da visita <i>in loco</i> em setembro de 2021 – uma surpresa no retorno presencial...	

o encantamento, as mudanças e transformações no campo .....	128
3.4 Resultados e discussão da pesquisa .....	138
3.4.1 Perfil e trajetória das professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa.	139
3.4.2 Percepção das professoras sobre privilégios da branquitude (branca, branquidade).	148
3.4.3 Sobre as relações étnico-raciais e a prática pedagógica .....	154
3.4.4 Professoras autodeclaradas brancas: percepção de si associada à branquitude (branca, branquidade) .....	165

#### **PARTE IV**

<b>4. À guisa de Conclusão e Considerações finais da Pesquisa .....</b>	<b>173</b>
---	------------

Referências

Apêndices

Anexos

## **PARTE I**

### **UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA**

Conhecemos muitas compatriotas, estudantes na França, que nos confessaram com toda a candura, uma candura toda branca, que não poderiam casar-se com um negro (ter escapado e voltar atrás? Ah, não, obrigada!) Aliás, acrescentavam, não é que neguemos ao negro qualquer valor, mas é melhor ser branco.

Frantz Fanon (2008, p. 58).

## 1. Uma introdução à pesquisa

A presente dissertação tem como objetivo principal investigar de que modo professoras autodeclaradas brancas, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus, Maracás, BA, dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios e contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) no contexto escolar

Percebemos a relevância dessa pesquisa quando “os privilégios da branquitude” é um tema que vem aumentando o interesse de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, inclusive para tratar dos territórios de silêncios, silenciamentos<sup>4</sup>, da negação, do medo e do privilégio racial na sociedade brasileira e buscam nessa trajetória de estudos e investigação, estratégias e mecanismos de combate ao racismo nas relações étnico-raciais, ao privilégio branco e a raiz do preconceito e discriminação racial.

Como afirma Fanon (2008), a linguagem é um dos mecanismos utilizados para o branqueamento das pessoas negras, um instrumento utilizado para produzir e reproduzir preconceitos, discriminação e exclusão social. E, por isso, para discutir o racismo é preciso romper com privilégios, silenciamentos e o imaginário branco sobre o negro.

Do mesmo modo, percebemos que discursos e argumentos que subvalorizam a representação no negro e a urgência de combater o racismo que atinge a população negra e afrodescendente estão muito presentes em nossa sociedade. E, também, quase nunca perguntamos o que significa “ser branco”. A expressão “ser branco” exige modos de ser europeia, pele clara, cabelos lisos, nariz afilado e a ausência do branco nos estudos de relações étnico-raciais é fato.

Alguns destes argumentos denunciam a absoluta falta de informação e de conhecimento a respeito de estudos sobre relações raciais em nosso País. A partir desse entendimento foram surgindo algumas provocações que justificam o estudo do tema desta pesquisa, que teve o interesse de investigar privilégios da branquitude com professoras autodeclaradas brancas que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental na EMCMJ selecionada como campo da pesquisa sediada em Maracás – BA.

Dentre as diversas provocações sobre o tema, que surgiram a partir de estudos

---

<sup>4</sup> ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Editora do UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios)

realizados sobre questões raciais no Brasil, observamos que o negro é visto como objeto de estudos e pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. No entanto, nos causam estranheza e algumas inquietações quando essas produções são escritas a partir de um olhar do homem branco. Quem não já ouviu esta afirmativa: “Negros não contam suas histórias e sim, as ouvem!”. Como lembra Bento (2002), a atualização e a retomada do tema “a construção da branquitude” está sendo colocada à mesa para ser discutida, investigada, estudada, apesar de, como campo de estudo no Brasil, não ser um problema novo.

Contudo, o novo contexto histórico vivenciado pela sociedade brasileira tem exigido a necessidade de repensarmos esse caminho e objetivos da história da população negra, afrodescendente e afrobrasileira, sobretudo no que se refere às relações étnicas e raciais.

Nesse sentido, podemos observar que surgiram novas demandas para compreender a história do negro no Brasil, destacando algumas preocupações acerca das crenças racistas, relações patriarcais e autoritárias que orientam atitudes, comportamento, narrativas, normas e políticas na sociedade brasileira.

Por meio da exigência por mudanças acerca dos processos que tratam da esfera simbólica e da existência e formação da população brasileira, alguns estudos e pesquisas procuram focar em questões que se referem à identidade racial branca e buscam entender de que modo esta identidade foi historicamente construída. E, sendo moldada com objetivo de exaltar a supremacia branca, este movimento e sua forma de olhar e pensar as relações raciais, influencia na construção do “Outro”<sup>5</sup> – o não branco.

Não é novidade. A violência cultural tem colocado a história e a identidade social brasileira em xeque, visto que as histórias sobre a formação da nossa sociedade são contadas de um ponto de vista hegemônico, autoritário, colonial, de relações que se construíram e ainda se constroem por um processo de socialização e aculturação, constituindo, desse modo, a estrutura legitimadora, patriarcal e racista das demais formas de violência produzidas e reproduzidas nos espaços sociais.

Assim, as relações de opressão, as injustiças sociais e a discriminação do povo negro são visíveis, perversas e, em algumas situações, os racismos velados, silenciados e, em outras, escancarados, naturalizados e/ou banalizados, frutos de um constructo social colonial e autoritário trazem consigo a dor e o sofrimento de uma população vista como submissa,

---

<sup>5</sup> Para Simone de Beauvoir em seu livro *O segundo Sexo: fatos e mitos*, “Para os habitantes de uma aldeia, todas as pessoas que não pertencem ao mesmo lugarejo são “outros” e suspeitos; para os habitantes de um país, os habitantes de outro país são considerados “estrangeiros”. Os judeus são “outros” para o anti-semita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários” BEAUVOIR (1980, p. 11).

dominada, resultando no apagamento e sufocamento de sua história. Alguns autores tratam a branquitude como uma forma de dominação, de opressão e subordinação do “Outro” e não como identidade racial, pois é um constructo perverso, falso, perigoso, mas que pode e deve ser combatido.

Na construção da sociedade brasileira, desde a colonização aos dias atuais, os negros tiveram dias de lutas, embates, sofrimentos, humilhações, práticas, resistências, conflitos e relações étnico-raciais advindas de um sistema escravocrata, autoritário e colonizador, onde a ideia falaciosa da democracia racial<sup>6</sup> brasileira, ideologia das misturas das três raças (branca, negra e indígena), criada para colonizar e reprodutora de preconceitos contra a população não branca, ainda se perpetua em nossa sociedade, corroborando para um discurso sem fundamento de que “somos todos iguais”, nos fazendo crer que as distinções raciais não existem.

A escola precisa tirar as máscaras do silenciamento e trazer para as discussões e reflexões sobre epistemologias, metodologias e posicionamentos ético-políticos para falar de conteúdos como relações étnico-raciais, branquitude, racismo, mestiçagem, dentre outros, buscando formas de decolonizar as formas de pensar as relações interétnicas, a partir do princípio da não mistura, de manter as diferenças como “mecanismos” e “estratégias” de convivências e de construção de sociabilidades no contexto escolar. É neste sentido que a presente pesquisa busca apreender a experiência escolar entre brancos, negros, indígenas, enquanto possibilidade de combater os privilégios brancos.

Isto porque, se a pretensão é combater privilégios do branco, é preciso buscar a compreensão dos processos de interação e as disputas políticas que envolvem as questões interétnicas, as relações étnico-raciais. Então, porque não tratar dos princípios da não mistura na escola, lugar apropriado para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, decolonizador? A linguagem, como afirma Fanon (2008), e como nos ensina Santos (2015), que nem tudo que se junta se mistura e propõe uma nova epistemologia para discutir a colonização e a mestiçagem numa nova perspectiva do pensamento contemporâneo, de saberes dissidentes e decoloniais.

Sobre essa questão, Bento (2014) traz para o debate o *déficit* dos negros em todas as dimensões da vida, e sua fala é reforçada por Schwarcz (2012, p. 88-95), quando afirma que

---

<sup>6</sup> Para Almeida (2021) no Brasil, “a ideologia do racismo científico foi substituída a partir dos anos 1930 pela ideologia da democracia racial, que consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional, algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, inclusive pela classe dominante. Assim, ao contrário de países como os Estados Unidos, nunca se instalara no Brasil uma dinâmica de conflitos baseados na raça” (p. 178-179).

os marcadores sociais saltam aos olhos quando nos adentramos ao mercado de trabalho, na representação midiática, nas práticas penais brasileiras, nas taxas de mortalidade, encarceramento, segurança pública e principalmente na educação.

Sendo que, os estudos sobre os desafios sociais ligados às questões raciais e a educação são bem-apresentados através da obra de Dávila (2006). O autor traz um olhar histórico e crítico para analisar as políticas públicas educacionais da Primeira República à Era Vargas, influenciada por questões de raça, classe e gênero, em todos os seus níveis: “do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção; testes e medidas; seleção e treinamento de professores; programas de saúde e higiene, eventos públicos, e até mesmo na construção de escolas e no programa de almoço escolar” (2006, p. 363).

Portanto, não podemos negar que no Brasil, “raça é mesmo uma questão de marca: marca física” (SCHWARCZ, 2012, p. 102). A ilusão de uma harmonia racial gerou o silenciamento sobre essa questão e a escola é responsável não apenas para construir saberes, mas também para propor debates que levem à valorização do indivíduo independente de seu pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, cometemos erros quando não buscamos espaços de diálogos e de problematização e silenciemos questões sociais que deveriam estar em pauta em nossas discussões e reflexões enquanto pesquisadores, professores, cidadãos e cidadãs.

Nesse caminho, em busca de compreensão sobre o racismo à brasileira, da ilusão de harmonia racial e silenciamentos, buscamos Orlandi (1997) quando nos propõe estudos sobre as formas de silêncio, e nos coloca a par sobre como o silêncio é produzido, tendo em vista o lugar de quem fala, como o silêncio se impõe no discurso, seus significados diante do não dito e, ao que fica implícito ao não dizer, mas por outro lado, o que podemos compreender por traz do dito como forma de não dizer.

A partir desse entendimento, a autora (1997) fala de duas vertentes importantes, conceitua a primeira como silêncio fundante e a segunda a política do silêncio. Desse modo, a branquitude, esse conjunto de ações e práticas culturais se encontram em um lugar de poder, ocupam espaços institucionais e utilizam muitas vezes do silêncio e/ou silenciamento para se posicionar e buscar vantagens, “jeitinhos” estruturais e de privilégios raciais.

Sobre os estudos da identidade branca no Brasil, não podemos deixar de destacar que o pensamento do sociólogo respeitável dos anos de 1950, baiano e negro, Guerreiro Ramos (1995), trouxe para o centro das discussões, em 1957, resultados de suas pesquisas, estudos e escritos sobre as resistências racistas e veladas das relações raciais no País. As suas interlocuções em Sociologia Crítica problematizavam o lugar do branco no Brasil e, de com

muita clareza e interpretação destemida, tratou da “*Patologia social do ‘branco brasileiro’*”<sup>7</sup>, destacando-se como o primeiro estudioso brasileiro a propor estudos sobre a identidade racial branca no Brasil. Para o autor, a integração do negro na sociedade brasileira, na qual, o poder se concentra nas mãos dos brancos é muito importante para a construção da sua identidade como cidadão brasileiro e essa integração não significa branqueamento. Ramos chamou de “brancura” o que Gilberto Freyre, em 1962, chamou de branquitude. A brancura para Ramos (1995) seria a pele clara propriamente dita, além dos traços fenóticos como formato do nariz, lábios cabelos e outros traços como cor de lábios e nariz dentre outros. E Freyre (2001) cria o termo branquitude numa analogia à palavra negritude e utiliza o termo branquitude no sentido de identidade branca.

Desse modo, a repercussão dos estudos de Guerreiro Ramos (1995) sobre as relações raciais no Brasil foi reconhecida pelos impactos dos resultados de suas investigações sobre cor, brancura, intelectuais e nação, destacando a crise brasileira, no domínio da Sociologia. As relações raciais no Brasil “foram estudadas pelo autor em 1948 e na década de 50, causando grande impacto por ser ele um sociólogo mulato” (SOARES, 2006, p. 28). Mas, mesmo após esses impactos e do lançamento do seu livro “*Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*”, em 1957, traz a discussão sobre a patologia social do branco na sociedade brasileira, texto que foi publicado no *Jornal do Comércio*, em janeiro de 1955, o autor e sociólogo chama a atenção para a exigência de discutir e refletir sobre as relações sociais, considerando as estruturas, desigualdades e contradições na sociedade brasileira, para Guerreiro Ramos o branco é colocado como uma norma, centrada numa ideologia da brancura, enfim, um arquétipo europeu e do outro lado o negro visto como obstáculo pela sociedade por causa da cor da sua pele.

Nesse mesmo sentido, Bento (2002) fala de um “pacto narcísico”, ou seja, uma aliança entre brancos ao negarem um problema racial e pela exclusão de negros no universo social principalmente nos espaços de poder. Foram questões como essa que ficaram silenciadas por muito tempo. Este silenciamento perdurou durante 45 anos. A sociologia do autor passa a ganhar maior visibilidade depois da sua participação como membro do Teatro Experimental do Negro - TEN<sup>8</sup>, em 1949.

---

<sup>7</sup> O “branco” brasileiro colocado entre aspas por Guerreiro Ramos sustenta a ideia de que dificilmente existe um branco puro que seria aquele que não possui nenhuma mistura cultural e/ou biológica com o negro e a cultura afro-brasileira (HALL, 2003: 335-349).

<sup>8</sup> O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países.

Cardoso (2020) lembra que somente em 2000, é que as discussões e reflexões sobre branquitude passaram a ter mais atenção por pesquisadores interessados no tema. Dentre eles, destacamos Edith Piza, com a publicação de artigos, a exemplo de *“Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu”* (2000) e *“Porta de Vidro: entrada para branquitude”* (2002).

Maria Aparecida Bento avança teoricamente nessas discussões, ao refletir sobre mecanismos de funcionamento e os modos de operação das branquitudes na vida cotidiana da sociedade brasileira. E, foi assim que, em 2002, o conceito de branquitude foi firmado pela Psicologia Social e discutido a partir de um livro organizado por Bento e Carone (2014), intitulado *“Psicologia Social do Racismo”*. Este livro foi considerado um marco importante, pois, a partir dele, vários outros trabalhos acadêmicos foram publicados ganhando ritmo acelerado a partir do ano de 2012. É possível conhecermos mais sobre esses trabalhos, a partir da leitura do livro de Cardoso (2020), recém-publicado, intitulado *“O branco ante a rebeldia do desejo”*. Nesse livro é apresentada uma lista<sup>9</sup> das principais publicações, desde quando o branco apareceu como tema em 1957 até 2019 e todas as produções tiveram como principal discussão a branquitude.

Hoje, no Brasil, após 65 anos, desde os primeiros escritos de Guerreiros Ramos o tema branquitude ainda vem sendo pauta de debate e reflexões e, isso porque, como destacam pesquisadores do tema (BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2020), os brancos pouco estiveram numa posição de objeto de estudos e/ou pesquisas. Percebemos que, na maioria das vezes, os negros se encontram numa posição de objeto e os brancos como produtores de conhecimentos. É possível observar, como afirma Cardoso (2014, p. 17): “No ambiente acadêmico, ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. Enquanto ser negro significa ser objeto analisado por ele”. Assim, problematizar só o negro faz com que as propostas racistas se tornem insuficientes e é isso que Guerreiro Ramos já chamava atenção, em 1957 e Aparecida Silva Bento, a partir do ano de 2002.

Segundo Cardoso (2010), os estudos sobre branquitude nasceram da necessidade de analisar o papel da identidade branca, a partir de uma perspectiva do colonialismo europeu. Os efeitos da colonização eram evidentes na subjetividade não só do negro, mas, sobretudo do branco. Assim, a branquitude deve ser interpretada como resultado de uma estrutura colonialista, que por sua vez ganha força mundialmente durante o século XX e perdura até

---

<sup>9</sup> Esta lista será apresentada mais adiante no Marco teórico dessa da pesquisa, subseção 2.2.1 Colonização europeia no Brasil: O mito da democracia racial, mestiçagem e a ideologia do branqueamento e a branquitude, na p. 70.

hoje, apesar de todo esforço dos movimentos anticolonialistas.

Dessa forma, o intuito é trazer à tona as questões étnico-raciais para que possa provocar pesquisadores e que permita a reflexão sobre o “lugar de fala” de professoras brancas na luta antirracista, visto que numa relação professor-aluno, hierarquicamente, sabemos quem detém o poder. Essa discussão é necessária para entendermos o contexto de suas falas, seus posicionamentos sobre práticas racistas num contexto de ambiente escolar tão diverso. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2003) diz que a falta de discussão sobre as relações étnico-raciais na formação dos professores e, conseqüentemente, na escola, podem reforçar o sentimento negativo sobre o negro.

Desse modo, percebemos que é necessário provocar encontros dialógicos, práticas pedagógicas e saberes docentes, profissionais responsáveis pela formação e desenvolvimento humano nos espaços escolares. E, hoje, com o advento da pandemia COVID-19, essa necessidade aumenta, traz preocupações inesperadas e, de certa maneira, muitas provocações, perspectivas e desafios sobre a formação do professor para atender a educação em tempos sombrios e contaminado pelos preconceitos, discriminação e autoritarismo, como lembram Ferreira e Santos (2020). As autoras falam da importância de tornar a escola um espaço de transformação e emancipação do sujeito social e, para tanto, é preciso romper com a política de exclusão, práticas colonialistas.

Sobre essa questão, Cavalleiro (2001) traz para o debate o compromisso da educação no combate ao racismo, preconceito e discriminações raciais, colocando o professor como forte aliado na construção de um ambiente saudável e propício à aprendizagem. Para isso, é importante pensar em Políticas Públicas de formação continuada para esses profissionais, professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, no intuito de propor algo novo que corrompa as práticas racistas e que seja possível buscar mecanismos para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

A partir das reflexões de Gomes (2003), Cavalleiro (2001), Ferreira e Santos (2020) e outros referenciais aqui apresentados, observamos que apostar nas mudanças individuais, mínimas que sejam, é um salto importantíssimo na luta antirracista e a branquitude se sustenta e ganha resistência quando evitamos os conflitos raciais, quando nos silenciemos, calamos diante dos preconceitos e discriminação racial. Por isso, é importante pensar numa educação para além das nossas percepções engessadas e buscar práticas interdisciplinares, interculturais, dinâmicas, dialógicas e uma educação para as relações étnico-raciais, permitindo que o branco se manifeste com proposta desafiadora e, nessa discussão, encontre estratégias no combate ao racismo.

Cavalleiro (2001) demonstra sua preocupação com essas questões desde a pré-escola, pois, muitas vezes, a escola como espaço de poder reafirma através de seus discursos uma suposta superioridade do modelo humano branco, contribuindo para que a criança desperte um sentimento de recusa da sua cor e o desejo pela branquitude. Isso porque o autoconceito dos seres humanos vai se formando desde muito cedo em sua convivência diária, afirma Cavalleiro. Nessa perspectiva, a autora (2001) indaga: “Como fica o desenvolvimento da criança diante de um cotidiano que lhe é hostil?” (2001, p. 154).

Nessa mesma linha de pensamento, Ferreira (2020, p. 17) define a escola como “um espaço destinado a promover a educação para a transformação do aluno, lugar apropriado para desenvolver práticas de sociabilidades, competências e conhecimento”, portanto, não cabe práticas de constrangimentos, racismos, ofensas verbais e rejeições. A autora continua a pensar a escola como “um lugar de encontros e espaço de oportunidades, alegria, prazer, estética, respeito, imaginação, afetividade, vivências e trocas simbólicas – um contexto onde é possível desenvolver, cotidianamente, a condição humana e a formação da cidadania”. Então, a escola não pode ser ocupada com espaços de privilégios do branqueamento, racismos, machismo, homofobias, misoginia, autoritarismos.

As relações sociais e raciais na escola poderão ser desencadeadas por um processo de mudança de lógicas, de valores e de práticas e, nesse sentido, combater a branquitude, por exemplo, como “geradora de conflitos raciais que demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para brancos como ordem ‘branca’ e, por consequência, socialmente hegemônicas” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 11).

Tomando emprestado o que diz Djamila Ribeiro (2019), convém ressaltar que o lugar de fala da pesquisadora da presente pesquisa é de uma mulher branca (assim se reconhece), professora, coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal, sediada em Maracás, BA, que busca se construir como um sujeito antirracista. Assim, é importante que brancos estudem cientificamente o branco e se coloquem também como objetos de estudos, trilhar o caminho da pesquisa para reconhecer privilégios, assumir responsabilidades, aprender sobre os outros e sobre si, refletir e questionar sobre a própria atuação enquanto profissional da educação.

Nesta pesquisa, com o intuito de manter o sigilo da identidade da escola, campo de pesquisa, utilizamos um nome fictício e, para tanto, tomamos como referência Carolina Maria de Jesus. A escolha do nome deve-se à lembrança saudosa de uma grande mulher negra,

escritora, nascida em 1917. Carolina Maria de Jesus<sup>10</sup> era uma moradora da favela do Canindé, na região norte de São Paulo, trabalhava como catadora e registrava seu cotidiano nas folhas encontradas no lixo. A escola-campo oferta as etapas da Educação Básica, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e fica situada na periferia da cidade de Maracás, BA.

Desse modo, as indagações que motivaram essa pesquisa foram despertadas inicialmente a partir de atitudes percebidas pela pesquisadora em suas relações cotidianas e em suas atividades profissionais.

Como lembra Minayo (2007, p.16), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. E foi no dia a dia que percebeu-se que grande parte dos alunos negros são vítimas de apelidos durante os intervalos pelos próprios colegas, nas brincadeiras do intervalo, na entrada e na saída da escola, enfim, nas relações de sociabilidade e interações entre eles.

Essa violência entre alunos, às práticas discriminatórias e de preconceitos raciais, que acontecem na escola vêm, muitas vezes, embebidas de um discurso aparentemente inocente. Porém, podemos observar que, os discursos contra negros e negras, poderosamente formam um repertório extenso garantindo a proliferação de práticas discriminatórias a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Diante disso, não podemos fechar os olhos frente às situações que nos pareçam inofensivas, seria a “grosso modo”, compactuar com uma branquitude “acrítica”<sup>11</sup>. Esse termo foi trazido para o campo de estudos por Cardoso, em 2010, em seu artigo intitulado: “*A branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista*”.

Para essa discussão, além das experiências e observações como profissional da educação *in loco* da pesquisa e das referências utilizadas para o aprofundamento do tema, também foram importantes as discussões experimentadas no grupo de pesquisa Acuações e Grupo de pesquisa Discursos, Representação e Violência na Escola e as experiências vividas no Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE<sup>12</sup>.

Neste Núcleo, participamos de manifestações culturais, de aulas de extensão, rodas de conversa sobre pesquisas em relações étnicas. Do mesmo modo, foi relevante a participação

<sup>10</sup> Carolina Maria de Jesus publicou seu primeiro livro intitulado “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, em 1960, contando com mais de 100 mil exemplares vendidos, traduções para 13 idiomas e vendido em mais de 40 países.

<sup>11</sup> O termo branquitude “acrítica” sustenta a afirmação da superioridade racial branca.

<sup>12</sup> Órgão de Educação e Relações Étnicas - fundado em 2005, com objetivo de dar visibilidade a pesquisas e atividades de extensão acerca das relações étnicas. Desde 2014, foi criado, o **Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC)**, e atualmente são desenvolvidas ações de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas Relações Étnicas interseccionada pelas relações de gênero e sexualidades.

em aulas de disciplinas do currículo do mestrado Relações Étnicas e Contemporaneidade, por exemplo, Etnia, gênero e sexualidades, Escolarização e desigualdades de raça e gênero, Família, gênero e gerações dentre outras, nas quais, docentes promoveram discussões voltadas para as questões sociais, que muito tem se configurado como um desafio. E, ao mesmo tempo, foram grandes as suas contribuições para o desenvolvimento profissional e pessoal no Programa.

Nesse processo de busca, fomos envolvidos pela própria identidade, que durante muitos anos passaram despercebidas. Nesse sentido, fazemos referência aqui, a Piza (2002), ao exemplificar através de uma metáfora “porta de vidro”, o processo de autoidentificação frente aos privilégios da branquitude. E, é nesse turbilhão de saberes que somos envolvidos por um processo de construções, desconstruções, provocações e inquietações que negamos serem silenciadas. Pois, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO 1999, p. 47).

É nesse campo de vivências e percepções que são tecidas ideias de certa forma ainda “ingênuas”, visto que a pesquisa não se conclui, mas amplia-se a cada estudo realizado.

No entanto, pensamos a escola como um espaço privilegiado para essas discussões, apesar de que para Ferreira (2017, p. 125), a escola também “ainda mantém amargas heranças do sistema burocrático, autoritário, colonizador e excludente da formação do Estado e sociedade brasileira”. A partir desse modo de pensar, a escola carrega consigo, a perpetuação de desigualdades sociais, práticas racistas e preconceituosas, que repercutem de forma negativa na vida dos indivíduos dentro e/ou fora do espaço escolar.

Quanto à relevância dessa pesquisa para o Programa de Pós-graduação em Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, acreditamos que poderá contribuir de forma direta para a difusão de informações relevantes relacionadas às questões de branquitude num cenário conturbado e desafiador de estigmas, autoritarismos e medos.

Investindo nessa reflexão, teremos a possibilidade de auxiliar profissionais da educação na superação e entendimentos sobre discursos e valores subjacentes ao senso comum, indutores por excelência de estereótipos, (pre)conceitos e classificações naturalizados da vida social, instigando novas pesquisas que possam ajudar não só a escola e professores, mas também, que possa contribuir com a produção do conhecimento e novas formas de educar e ensinar a condição humana, a cidadania, a viver a confluência entre respeito, solidariedade e o direito a ter direitos, numa sociedade democrática e antirracista.

Assim, através de pesquisas no campo educacional, é possível que os debates sobre a

identidade racial branca venham despertar para novos questionamentos acerca dos privilégios da branquitude e superação do racismo.

Nesse contexto, é importante as discussões acerca da formação do povo brasileiro, suas contribuições a partir das relações diversas e complexas, contudo, é sabido que o processo de ensino e aprendizagem sobre a constituição da sociedade brasileira ainda se pauta nas histórias contadas pelos brancos europeus e, assim, constatamos estudos que contemplam as perversas formas de produção e reprodução de ideologias, normas, sentidos, enfoques e bases impregnadas de racismo, autoritarismo e a identidade de uma população bastante miscigenada. Essa ideia se deve a crença da mistura de diversos grupos étnicos como os índios, os africanos e os imigrantes europeus e asiáticos.

É nessa vertente que os conhecimentos educacionais deverão se pautar para além do que é escrito como verdade, para que a partir do diálogo e da criticidade, professores possam de fato desmistificar a ideia cultural do país de que os africanos e indígenas são “inferiores” frente aos europeus brancos e de que a identidade racial branca seja uma herança padrão e inquestionável.

Fanon (2008), em sua obra publicada em 1952, apesar de sua influência política estar presente na construção da categoria pedagogia da libertação de Paulo Freire (1987), nas estruturas sociais e relações coloniais, as preocupações com a estrutura se reporta a cor branca como a brancura do dia, a beleza, a virtude, a candura e a bondade, “valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos” (DÁVILA, 2006) impossibilitando o negro de participar ativamente na sociedade exatamente por não se enquadrar em uma ideologia de humanidade universal.

Por um lado, podemos entender esta relação ao verificar a preocupação de Freire (1987) para construir um marco ético-político e, por outro, Fanon, em 1952, constrói um plano político-cultural que se estabelece sobre a discussão crítica sobre as estruturas sociais que foram sustentadas pela matriz colonial no Brasil.

Guimarães (2012) traz essa discussão e a relação entre a concepção freireana e a de Fanon sobre a categoria libertação e, em outro estudo sobre o assunto, intitulado “*A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra*”, publicado em 2008, lembra que o pensamento de Fanon chega ao Brasil como chegaram todas as ideias novas, em livros europeus “e numa época em que o marxismo e o existencialismo disputavam o proscênio da cena cultural e política brasileira” (2008, p. 100). O autor (2008) recorda que Freire talvez seja o primeiro brasileiro a ser influenciado pelo pensamento existencialista católico e pelo nacionalismo

anticolonialista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB<sup>13</sup> e o primeiro a abraçar essas ideias, na sua obra “*Pedagogia do oprimido*” (1987) e, depois, em “*Pedagogia da Esperança*” (1999).

Paulo Freire (1987) traz em seu livro *Pedagogia do Oprimido* a necessidade de uma pedagogia que acolha e liberte os oprimidos dos opressores encorajando-os a serem sujeitos da realidade histórica através da valorização do homem na luta pela sua humanidade. Já na obra *Pedagogia da Esperança* (1999), o autor traz episódios que marcaram sua vida desde a infância até o exílio que apesar das situações no contexto político brasileiro da época ele acreditava que o amor, a vida e a esperança, são formas de superar ou amenizar as desigualdades sociais e a miséria.

No entanto, as influências de Fanon (2008) não pararam apenas no pensamento dos intelectuais brasileiros, que tratavam da educação, da política e da cultura brasileira, mas foram, também, “os jovens estudantes negros dos anos 1970 e 1980 que, no Brasil, leram e viveram Fanon, de corpo e alma, fazendo dele um instrumento de consciência de raça e resistência à opressão, ideólogo de completa revolução na democracia racial brasileira” (GUIMARÃES, 2008, p. 110). Assim, do mesmo modo, não podemos negar que a população negra afro-brasileira, com suas diferentes culturas e características, tem sido invisibilizada à medida que a cultura branca historicamente é reproduzida, disseminada, representada e reafirmada como superior.

Diante disso, na sociedade brasileira, as desigualdades e discriminação racial passam a ser muito questionadas e, em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História, Cultura africana e Afro-brasileira. Também com a Lei 10.639/03 foi instituído Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder quilombola. Essa data é lembrada e deve-se às lutas de movimentos sociais, especialmente ao Movimento Negro. Acredita-se, portanto, que apesar da Lei 10.639/03 destacar alguns componentes curriculares como Educação Artística, a Literatura e a História, não queira dizer que os demais componentes estejam isentos dessa responsabilidade e, nesse sentido, os professores exercem importante papel no processo de luta contra preconceitos e discriminações.

Pensando nessas questões, esta pesquisa buscando puxar os fios que dão sentido e que

---

<sup>13</sup> O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que criou tinha como objetivo o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

foram puxados para realizar os caminhos metodológicos, investigou 04 professoras autodeclaradas brancas, que lecionam nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, da EPCMJ, situada na cidade de Maracás, BA, buscando identificar suas identidades étnicas e raciais (HALL, 2019), suas concepções, crenças e discursos sobre questões étnico-raciais na sala de aula e cotidiano escolar.

Além disso, como indicam estudos sobre relações étnicas e raciais, as experiências e vivências das professoras negras de escolas no Brasil, mostram que, por mais que as professoras que se autodeclararam brancas estejam em desvantagem em relação aos professores que se autodeclararam negros, não deixam de aproveitar dos privilégios da branquitude para humilhar, ofender e subjugar as professoras negras em diferentes situações e formas de relações, no cotidiano escolar.

A partir das formulações acima, surge o problema de pesquisa: De que modo professoras autodeclaradas brancas, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na EPMCMJ, Maracás, BA, dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios e contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) no contexto escolar?.

A proposição da pesquisa é de que, a partir da ótica da educação antirracista, é possível termos uma melhor visão sobre mecanismos de manutenção de poder dentro da escola, inclusive sobre como as professoras autodeclaradas brancas dizem/falam/pensam com essas questões nos espaços de ensinar, aprender e educar para conviver com a diversidade, combater privilégios da branquitude e, para isso, é importante observar modos de silenciamentos e manifestações racistas na relação professor-aluno, analisando os seus discursos sobre o tema/objeto de estudo.

Portanto, a implementação da educação antirracista na escola depende da percepção das professoras (o que dizem/falam/pensam e de que modo lidam com questões étnico-raciais) e estratégias utilizadas nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos na sala de aula/escola, considerando a importância de atitudes/ações antirracistas e, nesse processo, percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola. Desse modo, é importante buscar investigar, analisar e interpretar os discursos frente a pauta antirracista e entender como eles interferem na vida de crianças negras.

Chauí (2001) trouxe grande contribuição para a formulação da proposição desta pesquisa, pois em sua obra *“Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”*, ela traz partir de

suas inquietações e reflexões no campo político-ideológico, a crença generalizada de que os brasileiros são vistos como acolhedores, generosos sem racismo, sem discriminação de classe, dentre outros. Essas ideias não passam de um mito quando nos adentramos à história e percebemos todo um contexto de representações ideológicas que serve aos interesses de uma minoria, e que ao longo do tempo, concepções foram enraizadas, estereótipos foram construídos culturalmente naturalizando discursos eurocêtricos.

A partir da compreensão sobre as questões colocadas, do problema formulado, esta pesquisa estabelece como objetivo geral investigar de que modo professoras autodeclaradas brancas, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus, Maracás, BA, dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios e contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) no contexto escolar.

A partir dessa intenção de pesquisa, foram adotadas duas fases e traçamos os objetivos relacionados aos modos, as tarefas, aos procedimentos, processos e estratégias para poder atingir o objetivo principal desta investigação, a saber:

Para a abordagem exploratória e elaboração do projeto de pesquisa foram formulados os seguintes objetivos específicos: (a) Realizar levantamento bibliográfico e documental sobre o tema para tratar dos conceitos, concepções/definições principais e construir o marco teórico da pesquisa (Etapa I - da elaboração do Projeto de pesquisa e que se manterá até a elaboração da dissertação) e (b) Realizar pesquisa exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás-BA, que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa.

Para a realização da pesquisa propriamente dita: (c) Realizar análise documental (Projeto Político Pedagógico, plano de disciplina, outros documentos da escola que surgirem ao longo da pesquisa), observando conteúdos/categorias/estratégias utilizadas nas relações pedagógicas pelas professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa; (d) Identificar, à luz da Lei 10.639/03, conceitos, concepções e/ou definições que legitimam (ou não) os conteúdos utilizados pelas professoras autodeclaradas brancas, da observação e da análise dos discursos sobre privilégios da branquitude<sup>14</sup>, considerando o que dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre as relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de

---

<sup>14</sup> Embora seja utilizado o termo branquitude, também faremos uso ao longo das discussões dos termos brancura e branquidade para melhor entendimento sobre a problematização da identidade racial branca.

conteúdos na sala de aula; (e) Identificar quais os significados/sentidos de privilégios da branquitude são (re)produzidos (ou não) pelas professoras autodeclaradas brancas e de que modo os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola; (f) Analisar o que dizem/falam/pensam as professoras autodeclaradas brancas sobre a educação étnico-racial/antirracista e de que modo lidam com as questões étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola.

É importante destacar que esperamos que estes três últimos objetivos específicos possam permitir responder em que circunstâncias as professoras autodeclaradas brancas tomam consciência sobre a sua identidade racial e privilégios que são associados a estas condições e relações pedagógicas na Escola, campo de investigação.

Para isso, foi necessário o cadastramento na Plataforma Brasil para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pois conforme a Resolução 196/96, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa”.

Nessa perspectiva, podemos dizer, ainda, que o pesquisador, ao observar os preceitos éticos pelas resoluções (Brasil, 196/96; 466/12) mantém a integridade da pesquisa, além de fornecer benefícios aos interessados. Diante do exposto o projeto de pesquisa foi submetido em 10 de junho de 2021 e aprovado em 31 de julho de 2021 sem restrições, conforme parecer consubstanciado n. 4.876.888 (Anexo 1).

Nessa intenção, após a aprovação do projeto pelo CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, uma nova caminhada se iniciou – o da realização da pesquisa propriamente dita.

Nessa II fase realizamos visitas a escola no período agosto a outubro de 2021 e solicitamos o acesso aos documentos pedagógicos para análise e considerando a importância de responder ao primeiro objetivo dessa fase: (c) Realizar análise documental (Projeto Político Pedagógico, plano de disciplina, outros documentos da escola que surgirem ao longo da pesquisa), observando conteúdos/categorias/estratégias utilizadas nas relações pedagógicas pelas professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa da pesquisa propriamente dita. (Período de realização: agosto a outubro de 2021);

Definidas as interlocutoras da pesquisa, um questionário foi aplicado de forma a contemplar na pesquisa o segundo objetivo da pesquisa: (d) Identificar, à luz da Lei 10.639/03, conceitos, concepções e/ou definições que legitimam (ou não) os conteúdos utilizados pelas professoras autodeclaradas brancas, da observação e da análise dos discursos

sobre privilégios da branquitude, considerando o que dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre as relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos na sala de aula (Fase II – de agosto a novembro de 2021).

As entrevistas foram de grande importância para o confronto de dados. Também foram feitas as observações direta, assistemática e sistemática no intuito de responder os dois últimos objetivos, a saber: (e) Identificar quais os significados/sentidos de privilégios da branquitude são (re) produzidos (ou não) pelas professoras autodeclaradas brancas e de que modo os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola (Fase II – setembro a dezembro de 2021) e (f) Analisar o que dizem/falam/pensam as professoras autodeclaradas brancas sobre a educação étnico-racial/antirracista e de que modo lidam com as questões étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola (Fase II – outubro a dezembro de 2021)<sup>15</sup>.

E, por fim, mostramos os resultados da pesquisa, que através deles vemos a necessidade de mudanças significativas na prática e na formação continuada dos professores, o que nos faz refletir mais sobre as questões interétnicas com o objetivo promover o fortalecimento de práticas antirracistas na escola, pois ela como um espaço de poder e por ser um território de luta, amplia a capacidade humana numa perspectiva de autorreflexão de forma a intervir em suas subjetividades, sendo capazes de transformar práticas engessadas e dominantes em ações capazes de combater e denunciar práticas abusivas e discursos que silenciam outras vozes.

---

<sup>15</sup> Importante destacar que o período lançado como limite da análise ultrapassou, e se estendeu para o ano seguinte, tendo em vista a importância do objetivo para uma análise profunda acerca do assunto.

**PARTE II****MARCO TEÓRICO DA PESQUISA**

Olhando para trás, vejo que nos últimos 20 anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade.

bell hooks (2017, p. 42).

## 2. Marco teórico da pesquisa

Neste item 2, do “Marco teórico da pesquisa”, apresentamos um levantamento bibliográfico com base nos autores estudados e análise documental da legislação racista e antirracista, tratando de conceitos, definições e concepções fundamentais da pesquisa, buscando produzir inferências para tratar do tema/objeto de estudo desta investigação.

Para tanto, é a fundamentação teórica adotada para tratar do tema e problema da pesquisa, considerando como mostrar aqui a estruturação conceitual de sustentação ao desenvolvimento da pesquisa, adotando a metodologia de pesquisa bibliográfica, baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, artigos e literatura cinzenta<sup>16</sup> disponível na internet, nos bancos de dados das universidades e domínio público - dissertações e teses eletrônicas, trabalhos apresentados em congressos e publicados em anais de eventos e relatórios.

Tecemos neste item 2, portanto, uma breve discussão sobre a colonização e formação da sociedade brasileira, o mito da democracia racial, mestiçagem e ideologia do branqueamento no Brasil, buscando um arsenal adequado e pertinente para enquadrar o material empírico da pesquisa de campo.

Nessa perspectiva, procuramos mostrar que para falar de mestiçagem no contexto escolar é preciso valorizar os repertórios sócio-históricos de culturas africanas e afrobrasileiras no processo didático e pedagógico escolar. Isto é, para combater privilégios brancos é necessário provocar discussões e reflexões com os alunos sobre as culturas de origem negra, indígena, a valorização das africanidades do legado africano e da cultura indígena (FERREIRA, 2020), do discurso antirracista no cotidiano escolar. Assim como, o cuidado no emprego de termos que com base nos questionamentos e apresentação de conceitos evidenciam formas de racismo na língua e na linguagem e procurar combatê-los, como *blach list*, denegrir, mistura de raças, criado-mudo, mercado negro, mulata, democracia racial (SOUZA NETO, 2020).

Por isso, consideramos que este é um caminho possível para possibilitar a implementação da educação antirracista no contexto escolar, uma nova forma de conexão para pensar as relações étnico-raciais entre professoras autodeclaradas brancas na escola,

---

<sup>16</sup> Termo do inglês *gray* ou *grey literature* definida como informações produzidas em meios eletrônicos e impressos não controlados pela publicação comercial. Disponível em: <https://www.aguia.usp.br/noticias/o-que-e-literatura-cinzenta/> Acesso em: 14.11.2021.

DUDZIAK, Elisabeth. O que é literatura cinzenta? Portal AGUIA Blog, Disponível em: <https://www.aguia.usp.br/noticias/o-que-e-literatura-cinzenta/> Acesso em: 14.11.2021.

valorizando a educação antirracista na linguagem utilizada no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, reconhecemos que é importante buscar novas metodologias para se pensar, problematizar e pesquisar a branquitude, com possibilidades de trazer uma luz e um horizonte de transformação que permite superar as tradicionais concepções binárias de perceber e estar na pesquisa e no mundo, a partir de uma visão crítica decolonial sobre as relações entre brancos, negros e não brancos, sobre o branco e seus privilégios.

Nesse item ainda procuramos falar sobre a influência do sistema patriarcado e suas implicações para as questões das relações étnico-raciais, considerando suas influências sobre gênero e suas interseções com raça, etnia e classe na sociedade e escola brasileira.

Logo, em seguida, para aprofundar o foco da investigação, levamos em conta a importância de falar brevemente sobre os marcos históricos da luta e resistência da população negra no Brasil, considerando a relevância dos movimentos negros por igualdade racial, tecendo comentários sobre os discursos racistas, racismo e leis antirracistas no contexto brasileiro e sobre os privilégios da branquitude e a (in)efetividade e (in)eficácia das normas no Brasil.

Mas também, sobre a importância dos Estudos Decoloniais (MUNANGA, 2003; QUIJANO, 2005; FANON, 2008; WERNECK, 2019) e Estudos Críticos na Educação (CANDAUI, 2012; GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2001) para tratar da relação entre branquitude e eurocentrismo na educação brasileira, da escola, gênero e relações étnico-raciais nas relações pedagógicas e, por último, sobre o (a) professor (a) e o significado de ser branco (a), observando suas implicações para a educação antirracista na escola.

## **2.1 Tecendo os fios da pesquisa: conceitos, definições e concepções**

Neste subitem apresentamos as categorias principais da pesquisa que foram pontuadas nos itens posteriores, com a intenção de explicar, com clareza e precisão, o que significa os principais termos, conceitos, definições e constructos, que foram utilizados neste estudo com a intenção de aprofundar conhecimento sobre o tema e contribuir com a construção do marco teórico da pesquisa e com a análise, tratamento e interpretação de dados coletados na pesquisa de campo.

Pois, sabemos que a ausência desses procedimentos pode comprometer a validade e confiabilidade dos achados e, também, os resultados da pesquisa concluída, permitindo sobreposição ou contradição de análise e explicação a respeito do fenômeno investigado.

Os conceitos e as concepções sempre foram motivos de discussão e problematizações

sobre os seus significados e sentidos, o uso da linguagem, dos discursos e, aqui, a intenção é tecer os fios para usar de maneira cuidadosa na pesquisa, buscando não reproduzir padrões dominantes da colonialidade do saber e do poder (GROSFOGUEL, 2015).

### 2.1.1 Racismo e privilégio da branquitude, branquidade, brancura

Os termos branquitude, branquidade, brancura e embranquecimento se tornaram de cunho familiar ao longo da discussão aqui apresentada, contudo, a fim de que sejam melhor compreendidos nos mais diferentes contextos, considerando sua origem, conceito, concepções e definições em diferentes autores, buscamos uma construção interdisciplinar, sem perder de vista a perversidade histórica de ideologia da dominação e da colonização (GROSFOGUEL, 2015).

Piza (2005), por exemplo, difere o conceito dos termos branquitude e branquidade. Segundo ela, branquidade diz respeito aos sujeitos que negam a importância do conceito de raça enquanto conceito político, não se abrindo para o diálogo sobre essa importância. E a branquitude é quando os sujeitos brancos aceitam a importância do conceito de raça enquanto conceito político e interagem de igual para igual. No entanto, essa diferenciação de conceitos apontada por Piza (2005) é criticada por Cardoso (2020), o mesmo não vê relevância na distinção desses conceitos, visto que o branco com branquitude ou branquidade diante da sociedade, ambos terão vantagens. Diante da discussão, ao que parece, esses termos se diferem apenas por uma questão de nomenclatura e tentar conceituá-los não seria necessário ao se falar da identidade racial branca.

Desse modo, Cardoso (2020), em sua pesquisa sobre branquitude, considera que Piza (2005) propõe

[...] um **conceito** [grifo meu] para benefício próprio, para se diferenciar, para se situar num patamar hierárquico acima. Isto é, o branco com branquitude encontra-se num nível elevado superior ao branco com branquidade porque é uma pessoa autocrítica contra seus privilégios raciais, enquanto o branco com branquidade não é (CARDOSO, 2020, p. 211).

Segundo o dicionário de Filosofia (2000) aqui fica evidenciado como os conceitos não são tão simples quanto imaginamos, pois envolve toda uma complexidade de técnicas simbólicas principalmente quando nos referimos às teorias, portanto, o “conceito” pode ser utilizado com diferentes acepções a depender de um determinado contexto.

Portanto, o conceito é,

[...] todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc (ABBAGNANO, 2000, p. 164).

Tratando da importância dos conceitos, Ferreira e Santana (2020), em “*Estudos de gênero, corpo, sexualidades e desigualdades: de que se trata?*” procuram destacar que os conceitos são termos que, nos seus percursos vão se constituindo, provocam aproximações teóricas, distanciamentos e os seus significados e sentidos sofrem variações e hierarquias sociais, estabelecidas entre os marcadores sociais da diferença e aponta a necessidade de estimular o debate e a produção científica sobre esse tema, a partir de uma abordagem interdisciplinar, entendendo o percurso da evolução dessas categorias.

Desse modo, os autores (2020) procuram mostrar a complexidade de conceituar, definir categorias como gênero, raça, etnia, e, do mesmo modo, podemos acrescentar categorias como branquitude, brancura, por exemplo. Estes são termos que têm sentidos dentro de uma luta antirracista, dizem respeito a uma época, são criados e modificados dentro de um contexto histórico, social, político e cultural e, utilizados como um mecanismo para apontar que “ser branco” na sociedade brasileira e em diferentes países no mundo, é um lugar de privilégios, de conforto.

E o termo branquitude é um conceito que, apesar de ter despertado interesse de pesquisadores e estudiosos das relações étnico-raciais, como privilégios simbólicos e materiais da população branca, começa a ser abordado, de forma mais crítica, no início do século XX, por William Edward Burghardt Du Bois<sup>17</sup> (1935), que escreveu em sua obra “*Black Reconstruction in the United States*” sobre a identidade racial branca. Apesar de sua participação em lutas por justiça social, o sociólogo, ativista, filósofo e historiador ainda é pouco referendado no Brasil, e foi também editor norte-americano, o que deve ter contribuído com a socialização e divulgação do tema na época, com estudos afroestadunidense, em 1903.

Contudo, apesar dos escritos de Du Bois (1999 [1903]) no livro “*As Almas de Gente Negra*”, na qual escreveu sobre as dificuldades dos grupos oprimidos e, posteriormente, de Franz Fanon (2008) que em 1952 publica seu trabalho que ganha destaque em 1990, mas foi com o movimento negro nos Estados Unidos e as discussões do movimento negro no Brasil

---

<sup>17</sup> W. E. B. Du Bois, em “Black Reconstruction in America” (a **reconstrução** negra dos EUA, em inglês), publicado em 1935. Du Bois descreve de forma abrangente e em termos angustiantes como os negros lutaram heroicamente por sua liberdade na Guerra Civil dos EUA (1861-1865) e, depois, tendo como armas a educação e muito trabalho, por sua emancipação plena como cidadãos nos anos da **Reconstrução** (1865-1867).

que a partir de 2000, esses assuntos tomaram amplitude e significados nos espaços acadêmicos.

Miskolci (2012), em seus discursos fora da ordem, sobre “*O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*” defende a distinção entre a educação para a diversidade e para a diferença, entendendo que a diversidade trata a diferença como algo a ser tolerado, buscando o reconhecimento dos direitos das minorias em um contexto institucional universalista, problematizando a educação não normalizadora. Um processo que se define como de estranhamento da escola, de desnaturalização e que permite a produção de sujeitos a partir de determinados padrões.

Nesse percurso, Miskolci (2012) traz para o debate discursos eugenistas e higienistas que buscava o melhoramento da sociedade por meio de um embranquecimento e normas que se alinhava a um modelo ideal branco, masculino e heterossexual. Esse modelo forjado historicamente tem promovido, ao longo dos tempos, desigualdades de diferentes grupos classificando-os como seres sob suspeita/subalternos/indesejáveis/descartáveis e em contrapartida têm a supervalorização de saberes de uma minoria que representa incontestável supremacia quanto aos ideais de uma nação de progresso desejada e perseguida pelos dominantes.

Para falar de uma nação de progresso é importante trazer também Dávila (2006), como contribuição ao entendimento do “racismo à brasileira”, pois, em sua obra “*Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil*”, trata da temática de forma inter/multidisciplinar, para estudar o pensamento racial, destacando as categorias educação e relações raciais, com foco nas políticas públicas e sociais, puxando os fios da memória histórica da sociedade brasileira para falar das questões raciais.

O termo brancura utilizado pelo autor (2006) traz algumas implicações teóricas, discussões sobre sua significação, pois, brancura é sinônimo de cor da pele e branquitude é uma construção mais discursiva, entendida como um lugar social, uma posição no âmbito de uma sociedade hierarquicamente organizada a partir das raças. Enfocando a primeira metade do século XX, Dávila (2006) relata que o branqueamento da nação, encontrou respaldo nas políticas educacionais do país, desenvolvidas desde a Primeira República até a Era Vargas (1917-1945). Acreditava-se na época que todo o problema nacional seria por questões raciais, tendo como pressupostos a existência de desvantagens raciais que colocariam as pessoas de cor como responsáveis pelo atraso do país, sendo subjugadas à degeneração, isso devido a falta de cultura, saúde e ambiente propício para seu desenvolvimento intelectual. Os negros carentes eram definidos como deficientes que necessitavam de tratamentos especiais através

de práticas educacionais, e, nesse sentido, a escola poderia combater a degeneração, ensinando as crianças a serem parte da raça e, assim, descartando práticas culturais africanas e indígenas.

Para esta pesquisa e obra de Dávila (2006) traz muitas provocações e explicações que se confluem de modo entrelaçado para pensar a história da educação e escola brasileira, tendo como campo de estudo, o Rio de Janeiro, um espaço negro e multicultural, que naquele momento era a capital da República. Como também, torna-se uma obra de grande destaque para se entender a noção de branqueamento adotado no final do século XIX, no Brasil.

O autor (2006) examina obras científicas sobre a sociedade que definem negros e carentes como deficientes e como essa concepção influenciou as práticas educacionais. As obras científicas analisadas apresentaram a concepção de ideário de brancura, e a nação seria curada da sua inferioridade, maus hábitos e culturas não saudáveis e, por fim, embranquecida, fosse em sua cultura, higiene, comportamento e, eventualmente, na cor da pele.

Nesse cenário, “não só as professoras eram como médicos, como também a escola era como hospitais” (DÁVILA, 2006, p. 83). A principal ideia era a tentativa de reparação, tratar pessoas com o objetivo de reestabelecer a vitalidade da nação, no entanto, as crianças não eram consideradas a origem do problema, mas “remediar esses males significava utilizar as crianças para ensinar a sociedade” (p. 77). A evidência de que a crença e significações acerca da brancura permanecem interligadas às relações raciais no cotidiano da sociedade brasileira e essa compreensão demonstra a necessidade de teorização sobre a identidade de brancos ou branquitude, como foi definida no final do século XX. E, trazer a educação para esse campo de discussão é importante para a reflexão e descolonização das mentes, dos currículos e dos discursos eurocêntricos, que ainda faz parte do cotidiano das instituições de ensino.

Nesse sentido, pensar a educação a partir de uma visão decolonial, se torna indispensável para romper preconceitos e promover o respeito às diferenças. Isso porque, fomos influenciados por um ideal europeu, renegando muitas vezes questões tocantes às culturas indígena e africana que foram ao longo dos tempos violentamente esmagadas, a partir de uma perspectiva colonialista. Anibal Quijano (2005) fala sobre a cultura mundializada enquanto verdade universal e faz-nos refletir sobre um padrão europeizado, que controla todas as dimensões da vida, da subjetividade, dos corpos, da cultura e do monopólio da produção do conhecimento.

Freire (1987), em seus escritos, chama a atenção afirmando que os professores estariam para civilizar os alunos, colocando-os em fileiras e depositando conhecimentos como se fossem “conta bancária”, ou seja, é um método de verdades prontas em que o aluno é mero

receptor, e nessa relação o professor acaba sonhando conhecimentos e explicações importantíssimas para a construção de saberes. Desse modo, precisamos compreender nosso papel enquanto educador e refletir sobre discursos perversos presente em nosso cotidiano.

Superar a colonialidade em nossas escolas, a partir das práticas pedagógicas dos professores, é uma empreitada complexa e difícil de ser efetivada. No entanto, um caminho bastante promissor é o estudo e debate sobre a decolonialidade, que visa interceder pelo colonizado ao propor uma “desobediência” aos pensamentos impostos como hegemônicos. Professores precisam propor aos alunos, a superação de discursos e atitudes antirracistas a partir do “aprender a desaprender”, uma vez que foi inculcada em nossas mentes a razão colonial.

Pinheiro (2014) justifica a importância de combater a ideologia da superioridade branca, e, como forma de apontar a evidência de que os privilégios existem e são historicamente reproduzidos, afirma que

Os brancos sempre foram o centro dos estudos, mas não enquanto brancos e sim, enquanto atores protagonistas centrais da história. Os negros nunca foram estudados enquanto protagonistas da história, mas enquanto negros, enquanto segmento problemático para protagonistas centrais da história. Uma inversão perversa (2014, p. 94).

Nessa mesma linha de pensamento, Pinheiro (2014, p. 93) reitera: “A étnica negra é feita vilã. Ela é alvo de questionamentos e estudos. Enquanto a história étnica branca é preservada. Sobre ela paira um véu de mistério e não é alvo dos mesmos estudos e questionamentos”. Frente a essa afirmação, é primordial compreender e refletir sobre as bases que sustentam a construção de uma identidade negra, estudá-la, discuti-la a fim de superar esses embates ferrenhos não apenas dentro da instituição escolar, mas também em todos os ambientes.

É urgente, portanto, promover uma relação dialógica entre os professores e os estudos coloniais e decoloniais. O letramento racial é um caminho possível e a ser trilhado pela escola para que haja desconstrução de conhecimentos preconcebidos, promovidos por discursos da dominação europeia que tem implicado em condutas discriminatórias na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a escola é reconhecida como um espaço privilegiado para o debate e reflexão e, conseqüentemente, para a desconstrução de saberes eurocêntricos e hierarquizados.

Sobre essa questão, a feminista Werneck (2019) tem destacado a importância da militância e combate ao racismo, a partir do impacto da escravidão e colonização, bem como sobre os movimentos contra o sexismo e o racismo de mulheres negras. Suas ideias, faz-nos

reportar a estudos de intelectuais decoloniais que tratam principalmente da manutenção da colonialidade ainda na contemporaneidade, seja na política, na economia, na cultura, nas artes, no qual, tudo que fazemos, escutamos e dizemos é provido dos discursos da dominação, implicando em condutas discriminatórias aos povos originários e ou escravizados.

Desse modo, a partir das formulações, provocações e da literatura, podemos afirmar que falar do branco ou do negro, não é tao simples quanto imaginamos. É preciso ter conhecimento de todo um processo histórico que nos coloca numa posição de reflexão. Essa reflexão deverá ser levada para as instituições de ensino, penso que elas (as instituições de ensino), sejam um laboratório de pesquisa eficaz, tanto em termos de incidências ao racismo, quanto ao combate as práticas discriminatórias construídas culturalmente, frutos de uma sociedade eurocêntrica e colonialista.

O colonialismo é responsável em deixar marcas profundas na sociedade, perpetuando de uma forma negativa na construção das identidades étnicas. Historicamente falando, os povos foram divididos em uma escala hierárquica de poder em que os não brancos foram nomeados pelos próprios europeus como tal. Esse foi um processo de dominação-exploração e subordinação, de não apenas violência física, mas também simbólica, capaz de controlar e tentar destruir as expressões culturais da população negra, afrobrasileira e ameríndia.

Para Bourdieu (1989), as violências simbólicas estruturam-se num processo de dominação, ou se manifestam por coações, agressões e, na maioria das vezes, são “invisíveis” e permeiam toda uma vida, acontecem de forma tão sutil que se torna normal qualquer discurso que transpareça racismo, muitas das vezes diversas situações e discursos são vistos de uma forma lúdica, inocente, sem a pretensão de machucar ou até mesmo insinuar algo.

Na verdade, a primeira violência contra o negro acontece pelo simples fato de nascer negro, ou seja, desde o nascimento a criança se torna vulnerável no ambiente em que vive se propagando para as demais fases de suas vidas, na família, na creche, na escola, na faculdade, enfim, na vida social. O negro foi excluído do mundo educacional, seus conhecimentos pouco importam, na literatura, nas artes, na política, na educação o conhecimento foi feito por e para pessoas brancas que não tiveram a chance de participação enquanto protagonista de sua própria identidade cultural.

É possível observar, que esse sistema de violência simbólica é uma construção social e sua manutenção é fundamental para determinada sociedade. Nessa construção, Pinheiro (2014) revela que os brancos ou eurodescendentes são treinados ideologicamente para se manterem numa posição de dominante, racista que age de forma silenciosa, do outro lado, os negros são condicionados a serem submissos.

Ao longo dos séculos, os brancos vieram gravando, assimilando, aprendendo, e incorporando todos os direitos de superioridades e discriminação de toda espécie sobre os índios e, principalmente sobre os negros (PINHEIRO, 2014, p. 107).

Estamos falando em violência simbólica (BOURDIEU, 1989), das quais passam despercebidas aos nossos olhos, estamos falando de uma violência que age de forma quase imperceptível, pela supremacia branca. Isso mesmo! Supremacia branca, mas que são perversas, provocando mortes históricas culturais identitárias, que discretamente tomam um espaço considerável e devastador.

Nesse sentido, bell hooks<sup>18</sup> fala sobre sua vivência com essa problemática e diz que,

Olhando para trás, vejo que nos últimos 20 anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade (2017, p. 42).

Bell hooks (2017) comenta, portanto, de uma forma clara e objetiva sobre a manutenção da cultura da dominação e violência e aponta questões importantes a respeito do racismo. A partir de sua vivência, a autora fala sobre o racismo em sala de aula, apontando caminhos para uma educação como “*Prática da liberdade*”, uma abordagem freireana de educação e vivências na sociedade. Para ela, ensinar os alunos a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe deverá ser o objetivo mais importante do professor.

Já Schwarcz (2012) em seu livro “*Nem preto nem branco, muito pelo contrário*”, nos convida para uma grande reflexão sobre a questão racial, a mesma decorre sobre um país em que o racismo e a desigualdades são negados publicamente, porém são praticados na intimidade. Ou seja, ninguém nega que ele exista, no entanto, as pessoas não se identificam como racistas.

Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

---

<sup>18</sup> Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks – escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense social. O seu pseudônimo é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó e a escrita em minúsculo justifica-se pelo fato da autora dar enfoque ao conteúdo dos seus livros e não a sua pessoa. Assim, deixo grafado em letras minúsculas.

As ideias de Schwarcz (2012) corroboram com o modo de Gomes (2001) pensar as relações raciais no Brasil e ao se referir sobre a negação do racismo. Segundo Gomes (2001) o racismo é considerado um caso complexo, pois a sua negação é uma forma de afirmar o racismo, “Ele é negado de forma veemente, mas mantêm-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da sociedade” (p. 92).

Os efeitos da prática racista, são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados (GOMES, 2001, p. 93)

Há muitas discussões e reflexões teóricas sobre essa questão, assim como resultados de pesquisas que tem constatado no campo de investigação os problemas relacionados a práticas racistas tanto envolvendo brancos como negros e não-brancos. Cavalleiro (2001, 1998), por exemplo, tem se preocupado com essas questões em espaços como o lar e a escola, para ela é na escola que essas diferenças são evidenciadas e os preconceitos e discriminações aparecem com maior intensidade.

Como podemos observar, esses estudos sobre identidade branca no Brasil nos lançam grandes desafios e ampliam nossos horizontes, partindo de uma reflexão crítica, ideológica e perspectiva histórica, estrutural, psicológica e política, abrindo um leque de discussões sobre o papel do branco nas relações raciais. Assim,

Portanto, podemos dizer que,

O espaço escolar é terreno fértil para variados tipos de conflitos, inclusive o racial. Inúmeras demonstrações de preconceito racial ocorrem dentro e fora da sala de aula. Palavras como “macaco”, “cabelo duro”, “neguinha” e “carvão” ainda hoje compõem o vocabulário ofensivo de alunos e alunas que querem insultar racialmente o sujeito negro. Em meio a essa situação conflitante e sem a devida intervenção, uma parcela considerável de alunos não brancos, acabam se sentindo inferiorizados e, conseqüentemente, negam sua pertença racial (GADIOLI; MULLER, 2017, p. 291).

É importante pensar como a escola vem implementando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), alterada pela Lei 10.639/03 e atuando pelo enfrentamento do racismo e por fim pensarmos sobre a relação professor – aluno, especificamente falando da professora branca e os alunos negros e brancos.

Nesse sentido, Petronilha Beatriz Silva (2007) aponta dificuldades e desafios para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Para a autora, é necessário um trabalho que busque o “direito de ser, viver e pensar” dos diferentes pertencimentos étnico-raciais, por isso, destacamos a importância da Lei 10.639/03, que apesar das dificuldades para sua

implantação e implementação ela ainda verbera posições hierárquicas forjadas pela sociedade.

Essas dificuldades são denunciadas por Silva e José (2008), no artigo intitulado “*Fórum Pró-lei 10.639/03: Percepções e desafios para uma educação antirracista*”,

Um dos principais problemas para a sua real implementação é o desconhecimento dos professores a respeito dessa temática, vez que não a tiveram presente em sua formação. Outrossim, o próprio poder público e setores marcadamente elitizados da sociedade brasileira não concordam com este dispositivo legal, argumentando que nem sempre a Lei faz com que, na prática, as mudanças que se fazem necessárias ocorram (p. 34-35).

Com isso, o que podemos perceber é que as amarras sociais ainda fortalecidas no âmbito educacional precisam ser combatidas, os discursos deverão ser analisados e as atitudes trazidas para um contexto de debate, para que, desse modo, possa oportunizar a colocação de todas as vozes, independentes de sua pertença étnico-racial, classe, idade e sexo.

Nessa perspectiva, Pinheiro (2014) defende uma proposta de formação em Relações étnico-raciais não só para professores, mas também, para todos os profissionais que hoje estão à frente de pesquisas e estudos epistemológicos. Porém, mesmo com todas as discussões acerca das Políticas Públicas voltadas para a formação profissional, ainda é possível perceber que na escola o currículo continua engessado e, desse modo, valoriza e fortalece os privilégios da cultura branca.

No que diz respeito ao currículo, Moreira (2002) e Candau (2013) nos alertam para que devemos reconhecer as diferenças culturais e isso implica o abandono de uma visão monocultural e mudanças significativas na prática pedagógica, visto que, os estudantes apresentam vivências, saberes e necessidades diferentes. Portanto, os currículos precisam dialogar com os anseios, necessidades e as diversidades culturais existentes.

Em suas reflexões críticas sobre currículo, Apple (2001), fala sobre as avaliações nacionais e o currículo nacional, entendendo que, ao que parece, são exemplos que mostram a intenção de igualar culturalmente, os alunos avaliados, através de avaliações seguindo um padrão estrutural. “De fato, quero sugerir que aqueles que estão profundamente comprometidos com os currículos e com um ensino antirracista necessitam atentar mais para a identidade branca” (APPLE, 2001, p. 64). Ignorar o “branco” nessas discussões, contribuem decisivamente para a perpetuação de uma educação que não problematiza a sociedade e não a instrumentaliza para transformações sociais efetivas.

Memmi (2021), em seus estudos sobre branquitude, se debruça numa perspectiva não só do oprimido, mas também do opressor, descrevendo a violência cometida contra o colonizado e os privilégios do colonizador. Isso significa dizer que, vivemos, por exemplo,

hierarquias entre o branco e o negro, fruto de um passado opressor, que hoje persiste de uma forma preocupante.

Nessa dimensão, não podemos esquecer que as instituições escolares e as universidades se encontram cativa dessa condição de comportamento colonizado e de reprodução do eurocentrismo em larga escala. Assim, é necessário trazer outras vozes para a discussão e pluralizar a formação do conhecimento. Afinal,

Ser sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa história de vida, em nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições. Reconhecer que fomos educadas e educados para não nos reconhecermos como pessoas brancas, mas como seres humanos que representam a universalidade humana descorporificada, o padrão, a norma como lugar de poder (CARREIRA, 2018, p. 134).

Sobre a dominação em relação as classes sociais, existe a preocupação primordial com outras formas de dominação de grupos hegemônicos que controlam outros grupos subordinados. Nesse sentido, Aguilar e Gonçalves (2017) discorrem sobre as relações de dominação e alerta que essa relação ultrapassa as barreiras do capitalismo, vão além de explorador e explorado, ricos e pobres, patrão e empregados, se estendendo a outras formas de dominação como homens contra mulheres, brancos contra negros, dentre outros.

Esperamos, portanto, que essa pesquisa ao discutir sobre racismo, branquitude e privilégios do branco, seja mais um passo na luta antirracista e que possa dar contribuições para romper determinadas práticas discriminatórias entrelaçadas, sejam elas de classe social, religião, fenótipo, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, local de moradia, região, dentre outras. E, aqui, especificamente, sobre o racismo e privilégios da branquitude nas escolas de ensino fundamental, despertando a consciência das professoras autodeclaradas brancas sobre esta questão.

Afinal, este é um problema que não é novo e vem se entrelaçando com gênero, sexo, arrastando-se ao longo dos séculos. Sendo que, discussões sobre gênero na docência e a feminização do magistério parecem acompanhar as reflexões sobre o perfil branco e o feminino. Essas construções sociais precisam de muita atenção na escola pois, elas mostram que há prevalência racial e de gênero no perfil de docentes e que apresentando disparidades raciais bem como a prevalência de mulheres atuando na educação básica.

A partir desse entendimento, buscamos uma breve discussão, na subseção 2.1.2, sobre Gênero, mulher, docência: perfil branco e feminino, para mostrar o que dizem/pensam os referenciais da pesquisa sobre essa questão.

### 2.1.2. Gênero, mulher e docência: perfil branco e feminino

Diante das discussões acerca dos avanços considerados sobre a história das relações de gênero, ainda é possível perceber que essas discussões denotam ideias arraigadas e estereotipadas sobre o homem e sobre a mulher. Relações ainda presas ao domínio masculino e, em contrapartida, à submissão da mulher.

Se adentrarmos à história das relações de gênero podemos nos deparar com algumas questões que revelam comportamentos patriarcais, misóginos, autoritários e o que pensam sobre a mulher, gênero, perfil branco na docência. Os espaços geográficos, levando em consideração as mais diversas culturas e as épocas históricas, são importantes para essa análise, quando permitem compreender melhor o contexto histórico-social, observando os acontecimentos e fenômenos do passado e suas mudanças e permanências no presente. E foi nesse movimento que chegamos até aqui, mediante uma análise de aproximações e distanciamentos, a partir de uma época para outra, porém relacional.

Se recorrermos a história, é possível verificar que, em meados do século XIX, as mulheres eram submetidas a várias regras perante a sociedade e, não foi à-toa que se dizia “que o magistério era próprio para as mulheres porque era um trabalho de um só turno, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período” (LOURO, 2007, p. 453). E, nesse contexto, alimentaria uma ideia otimista de que a educação seria um progresso para o país. Assim, a docência é marcada pela dedicação, pelo cuidado, pela educação e pela forma dócil de ser, tais atributos vistos pela sociedade como inerentes às mulheres.

No livro *Diploma da Brancura*, o historiador Dávila (2006) mostra como os valores de raça, classe e gênero eram importantes para a seleção dos professores da época, e nessa seleção eram excluídos os afro-brasileiros e, em contrapartida, era valorizado um perfil branco, feminino e de classe média.

Assim, “professores de cor, ou vindos das classes baixas, eram percebidos como mediadores inadequados nesse processo” (DÁVILA, 2006, p. 194). Como notamos as questões de cor, gênero e classe faz parte da sociedade, da escola e do sujeito. Nessa mesma reflexão Margarete Rago<sup>19</sup> é contundente ao prefaciá-lo o livro do autor Richard Miskolci (2012) “*O desejo da nação*”, para ela,

---

<sup>19</sup> Luzia Margareth Rago é historiadora, professora, pesquisadora e feminista brasileira, influenciada por autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard e Jacques Derrida.

Nesse imaginário marcado pela intolerância ao outro e ao diferente, se às mulheres cabe a educação das crianças e os cuidados do lar, aos homens é necessário ensinar o autocontrole, a contenção sexual, a virilidade e, sobretudo, o desejo pelo sexo oposto, longe do que poderia ser qualquer afeto homoerótico (2012, p. 14).

É nessa vertente que refletimos as questões subjacentes a ideia de gênero e, conseqüentemente, sobre a mulher e a docência. A partir dos estudos sobre gênero podemos perceber que a história tem possibilitado construções padronizadas a partir das relações hierárquicas. Por isso, é necessário entender que ser professora foi por muito tempo considerado uma profissão feminina, essa ideia não chega por acaso na educação ainda nos dias atuais.

Hoje, nas escolas, é possível observar que os primeiros anos do ensino fundamental são liderados por mulheres e isso se deve ao fato de que foi cristalizado que as mulheres têm, por natureza, uma aproximação e cuidado com crianças e que seriam boas educadoras com qualidade docentes adequadas. Desse modo, se torna natural confiar a educação dos filhos às mulheres, como bem coloca Louro (2007, p. 450), ao afirmar que,

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espírita’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Nesse sentido, não é de se estranhar que nos dias atuais temos na Educação infantil em sua totalidade professoras cuidando e ensinando crianças e à medida que aumenta o nível de escolarização a figura masculina vai tomando espaço. Assim como nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa tratada por esta pesquisa, ainda percebemos que a maioria dos profissionais da educação são do sexo feminino nos fazendo pensar e refletir sobre diversas questões atravessadas inclusive sobre uma pedagogia sexista, machista dentro do espaço escolar.

### **2.1.3 Relações pedagógicas e educação antirracista**

Nessa subseção 2.1.3, pretendemos dar visibilidade sobre as relações pedagógicas e uma educação antirracista de forma a contribuir para a reflexão de valores subentendidos que poderão estar fortalecendo o racismo, a discriminação e o preconceito racial na sociedade, em particular, nas instituições de ensino e seus efeitos em nossas vivências sociais e relacionais.

Esse estudo reflete a importância em compreender o processo de construção sobre o

tema em discussão, podemos constatar que, com base nos objetivos dessa pesquisa, tomamos também como categoria a ser discutida a educação antirracista e as relações pedagógicas que são desenvolvidas na docência, na sala de aula/escola.

Devemos, no entanto, nos atentar como se dão essas relações pedagógicas e sua dinâmica na desconstrução do racismo. Alves (2010) ao realizar uma pesquisa de mestrado intitulada “*Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele*” mostra os significados de ser branco ou de ser negro opostos entre si, uma dualidade que traz à tona construções hierárquicas socialmente produzidos.

Em outro momento Alves (2012) traz o branco nas relações raciais construídas na escola e elenca a importância dessas relações cotidianas entre alunos e professores de diferentes pertencas raciais. O que não podemos perder de vista é que em meio a essas relações raciais também se dá as relações pedagógicas, ambas atravessadas por concepções, crenças, verdades socialmente produzidas, materiais didáticos eurocêtricos, enfim,

[...] discutir os significados da brancura, é uma possibilidade de transformar o combate ao racismo num problema de todos nós, negros e brancos, visando a construção de uma educação que combata as desigualdades raciais seja na escola, seja fora dela (ALVES, 2012, p. 167-168).

Dessa forma, pensar numa experiência de inclusão na educação é tarefa primordial em sala de aula. Paulo Freire (1987) em seu livro “*Pedagogia do Oprimido*” desenvolve uma pedagogia voltada para a emancipação da classe oprimida, para ele o pensamento crítico é crucial para se pensar em melhores condições sociais. Essa abordagem de educação freireana é muito valorizada por autoras feministas, como bell hooks, por exemplo, contra a opressão, dominação e violências entre brancos/as e negros/as.

Para além da manutenção da relação opressores-oprimidos e da hegemonia de classe, Paulo Freire traz uma educação pautada na construção de uma sociedade mais crítica, mais igualitária e menos opressora, na busca da criticidade e da autonomia de forma que os educandos sejam independentes e sobretudo críticos e reflexivos diante das injustiças e situações de opressões que mantem a desigualdade e a dominação existente no país. Uma educação problematizadora como prática da liberdade também foi um assunto discutido por bell hooks ao concordar com as ideias de Paulo Freire (1987; 2001),

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (HOOKS, 2017, p. 15).

Nesse sentido, a autora (2017) ao se referir à educação como prática da liberdade, adverte que o ensino deve ser pautado na transgressão de fronteiras sejam elas raciais, sexuais ou de classe, pois “o prazer de ensinar é um ato de resistência” (HOOKS, 2017, p. 21). Outros autores como Munanga (2003; 2005) e Cavalleiro (2001) tem demonstrado em suas escritas a preocupação com as relações pedagógicas e as relações étnico-raciais no ambiente da sala de aula, nesse caminhar entendemos que apesar das conquistas, ainda estamos caminhando a passos lentos. Superar as ideias arraigadas à manutenção de poder de dominação eurocêntrica nas escolas é desafiador pois para Cavalleiro (2001),

São representados aos alunos e às alunas elementos sobre a variedade racial de forma preconceituosa. Ou, então, não é feita qualquer menção à variedade cultural no Brasil, o que facilita uma compreensão equivocada da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Para Munanga (2005) esse assunto não é diferente, seus estudos nos fazem refletir sobre o preconceito, discriminação, raça, mestiçagem dentre outros. No entanto sua atenção também se volta à educação, reforçando o que já foi posto por Cavalleiro (2001) no tocante a uma educação antirracista,

[...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, Cavalleiro (2001), Hooks (2017), Paulo Freire (1987; 2001) e Munanga (2003, 2005) em suas discussões, reflexões e escritos falam da importância da educação e demonstra que é necessário pensar na implementação de uma educação antirracista que supra os anseios dos educandos de forma a valorizar relações pedagógicas antirracistas, descolonizar o pensamento, abrir espaços de discussão sobre racismo e as categorias raça, etnia, classe social, entrelaçadas com gênero e outros marcadores sociais da diferença.

Com afirma Memmi (2021, p. 9) “a colonização “fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores”, portanto, é preciso educar brancos e negros para convivências respeitadas entre eles, na sociedade, e reconhecer a força da educação para a liberdade e contra os racismos, preconceitos, discriminação e exclusão racial e social.

Falamos aqui, portanto, de uma educação pautada na valorização e no fortalecimento da diversidade de culturas, que minimiza práticas distorcidas de homogeneização e que

possibilita o respeito ao pertencimento identitário.

Nesse sentido, Jeruse Romão (2001), no artigo intitulado “*O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro*”, nos convida a pensar numa educação que promova a autoestima das crianças negras. Porém, um dos problemas que as escolas enfrentam é a falta de preparo de profissionais que atendam as reais necessidades dessas crianças, para que se sintam inclusas na história, e de fato, suas histórias tenham sentido. Pois, como diz Romão (2001, p.168): “As estatísticas sobre a educação apontam que as crianças e adolescentes de ascendência africana são os que mais se evadem ou são excluídos da escola”.

Diante disso, podemos perceber que algo nessa relação é falho, e, a partir daí, percebemos como pequenas situações diárias podem afetar diretamente a vida escolar dos educandos negros “uma pessoa ignorada e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso” (CAVALLEIRO, 2001, p.155). Nesse sentido, os estímulos negativos sobre o corpo negro, tem promovido a negação de sua identidade, reforçando ainda mais o discurso estereotipado de que o próprio negro, sabendo de sua inferioridade, não se valoriza como afrodescendente.

Na área de Educação e Direitos Humanos, Candau (2009) fala de uma suposta homogeneização e padronização que fundamenta as práticas dos professores, no entanto, seu propósito está voltado para uma educação que enfraqueça os processos pedagógicos de base monocultural, preconceitos e discriminação presentes no âmbito educativo em contrapartida fortaleça práticas educativas interculturais de forma a dar visibilidade a outras culturas vistas como inferiores. Nessa vertente, a prática pedagógica dos professores é fundamental para se pensar numa cultura de paz e não de ódio, buscando analisar as vivências históricas de seus alunos com o objetivo de romper com práticas discriminatórias no ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada em 1996, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação em 1997 e, estes documentos foram de grande importância na luta por uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Essas diretrizes curriculares nacionais, conhecidas como PCNs, foram estruturadas para orientar atividades docentes, coordenadores e diretores de escolas que ofertam a Educação Básica e seus impactos na orientação para formação do indivíduo em instituições de ensino superior, principalmente as de formação do profissional de educação, podendo ser adaptados às particularidades de cada local.

Esse documento foi distribuído em 10 volumes com orientações para cada Componente Curricular e os Temas Transversais, assim distribuídos: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, temas estes considerados relevantes para pensar os direitos e responsabilidade da sociedade. O volume sobre Pluralidade Cultural chama a atenção do leitor logo na introdução, ressaltando que,

[...] Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 19).

Esses documentos se devem à resistência, mobilização e luta de intelectuais negros e não-negros comprometidos com as questões de desigualdade racial e aparece como item a ser trabalhado nas matrizes curriculares da educação básica partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva.

E a conquista não se deu de forma harmoniosa, há quem faça reverência ao termo democracia racial, no entanto, se reportarmos a história veremos que muitos negros foram humilhados e mortos por se oporem as ideologias da época, à exemplo temos Zumbi líder negro do Quilombo dos Palmares, estado de Alagoas que foi morto em 20 de novembro de 1965 por lutar contra o racismo e a desigualdade social. Importante ressaltar que essa data é lembrada como o Dia da Consciência Negra em homenagem a esse herói brasileiro.

A própria Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História, Cultura africana e Afro-brasileira, tem nos feito refletir como as professoras tem feito uso da lei em suas atividades diárias e caso contrário o que tem dificultado a sua implementação nas ações pedagógicas? Para Rodrigues (2011),

O despreparo dos/as educadores/as impede um olhar crítico sobre as demais faces do racismo educacional presentes no currículo, nos livros didáticos e literários, representações feitas em murais e atividades pedagógicas – quando se elege apenas o segmento branco para representar – bem como diante da forma folclórica e caricatural das comemorações relacionadas à temática. Significa dizer que o artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639, sancionada em 2003, ainda não atingiu satisfatoriamente grande parte das escolas brasileiras (RODRIGUES, 2011, p. 2).

O que podemos notar é que mesmo depois da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes, muitos estudos denunciam o preconceito e a discriminação racial dentro do ambiente escolar, o

racismo tem se mostrado de diversas formas, no currículo, nos discursos proferidos, nos planejamentos das aulas, no brincar e, sobretudo, no comportamento das pessoas e não podemos esconder que os principais alvos de discriminação ainda são os negros. Assim, podemos dizer que o silenciamento tem colaborado para que discursos sejam mantidos.

Cavalleiro (1998) mostra através da sua dissertação de mestrado intitulada: “*Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*” estudos sobre as diversas situações de preconceito racial ocorridas durante as aulas e mostra que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão no que se refere às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no ambiente familiar.

Ainda nesse sentido é importante citar que, em 1985, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, em sua dissertação abordou “*O silêncio no ritual pedagógico a favor da discriminação racial*”. Gonçalves (1985) se aproxima da pesquisa abordada por Cavalleiro (1998) e identifica em sua pesquisa quatro rituais pedagógicos na escola que contribuem para a discriminação racial, a saber: no primeiro ritual pedagógico, ele vai dizer que na escola se omite as lutas e as resistências dos africanos e afro-brasileiros; no segundo ritual, docentes dizem que para reduzir as desigualdades raciais precisamos ensinar que “todos nós somos filhos de Deus” e, portanto, somos todos iguais; no terceiro ritual, que é a comemoração do dia 13 de maio, todos os anos quando na verdade poderia ser celebrado o 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”; e por fim, o quarto e último ritual, a agressão às crianças negras ser acompanhada de um silêncio dos professores, sob a alegação de que o que importa é o caráter e não a cor.

No entanto, se observarmos com cautela todos esses pontos elencados por Gonçalves (1985) veremos que apesar da pesquisa ser feita em 1985 ainda temos nítidos esses rituais nas escolas e debater sobre essas questões e rituais implica estar atento às demandas sociais e estar comprometido com a adequada formação de cidadãos na busca de uma educação pautada na liberdade (HOOKS, 2017; FREIRE, 2001; 1987) e justiça social.

Enfim, devemos pensar em debates e discussões que reflita sobre o lugar dos brancos, trazer as experiências da branquitude para se pensar as desigualdades sociais, pois num tempo em constante mudança, há necessidade de desenvolver o pensamento crítico, trazer reflexões a fim de que possa viabilizar a compreensão dos processos históricos.

Dessa forma, no subitem 2.2 apresentamos estudos sobre A colonização europeia e a formação da sociedade brasileira, no intuito de estreitar as discussões principalmente sobre a educação antirracista e que busque sobretudo a justiça e a igualdade de direitos.

## 2.2 Colonização europeia e Formação da sociedade brasileira

Falar sobre a colonização europeia e a formação do povo brasileiro como categoria de análise, tem o intuito aproximar o leitor das discussões de forma a tornar evidente sua importância para a contextualização do tema. Assim, para o melhor entendimento sobre o que será posto é oportuno explicar sobre alguns desenvolvimentos teóricos importantes.

Essas duas categorias Colonização europeia e Formação da sociedade brasileira são interligadas e importante para saber como tudo começou. Expansão marítima e comercial europeia, chegada dos portugueses ao território, hoje, chamado Brasil, aprisionamento e extermínio de indígenas, os nativos da terra, os aprisionamentos, tráfico em tumbeiros e chegada dos africanos, homens negros e mulheres negras, aqui escravizados pelos colonizadores.

Daí, o porquê do patriarcado, da mestiçagem, da ideologia da democracia racial e da brancura, branqueamento e branquitude na sociedade brasileira, experiências que geraram medo, vergonha, terror, desumanidades, uma história de perversidades, escravização, genocídios, colonialismo, patriarcado, misoginia e machismo – uma história com máscaras e farsa de modernidade ocidental.

Aqui, no Brasil, os índios, povos nativos, tinham suas terras, aldeias de pertencimento, riquezas naturais, saberes, tradições, e todo seu parentesco. E os africanos, aqui escravizados, foram capturados contra sua vontade, aprisionados, tratados como animais, desenraizados, arrancados brutalmente de suas comunidades de pertencimento, de sua nação. No entanto, culturalmente falando, esses povos tiveram grande importância na formação da sociedade brasileira, contribuindo com suas formas de vida, seus saberes, fazeres, experiências, crenças e costumes. Com isso, podemos dizer que o Brasil se tornou um país diverso em raças, culturas e etnias, rico culturalmente quando somado aos costumes de cada povo, festas culturais, culinária, arte, dentre outros aspectos.

Desde a colonização da sociedade brasileira, com a chegada dos colonizadores portugueses, nos anos 500, os povos indígenas e, em seguida, os negros africanos, escravizados no Brasil pelo branco europeu, sofrem até os dias atuais, com as diferentes tipologias da violência (física, psicológica, verbal, simbólica, dentre outras), provocadas por estereótipos, preconceitos e discriminação social, operados pelo processo baseado no patriarcado, no racismo e no capitalismo em expansão.

A partir desse conhecimento, podemos observar que as consequências do encontro entre brancos europeus com indígenas brasileiros e, logo depois, com negros africanos, aqui

escravizados, marcam o percurso da história da construção da sociedade brasileira.

Esta foi uma história marcada pelos mecanismos de opressão contra o negro e que até os dias atuais, além de outras questões, protege o branco de ser objeto nas pesquisas no campo das relações étnico-raciais. Isso porque o branco é visto como norma, nos dando a entender de que não se questiona a norma, o natural, o normal. Diferentemente do negro, que a todo momento, nos deparamos com estudos sobre eles, que tratam de sua história, suas vidas e, incrivelmente, permitem perceber que esses estudos são vistos de um ponto de vista do branco eurocêntrico.

As formas de discriminação, intolerâncias, autoritarismos e racismos, frutos do sistema de colonização, de dominação-exploração, desde o século XV, vivenciadas nas relações com a diversidade e a diferença, que desobrigam brancos a tratar o negro com respeito, oculta estereótipos e preconceitos que deslegitimam o sofrimento dessa população, decorrente da questão racial, operando até os dias atuais. Esse marcador de diferença pode ser considerado como um fenômeno que provoca, até os dias atuais, crises de civilização cada vez mais agudas, além de provocar acentuadas relações de discriminação, xenofobia, racismos, banalismos.

A partir desse entendimento, buscamos compreender as diferentes facetas do racismo e da discriminação no ambiente escolar, pensando sobre uma estrutura que, acima de tudo, nega o preconceito, contribui para a afirmação da falsa ideia de uma democracia racial e nos permite compreender como essas relações entre brancos e negros influenciaram no contexto atual brasileiro – autoritário, racista, machista e patriarcal.

Para melhor compreensão sobre este subitem 2.2, apresentamos uma breve discussão na subseção 2.2.1, sobre a Colonização europeia no Brasil: O mito da democracia racial, a mestiçagem e a ideologia do branqueamento e a branquitude, tratando das confluências entre essas categorias e seus “nós” utilizados de modo entrelaçado no processo que se iniciou na colonização da sociedade brasileira, trazendo à tona o mito das três raças e, conseqüentemente a ideologia do branqueamento.

Logo, em seguida, apresentamos a subseção 2.2.2 Patriarcado, gênero e suas interseções com raça, etnia e classe. O que tem o branqueamento com isso(?), considerando a relevância dessa discussão para aprofundar conhecimento sobre Branquitude e seus privilégios: estudo descritivo com professoras autodeclaradas brancas, que trabalham na escola-campo deste estudo e objeto de investigação da presente dissertação de mestrado.

### **2.2.1 Colonização europeia no Brasil: O mito da democracia racial, mestiçagem, ideologia do branqueamento e branquitude**

Sobre o mito da democracia racial, mestiçagem, ideologia do branqueamento e branquitude, supomos que este não seja apenas um estudo que se esgotaria tão facilmente, mas devido a sua complexidade, levantamos aqui alguns aspectos importantes para melhor compreensão dos termos abordados pela pesquisa e, assim, entender e aprofundar conhecimentos sobre o tema e objeto de estudo em questão.

Estas categorias, vem sendo discutidas ao longo do processo histórico do Brasil e da formação da sociedade brasileira, mas continua a ser uma preocupação de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento.

Sobre essas questões, Carneiro (2011) diz que a miscigenação dá suporte ao mito da democracia racial, omitindo um estupro colonial em que mulheres indígenas e negras sofriam com a situação imposta pelo colonizador, homem branco. Assim, tomada como um instrumento de embranquecimento e poder ao fragmentar a identidade negra através de termos que o definem racialmente, tais como: moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, cabloco, mameluco, cafuzo.

Todas essas identificações são condensadas em um único termo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão responsável por fazer levantamento de dados estatísticos, geográficos, ambientais e cartográficos nacionais, de “pardo”. Com base no IBGE, a população é dividida em branca, preta, amarela ou parda.

Na categoria parda inclui-se as pessoas autodeclaradas como mulata, cabloca, cafuza, mameluca ou mestiça, de preto com pessoa de outra cor ou raça. No entanto, este órgão assinala a dificuldade dos brasileiros ao se autodeclararem, pois muitos dizem ser morenos. A população não se identificando com nenhuma das alternativas se esbarrava na cor parda, como uma forma estranha de reconhecer sua identidade, a partir de uma negação do tipo: “não sei quem sou, mas sei quem não sou...”, ficando a cargo dos sujeitos a definição do que realmente seria o pardo.

Para Munanga (1999), o discurso da mestiçagem não é diferente, ele reforça o que é posto por Carneiro (2011), ao dizer que o termo mestiçagem é uma forma bem pensada das elites, no intuito de esconder a dominação explícita do branco europeu sobre a mulher negra e índia.

Portanto, o termo “miscigenação” não poderá ser louvado quando pensado na estrutura que nossa sociedade foi formada, uma mistura baseada em exploração, escravidão e é isso que

o Movimento Negro tem ensinado para a sociedade brasileira.

Bento (2014) traz para a discussão o tema branqueamento e remete-nos um olhar atento sobre como o ideal do branqueamento pode impactar a vida das pessoas, vejamos:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como brancos, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais (2014, p. 25).

Diante disso, percebemos que o desejo pela brancura acaba legitimando a supremacia do branco. De outra forma, ao ler Florestan Fernandes (1978), sua obra “*A integração do negro na sociedade de classe*”, fica explícito que o Brasil possui uma sociedade profundamente desigual. Fernandes (1978) trata com indignação as consequências da violência da escravidão sobre o negro abordando a racismo e seu impacto na vida dos negros escravizados.

No entanto, apesar de deixar explícito sua indignação e descontentamento afirma em sua obra que a escravidão deformou o negro impedindo-o de crescer. No entanto, Fernandes (1965) é criticado por Bento (2014) por não reconhecer a deformação que a escravidão provocou na personalidade do branco e reforça:

Como um estudioso de sua envergadura pôde deixar de analisar detidamente essa dimensão tão explícita do grupo branco, ao mesmo tempo em que consegue debruçar-se sobre a “deformidade” negra? (BENTO, 2014, p. 49).

Verificamos a necessidade de estudos de diversos autores, pois é importante destacar o contexto histórico atravessado em suas ideias, para só então entender as diferenças que ainda pulsam delas através de suas escritas.

A escravidão no Brasil terminaria oficialmente no final do século XIX e, a partir daí, a mestiçagem, a mistura das “raças”, passa a ser considerada como uma solução para a política racista (FERRETTI, 2013). Na época, foi importante a vinda dos europeus para trabalharem no Brasil que além de ser grandes trabalhadores em cafezais que poderiam colaborar em muito na economia do país os mesmos também ajudariam a embranquecer a raça, assim, começa-se o processo de branqueamento da população com o objetivo de aproximar essa população dos ideais da Europa, tida como referencial de humanidade e progresso.

Mas foi em 1933, que Gilberto Freyre através da sua obra “*Casa-Grande e Senzala*”, reconhece o Brasil como um país mestiço, formado a partir de “três raças”, brancos, índios e africanos e defende que o resultado da mestiçagem seria algo positivo e que não causaria nenhuma degeneração, mas não foi somente isso, a ideia principal em sua obra denotava que

predominava acima de tudo a convivência social pacífica entre elas, ideia essa considerada como “mito da democracia racial” até aos dias atuais.

Contudo, podemos destacar que a composição das três taças deu suporte a constituição do povo brasileiro e, por conta dessa afirmação muitos intelectuais dizem não existir o preconceito racial, visto que vivemos uma fusão social homogênea, portanto mestiça.

Nesse sentido, Grecchi (2010) traz grandes contribuições ao pensar a fusão das três raças, pois, para a autora é necessário desmistificar a afirmação de uma suposta democracia racial, para que possamos compreender que o mito das três raças uma vez não percebendo as diferenças, nos conduz a um sistema de valores que na concepção popular poderíamos reduzir às seguintes afirmações errôneas.

- a democracia racial é um fato: os brancos se misturam com os negros e vice-e-versa. Há também outras misturas raciais representadas pelos casamentos entre índios e brancos, índios e negros e entre as mais variadas populações. O mestiço é o principal representante do povo brasileiro;
- não existe racismo no Brasil. Se compararmos as diferenças raciais entre o Brasil e os Estados Unidos, por exemplo, ou as manifestações racistas europeias e as guerras étnicas em outras regiões do mundo, iremos perceber que o Brasil é um exemplo de convivência pacífica multirracional;
- se ou quando existe racismo no Brasil, a sua forma é branda. Os eventos ou incidentes racistas são escassos e desprovidos;
- as três raças (branca, amarela e negra) compõem o povo brasileiro, concorrendo em igual nível (GRECCHI (2010, p. 81-82).

O que podemos observar é que apesar dessas afirmações terem sido naturalizadas e reforçadas durante muito tempo, temos autores como Munanga (1999), Almeida (2021), Fernandes (2007), dentre outros, que denunciam a fragilidade e as contradições desse mito diante dos estudos realizados. Assim, é possível perceber que o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a supervalorização da mestiçagem, resultam do que chamamos de “racismo à brasileira” (DÁVILA, 2006).

Nessa perspectiva, há o entendimento de que o mestiço fortalece o desejo pela brancura e poderá transitar entre o ser branco e o ser negro e, diante das circunstâncias, o desejo pelo branqueamento o fará desviar-se cada vez mais de alguém identificado como pessoa de cor. Carneiro (2011) diz que

Essas diferenciações, portanto, vem funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e impedindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade social (CARNEIRO, 2011, p. 67).

Esses desdobramentos objetivam a manutenção de uma sociedade dominada pela branquitude. Contudo, a teoria da branquitude tem influenciado pesquisadores brancos, especificamente às estudiosas brancas que definem este termo de diferentes formas e, aqui buscamos a definição de branquitude como um discurso que traz noções de ambiguidades e seus processos de significação, que se constitui e produz/reproduz o poder hegemônico, autoritário e colonial.

Dentre as várias definições ao termo branquitude, buscamos nas discussões, aqui apresentadas, nos ater ao conceito apresentado por Silva (2017, p. 27-28), quando diz:

A branquitude é um constructo 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 dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição do poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios.

Da mesma forma Liv Sovik (2005), uma pesquisadora branca norte-americana, que se situa na academia brasileira na área de comunicação, diz que “nem é suficiente valorizar a cultura negra sem discutir o lugar da branquitude nas relações sociais” (p. 12) e a branquitude se relaciona com o fenótipo,

[...] é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente (2009, p. 50).

Na mesma linha de estudos sobre a branquitude, a psicóloga Lia Vainer Schucman (2012), mulher branca (assim se reconhece), ativista antirracista e pesquisadora de psicologia e relações étnico-raciais. A autora investigou na área de Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), em 2012, a identidade de indivíduos brancos na cidade de São Paulo, em sua tese de doutorado intitulada: “*Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”:* raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”, em que o objetivo da autora foi compreender a formação da raça branca a partir da ideia de branquitude.

Em seus estudos, a autora traz grandes contribuições epistemológicas ao discutir a interseccionalidade entre a raça, classe social, origem, etnia, fenótipo e gênero. Dessa forma, Schucman (2012) busca as diversas e complexas dimensões da branquitude a partir de vivências dos(as) interlocutores(as) da pesquisa deixando explícita a sua intensão, a saber:

Acredito que, dentro da psicologia social, para além de todas as lutas contra a desigualdade racial em relação ao que diz respeito ao acesso a recursos materiais, uma das contribuições que um branco pode fazer pela e para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos nessa identidade (SCHUCMAN, 2012, p.13).

Como também, Lourenço Cardoso, pesquisador negro, membro do movimento negro, tem se dedicado aos estudos da branquitude com sua dissertação de mestrado (2008) e tese (2014) indica que diante do que tem observado e estudado em sua trajetória acadêmica a branquitude é vista como uma estrutura hegemônica, a saber:

Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. Para mais, significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva (2014, p. 17).

Percebemos que os conceitos aqui apresentados por Sovik (2005, 2009), Silva (2017) e Cardoso (2008, 2014) estão interligados por palavras como: privilégios, vantagens, poder, prática social, constructo ideológico. Nesse sentido, não é suficiente estudarmos apenas a identidade racial dos brancos, é mais que isso, é estudar os processos históricos, as relações de poder e estrutura da sociedade, colonialismo,<sup>20</sup> uma vez que, os efeitos do racismo ainda continuam de forma escancarada.

O conceito de branquitude em Silva (2017) traz a palavra privilégio que etimologicamente se deriva do latim, [Do lat. privilegiu] S.m. 1. Vantagem que se concede a alguém com exclusão de outros e contra o direito comum. 2. Permissão especial. 3. Prerrogativa, imunidade. 4. Dom, condão. [Cf. privilégio (sic), do v. privilegiar].<sup>21</sup> Assim, enquanto brancos somos levados a refletir sobre esses privilégios, vantagens materiais e simbólicas, nos mais diversos espaços que ocupamos, seja na esfera acadêmica ou fora dela. E a literatura intelectual esteve em silêncio durante muito tempo no que diz respeito à branquitude como categoria de análise do racismo e podemos constatar isso na fala de Bento, quando diz:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (2014, p. 26).

<sup>20</sup> Para ALMEIDA (2021, p. 118) foi com o colonismo que o mundo aprendeu a utilidade de práticas como “a seleção de raças, a proibição de casamentos mistos, a esterilização forçada e até mesmo o extermínio dos povos vencidos foram inicialmente testados”.

<sup>21</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1972, 1ª edição, p. 1139

Essa afirmação nos leva a crer que o branco por muito tempo ficou invisibilizado, intocável, não problematizado. No entanto, como foi apresentado por Cardoso (2020), no seu estudo intitulado “*O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*”, que, ao longo dos anos, houve um esforço empenhado por autores em buscar evidenciar em seus escritos o incômodo do que é ser negro e o que é ser branco marcado por uma sociedade escravocrata. Desse modo, Cardoso (2020) contribui de forma relevante com informações sobre autores que estudam o tema em seu trabalho como é possível observar no “Quadro 1 - *O tema branquitude brasileira nas publicações 1957-2013*”, abaixo:

**QUADRO 1 – O tema branquitude brasileira nas publicações 1957-2019**

Nº	Autoria	Edição	Título	Material
1	Alberto Guerreiro Ramos	1957	Patologia Social do ‘branco’ brasileiro	Livro
2	Edith Piza	2000	Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu	Livro
3		2002	Porta de vidro: entrada para a branquitude	Livro
4	César Rossatto e Verônica Gesser	2001	A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses	Livro
5	Maria Aparecida da Silva Bento	2002	Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público	Tese de doutorado
6		2002	Branqueamento e branquitude no Brasil	Livro
7		2002	Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro	Livro
8	Liv Sovik	2004	Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil	Livro
9		2004	We are family: Whiteness in the Brazilian media	Periódico
10		2005	Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais e a vontade da verdade acadêmica	Periódico
11	Lúcio Otávio Alves Oliveira	2007	Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos	Dissertação de mestrado
12	Lourenço Cardoso	2008	O branco ‘invisível’: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)	Dissertação de mestrado
13	Lia Vainer Schucman	2012	Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana	Tese de doutorado
14	Ana Helena Passos Miranda	2013	Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013	Tese de doutorado
15	Lourenço Cardoso	2014	O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil	Tese de doutorado
16	Jorge Hilton de Assis Miranda	2015	Perspectiva de rappers brancos (as) brasileiros (as) sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude	Dissertação de mestrado
17	Joyce Souza Lopes	2016	Lugar de branca/ o e a/o “branca/o fora de lugar” Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negras/os e brancas/os do/no Movimento Negro em Salvador – BA	Dissertação de mestrado
18	Willian Luiz da Conceição	2017	Brancura e branquitude: ausências, presenças e emergências de um campo de debate	Dissertação de mestrado
19	Joice Cruz	2018	Limpeza, poder e privilégio: marcas da branquitude entre docentes da educação básica	Dissertação de mestrado
20	Cintia Cardoso	2018	Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis (2016-2018)	Dissertação de mestrado
21	Anna Luiza Barbosa Martins	2019	Branquitude e educação: um estudo entre professoras de escolas públicas	Dissertação de mestrado

**Fonte:** Cardoso (2020, p. 140-141)

Esses autores além de darem voz as suas inquietações, nos beneficiaram com seus estudos e pesquisas, trazendo para o debate questões sociais atreladas ao significado da brancura e as implicações desse grupo étnico sobre os demais nessa contemporaneidade. No entanto, ressaltamos que Cardoso (2020) chamou a atenção quanto a lista publicada, pois acredita que a cada ano muitos outros autores se engajam nesses estudos necessitando de atualização do Quadro 1- *O tema branquitude brasileira nas publicações 1957-2013*”.

Como podemos observar a primeira publicação no Brasil foi em 1957 por Guerreiro Ramos, podemos dizer que ele foi pioneiro em problematizar a branquitude, o texto *“Patologia social do branco brasileiro”* foi republicado em 1995, nesse texto, o autor se tornou referência sobre branquitude. Apesar de todos os autores aqui mencionados apresentarem suas contribuições evidentemente não podemos hierarquizar suas produções, visto que foram construídas por muitas décadas uma subsidiando a outra e sem a pretensão de tornar uma mais importante que a outra, ainda assim podemos trazer para o campo teórico dessa pesquisa alguns elementos fundamentais para o tratamento dos estudos sobre a branquitude. Como podemos ver através do Quadro – 1 referendado.

Paralelo a essas produções devemos pensar na possibilidade de novas configurações e teorias inclusive que nos faça repensar também sobre as imagens que temos de nós. Edith Piza (2002) em *“Porta de vidro: entrada para a branquitude”* sugere uma reflexão sobre a consistência do cotidiano numa perspectiva não somente de discriminados, mas também de discriminadores. A autora nos ajuda a pensar as relações sociais e perceber o lugar branco de “invisibilidade” que ocupa na sociedade e que consiste no não reconhecimento como ser racializado, enquanto ver o outro, o negro como raça. Essa forma de pensar construída socialmente tem alimentado as desigualdades sociais.

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para os negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como ‘natural’, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2014, p. 72).

Cardoso (2008) se contrapõe a Piza (2014) ao abordar sobre a invisibilidade branca, uma vez invisível os brancos não teriam autoconsciência a ponto de questionar suas vantagens raciais e trata do tema com cautela ao dizer que a branquitude seria sim, “visível” para os brancos e que eles usam os privilégios conferidos por terem consciência de sua brancura. Nesse sentido podemos refletir nas palavras de Schucman (2020, p. 62) *“Invisibilidade ou*

*fantasia de invisibilidade?”.*

Cardoso (2014) também faz referência teórica à branquitude, crítica e acrítica, crítica porque reconhece o racismo e o desaprova publicamente consciente sobre o lugar racial do branco e a acrítica por que “defende a tese de que o branco é superior a todos os outros grupos humanos em todos os aspectos: biológico, cultural, moral” (CARDOSO, 2010, p. 607-630).

Um outro termo teoricamente abordado em diversas discussões sobre a branquitude, porém cunhado pela primeira vez por Bento (2014) foi o “pacto narcísico”, esse termo se trata da figura mítica de Narciso apaixonado pela representação da própria imagem, olha pra si como único objeto de amor, essa situação nos faz compreender como a estrutura racial é permeada por pares. Os brancos representados por Narciso, se privilegiam e se protegem e mantem um pacto de proteção desaprovando a imagem que destoa de sua semelhança conhecido como o Outro.

Do mesmo modo que Bento (2014), outros autores a exemplo de Piza (2014), Carone (2002), Sovik (2005), Schucman (2012), Cardoso (2020), realizam um estudo crítico da branquitude no Brasil, identificando os mecanismos racistas de produção de desigualdades sociais que confere aos brancos uma posição privilegiada, no entanto “não reconhecida” pelos próprios brancos.

As teorias defendidas por esses autores e muitos outros estão presentes nas principais discussões sobre as relações étnico-raciais, entendemos, portanto, suas ideias e inquietações se distanciam e se aproximam, mas em algum ponto se interseccionam, se entrelaçam. Nesse sentido, não podemos negar que suas ideias são aportes teóricos fundamentais que não poderão ficar de fora diante dos objetivos apresentados nessa pesquisa.

### **2.2.2 Patriarcado, gênero e suas interseções com raça, etnia e classe. O que tem o branqueamento com isso (?)**

O período do “estabelecimento do patriarcado” não foi um “evento”, mas um processo que desenrolou durante um espaço de tempo de quase 2.500 anos, de cerca de 3.100 a 600 anos a. C. Aconteceu, mesmo no Antigo Oriente Próximo em ritmo e momento diferentes, em sociedades distintas (LERNER, 2019, p.28).

Pretendemos nessa subseção 2.2.2 discorrer sobre a situação da mulher em meio ao sistema patriarcal gerada pela dominação do homem que tem reproduzido e alimentado relações sociais injustas e desigualdade entre os sexos, colocando as mulheres à margem da sociedade, submissas ao poder do homem.

No entanto, apesar de justificar sua importância não é objetivo agora discorrer e

debater com profundidade o assunto, mas há necessidade de posicionamento quanto o lugar que a mulher ocupava e vem ocupando na luta por direitos iguais, bem como conhecer suas potencialidades e limitações frente a uma sociedade machista, racista, sexista e preconceituosa.

O termo patriarcado tem despertado estudos feministas no intuito de que sejam colocados em pauta as relações de poder entre homens e mulheres. No entanto, o uso do termo vai além do que supostamente imaginamos, pois não basta apenas a análise das relações de gênero, mas também a compreensão sobre o entrelaçamento de outras esferas como: poder, raça, etnia e a relação exploração-dominação.

Dessa forma, o termo patriarcado é utilizado para tentar se posicionar frente a desigualdade de poder entre homens e mulheres, ou seja, a condição da mulher e sua relação de submissão a partir da dominação masculina.

“*A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*” de Gerda Lerner (2019) faz um diálogo com o objetivo de compreender como essas mulheres estavam situadas em relação aos homens e traça o efeito para os dias atuais, porém não se sabe ao certo sobre o seu surgimento, no entanto ela percorre 2600 anos de história humana e mostra com dados históricos como o patriarcado se manifesta na literatura e arqueologia.

Segundo Lerner (2019) o termo patriarcado faz parte de um processo histórico de apagamento das mulheres, o que revela que o patriarcado não é algo natural ou biológico, embora a sociedade invista na naturalização fazendo acreditar que a mulher por conceber a maternidade lhe seja dado o espaço doméstico como inerente a sua essência. Essa ideia se tornou tão forte na sociedade patriarcal contemporânea que por mais que a mulher se esforce, busque sua independência financeira, trabalhe fora de casa, ao retornar para casa os afazeres domésticos estão lá como se fosse apenas sua responsabilidade.

Essa situação nos faz acreditar o quão é importante que a mulher busque a liberdade de posicionamento crítico frente a situação pois o trabalho fora de casa por si só não garante a não submissão diante da dominação masculina. Em outras palavras, podemos dizer que o homem possui melhores oportunidades e benefícios na sociedade, já as mulheres ao fazerem parte de grupos marginalizados, não tem os mesmos direitos além de cumprir muitas vezes dupla jornada de trabalho.

Nessa discussão, várias autoras como Saffioti (1987; 2015), Lerner (2019), Louro (2014), Schwarcz (2019), têm se debruçado nessa análise, numa perspectiva de aprofundamento sobre o poder que é dado aos homens e em que medida esse poder gera o apagamento e submissão das mulheres. Cabe salientar que estamos falando de uma figura

opressora idealizada pela sociedade patriarcal como bem coloca a autora Saffioti (2015) ao nos dizer que: “(...) o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFFIOTI, 2015, p. 33).

Não seria comum destacarmos a invisibilidade do termo patriarcado visto que ele perpassa pelos mais variados ambientes, o mesmo tem tomado uma dimensão assustadora, pois, ao que parece o termo se camufla a partir de uma perspectiva histórica de que tudo é “natural”, “normal”, “certo”, “óbvio” a ponto de passar despercebido ao mesmo tempo violento, temeroso e perturbador.

Sobre essa questão, Lerner (2019) afirma:

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho (LERNER, 2019, p. 18).

Essa afirmação de Lerner (2019) não nos parece tão distante, pois se olharmos para o lado veremos como a dominação do homem sobre a mulher ainda é muito intensa, e não podemos negar que “As mulheres participam no processo de sua subordinação porque internalizam a ideia de sua inferioridade” (2019, p.18). Nesse sentido, a autora reforça essa afirmação questionando: “O que poderia explicar a “cumplicidade” histórica das mulheres em preservar o sistema patriarcal que as subjugava e em transmitir tal sistema, ao longo das gerações, a seus filhos, de ambos os sexos?” (LERNER, 2019, p. 26).

As palavras de Lerner (2019) nos levam a refletir sobre como as mulheres vêm sendo ensinadas desde crianças a se comportarem de uma forma baseada em seu sexo biológico, como exemplo, temos que desde cedo as crianças são ensinadas a se comportarem de maneira diferente, comportamentos que distinguem o menino da menina na dimensão psicológica, do trabalho, de atitudes e no comportamento. Assim, comportamentos dóceis, delicados e cordatos são ideais para a socialização das meninas, para os meninos além de serem fortalecidos para o uso da razão e do poder, eles também são estimulados para a agressividade, a força e a virilidade, ou seja, dentro da família, os pais ensinam seus filhos princípios que fazem apologia à dominação e a submissão.

Saffioti (1987) também traz contribuições para essa discussão, para se pensar como o debate sobre o patriarcado continuam imprescindíveis para compreendermos questões que se entrelaçam e que estrutura a sociedade como um todo.

A ideologia machista, que considera o homem um ser superior à mulher, não entra apenas na cabeça dos homens. Também as mulheres, majoritariamente, acreditam nestas ideias e as transmitem aos filhos. Quando proibem os filhos de chorar, alegando que “homem não chora”, e exigem que as filhas “se sentem como mocinhas”, estão passando aos mais jovens este sistema de ideias que privilegia o homem em prejuízo da mulher (p. 34).

No entanto, Louro (2014, p. 25) diz que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”, assim percebemos que o valor da mulher está historicamente associado à sua capacidade reprodutiva, já o homem se encontra ainda numa posição de controle em diversos aspectos da vida social.

Lerner (2019) ainda nos faz pensar como a mulher foi vista durante muito tempo como objeto de desejo sexual entre os homens, “a prática de usar mulheres escravas como servas e objetos sexuais tornou-se o padrão para a dominância de classe sobre as mulheres em todos os períodos históricos” (p. 122), e mais “o uso sexual de mulheres negras por qualquer homem branco também era característico das relações raciais nos Estados Unidos nos séculos XVIII e XIX” (p. 123). Na contemporaneidade ainda nos defrontamos com o corpo da mulher negra sendo exposto através da mídia como objeto de desejo.

Dessa forma, o poder do homem sobre a mulher ainda é muito forte na sociedade contemporânea, “o poder do macho” em muitos casos se estabelece pelo fato de ser o provedor do lar, ser responsável pelo sustento da família, não é atoa que ainda ouvimos a frase “ruim com ele, pior sem ele”. Essa afirmação construída na sociedade atual nos faz crer que de fato as relações de gênero ainda continuam sendo patriarcais, pois as mulheres ao longo dos tempos foram sendo colocadas numa posição de submissão em relação ao homem sendo obrigadas a desde cedo desenvolver habilidades para trabalhos domésticos, ser boa esposa, mãe exemplar, mesmo desempenhando função remunerada fora do lar. Essa desigualdade não buscou apenas a ordem familiar, mas também social, política e religiosa, portanto, pensar nessas questões é imprescindível para uma leitura crítica de mundo.

Ainda sobre a submissão das mulheres, Schwarcz (2019) em seu livro “*Sobre o autoritarismo Brasileiro*” traz dados importantes que refletem a dimensão do patriarcado na esfera social e política. Vejamos o que informa a autora (2019, p. 176):

- Terminadas as eleições de 2018, temos apenas 77 mulheres entre 513 deputados federais, totalizando 15% das cadeiras (p.187);
- Em 1993, o total de mulheres brancas com mais de sessenta anos de idade representava 9,4%, e o de mulheres negras, 7,3%. Em 2007, os percentuais alcançaram 13,2% e 9,5%, respectivamente (p.176);

- Entre 2001 e 2011, 50 mil mulheres foram assassinadas, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Mesmo assim, o termo “feminicídio” só foi formalmente reconhecido aqui a partir de marco de 2015, tipificando a existência de crimes premeditadamente cometidos contra mulheres (p. 184);
- Segundo dados do Ipea, 88% das vítimas de assédio são do sexo feminino, 70% são crianças e adolescentes, 46% não tem ensino fundamental completo, e 51% são de cor parda ou preta (p. 191);
- O assassinato de mulheres negras aumentou 54% nos anos de 2003 a 2013, enquanto o de brancas diminuiu na ordem de 9,8% (p. 185-186);
- Além disso, o tempo de vida desses grupos é também desigual, e os jovens negros costumam morrer antes dos demais, não apenas pela dificuldade de acesso aos serviços médicos, mas também “por conta da pobreza, da falta de estrutura familiar, da exposição ao comércio de drogas, das regiões em que habitam” (2019, p. 176).

Ao observar esses dados colocados por Schwarcz (2019), percebemos que o patriarcado tem uma dimensão bem maior do que imaginamos, pois não se trata apenas de um problema pontual, mas abrangente, não se trata apenas da dominação do homem sobre a mulher no espaço particular, mas também o fato de que em muitas áreas da sociedade, como na política, ainda temos poucas mulheres em cargos de liderança. No Brasil, nem precisamos dizer que os cargos políticos são ocupados em sua grande maioria por homens brancos e a presença de poucas mulheres se deve ao fato das lutas delas e de suas conquistas.

Uma das grandes conquistas no cenário político foi o direito ao voto concedido só em 1932, pois jamais poderiam participar dos grupos de liderança, nem tão pouco votar. Para Schwarcz (2019) o nosso passado escravocrata reaparece como marcador social sob a forma de governos autoritários que marcam presença por meio da política brasileira, portanto, não podemos negar as violências que vivemos e presenciamos hoje são resquícios herdados de nosso passado. Assim, essas discussões nos fazem perceber como no interior de uma sociedade capitalista, racista e colonialista as relações de gênero se diferem quando analisadas do ponto de vista racial, étnico e religioso, nos possibilitando visualizar elementos que estruturam nossa sociedade.

Já no campo da educação, a mulher ocupa um lugar que não poderia ser diferente tendo em vista a tão argumentada maternidade. Se as mulheres estavam aptas a cuidar dos filhos, obviamente saberiam cuidar da educação de crianças na escola.

Nesse sentido, o magistério estaria de certa forma vinculado à educação de crianças/filhos e filhas, evidente que as mulheres deveriam em sua essência apresentar atributos específicos como: a sensibilidade, a doçura, o amor, modelos de virtudes, o cuidado dentre outras características que possam fazer jus a profissão. Como bem coloca Louro (2014, p. 101), as mulheres que ocupam lugares no campo educacional são “compreendidas como

mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha”.

Por um longo tempo associou-se, então, a professora com a solteirona, com a mulher que não *conseguiu* casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor como uma atividade que exigia uma entrega vai constituí-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência (LOURO, 2014, p. 108).

As evidências históricas nos mostram como se deu as primeiras instruções na vida escolar de crianças, e percebemos como historicamente fomos afetados por esses ideais construídos ao longo dos anos. Podemos assim dizer que, na contemporaneidade nos primeiros anos de escolarização, a docência é claramente feminina, pouco se vê, ou melhor, em muitas escolas nem se vê homens professores em salas de aula ensinando crianças. Esse é apenas um exemplo dentre muitos que temos ao afirmar que os efeitos do patriarcado persistem em todas as dimensões sociais da vida.

Portanto, precisamos combater sistemas de hierarquização e certas práticas de dominação contra a mulher, o feminismo tem assumido um compromisso com a liberdade e a igualdade de direitos entre mulheres e homens no sentido de quebrar amarras do sexismo e racismo e do patriarcado, no entanto, para a superação do patriarcado a sociedade também precisa se posicionar, mudar a postura frente a essas questões, uma postura que priorize a impessoalidade ao mesmo tempo que centre em um indivíduo livre e racional.

### **2.3 Marcos Históricos da luta e resistência da população negra no Brasil e suas contribuições para entender a ideologia do branqueamento**

As evidências e fatos históricos mostram que a sociedade brasileira se encontra marcada pela desigualdade social, exclusão social e discriminação racial. A ideia de um país igualitário, formado pela miscigenação de três raças – o índio, o branco e o negro, na prática, não tem se mostrado verdadeira.

Nas narrações históricas, sociais, políticas e econômicas sobre a sociedade brasileira é possível observar o quanto os negros africanos, escravizados no Brasil e seus descendentes foram humilhados, maltratados, comercializados e vendidos, como se fossem objetos, ou melhor dizendo “não se vendia um, dois, cinquenta negros - vendiam-se 'peças'” (CHIAVENATO, 2012, p. 102). Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p. 4) afirmam,

Essas evidências mostram que o Brasil está longe de ser o país da tolerância e da democracia racial. A ideia de um país igualitário, formado pela miscigenação de três raças — o índio, o branco e o negro —, na prática não tem se mostrado verdadeira.

Não é objetivo desta pesquisa contar esta trajetória da população negra e da narrativa dos pesquisadores e visitantes europeus no Brasil, mas consideramos importante trazer de forma breve como alguns fatos históricos aconteceram, colocando sempre o negro numa posição de opressão, humilhação e segregação nos diferentes sentidos e que nos provoca a pensar a branquitude, as políticas de embranquecimento e de imigração europeia e a tentativa de construção de uma identidade nacional mestiça no Brasil.

Nesse sentido, não podemos negar que os negros ainda enfrentam desafios históricos na sua inserção na sociedade. Nesse espaço de escrita não podemos esquecer de uma grande escritora Carolina Maria de Jesus, mulher negra, determinada, pobre, vinda da favela, tornou-se referência por suas habilidades e competência em denunciar através de sua escrita a realidade vivida, as mazelas sociais e os problemas diários de miséria.

No entanto, apesar de ser grande escritora não deixou de enfrentar os obstáculos da sua cor, isso porque a escravização demarcou o lugar do negro e principalmente da mulher negra na hierarquia social do país, um lugar inferior, de subalternidade e que apesar das resistências e lutas, ainda podemos constatar (e não precisamos ir tão longe, basta olhar para os lados), que as pessoas brancas continuam sendo percebidas como superiores enquanto a população negra, ainda carrega consigo “o abandono e a exclusão” principalmente na educação, duas palavras fortes que têm origem longínqua em nossa história, mas que ainda se faz presente.

Como podemos perceber o racismo encontra-se presente na memória da mulher negra, do homem negro, do não-branco, da sociedade brasileira. Reis (2002) fala de suas lembranças e pelo que ela comenta, é possível pensar que, não importa, “Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não-branco tem as suas recordações, basta puxar os fios do baú para lembrar, de alguma forma, de “uma história de vida, ou de expressões: “Maria indefinida”, “Entrou um crioulo na família”, “Branca que casa com preto, mesmo sendo um negro decente...”, “...Decente, mas sempre um negro”, “Ser negro não é uma coisa legal” (p. 9). Ou ainda, lembranças...,

Aí passou a fase da adolescência quando a gente fala assim: “Gente, espera aí!” Passei a olhar essas amigas clarinhas e indagar: “O que elas acrescentam na minha vida? Nada! Eu era uma amizade conveniente para elas. E eu tinha me afastado das pessoas boas. Comecei, então, a fazer um levantamento disso, do que tinha acontecido com meu pai, das histórias que ele contava, do que meu pai já tinha passado por ser negro (REIS, 2002, p. 59).

A libertação da população negra dos processos de escravidão através da aprovação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888 assinada pela Princesa Isabel, foi um marco na história, apesar de muitas lacunas envolvendo questões sociais, políticas, econômicas e o mundo do trabalho referente aos negros e seus descendentes, continua até hoje, a ser questionada. Esta Lei não garantiu políticas públicas que integrassem os negros e seus descendentes na sociedade, que embora “livres” foram negados de exercer a cidadania, deixando lacunas profundas a respeito dos direitos humanos, de diferentes tipos de estigmas, preconceitos, discriminação e racismos evidenciados nas piadas, intolerância, abordagens policiais e exclusão social.

Em meio a tantas lutas e resistências promovidas pelo Movimento Negro, a Constituição Federal Brasileira – CF/88 (BRASIL, 1988), promulgada em 5 de outubro de 1988, traz o reconhecimento da diversidade da população brasileira e, por meio dela, o cidadão tem assegurado direitos de acesso à saúde, ao trabalho e a moradia, prezando pela igualdade de direitos sem preconceito de origem, sexo, raça e idade. Desse modo, esta Lei representou, na época, quando a sociedade brasileira tinha conquistado a derrocada recente da ditadura militar e colocado no poder, um presidente eleito pelo povo, uma conquista da população e movimento por “eleições diretas já”, um grande avanço.

Para melhor compreensão sobre a subitem 2.3, que apresenta os “Marcos históricos da luta e resistência da população negra no Brasil”, procuramos trazer as subseções 2.3.1 que trata dos Movimentos negros por igualdade racial, o combate ao racismo e a ideologia do branqueamento no Brasil, com a intenção de traçar brevemente a trajetória desses movimentos desde a década de 70 até os dias atuais, considerando o percurso de seus participantes como Abdias do Nascimento, Oracy Nogueira e Milton Santos.

Logo, em seguida, apresentamos a subseção 2.3.1.1 Discursos racistas, racismo e leis antirracistas no contexto brasileiro e a subseção 2.3.1.2 Privilégios da branquitude e a (in)efetividade e (in)eficácia das normas no Brasil.

Desse modo, buscamos discutir o processo históricos da luta e resistência da população negra no Brasil e o desafio que ainda temos que enfrentar para tratar de preconceitos, discriminação racial, colocando a questão da branquitude, do branqueamento, e da negritude em pauta.

Com a intenção de buscar mecanismos de implementação da educação antirracista nas escolas brasileiras, o que exige disponibilidade de tempo acadêmico, pesquisas e ações de intervenção nas escolas, formação de professores/as, dentre outras demandas que exigem determinação, coragem e continuidade das ações interculturais, plurais e multidimensionais

nessa direção.

Afinal, esses movimentos tiveram muitas influências e destaques nas questões reivindicatórias contra o racismo, o branqueamento e outras situações-problema relacionadas ao tema tratado nesta dissertação e que nos ajuda a compreender os porquês de tanta resistência dos racismos, machismo e autoritarismos na sociedade brasileira.

### **2.3.1 Movimentos negros por igualdade racial, o combate ao racismo e a ideologia do branqueamento no Brasil**

O Movimento Negro surgiu no Brasil no período da escravidão com o objetivo de defesa contra as violências e injustiças sofridas pelos negros escravizados e, na época, não era tão organizado. No entanto, se valiam do movimento para combater práticas abusivas dos senhores e rebelar-se contra a escravidão realizando fugas e se organizando em Quilombos, dentre o mais conhecido o Quilombo dos Palmares liderado por Zumbi. Na tentativa de mudar a situação na qual foram submetidos, os negros se uniam em busca de direitos e de manter suas tradições vivas.

Após a abolição da escravidão, a população negra começou uma luta ferrenha contra a desigualdade racial além da segregação racial em que na época as leis impediam as pessoas negras de frequentar os mesmos espaços que os brancos. Eles se uniam em busca de direitos e de manter suas tradições vivas e assim o Movimento Negro continha em suas expressões não apenas a valorização da cultura negra, mas também marcas de reivindicações de melhoria socioeconômica para a população afrodescendente.

Foram vários os momentos importantes que impulsionaram o Movimento Negro, mas esse movimento reúne forças a partir do final da década de 1970 tendo em vista a ditadura implantada pelo golpe militar de 1964 que persistiu até 1985. Podemos dizer que esse período foi marcado por um regime repressor e autoritário que tentava silenciar e dificultar as ações promovidas pelo Movimento Negro organizado. Diante disso, o autoritarismo tomou conta do país,

Nessa fase de autoritarismo, houve uma tentativa de silenciar os movimentos sociais, incluindo o movimento negro. Houve um grande vazio, e o medo tornou-se a chave da questão. Vários intelectuais foram exilados, deixando, literalmente, o seu país. Muitas músicas foram proibidas, a censura passou a vigorar de maneira expressiva. A televisão só transmitia programas que não comprometessem o sistema implantado. Era comum encontrarmos, nos jornais da época, receitas de culinária, poemas clássicos, em substituição aos textos considerados perigosos ao regime vigente (FIGUEIRÊDO, 2016, p. 109).

Como podemos perceber a democracia racial não prevalecia nas relações étnico-raciais como um milagre entre os negros, eles sabiam e sofriam com as mazelas e perversidades do “poder” e da escravidão e colonização. E, não concordar com essa afirmação de que a democracia racial era um marcador necessário à formação da nação e superação de desníveis sociais, seria de certo modo afligir a norma da nação que conduzida pelo regime militar pessoas eram reprimidas e sujeitas a prisões, torturas e muitas vezes a morte. E assim, diante de toda repressão no final da década de 1970, surge o Movimento Negro Contemporâneo desmistificando uma suposta harmonia entre as raças, tema esse que já vinha sendo discutido por autores como Kabengele Munanga (1999), Florestan Fernandes (2007), Abdias do Nascimento (2016), dentre outros. E, também, é importante destacar que, através de lutas e resistências, o Movimento Negro vem reivindicando o respeito não apenas ao povo negro, mas também acabou se ampliando em outras vertentes como o feminismo, causa LGBT e questões de religiosidade.

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial africana, não teria sido aprendido (GOMES, 2017, p.10).

Os líderes do Movimento Negro no Brasil foram e continuam sendo nos dias atuais, cidadãos guerreiros, dentre eles, estavam Zumbi dos Palmares, José do Patrocínio, André Rebouças e João Cândido, dentre outros. O problema é que, no Brasil, apesar de toda a luta por direitos, essa igualdade caminha a passos lentos. Percebemos tal fato quando observamos taxas de homicídios, escolarização, desemprego, violências policiais contra jovens negros e no aumento de pessoas em situação de rua.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2020), a partir de indicadores raciais de violência traz dados importantes que nos faz refletir sobre a desigualdade social no Brasil. Conforme a análise de dados da última década pelo IPEA, as desigualdades raciais se aprofundaram ainda mais, com uma grande disparidade de violência experimentada por negros e não negros. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9% (IPEA, 2020, p. 47).

A desigualdade no Brasil é perversa. Os estereótipos, os preconceitos, a discriminação e a exclusão são denunciados, mas, novas expressões desses elementos têm surgido e reproduzidos nas relações sociais. As desigualdades sociais demonstram que os direitos humanos não estão sendo evidenciados na prática pelo Estado e sociedade brasileira. As

manifestações públicas continuam na luta e resistência em toda a parte do país, mas os resultados apesar do grande avanço, ainda são muito tímidos, por isso, é preciso que todos continuem nessa luta, pois, afinal,

O fato é que, no Brasil, “raça” é conjuntamente um problema e uma projeção. É ainda preciso repensar os impasses dessa construção contínua de identidades nacionais que, se não se resumem à fácil equação da democracia racial, também não podem ser jogadas na vala comum das uniformidades (SCHWARCZ, 2012, p. 117).

A realidade comprova que vivemos em uma sociedade ainda muito discriminatória, porém há de se considerar que através das lutas de militantes e dos movimentos foram também muitas as conquistas, como é possível verificar no Quadro 2 – Conquistas no Movimento Negro no Brasil entre os anos de 1926-2013, a seguir:

**QUADRO 2 - Conquistas do Movimento Negro entre 1926 – 2013, no Brasil**

Ano	Conquistas do Movimento Negro por luta e resistência
1926	Surge a Companhia Negra de Revista, integrada por artistas negros como Pixinguinha, Grande Otelo, Donga e muitos outros;
1931	Frente Negra Brasileira (FNB) de caráter político tinha o objetivo de denunciar o racismo da sociedade;
1944	Surge o <i>Teatro Experimental Negro</i> , fundado e liderado por Abdias Nascimento, com o objetivo de dar espaço a artistas negros na sociedade;
1950 a 1960	O Movimento Negro ganhou maior visibilidade, trazendo à luz a pauta do racismo estrutural;
1978	Foi criado em São Paulo o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MNU, esse movimento foi influenciado por Martin Luther King e Malcon X;
1986	Por iniciativa do Movimento Negro Unificado foi concretizada a proposta de tornar crime o preconceito racial e étnico;
1989	Promulgada a Lei 7.716/1989, cuja discriminação racial e étnica passa a ser crime;
1997 e 2012	Lei 7.716/1989 foi revista incorporando também a intolerância religiosa ou de procedência nacional como crime;
2001	Foi realizada a Conferência Mundial contra o <u>Racismo</u> , à Discriminação Racial, à <u>Xenofobia</u> e à Intolerância Correlata promovida pela Organização Nações Unidas;
2006	Aprovada a “Lei das Cotas” e desde então é visível o aumento de negros e pardos nas universidades federais;
2012	Através da Lei 12.711/2012 foi criada as cotas para ingresso em cursos superiores, aos poucos difundidas nas maiores universidades do país, sejam elas federais, estaduais ou até mesmo privadas;
2013	Sancionada a Lei n. 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História, Cultura africana e Afro-brasileira e inclui no calendário escolar o Dia da Consciência Negra.

**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021.

Nesse Quadro 2 – Conquistas do Movimento Negro no Brasil entre 1926 – 2013, no Brasil, por movimentos de luta e resistência organizado no Brasil ao longo do século XX, período que contempla desde as políticas criadas em 1920 e 1930 até o que chamamos de movimento negro contemporâneo que data a partir da década de 1970. Se trata, portanto, de

entidades, organizações e indivíduos com interesses e ideais comuns que expressam vontades e lutam por melhores condições de vida para a população negra.

O Movimento Negro continua sendo muito importante e Nilma Lino Gomes foi a primeira mulher negra e militante a se tornar reitora de uma universidade pública federal no Brasil, autora de diversas obras (2017, 2005, 2003, 2001), que tratam das relações étnico-raciais, de gênero na educação, da educação antirracista, da formação de professores para a diversidade e sobre a importância do Movimento Negro na luta antirracista no Brasil.

Para Gomes (2017), o Movimento tem um papel educador, civilizatório, emancipatório e essencial na tomada de consciência e entendido como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

[...] ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p. 38).

Nesse sentido, o movimento luta pela superação do racismo em suas várias dimensões produzindo conhecimentos e saberes como forma de resistência e que tem colaborado para o reconhecimento de igualdade de direitos, através de lutas e resgate de memórias de um povo que foram silenciados pela rejeição e imposição de outra cultura, outra língua limitando sua ascensão social. E, podemos dizer que o Movimento Negro se caracteriza por estar diretamente ligado ao período escravocrata, em que o Brasil se depara com fugas nas senzalas e revoltas dos escravos. As lutas por melhores condições de vida continuam após a abolição da escravatura, desse modo, os negros por ora libertos se organizavam pela efetivação de seus direitos contra a discriminação e a segregação social.

No entanto, é necessário destacar que o Movimento Negro é apresentado por alguns autores em três fases históricas a saber: 1ª fase: do início do século até o golpe do Estado Novo, em 1937; a 2ª fase: do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos de 1940, até o golpe militar em 1964; e a 3ª fase: após o início do processo de abertura política, em 1974.

A primeira fase foi marcada pela criação e consolidação da Frente Negra Brasileira – FNB (1931-1937), entidade negra no Brasil que fazia protestos contra a discriminação racial, ela tinha por objetivo de integrar os negros na sociedade de modo que a participação dessa população pudesse ocupar espaços em todos os setores para isso reivindicava na época políticas públicas de inclusão. Podemos dizer que foi a mais importante organização da luta pela representação da população negra no início do século XX.

Na segunda fase do Movimento Negro no Brasil, em 1944, Abdias Nascimento trouxe um novo pensar através do Teatro Experimental do Negro – TEN voltado para a afirmação identitária afrodescendente, o objetivo do TEN não era somente de formar atores, dramaturgos afrodescendentes com identidade étnica, as ideias por trás do Teatro Experimental iam além como bem coloca Munanga (2016), o teatro nasceu para,

[...] contestar essa discriminação, formar atores e dramaturgos negros, e resgatar uma tradição cultural cujo valor foi sempre negado ou relegado aos ridículos padrões culturais brasileiros: a herança africana em sua expressão brasileira, ou seja, a africanidade brasileira (2016, p. 117).

Nesse contexto, o TEN, obrigava a sociedade a pensar em questões como a miscigenação e recusa à servidão e às várias faces das injustiças, lutava pela visibilidade dos negros no cenário artístico, na cultura, na literatura, na mídia, enfim, lutas essas que perduram até os dias atuais e, sua importância é evidenciada por Fernandes (2007, p. 222),

Engendrar um teatro negro significa dar oportunidade de formação e de afirmação artísticas ao negro – algo em si mesmo revolucionário, que implicava revisões de estereótipos negativos para o negro e na eliminação progressiva de barreiras que proscreviam o negro de nossa vida intelectual produtiva e criadora.

Mais tarde o Movimento Negro foi denominado de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNU criado em 1978 em São Paulo, entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo. O MNU pedia o fim da violência policial, do racismo nos meios de comunicação e no mercado e trabalho, além de propor na época que a data registrada à morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares seja evocada com o Dia da Consciência Negra.

É interessante destacar que, ainda por iniciativa desse Movimento Negro Unificado foi concretizada a proposta de tornar crime o preconceito racial e étnico, essa proposta de devem às várias situações de racismo ocorridas na época, apesar de que o racismo é negado a partir de uma ideia de “miscigenação” termo que traz consigo um peso muito forte relacionado ao

processo de escravização de africanos e africanas e seus descendentes. Portanto, mais que denunciar esses acontecimentos eles buscavam uma nova sociedade.

Mas não parou por aí. Em 1989, foi promulgada a Lei 7.716/1989, conhecida como a lei do racismo, cuja discriminação racial e étnica passa a ser crime. Essa mesma lei foi revista, no ano de 1997 e 2012, incorporando também a intolerância religiosa ou de procedência nacional como crime, a saber: Art. 1º. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1989).

Na cidade de Durban na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, foi realizada a Conferência Mundial contra o Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância Correlata promovida pela Organização Nações Unidas, esse movimento possibilitou elaborar propostas de ação que rejeite qualquer doutrina de superioridade racial.

Em seguida, em 2006 foi aprovada a “Lei de Cotas” nas universidades federais e após 6 anos foi criada a Lei 12.711/2012 cotas para ingresso em cursos superiores, aos poucos difundidas nas maiores universidades do país, sejam elas, federais, estaduais ou até mesmo privadas. E, assim, finalmente é sancionada a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Compreender essas questões não significa apenas reconhecer privilégios branco, mas sair de um lugar confortável, para uma discussão madura sobre diversas questões como encarceramento, racismo estrutural, branqueamento, violência, interseccionalidade, dentre outros. Daí a importância do Movimento Negro, pois ele tensiona o estado para construir políticas públicas para negros que vivem em processo histórico de exclusão. Quem não se recorda da morte de George Floyd em Minneapolis no dia 25 de maio de 2020, homem negro de 45 anos, vítima de violência sofrida pelo oficial Derek Chauvin ajoelhado sobre o pescoço? E do caso João Pedro, 14 anos, morto em 18 de maio de 2020, segundo consta a bala que o matou tinha mesmo calibre da usada pelos policiais que invadiram sua casa? E do caso Luana, que em abril de 2006 três policiais militares são acusados de espancá-la durante uma abordagem?<sup>22</sup>

Estamos diante de casos de violência sistêmica e abuso de poder contra a população negra, casos como esses são crimes previstos pela Lei 7.726/89 já citada anteriormente. Questões como essas precisam se adentrar nas escolas e universidades, nos currículos, nos

---

<sup>22</sup> Essas situações de racismo no Brasil são apresentadas pela ONU: casos de Luana Barbosa e João Pedro são exemplos de racismo institucional no Brasil, como o de George Floyd nos EUA | Mundo | G1 (globo.com)

grupos de pesquisa, ou seja, em vários espaços. Também é necessário o envolvimento de professores que buscam e defendem uma educação antirracista e que valorizam a história dos negros e seu legado na constituição da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2003, p. 42-43) destaca que,

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes tão do uso das relações entre mestres e alunos. Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça...

Aí nessas radicalidades da experiência humana os movimentos sociais repõem a ética e a moralidade tão ausentes no pensamento político e social. E pedagógico também.

Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades de formação e humanização inclusive da infância popular que conduzimos como educadores.

Os processos educativos há um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais.

Ao longo da construção do Estado-nação brasileira foram vários os mecanismos estratégias, astúcias, táticas perversas responsáveis pela produção das desigualdades raciais, marginalizações e opressões. No entanto, foi através do Movimento Negro que a ideia de democracia racial foi denunciada, apesar de que ainda existem preconceitos e discriminações que se esbarram em práticas escravocratas.

Isso porque, apesar da Lei Áurea ter decretado a extinção da escravatura, as marcas profundas de uma sociedade colonial, imperialista, autoritária, misógina, machista, escravocrata ainda vigoram, sendo assim, os negros ainda continuam sendo tratados como inferiores. Podemos dizer que, vivemos numa sociedade em que, a ideologia do branqueamento e do mito da mestiçagem e da democracia racial ainda é um problema para a população negra.

Contudo, sabemos que, após a abolição da escravidão, a população negra começou uma luta intensa e coletiva contra a desigualdade e a segregação racial, colocando em pauta, o que na época as leis impediam as pessoas negras de frequentar os mesmos espaços que os brancos. É importante lembrar que o Brasil foi o último país a abolir a escravatura, e um dos mecanismos utilizados pelo colonizador foi a exploração econômica, desde o período colonial

que até aos dias atuais, é o racismo. A raça é mobilizada como marcador social e a pobreza e desigualdade social é um problema visível e sério.

Para Carneiro (2011, p. 57), “a pobreza tem cor no Brasil” e esse é um problema muito sério. Nesse contexto, nos deparamos com um imaginário forjado pela elite branca ao se fazer uma classificação dual, de um lado os inferiores negros indolentes, preguiçosos, feios e do outro lado os superiores brancos, civilizados, bonitos e inteligentes. Por isso, é preciso ainda considerar os limites da democracia no Brasil e a “muralha de silêncio” a que se referiu Abdias do Nascimento.

Deve-se também ao Movimento Negro, a implantação das políticas de ações afirmativas, além das questões raciais se tornarem palco de discussões nos espaços acadêmicos trazendo vários desdobramentos que possibilitaram reformulação do currículo escolar, material didático, formação de professores e a promoção de valores afro-brasileiros. É muito importante o conhecimento sobre essas questões, inclusive para reconhecer privilégios e, também que o branco se posicione, reflita sobre o lugar de conforto e busque conhecer a nossa verdadeira história. Assim, é importante que esse assunto seja debatido para que, de fato, as mudanças ocorram, chamando não apenas o negro para o envolvimento nas questões raciais, mas principalmente o branco.

Essas questões precisam se adentrar às escolas e universidades, nos currículos, nos grupos de pesquisa, ou seja, em vários espaços da educação e formação de cidadãos e cidadãs. Também é necessário o envolvimento de professores que buscam e defendem uma educação antirracista e que valorizam a história dos negros e seu legado na constituição da sociedade brasileira.

A partir desse entendimento, buscamos algumas reflexões e críticas sobre questões que podem influenciar mudanças significativas e contribuir com o trabalho que os movimentos negros vem desenvolvendo para combater o racismo e suas interlocuções com outros fenômenos perversos e de origens de práticas autoritárias, coloniais e machistas que caracterizam a sociedade brasileira.

Nessa expectativa, apresentamos as subseções 2.3.1.1 que traz uma breve discussão sobre “Discursos racistas, racismo e leis antirracistas no contexto brasileiro”, 2.3.1.2 Privilégios da branquitude e a (in)efetividade e (in)eficácia das normas no Brasil.

### 2.3.1.1 Discursos racistas, racismo e leis antirracistas no contexto brasileiro

Sobre os discursos racistas, racismos e leis antirracistas existe uma extensa radiografia que mostra que a grande maioria dos brasileiros, tanto negros como brancos e não-brancos não acreditam que existe preconceitos de cor, raça, etnia, no Brasil e apresentam opiniões de que não são racistas.

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003, p. 8).

Por ser uma ideologia essencialista, o racismo tem suas artimanhas e é escorregadio, por isso, produzido e reproduzido de diferentes modos, nas relações e convivências entre as pessoas e grupos sociais, pelos gestos, palavras, sinais, discursos, representações e imaginário.

Eni Orlandi (2020) aborda em seus estudos como os sujeitos produzem seus discursos sobre uma ótica de transparência embora sendo determinado pela sua historicidade, essa perspectiva nos faz refletir de que ao mesmo tempo que o sujeito livre determina o que diz, ele também “é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2020, p. 48).

Nesse sentido percebemos o quanto o sujeito é submisso às suas crenças e a sua história de vida. Como exemplo temos a submissão do sujeito ao discurso religioso e em outras vezes submisso ao Estado e às Leis (submissão ao saber). Em outras palavras podemos observar que embora seja livre e responsável se assujeita ao reflexo da realidade, das suas vivências, construindo, portanto, discurso pautado na singularidade do tempo, da geografia, da filosofia, da história e sua relação com a língua. Portanto,

O falante não opera com a literalidade como algo fixo e irredutível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso (ORLANDI, 2020, p. 50).

Assim, no discurso de professores/as, por exemplo, consideramos que a linguagem não transmite apenas uma informação, mas como sujeito e os sentidos são afetados pela língua e pela sua história, nesse sentido, é de grande importância o cuidado nas análises interpretativas dos discursos e posicionamentos das professoras, levando em consideração sua trajetória e

suas experiências de vida. Portanto, o que propomos vai além do que supostamente vemos, pois sabemos que a busca pelo o que não é dito, também produz efeitos.

Enquanto pesquisadores, devemos estar atentos ao discurso, à espreita do inconsciente, do não dito, no dito do silêncio, enfim, “a análise do discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2020, p. 57). O analista deve investir na transcendência, opacidade da linguagem, o sujeito pode cometer equívocos, mas o analista vai além do que é dito, além da materialidade, na construção dos saberes na contemplação dos efeitos da interpretação. Assim, interpretar vai além do sensível, do concreto, tem de deslizar por entre os sentidos. “Por isso é que dizemos que o analista de discurso, à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação” (ORLANDI, 2020, p. 59).

Assim, a análise interpretativa proposta se faz mediante uma mediação teórica, há necessidade de um esforço para interpretação e compreensão de dados, e é nesse desdobrar de tomada de consciência que analisamos com atenção tendo em vista que o cuidado é imprescindível para a compreensão e o domínio científico. Uma mediação que o faça melhor relacionamento com ele mesmo com os sentidos e com a interpretação e sua capacidade de escrever, a partir da materialidade linguística<sup>23</sup> não seguindo à uma norma preestabelecida. Pretendemos, portanto, a partir da ótica em que propõe Orlandi (2020), traçar um caminho da pesquisa no sentido de buscar dados implícitos e vestígios no discurso como ouvir, escutar, observar, olhar, analisar textos, parágrafos, frases, letras, enfim, sua totalidade.

A partir das colocações da autora (2020) por ora citada, percebemos como os discursos são perigosos, a forma como eles se desenrolam dependendo de quem fala e em que contexto fala. Assim se dá também o discurso sobre o negro, sobre o preconceito, a discriminação. É nesse sentido que buscamos trazer para a discussão os discursos arraigados às professoras brancas, como lidam com sua branquitude, o que pensam, falam e sobretudo como agem diante de situações de racismo em sala de aula. Como seus discursos interferem em sua prática pedagógica e em suas atitudes diárias, tendo como princípio sua singularidade e a imersão em sua historicidade.

No que diz respeito às Leis, em 1988, a Constituição Federal - CF/88, além de outras questões, foi a primeira a incluir o racismo em pauta. Em resumo, no seu artigo 5º, esta Lei traz em pauta, a promoção do bem de todos, caminhos para se viver a cidadania e a dignidade humana, prezando pela igualdade de direitos sem preconceito de origem, sexo, raça e idade

---

<sup>23</sup> Segundo Orlandi (2020, p. 63) a materialidade linguística diz respeito como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc.

Art 5º, XLII, CF – “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei” (BRASIL, 1988).

Nesse percurso por direito a ter direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996), também traz bases e princípios presentes na CF/88 e regulamenta o sistema educacional brasileiro público e o privado, definindo princípios para o ensino.

Art. 3º, O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Lei n 9 o 9.394/1996 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

A LDB 9.394/96 traz no seu artigo 3º, inciso XII, um princípio necessário para se pensar uma educação pautada nas relações étnico-raciais, que aponta para a necessidade de repensar a estrutura dos currículos e a escola deve implementar uma educação antirracista com projetos não excludentes. Estabelece a importância da participação de todos na sociedade, mas esse é um passo ainda muito lento e cabe às escolas estimular a participação da comunidade escolar e local. Em seguida, após luta e reivindicação dos movimentos sociais e negros, a *Lei n. 10.639*, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), altera a Lei n. 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino, a temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Vejamos o que diz a Lei 10.639/03:

**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 de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, regatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

**Art. 79-B** - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

O texto anterior já trazia questões acerca da categoria étnica e racial. No entanto, a Lei 10.639/03, a partir das lutas da população negra é mais focada e objetiva nas questões que dizem respeito às relações étnico-raciais. Foi criada com o objetivo de iniciar nas escolas uma militância com objetivo de combater a discriminação e o preconceito racial, levando para a sala de aula discussões que valorizem a cultura afro-brasileira e africana.

A “Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância”, promovida pela Organização Nações Unidas, em 2001 (ONU, 2001), teve o objetivo combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Segundo o documento, foi reunido mais de 2.500 representantes de 170 países, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral.

No total, 18.810 pessoas de todo o mundo assistiram aos trabalhos da Conferência. O documento traz grandes contribuições e reflexões no âmbito das relações étnico-raciais e ressalta a preocupação,

[...] pelos casos em que os indicadores nas áreas, nomeadamente, da educação, do emprego, da saúde, da habitação, da mortalidade infantil e da esperança de vida de muitos povos revelam situações de desvantagem, em particular quando entre os factores que para isso contribuem estão o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexas (2001, p. 16).

A partir desse entendimento da Lei (2001), é possível buscar reflexões sobre o branco e o negro nos mais diversos espaços, bem como suas participações enquanto cidadãos e de conquistas. É a partir de estudos históricos e discussões atuais que será possível fortalecer um compromisso na luta contra o racismo, autoritarismo, machismo, patriarcado e todas as suas manifestações.

### **2.3.1.2 Privilégios da branquitude e a (in)efetividade e (in)eficácia das normas no Brasil**

As discussões sobre a branquitude durante muitos anos vem sendo colocadas à mesa e, vários autores têm se mostrado defensores da causa. No entanto, apesar dos estudos nesse sentido ainda observamos um certo estranhamento no que diz respeito ao reconhecimento de privilégio branco em contrapartida a subalternização do povo negro.

Essa afirmação nos faz pensar o quão os aspectos da branquitude tem se reforçado não apenas na escola e na família, mas também na sociedade de modo geral. No cotidiano, nos deparamos com situações que fortalecem o preconceito e a discriminação racial. Basta olhar a programação da TV, cinema e publicidade para observar a persistência da branquitude como

padrão estético audiovisual e para os negros são conferidos papéis estereotipados. Ou ainda, acompanhar as notícias nos jornais para ver que os apresentadores são quase todos brancos e toda a organização liderada por pessoas brancas (poucas exceções), não muito distante também vemos telenovelas brasileiras que também demarcam lugares “um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico” (ALMEIDA, 2021, p. 65).

Vistos por outro ângulo, os negros têm representado notícias, exatamente no lugar que a sociedade os colocou, o branco que conta histórias de negros. Tudo isso deve-se ao fato de que, o poder ainda está sob o controle e dominação dos brancos, em diversos espaços e setores sociais, como no mercado de trabalho, nas universidades e em profissões de prestígio, o que nos faz crer que, estamos diante de uma estrutura social permeada pelo racismo e isso tem dificultado aos negros o acesso aos seus direitos, apesar das conquistas ao longo dos anos.

Para melhor compreensão, um outro exemplo a ser analisado é sobre a pandemia COVID – 19, sem sombras de dúvidas as desigualdades sociais no Brasil são percebidas de forma gritante e escancarada. A situação por ora analisada nos mostra que nossa identidade é atravessada pelas questões de gênero, raça e classe.

No Brasil, o racismo mantém as desigualdades raciais, ao compararmos negros e brancos percebemos que os negros são em sua maioria explorados, desde o trabalho infantil. E, no mundo adulto são em sua maioria desempregados, também apresentam maior índice de analfabetos, de encarceramento em massa, violências, drogas ilícitas, também sofrem com o negligenciamento na saúde, na educação e em todos os espaços da sociedade.

Nesse sentido, Hasenbalg (1979) traz grandes contribuições para pensarmos as desigualdades sociais, quando chama a atenção da presença dos negros nos estratos sociais, a posição de inferioridade em sua trajetória naturalizada pela sociedade, além de procurar mostrar como funciona o entrelaçamento entre a desigualdade racial e social. É isso que os números nos mostram! Enfim, a cor da pobreza, do desemprego, da violência policial e prisões. Tudo isso é a prova de que a branquitude precisa ser discutida, pois, ela não foi apenas herdada, mas, mantida por meio de relações de poder.

Nesse viés, é importante salientar que a ideia da negatividade sobre o negro foi estabelecida desde a escravatura e foram sendo incorporadas as teorias racistas que insistia na inferioridade do não-branco. Em contrapartida, uma ideia contrária foi se formando na sociedade elitista, uma nova concepção de que não existia distinções raciais no Brasil.

Sobre essa questão social e racial, Gilberto Freyre (2001) causa polêmica em seus escritos, principalmente no livro Casa - grande e senzala, ao apaziguar a relação de conflito

possibilitando debates sobre o mito da democracia racial com grandes autores como: Kabengele Munanga (1999), Florestan Fernandes (2007), Abdias do Nascimento (2016), dentre outros. Esses nomes foram importantes por desmistificar a existência de uma democracia racial entre brancos e negros.

Diante da negação do racismo, o processo de reconhecimento histórico e cultural corre lentamente ao passo que as hierarquias são mantidas de forma que as oportunidades sejam diferentes. Dessa forma, permite que boa parcela da população sejam vitimizadas. Essa dura realidade chama a nossa atenção para a necessidade de montar estratégias para o enfrentamento ao preconceito, a discriminação, desigualdade e exclusão racial e social e buscar justiça social e racial, também através de estudos e pesquisas. Esses estudos nos mostram que os africanos, indígenas e portugueses, tinham que conviver e se adequarem a uma cultura baseada num modelo civilizado e eurocêntrico. Tratados de formas diferentes, como seres não civilizados, os índios e os negros eram violentados culturalmente, tratados como animais e vistos de forma pejorativa, eram silenciados e reduzidos a objetos.

No Brasil, durante a escravidão, muitas leis foram promulgadas em defesa dos negros, no entanto, não foram suficientes para garantir o direito dessa população, como por exemplo, a Lei do Ventre Livre, assinada pela Princesa Isabel e promulgada, em 28 de setembro de 1871, que considerava livres todos os filhos de mulheres escravos. A Lei dos Sexagenários, que foi considerada ineficiente, visto que os escravizados sofriam tanto durante sua vida devido ao trabalho desumano que não chegavam a completar 60 anos, já os que conseguiram chegar a essa idade precisavam de tratamento por apresentarem estado de saúde precário. E, por fim, a Lei Áurea que demonstrou fragilidade sobre a reintegração do negro na sociedade.

Essas Leis invisibilizaram os negros negando-lhes direitos básicos inclusive a educação e a saúde. Já, para a sociedade, eles eram considerados como estorvos restando-lhes apenas lutar e resistir e montar suas próprias estratégias para se afirmar e sobretudo reconstruir sua identidade. É importante citar aqui, a Lei 10.639/03, grande marco da educação e que tem gerado discussões e reformulações do currículo. Esta Lei carrega um peso de luta e responsabilidades para os educadores no combate ao racismo nos espaços escolares, mas apesar de sua importância para as instituições de ensino e sociedade, o caminho ainda é muito longo e poucas mudanças ocorreram nessa direção. A Lei objetiva a valorização da cultura afrodescendente e a promoção de uma educação antirracista, que responsabiliza pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação democrática e emancipatória voltada para o bom convívio social.

## **2.4 Estudos decoloniais e estudos críticos na educação e suas contribuições ao combate ao racismo e branquitude na escola**

Este subitem tem como objetivo afunilar as discussões de itens anteriores para a questão na escola, dentro da escola e produzida pela escola, procurando mostrar de que modo os problemas macros estão presentes nos espaços e relações escolares, de que modo a escola deve descolonizar o conhecimento/saber, o ser e poder na relação pedagógica, no processo de ensinar e aprender a conviver com a diversidade, respeitar a diferença.

Por isso, para melhor compreensão sobre a importância dos estudos decoloniais e estudos críticos na educação e suas contribuições ao combate ao racismo e branquitude na escola, este subitem 2.4, será apresentado em duas subseções. Na subseção 2.4.1 trazemos uma breve discussão sobre a “Relação entre branquitude e eurocentrismo na educação brasileira: aprofundando elementos indispensáveis à investigação”, procurando mostrar a importância desses elementos para compreender e investigar “Branquitude e seus privilégios: estudo descritivo com professoras autodeclaradas brancas na EMCMJ, Maracás – BA, tema e objeto desta dissertação.

Logo, em seguida, apresentamos a subseção 2.4.2 Descolonização da escola, das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas dos professores. Desse modo, as práticas pedagógicas dos professores precisam ser valorizadas como instrumentos de desconstrução de discursos, conteúdos europeizados, hierárquicos e hegemônicos, compreendendo que os problemas são diversos e complexos quando tratamos de falar de raça, etnia, racismo. Enfim, dos marcadores sociais da diferença, inclusive dos mitos e ideologias que atravessam os tempos históricos e sociais de nossa sociedade brasileira e encontram-se emaranhados em “nós” que apresentam dificuldades de serem desatados. Para isso, interrogamos ao longo da discussão sobre “Para quê? Para quem? O que dizem os autores sobre isso?”

O que propomos nesses subitens é trazer para o campo da discussão teórica o diálogo entre os estudos sobre a branquitude, a perspectiva decolonial e o campo da educação para as relações étnico-raciais, nesse movimento trazemos autores como Fanon (2008), Munanga (2004), Quijano (2005), Gomes (2005), Candau (2013), Ferreira (2017), dentre outros.

Trata-se, portanto, de chamar a atenção para a responsabilidade da escola sobre a formação de seus professores e mudanças de suas práticas e aplicação de teorias eurocêntricas, inquestionáveis que contam apenas um lado da história e de modo mal contado ou melhor, que está de acordo com a história contada pelos colonizadores.

#### **2.4.1 Relação entre branquitude e eurocentrismo na escola e educação brasileira: aprofundando elementos indispensáveis à investigação**

Propomos nessa subseção 2.4.1 uma breve discussão sobre como o racismo construído historicamente tem deixado marcas tão profundas na vida das pessoas, como a colonização tem interferido em todos os ambientes sociais, e de que forma a escola vem se posicionando frente a essas questões.

Nesse sentido, Quijano (2005) fala em colonialidade do poder, do saber e do ser, suas ideias nos fazem refletir sobre o quanto fomos influenciados em nossas subjetividades, de forma que nossas atitudes e discursos denotam ideias que não são nossas, mas que foram de alguma forma incutidas em nós e fortalecidas diariamente como verdadeiras e ideais.

O que não podemos perder de vista é que essas ideias e discursos eurocêntricos, tem aos poucos tomado uma grande dimensão reprimindo e invisibilizando conhecimentos à medida que reafirma e naturaliza outros saberes colonialistas vistos como hegemônicos. O grande centro da questão é quando pensamos que os colonizados/dominados são seduzidos pelas ideias europeias e nessa relação assume sua subalternização frente ao colonizador. Dessa forma, somos levados a acreditar em um modelo único de pensamento, um modelo padrão que lesiona nossa forma de pensar e estar no mundo.

Nesse cenário de relações, os indígenas, afro-brasileiros, ciganos dentre outros, são destituídos de seus saberes permanecendo ocultos, principalmente nas universidades onde as relações de poder, comanda os saberes se estendendo para os sistemas educativos e escolas, podemos assim dizer que a invisibilidade está presente em todos os aspectos da sociedade brasileira, mas ao que parece a ponte para que de fato essas ideias se concretizem é a educação, foco das análises nesta pesquisa.

Não temos dúvida: Os conhecimentos construídos partem de uma ideia verticalizada e que os professores são formados nessa perspectiva, não há como se esquivar, o mundo acadêmico europeu perpassa por todos as dimensões sociais, a colonialidade do saber ganha vantagem por estar diretamente interligada a colonialidade do poder, se esbarrando obviamente na colonialidade do ser. Esse efeito tem repercutido nas escolas de forma assustadora, está implícito nos posicionamentos e planejamentos dos professores, em suas práticas, em seus discursos, nos cartazes expostos em sala de aula e nos demais ambientes dentro da escola. A colonialidade impõe conhecimentos e de alguma forma cotidianamente somos impactados não apenas no espaço educativo, mas também em todos os espaços como em redes sociais, livros, meios televisivos, igreja, etc.

Nessa perspectiva, os modos de conceber, produzir e transmitir esses saberes acabam por desconsiderar os conhecimentos de outros povos e etnias, os africanos por exemplo são colocados como inferiores, podemos assim dizer que se trata de um verdadeiro epistemicídio da história.

Para Candau (2013), diante de vários grupos sociais, o que tem prevalecido são os valores, mentalidades e conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica, nesse sentido, os vários grupos sociais tem se silenciado e se despedido de sua cultura, de seus saberes e crenças para assim se integrar e assimilar uma sociedade homogênea vista como ideal, ou melhor, engessada, podemos denominar isso como “verdadeiros *apartheid* socioculturais” (p. 22), baseados em relações de poder,

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2013, p. 17).

Em contrapartida, Candau (2013) propõe uma educação para o reconhecimento do “outro” numa perspectiva de trabalhar os valores subjacentes aos diferentes grupos sociais de forma a incorporar nas práticas pedagógicas ações que viabilizem saberes enquanto agente de mudanças. Assim, não podemos desacreditar numa educação antirracista que busque explorar os conteúdos curriculares dos livros didáticos, das ações didáticas e pedagógicas e dos movimentos de convivência e sociabilidades no contexto escolar, para que de fato, valorize o ser humano em todas as dimensões.

A escola precisa tirar as máscaras do silenciamento e trazer para as discussões e reflexões sobre epistemologias, metodologias e posicionamentos ético-políticos para falar de conteúdos como relações étnico-raciais, branquitude, racismo, mestiçagem, dentre outros, buscando formas de descolonizar as formas de pensar as relações interétnicas, a partir do princípio da não mistura, de manter as diferenças como “mecanismos” e “estratégias” de convivências e de construção de sociabilidades no contexto escolar.

Nessa vertente no livro “*Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na escola*” Ferreira (2017) traz para a discussão a quebra do argumento de que “a escola não tem mais jeito” para ela “apesar da situação em que se encontra na sociedade atual, percebe-se que é possível buscar mudanças para transformar as práticas escolares e trazer de volta a escola que queremos” (p. 32). Sendo assim, podemos concluir esta discussão, dizendo que a escola precisa estar preparada para a construção do conhecimento, a formação do sujeito autônomo e o despertar para reflexões, diálogos e provocações nos espaços pedagógicos. Porém, não

devemos esquecer que para que ocorra mudanças necessárias nas relações humanas a formação do professor é imprescindível.

#### **2.4.2 Descolonização da escola, das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas dos professores. Para quê? Para quem? O que dizem os autores sobre isso?**

Nessa subseção 2.4.2, procuramos destacar a relevância das práticas pedagógicas dos professores, tomando-as como instrumentos importantes para a descolonização na escola e das relações étnico-raciais, através da desconstrução de discursos, conteúdos europeizados, hierárquicos e hegemônicos.

Para isso, é importante analisar os efeitos do colonialismo no campo educacional em uma ótica diferente, numa perspectiva crítica e decolonial, que busque a promoção da liberdade, visto que a educação libertadora tão bem colocada por Freire (1987) e hooks (2017) se contrapõe à dominação. Esses profissionais tratam de nos alertar sobre o que está subtendido no nosso fazer e no dizer, seja na política, na cultura, na vida social e privada.

Nesse sentido, os estudos decoloniais criticam a imposição do pensamento hegemônico baseado na discriminação, servidão, violência e dominação de povos e, em contrapartida, buscam a valorização das diferenças em conexão com um diálogo crítico pautado numa educação antirracista. E de forma natural essa estrutura colonialista impõe condições em nome da civilização e do progresso. As reflexões de hooks (2017) em sua obra *“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”*, tem como proposta analisar os efeitos do colonialismo no campo educacional nos colocando numa posição de desconforto, incitando discussões que dialoguem com práticas pedagógicas além de buscar o pensamento crítico para a promoção da liberdade. Para ela, trabalhar contra as práticas racistas, sexistas e machistas dentro do ambiente escolar é uma forma de educar para a liberdade, desafio este quando pensamos em questões como: o mito da democracia racial, branqueamento, relações de poder, interseccionalidade, dentre outros. Precisamos disseminar narrativas que mostrem a importância da criticidade frente às opressões.

No Brasil, a segregação, o preconceito e a discriminação racial estão intrinsecamente relacionados a cor da pele, aos traços fenotípicos que, de acordo com Degler (1976, p. 103), essa forma de racismo é “algo relacionado aos grupos de cor e não relacionado à ancestralidade”. Degler (1976) mostra no seu pensamento sobre o *“Nem branco nem preto: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos”*, o surgimento de uma população “morena” e, apesar das discordâncias há uma aproximação com a “morenidade” de Gilberto Freyre (1990). E, de modo diferente, em sua obra *“O negro no mundo dos brancos”*,

Fernandes (2007) fala sobre as barreiras que foram erguidas pelas elites brancas, tanto com base no preconceito de classe social como também da cor da pele construindo um processo histórico de exclusão e discriminação, tendo como princípio a ideia de branqueamento da raça, um determinante de problemas sociais e econômicos no sistema capitalista e as relações de dominação-subordinação foi ocultada pela valorização da miscigenação e escravidão. Para Munanga (2004, p. 89),

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes.

A partir desse entendimento, torna-se importante e urgente o desenvolvimento de processos pedagógicos na escola para discutir sobre os racismos sofridos pela população negra e não-branca de forma a promover educação continuada aos professores sobre educação antirracista e por fim debater sobre questões de raça relacionadas ao preconceito racial e discriminação contra negros e não-brancos.

Diante do que tem colocado esses autores não podemos negar que as desigualdades sociais são latentes em nossa sociedade. Sobre esse assunto, Oliveira (2013) coloca que,

[...] não há igualdade entre brancos e negros no Brasil, sendo assim, não havendo igualdade, a separação entre classe social e raça ganha amplas dimensões de forma naturalizada, informal e com a ação do Estado, que é a instituição expressiva das práticas de segregação, controle e dominação (OLIVEIRA, 2013, p. 44).

Silva (2020), através do artigo intitulado “*COVID – 19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia*”, coloca em evidência os padrões de desigualdades predominante no país, voltadas especialmente para a população negra. O estudo abordado pela autora, deixa evidente que a população negra ainda é mais vulnerável e tem 77,36% mais chances de morrer que uma pessoa branca. Essa afirmação não deixa dúvida de que as desigualdades no nosso país, ainda é muito forte, e a falta de políticas públicas na área da saúde e educação fortalece ainda mais as dificuldades daqueles que são discriminados pela cor da pele.

A escola e, certamente, o professor, são responsáveis pela formação do aluno e, por isso, deve permitir e fortalecer espaços de discussão e diálogo sobre temas acerca do racismo, desigualdades raciais, trazendo questões sobre a teoria da branquitude e processos de discriminação na sociedade brasileira.

Para Santos e Ferreira (2020, p. 11),

[...] vivemos numa sociedade marcada por práticas colonialistas, autoritárias, discriminatórias por motivos raciais, étnicos, classe social, gênero, e para enfrentar as relações de preconceitos e exclusão de pessoas e grupos é preciso permitir espaços de diálogo e, na escola, exige formação continuada do professor.

Essas questões por ora abordada, têm nos direcionado para uma compreensão mais profunda sobre o dinamismo em sala de aula, sobre mudanças fundamentais na escola tendo em vista as novas configurações sociais que alertam para a reflexão acerca de hábitos e atitudes. Nesse cenário, não podemos passar despercebidos pois os alunos são marcados por valores da sociedade em que vive e nesse contexto, produz e reproduz discursos contraditórios. Portanto, é necessário que educadores trabalhem numa perspectiva que vá além dos muros da escola e que priorize de fato uma educação centrada na ética, cidadania, interculturalidade e diversidade racial.

Por isso, pensar na escola como espaço para a descolonização do pensamento é um desafio constante para a qualidade do ensino das relações étnico-raciais. O pensamento crítico na educação é para bell hooks (2017) o enfrentamento de práticas naturalizadas que se esbarra na subordinação e humilhação e na manutenção do poder. A escola é reconhecida como local propício para combater a discriminação historicamente construída, mas também se torna vítima, mesmo afirmando que preza pela diversidade de povos. Isso porque os reflexos da colonização ainda se tem feito presente nas estruturas de poder.

Não podemos esquecer que essa discussão é necessária quando pensamos o currículo em nossas escolas, o que ensinar quando o cenário atual nos cobra uma atuação efetiva que leve em conta os anseios da comunidade na construção de uma escola multicultural. Nesse sentido, é necessário pensar para além de um professor transmissor de conhecimentos, já dizia Freire (1987) sobre a “educação bancária” servindo a opressão e a dominação, à prática que nega o diálogo, mas que a partir da autorreflexão se percebe como o principal mediador na construção de conhecimentos. Pensar dessa forma, se configura em possibilidades de enfrentamento aos principais problemas sociais e resistência aos ambientes estruturalmente hostis.

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (HOOKS, 2017, p. 51).

Nesse sentido, a mudança é necessária, para se pensar num lugar propício a discussões, à criticidade acerca da prática pedagógica como um lugar político e de resistência, pois, sabemos que as estruturas hierárquicas opressoras atravessam o espaço educacional. Nesse sentido, é importante um ensino pautado numa perspectiva decolonial e que compreendam que os sujeitos presentes na escola trazem consigo uma bagagem com diferentes visões de mundo com saberes permeados por suas vivências cotidianas.

Os impactos do colonialismo no campo da educação são intensos, por isso, não podemos deixar que velhas práticas preconceituosas se fortaleçam, para isso, é urgente envolver os diferentes sujeitos presentes nas salas de aula, suas experiências, vivências e saberes, nessa vertente, as mais diversas experiências podem tensionar positivamente os espaços da escola, promovendo um novo pensar sobre práticas racistas, sexistas e excludentes.

Para Candau (2011), pensar nesse viés é termos a consciência de que em nosso país, se nega a existência do racismo, ao mesmo tempo que se afirma a democracia racial, nesse sentido, não apenas a escola precisa ser descolonizada, mas todos os espaços públicos e privados para que de fato nossos jovens possam firmar e afirmar com segurança sua identidade racial, já que,

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 241).

Nessa perspectiva, os professores precisam estar em constante formação, visto que a demanda exige bons profissionais que tenham um novo olhar, pensar e agir e que mudem seus discursos e posturas e que conheçam as contribuições de outras culturas no intuito de desconstruir estereótipos e garantir a valorização dos povos constituintes da sociedade brasileira. Ainda nesse sentido, Gomes (2005),

É necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (p. 149).

As palavras de Gomes (2005), nos remete às experiências de formação dos professores, a fim de que possam se posicionar acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar, isso porque entendemos que embora a escola evidencie práticas preconceituosas pautadas na naturalização do discurso, por outro lado, ela poderá despertar a partir da abordagem multicultural, a valorização da cultura negra, o diálogo, a criticidade e posicionamentos que invalidam o poder das construções racistas.

Não temos dúvida dos avanços na educação, graças à luta e a resistência do Movimento Negro, como exemplo temos a Lei 10.639/03, no entanto, ainda temos um longo percurso a trilhar. Nesse sentido, nas palavras de hooks (2013, p.273):

[..] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

Na busca por uma educação emancipatória, não podemos negar que a escola tem um papel fundamental nessa empreitada, também não podemos deixar de falar da importância dos debates, das Leis, dos planos, das diretrizes e resoluções que simbolizam as conquistas dentro do espaço educacional sobre a diversidade étnico-racial no país, essas questões precisam fazer parte do ambiente escolar “além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos” (SILVA, 2007, p. 490).

O que propomos aqui é um maior engajamento da escola na luta antirracista, e que seja um espaço para debates e de enfrentamento de conflitos. Uma escola comprometida com a dignidade e respeito às diferenças como uma forma de ampliação para se pensar as relações étnico-raciais.

**PARTE III****PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: MATERIAL,  
MÉTODOS, PROCEDIMENTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças.

Guacira Lopes Louro (2014, p. 63).

### **3 Percurso Metodológico da pesquisa: material, métodos, procedimentos, resultados e discussão**

Nesta parte III, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, considerando a importância de mostrar o delineamento das atividades realizadas, material, métodos, procedimentos, resultados e discussão, com detalhamento dos seus elementos conceituais e formas de elaboração, aplicação, coleta de dados no campo, tratamento e análise de dados.

#### **3.1 Métodos e procedimentos teórico-conceituais da pesquisa**

Ao considerar a pesquisa como uma atividade que parte das inquietações do pesquisador, foi possível entender que era necessário delimitar caminhos que possibilitassem investigar, observar acontecimentos/fenômenos, com profundidade e compreender que a metodologia deve ser delineada de forma organizada e criteriosa, como se fosse a parte central/essencial/coração da pesquisa, não podendo ser realizada de forma arbitrária.

Nesse sentido, buscamos apoio de Minayo (2007), que sabiamente se faz compreensível ao abordar a importância da metodologia no campo científico, usando metáforas para melhor compreensão do termo. A primeira metáfora compara a metodologia ao prumo, objeto usado por pedreiros, que serve para endireitar uma parede, deixando-a com aspecto de retidão.

Na segunda metáfora, a metodologia é comparada a duas ferramentas-guias: astrolábio e o sextante, ambas tem a função de fornecer informações aos marinheiros, quando estes se adentram em mares desconhecidos. Essas metáforas nos levam a pensar de forma cuidadosa sobre nossas escolhas metodológicas, levando em consideração o melhor caminho para a coleta de bons resultados.

Tomamos essas metáforas como ponto de partida e de chegada e, foi assim que tudo começou.... Iniciamos refletindo sobre as tensões no campo de estudos sobre identidade racial e com uma pesquisa exploratória para observar o campo, encontrar sujeitos e delimitar melhor o tema e objeto de estudo, formular melhor o problema, estabelecer os objetivos da investigação e decidir pelo tipo de pesquisa. A primeira decisão foi pela escolha da pesquisa teórica e de campo. Esta decisão foi fundamental para formular melhor o problema e estabelecer os objetivos da pesquisa.

A pesquisa teórica foi privilegiada neste trabalho, pois sabemos que esta construção deverá estar presente em qualquer trabalho científico, tendo em vista que se temos apenas o empírico tudo o que produzimos durante a investigação passa a fazer parte do senso comum.

No entanto, se a teoria apoia as nossas discussões a pesquisa de campo ganha concretude e se fortalece nas análises, possibilitando a veracidade dos fatos de forma a engrandecer a pesquisa.

Maldonado (2011, p. 297), por exemplo, alerta que “sem teoria ainda habitaríamos nas cavernas”. Em outras palavras ele nos diz que,

A pesquisa teórica não pode ser reduzida a mera revisão literária para ser editadas em resenhas rápidas e repetitivas; pelo contrário, exige a problematização constante das ideias e dos raciocínios as questões e os aspectos do problema/objeto em fabricação (MALDONADO, 2011, p 294-295).

E a pesquisa de campo, caracterizada por buscar no local elementos que possam explicar o problema, foi realizada com base no marco teórico da pesquisa e procedimentos teórico-metodológicos e técnicos delineados nessa Parte III, da presente dissertação.

Para Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Desse modo, a trajetória desta pesquisa foi traçada tomando como norte o seu objetivo geral, que se propõe investigar de que modo professoras autodeclaradas brancas, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus - EPMCMJ, Maracás, BA, dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios e contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) no contexto escolar.

Mas este objetivo não surgiu do nada e foi desdobrado em objetivos específicos, que foram distribuídos em duas fases: Fase I, que trata da pesquisa inicial, para a elaboração do projeto e Fase II que trata da pesquisa propriamente dita após a aprovação do Conselho de ética.

Nesse sentido, para melhor compreensão dos objetivos da pesquisa, a fase I foi subdividida em duas etapas com base nos seguintes objetivos:

(a) Realizar levantamento bibliográfico e documental sobre o tema para tratar dos conceitos, concepções/definições principais e construir o marco teórico da pesquisa e que se manterá até a elaboração da dissertação.

(b) Realizar pesquisa exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás-BA, que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa.

Na fase I da pesquisa, de modo que contemplasse esses objetivos, foi possível realizar levantamento bibliográfico (literatura branca e cinzenta) e documental (levantamento da legislação, relatórios nacionais e internacionais) que se referem ao tema/objeto de estudo, para tratar dos conceitos, concepções/definições principais e construir o marco teórico da pesquisa. Contudo, a elaboração do marco teórico foi um processo contínuo que percorreu durante a elaboração deste texto e da realização da pesquisa. Do mesmo modo, procuramos realizar a pesquisa exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás- BA, que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e para selecionar as interlocutoras da pesquisa.

Segundo Gil (2002, p. 41) a abordagem exploratória “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Já a abordagem descritiva, “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (p. 42).

O levantamento bibliográfico teve como objetivo buscar a literatura existente e pertinente ao tema, fontes teóricas, bibliográficas, que tratam do tema em questão. Nesse processo, buscamos consultar, também, a literatura cinzenta, pesquisas, teses de doutorado e dissertações de mestrado, que tratam do termo branquitude, relações étnico-raciais, branqueamento, brancura, negritude e outras categorias fundamentais para entender o objeto de pesquisa, de modo a ampliar o referencial teórico e dar sustentação ao estudo. A revisão bibliográfica possibilitou ampliar as discussões, considerando o conceito branquitude e sua relação com a construção da identidade nacional. Para tanto, o segundo desdobramento, ainda na fase inicial foi tomado para mapear as escolas públicas municipais de Maracás - BA, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa.

A Fase I da pesquisa foi importante, pois, através dela conseguimos identificar lacunas no campo de estudos sobre as relações étnico-raciais que ainda usam o negro como objeto de estudo e o branco visto como o detentor do saber, nesse sentido é estabelecida as relações de poder no campo do conhecimento científico. Nesse percurso foi possível cumprir a primeira fase da pesquisa ao contemplar os dois objetivos da fase inicial.

A partir daí, iniciamos os caminhos para a elaboração do projeto da pesquisa. Nessa primeira fase, da elaboração do projeto, procuramos tratar dos conceitos principais e

fundamentais da pesquisa, a saber: (a) *Racismo e privilégio da branquitude, branquidade, brancura*; (b) *Gênero, mulher e docência: perfil branco e feminino*; (c) *Relações pedagógicas e educação antirracista*. Estes conceitos, definições e concepções estão apresentados na Parte II, no subitem 2.1 desta dissertação.

Em termos de método, a pesquisa de campo se enquadra, de acordo com os seus objetivos, em pesquisa exploratória e descritiva e, quanto à análise de dados, em estudo qualitativo de análise, que buscou apoio da abordagem quantitativa para analisar as questões fechadas do questionário aplicado às professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa. Este apoio quantitativo à pesquisa qualitativa apareceu como a melhor opção para apreensão dos dados coletados pelo questionário elaborado, com questões fechadas e abertas.

Como explica Flick (2009, p. 43), “[...] um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior”. Dessa forma, o estudo apoiou-se nas duas abordagens dependendo dos dados que foram analisados.

A pesquisa qualitativa se ocupou com a compreensão de fatos, conflitos, ordens, contradições e, principalmente, vozes e sujeitos que dela participam enquanto a quantitativa buscou dados numéricos apoiando as análises realizadas durante a pesquisa. Desse modo, o método qualitativo foi utilizado para trabalhar,

[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

O estudo exploratório, como informamos anteriormente, foi realizado para delimitar campo de investigação e encontrar e delimitar o tema e objeto de estudo, formular problema delimitado e estabelecer objetivos. Momento que pedimos autorização para observar o espaço escolar, buscar primeiros contatos com a escola e foi importante para que esse projeto chegasse até aqui.

Desse modo, após leituras minuciosas, percebemos que ainda existem lacunas, quando focalizamos o olhar nas práticas pedagógicas, saberes docentes, discursos, significados e sentidos das categorias principais da pesquisa. Neste momento, autoras como Laborne (2014), Passos (2013), Alves (2010) foram valorizados como referências, duas teses e uma dissertação, que através de seus escritos, buscamos evidenciar percepções de professores, pesquisadores e adolescentes frente aos significados da branquitude/brancura.

No entanto, pouco se fala em práticas docentes como objeto de pesquisa, o que nos permitiu ir além do que já foi abordado em outros estudos anteriores. E, apesar dessas pesquisas apresentarem objetos de estudos diferentes, procuramos fazer referências a esses estudos por apresentarem em suas construções uma abordagem qualitativa, não nos deixando passar despercebidos, visto que, nosso caminhar também é trilhado nessa perspectiva. Apesar dessas pesquisas apresentarem objetos de estudos diferentes, elas se aproximam por seguirem uma abordagem qualitativa e por possuir técnicas que conversam entre si.

Laborne (2014), em sua tese de doutorado sobre *“Branquitude em Foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil”*, realizada na área de educação, na Universidade Federal de Minas Gerais, analisou através de entrevistas, a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. Passos (2013) também em sua tese *“Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfigurações das relações raciais no Brasil, 2003 – 2013”*, focalizou as relações raciais no Brasil, a partir do ano de 2003, com ênfase para as configurações políticas frente ao combate ao racismo, para isso foi feita atividades de observação participante e entrevistas individuais com alunos que se autodeclararam brancos ou pardos.

A pesquisa de Alves (2010) trouxe também grandes contribuições através da sua dissertação de mestrado intitulada *“Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele”*, também realizada na área de Educação, para entender o significado de ser branco(a) para as professoras e suas implicações para a educação antirracista na escola investigada. Essa pesquisa de Alves se aproxima do que propomos nessa pesquisa, seu trabalho englobou também entrevistas semiestruturadas, observação participante e questionário com professores – interlocutores da pesquisa.

Considerando a importância e o êxito das técnicas citadas pelas autoras, Laborne (2014), Passos (2013) e Alves (2010), para selecionar interlocutoras da pesquisa e, levando em consideração os objetivos da pesquisa, na primeira fase propomos como técnica para coleta de dados para identificação dos professores da escola investigada, um questionário fechado e aberto, a todos os professores da EPMCMJ com apoio de recursos tecnológicos e ambientes remotos, com o objetivo de caracterizar a população e selecionar as interlocutoras da pesquisa, professoras autodeclaradas brancas. Entende-se por questionário aberto aquele em que as respostas são apresentadas textualmente e de forma livre, já os questionários fechados são apresentados com alternativas previamente estabelecidas.

Com a fase I da pesquisa realizada foi necessário o cadastramento na Plataforma Brasil para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia conforme a Resolução 196/96. Após a aprovação do projeto pelo CEP, a pesquisa de campo deu início.

O primeiro contato com as interlocutoras da pesquisa se deu após a aprovação do Comitê de Ética no dia 9 de agosto de 2021 em uma reunião no intuito de fazer o convite para a participação na pesquisa, para isso o objetivo inicial foi informar sobre a pesquisa de forma a não deixar dúvidas sobre seus objetivos e metodologia, apresentar as credenciais institucionais da pesquisadora, informando sobre a garantia do sigilo e anonimato que se encontra transcrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..

Esse encontro se deu através de um grupo de conversação no *Google Meet* e, nesse momento, a pesquisadora e interlocutoras conversaram também sobre a importância da parceria para a realização da pesquisa.

Para a realização da Fase II – da pesquisa propriamente dita, com abordagem descritiva e qualitativa com apoio da quantitativa, foram elaborados quatro objetivos específicos a saber:

(c) Realizar análise documental (Projeto Político Pedagógico, plano de disciplina, outros documentos da escola que surgirem ao longo da pesquisa), observando conteúdos/categorias/estratégias utilizadas nas relações pedagógicas pelas professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa;

(d) Identificar, à luz da Lei 10.639/03, conceitos, concepções e/ou definições que legitimam (ou não) os conteúdos utilizados pelas professoras autodeclaradas brancas, da observação e da análise dos discursos sobre privilégios da branquitude, considerando o que dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre as relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos na sala de aula;

(e) Identificar quais os significados/sentidos de privilégios da branquitude são (re)produzidos (ou não) pelas professoras autodeclaradas brancas e de que modo os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola;

(f) Analisar o que dizem/falam/pensam as professoras autodeclaradas brancas sobre a educação étnico-racial/antirracista e de que modo lidam com as questões étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola.

Contudo, foram selecionadas interlocutoras da pesquisa, apenas professoras autodeclaradas brancas que responderam ao primeiro questionário fechado e aberto, construído com essa finalidade e que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola, campo de investigação.

Nesse caso, a pesquisadora também foi ao campo de pesquisa, descrevendo-o com riqueza de detalhes, tanto o ambiente *in locus*, quanto as interlocutoras em suas particularidades e experiências. Essas observações possibilitaram o acesso aos mais variados aspectos que se relacionam com o nosso objeto de estudo.

De posse do primeiro questionário e selecionadas as interlocutoras, um novo questionário fechado e aberto foi aplicado somente para as professoras que já tinham se autodeclarado como brancas no primeiro questionário.

O segundo questionário abordou questões sobre a trajetória docente, percepções sobre os privilégios da branquitude, prática pedagógica e a percepção das professoras associada a sua identidade. Podemos dizer que, as questões traziam à tona toda a discussão com o foco nos objetivos específicos para que de fato ao final da pesquisa o objetivo geral fosse respondido de forma íntegra.

Utilizamos também a observação direta, assistemática e sistemática no ambiente escolar, essas visitas aconteceram em vários dias e em vários momentos. Com as visitas foi possível responder ao segundo objetivo da fase II da pesquisa que trata da Lei 10.639/03, sobre conceitos, concepções e o reconhecimento e importância da Lei nas ações didáticas e veiculação de conteúdos em sala de aula. Nesta etapa, a pesquisa também buscou responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa no intuito de identificar quais os significados/sentidos de privilégios da branquitude são (re)produzidos (ou não) pelas professoras autodeclaradas brancas e de que modo os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola. As observações na escola/campo buscaram falas, gestos, silêncios que denunciasses concepções e conceitos referentes ao tema, as observações foram registradas em um caderno de campo. Nesse aspecto, nos debruçamos sempre em pontos principais que nos possibilitou o confronto de dados.

Nos momentos de visita realizamos também a análise documental, procurando responder ao primeiro objetivo específico da fase II, tomando como objetos de análise, o Projeto Político Pedagógico da escola, o currículo/matriz curricular, plano de disciplina (conteúdos e estratégias pedagógicas), além de outros que foram surgindo ao longo da pesquisa, como anotações didáticas das professoras, livros, imagens nas paredes, cartazes e murais.

E, com a intenção de responder ao quarto objetivo da pesquisa que trata de analisar o que dizem/falam/pensam as professoras autodeclaradas brancas sobre a educação étnico-racial/antirracista e de que modo lidam com as questões étnico-raciais e percebem sua própria

branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola, além do questionário e observações também foi realizada uma entrevista semiestruturada e conversas informais com as professoras. Assim, apesar da pesquisa teórica ter sido iniciado em março de 2020, somente em agosto de 2021, a pesquisa de campo de fato teve início, após ser liberada pelo Comitê de Ética. Entendemos que o Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Resolução 466/12 VII. 2, são,

Colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos [...] (BRASIL, 2012, 8).

Dessa forma, com base no que foi vivenciado, levando em consideração o distanciamento social divulgado pela Organização Mundial da Saúde, tendo em vista a pandemia COVID -19, os instrumentos, as técnicas e procedimentos metodológicos foram apresentados ao Comitê de Ética da Pesquisa. Após a autorização do Comitê, a pesquisa foi iniciada, a saber:

a) A Análise documental: foram analisados o Projeto Político Pedagógico, currículo, plano de disciplina do professor, campo de investigação, que embora a pesquisa se refira a indivíduos, também foi possível coletar informações de forma indireta através de documentos, livros, fotos. Essa técnica se constituiu como fonte rica de dados, além de,

[...] não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (GIL, 2002, p. 46).

Ao analisar o documento Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP, nosso olhar ficou focado em alguns pontos específicos como a matriz curricular, eventos, a missão, visão e os valores perseguidos pela instituição. Foi importante observar também que na análise desse documento foi levado em consideração as determinações estabelecidas pela Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

Segundo Gil (2008, p. 147)

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

Nesse sentido, foram analisados documentos que colaboraram com informações

importantes para o bom andamento da pesquisa.

b) O primeiro questionário fechado e aberto (Apêndice A) teve como finalidade coletar dados sobre questões como cor/raça, etnia, grau de escolaridade, religião, origem regional, formação acadêmica, tempo de serviço, aplicado via e-mail. Este mapeamento através do questionário forneceu possibilidades de conhecer e selecionar professoras autodeclaradas brancas, aqui chamadas de interlocutoras da pesquisa.

c) O segundo questionário fechado e aberto (Apêndice B) foi aplicado somente às professoras autodeclaradas brancas e que decidiram pela participação na pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 115), o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Caracterizado por sua grande utilidade em pesquisas, ele também nos beneficiou com a otimização do tempo e facilidade na sua obtenção.

d) A observação direta, assistemática e sistemática também foi uma técnica aplicada para obtenção de dados e nos forneceu possibilidades de um contato mais próximo com as interlocutoras da pesquisa. A observação teve como objetivo dar possibilidades de observar de forma mais incisiva as diversas situações e nos esclareceu de que forma as professoras autodeclaradas brancas lidam com as questões étnico-raciais na sala de aula e em outros espaços da escola. Do mesmo modo, foi observado a organização do ambiente, o que dizem os cartazes e imagens expostas nas paredes, pois esse espaço de convivência comunica e revela valores e conhecimentos que “contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade” Ostetto (2015, p. 8).

Gil (2002) e Rúdio (2002) concordam que a observação é aplicada no intuito de obter informações relevantes da realidade, mas é Rúdio (2002) que reforça que a observação se refere à aplicação do sentido humano e exige sensibilidade do observador ao ver, observar, examinar pessoas, coisas e acontecimentos.

Fizemos uso também das conversas formais e informais como técnica de pesquisa, realizadas de modo remoto /presenciais. Nessa perspectiva, é importante fazer referência a tese de doutorado de Schucman (2012) “*Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*”, que buscava em sua tese compreender e analisar como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por sujeitos brancos na cidade de São Paulo. Para a realização da pesquisa de campo, a autora utilizou como técnica metodológica entrevistas e conversas informais com sujeitos que se autoidenticaram como brancos de diferentes classes sociais, idade e sexo.

Com relação às conversas informais, a autora considera que “um dos fatores que enriqueceram esta pesquisa foram as conversas informais que tive e ouvi *com e de* diversas pessoas nas ruas, nos bancos, nos bares, em casas de amigos etc” (SCHUCMAN, 2012, p. 50). Nesse sentido, acreditamos que as conversas formais e informais dão espaço a discursos subjacentes à proposta da pesquisa. E, desse modo, foram utilizadas pela pesquisadora, nas conversas com as interlocutoras.

e) E, por fim, as entrevistas individuais semiestruturadas (Apêndice C), etapa muito importante para o confronto de dados.

Para Flick (2009, p. 143),

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

A entrevista tem como característica principal uma preparação prévia de questionamentos que foram apresentados às entrevistadas. Essa atividade possibilitou que a entrevistadora direcionasse os trajetos da entrevista, no entanto, não podemos afirmar que seu direcionamento foi rígido, estanque, ela se deu de forma leve, à vontade, dependendo do encaminhamento das perguntas-respostas. Nessa fase da pesquisa, outros questionamentos foram surgindo, possibilitando uma abordagem mais livre, sem uma padronização das respostas ao mesmo tempo que bem direcionadas e focalizadas.

Gil (2008, p. 112) entende que nesse tipo de entrevista: “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Assim, a entrevistadora não precisou seguir uma sequência nos questionamentos, podendo modificar quando percebia necessidade para atingir os objetivos da entrevista. As perguntas que suscitaram informações sobre a prática pedagógica dos interlocutores de pesquisa foram tomando como base as características de uma “Educação Antirracista” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

E por ser semiestruturada, a entrevista foi uma grande possibilidade utilizada pela pesquisa, pois trouxe conhecimentos que auxiliaram o entendimento da pesquisadora no decorrer da pesquisa e permitiu um esforço paralelo na análise de colocações pertinentes ao tema.

Foi possível contemplar no roteiro semiestruturado com três eixos importantes: questões relacionadas à formação, trajetória e atuação docente, ao desenvolvimento do

processo pedagógico e saberes docentes sobre relações étnico-raciais e outras categorias relacionadas. As entrevistas foram gravadas, possibilitando que as análises fossem feitas de forma minuciosa e profunda em busca de significados subjacentes aos discursos das interlocutoras.

No entanto, a entrevista não é tão simples quanto parece, Bourdieu (2008) traz contribuições importantíssimas para pesquisadores que fazem uso da técnica e propõe que sejamos cuidadosos na comunicação.

Nesse sentido, o autor chama a atenção de que o entrevistador deva agir com cautela, através de uma escuta ativa e que se coloque à disposição da pessoa interrogada, sendo acolhedor, no intuito de reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer no momento da entrevista.

A entrevista segundo Bourdieu (2008 p. 704), [...] pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida.

Com relação ao diagnóstico dos dados foi feito mediante a análise descritiva interpretativa do contexto pesquisado e dos materiais coletados, de documentos, observação direta e sistemática e entrevistas semiestruturadas, ainda levando em consideração o que diz Orlandi (1997). A autora se debruça em compreender os múltiplos sentidos produzidos pela pesquisa, levando em consideração o não dito, o implícito, inclusive no silêncio “os sentidos são dispersos eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio” (ORLANDI, 1997, p. 48).

Assim, esperamos que esta pesquisa não seja mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o tema em foco, mas que possa abrir caminhos para outras novas pesquisas, visto que a busca pelo conhecimento é permanente, e nunca conclusivo. Não foi objetivo nessa dissertação falar do povo negro em sua subjetividade, mas, levar em consideração o “lugar de fala”, estudar e propor debates com foco na branquitude e seu papel na luta antirracista.

### **3.2 Breve contextualização histórica, sociopolítica e cultural do município de Maracás, BA**

Na primeira Etapa da pesquisa foi realizada a abordagem exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás, que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa. Nesse momento, foi realizada a coleta e análise de dados documentais sobre o município para

elaborar uma breve contextualização histórica, sociopolítica e cultural, localizando-o no território de identidade e região do estado da Bahia.

Maracás é uma cidade pequena e acolhedora do interior da Bahia, com distância de 365km da capital baiana Salvador, localizada na mesorregião do Centro-Sul, na Região do Sudoeste da Bahia e território de identidade da Bahia Vale do Jequiçá<sup>24</sup>, com população de aproximadamente 24.615 habitantes. Sendo que, cerca de 38% vive no meio rural, conforme resultados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010).

**MAPA 1** – Localização geográfica do município de Maracás, BA



Fonte: <https://www.google.com.br/>, 2021

Seu nome Maracás está associado ao instrumento musical maracá (cilindro oco de madeira leve e fino cheio de pedras miúdas e tampado nas extremidades) que era usado pelos seus primeiros habitantes, os indígenas. Conforme as informações contidas no sítio da Prefeitura Municipal de Maracás<sup>25</sup>, a primeira penetração no município de Maracás ocorreu em 1659 por bandeirantes portugueses em busca de terras férteis, para isso tiveram combate com os indígenas que ocupavam as terras, assentando-se na região.

<sup>24</sup> O território de identidade da Bahia é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, as instituições e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade> Acesso em: 12 de maio de 2022.

<sup>25</sup> [IBGE | Cidades@ | Bahia | Maracás | História & Fotos](http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade). Nesse sítio também são evidenciadas informações sobre a cultura, geografia, população, clima, história e turismo.

Em 1671 foi retomada uma ação decisiva contra os índios e com a derrota deles os bandeirantes passaram a ter direitos sobre as terras e os índios. Emancipada em 1855 e elevada à categoria de cidade em 1910, sofreu diversos desmembramentos do município até chegar à configuração atual. Atualmente, o município é formado pelos seguintes povoados: Cachoeirinha, Caldeirão dos Miranda, Capivaras, Gavião, Pé de Serra e Porto Alegre.

Já em 1944, no contexto da Segunda Guerra Mundial, 156 alemães foram enviados à Maracás, escoltados pela Polícia Militar. A cidade parecia o lugar ideal para abrigar os prisioneiros de guerra, pois, além da distância da capital baiana, o clima era muito favorável. Os primeiros escritos que se tem sobre Maracás remetem-se aos anos de 1888 e já cita a igreja matriz Nossa Senhora das Graças como elemento importante da paisagem, essa igreja situada no centro de Maracás embeleza a praça devido suas características tão marcantes que nos remete ao passado.

**IMAGEM 1** – Igreja Matriz de Nossa Senhora das Graças localizada no centro da cidade



**Fonte:** <https://www.google.com> 2021

Não podemos deixar de citar os alemães que tiveram uma importância singular no processo de construção da cidade, a exemplo temos o monumento do índio maracá, a balaustrada nas proximidades da Praça Ruy Barbosa e principalmente a Igreja Matriz Nossa Senhora das Graças que preserva o mesmo estilo das igrejas luteranas.

A igreja Matriz foi construída em 1957 e reformada no ano de 2014, muito admirada

por moradores e por visitantes, tendo em vista sua beleza e arquitetura imponente, ela fica localizada no centro da cidade de Maracás, próxima à Prefeitura, à Câmara Municipal, ao Fórum e à Praça principal, compondo um conjunto de instituições que juntas ao jardim com gramas rosas e árvores formam uma linda e única paisagem da cidade.

**FOTOGRAFIA 1** – Igreja Matriz e o jardim da Praça Ruy Barbosa



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2022

Além da paisagem composta por essas instituições, também podemos citar o monumento do Índio da tribo *Maracá*, ele também é parte da história de Maracás e fica localizado no centro da Praça Ruy Barbosa.

**IMAGEM 2** - Símbolo do povo indígena *Marakás*, localizado no centro da Praça Ruy Barbosa



Fonte: <https://www.google.com> 2021

Esse monumento por ser muito importante para a história de Maracás, traz consigo a força e resistência de um povo, o mesmo se localiza também no centro da cidade, num espaço privilegiado, sua beleza realça com o paisagismo composto por árvores, flores e plantas rasteiras.

Através de uma visão privilegiada, podemos observar através da Imagem 3 a estátua do Índio e sua localização.

**IMAGEM 3** – Patrimônio Histórico e o jardim da Praça Ruy Barbosa



Fonte: <https://www.google.com> 2021

Podemos dizer que o monumento do índio da tribo *Maracá* se trata de um símbolo maracaense de grande admiração entre os moradores, na base do monumento tem uma placa cravada que diz:

O nome desta cidade provem dos primitivos habitantes deste planalto os índios Maracás caracterizados pelo uso do instrumento sonoro que animava suas dansas [sic] festivas. Assinalando este fato a Prefeitura Municipal mandou erigir este monumento. Maracás 19-IV-1952.

**FOTOGRAFIA 2** – Placa cravada na base da estátua do Índio



**Fonte:** Arquivos da pesquisa, 2022

Como podemos ver, essa obra arquitetônica que foi erigida a 70 anos, em 19 de abril de 1952 e, dessa forma, tendo em vista a ação do tempo, recentemente a Prefeitura Municipal de Maracás realizou através da secretaria de infraestrutura a restauração do monumento pois a sua base continha rachaduras e infiltrações. Por sua história e beleza, o monumento é considerado um símbolo maracasense de inestimável valor.

No que diz respeito aos aspectos geográficos Maracás possui 976 metros de altitude na sede do município, no entanto, seu ponto mais elevado é o Morro da Contagem, com mais de 1.295 metros de altitude. Maracás, é conhecida como Cidade das Flores ou ainda "A Suíça Baiana" em função das baixas temperaturas.

Sua base econômica é predominantemente a pecuária bovina extensiva de corte, além disso, o município conta com uma grande jazida de vanádio, que começou a ser extraída em 2014, a qual, vem contribuindo para a economia local. Também a cidade se destaca pelo cultivo das flores facilitado principalmente pelo clima da região.

No aspecto cultural, Maracás é uma cidade que possui traços de diferentes culturas,

pois a população recebeu influências de diversos grupos culturais como indígenas, negros, portugueses, italianos e alemães, povos estes que deixaram marcas nos festejos culturais, culinária, arquitetura, sendo referência para a nova geração que, através da prática sustenta a sabedoria e a transmissão dos conhecimentos e valores de seus ancestrais.

Um ponto forte da cidade são as tradições juninas, realizadas todos os anos no mês de junho, evento muito esperado pelos moradores da cidade, pois recebem seus familiares para juntos se alegrarem e comemorem momentos de alegria com quadrilhas, blocos e apresentações teatrais. No entanto, por conta do momento pandêmico vivenciado no mundo inteiro, a cidade de Maracás ainda está em luto, sem o mesmo brilho, triste por perder maracaenses, mas se reinventando, resistindo!

É importante destacar que na área da educação o município é contemplado com 38 escolas assim distribuídas: 6 escolas do ensino infantil, 9 escolas envolvendo o ensino obrigatório de Nove anos (das 9 escolas 5 são dos anos iniciais), 21 escolas do campo (com 28 turmas) e mais 2 escolas estaduais. essas últimas responsáveis pelo ensino Médio no município.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>26</sup>, dados apresentados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, destaca a progressão municipal nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019. A nível de informação, a meta projetada para esse ano de 2021 é de 4,7, no entanto, essa meta já foi alcançada desde o ano de 2015, de lá pra cá esse índice tem sido crescente.

Quanto ao objetivo “Realizar pesquisa exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás- BA, que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa”, também foi possível recolher informações sobre os(as) professores (as) que lecionam nos anos iniciais (1º a 5º).

Esse mapeamento possibilitou trazer informações importantes sobre a quantidade de professores(as) que lecionam nos anos iniciais na cidade de Maracás. Desse modo, podemos verificar os resultados dos dados coletados na Tabela 1, a seguir:

---

<sup>26</sup> **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB** foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado do ensino básico no Brasil. Essa medição é feita para três etapas da educação: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

**TABELA - 1:** Quantidade de professores(as) dos anos iniciais das escolas na sede da cidade de Maracás, BA – 2021

ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS (1º - 5º) DO ENSINO FUNDAMENTAL			
ESCOLAS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	MULHERES	HOMENS
A	09	08	01
B	10	09	01
C	14	12	02
D	13	11	02
E	14	12	02
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>08</b>

**Fonte:** arquivo da Pesquisa, 2021

Na Tabela 1 podemos verificar as 5 (cinco) escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e que foram denominadas pelas letras do alfabeto A, B, C, D e E, além da quantidade de professores(as) que lecionam no município, representando um total de 60, sendo 52 mulheres e 08 homens.

De acordo com os resultados da análise de dados representados na Tabela 1, podemos verificar que, aproximadamente, 87% dos professores são mulheres. Um outro dado importante é que dos 8 (oito) professores homens, 6 lecionam a disciplina Educação física e Inglês, com uma carga horária de 1h/aula por turma durante a semana. Ou seja, quem de fato está em sala de aula com alunos/as em horário integral são as professoras.

Esses dados confirmam que, apesar das discussões atuais sobre gênero, ainda percebemos que as salas de aulas nos anos iniciais são em sua totalidade lideradas por mulheres. Para Scott (1995) a questão do gênero passou a ser vista como verdadeiras “construções sociais” em que reverbera os papéis próprios aos homens e às mulheres. Dessa forma, “[...] as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 1995, p.75).

Nessa mesma vertente, Louro (2014) diz que com base no que coloca Scott (1995) a docência ainda é vista como uma profissão feminina, pois seria de certa forma uma extensão da maternidade.

[...] o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (LOURO, 2014, p. 100).

Nessa perspectiva, podemos dizer que ser/estar professor/a ainda se trata de demarcação de lugar a partir do gênero, o que nos faz pensar que a profissão docente na cidade de Maracás, BA, está diretamente ligada à atuação das mulheres o que tem reforçado as relações de poder entre homens e mulheres. Essa discussão já foi evidenciada no item 2.1.2 Gênero, mulher e docência: perfil branco e feminino do Marco Teórico da Pesquisa.

### **3.3 Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus - EPMCMJ, Maracás, BA: escola-campo, sua localização, características, corpo docente em 2021**

A Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus - EPMCMJ, campo de investigação, sediada no município de Maracás, Estado da Bahia, região Nordeste do Brasil, trata-se de uma escola de grande porte localizada em um bairro da periferia, numa área mais alta da cidade e funciona nos três turnos, contemplando o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano e Anos Finais, do 6º ao 9º ano e a Educação de Jovens e adultos.

Para sua denominação, foi utilizado um nome fictício, no intuito de manter o sigilo da identidade da instituição pesquisada. Além das 12 salas de aula, esta instituição possui também salas para a direção, coordenação, professores, mecanografia, almoxarifado e um auditório. A mesma atende crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De acordo com o mapeamento de dados coletados na Secretaria da Escola, entre os dias 02 a 05 de abril de 2021, o corpo docente dos anos iniciais desta escola é composto por 10 professores do Ensino Fundamental, que lecionam diferentes componentes curriculares, distribuídos em dois turnos. É uma população composta de 9 professoras e um professor, mostrando a predominância do sexo feminino na docência da educação no ensino fundamental nos anos iniciais.

As informações coletadas sobre corpo docente, analisadas e relacionadas tomou como base as categorias nome, sexo, idade/anos, cidade de origem, forma de ingresso, tempo de serviço, pertença étnico-racial (critério autodefinição), formação e religião, estão apresentadas no Quadro 3 abaixo.

Para resguardar a identidade dessa população tomamos a liberdade de identificá-los com nomes de grandes heróis que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. Vejamos:

**QUADRO 3** – Corpo Docente (população da pesquisa) dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na EPMCMJ, Maracás-BA, 2021

Nº	Nome	Sexo		Idade /anos	Cidade de origem	Forma de ingresso	Tempo de serviço /	Pertença étnico racial, critério, autodefinição	Formação	Religião
		F	M							
1	Zeferina	X		35	Maracás	Reda	8	branca	Pedagogia	Espírita
2	Dandara	X		48	Maracás	Concurso	28	branca	Pedagogia	Católica
3	Esperança Gárcia	X		65	Salvador	Concurso	29	branca	Pedagogia	Espírita
4	Maria Felipa	X		51	Maracás	Concurso	20	branca	Pedagogia	Católica
5	Aqualtune	X		39	Maracás	Reda	15	preta	Pedagogia	Católica
6	Adelina Charuteira	X		53	Maracás	Concurso	26	preta	Pedagogia	Católica
7	Zacimba Gaba	X		48	Maracás	Concurso	25	parda	Pedagogia	Católica
8	Tereza de Benguela	X		24	Maracás	Reda	2	parda	Pedagogia	Umbandista
9	Acotirene	X		58	Maracás	Concurso	34	branca	Pedagogia	Católica
10	Zumbi		X	40	Maracás	Reda	06	branco	Edc.Física	Não tem

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2021

Dentre o total de 10 professores da escola-campo, 9 são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, este trabalha com o componente curricular Educação Física, perfazendo um total de duas horas/aula semanais. Todas as professoras apresentadas no quadro possuem formação em Pedagogia, sendo que desse total, 5 se autodeclararam brancas, 2 como pardas e duas como pretas. Já o professor Zumbi, 40 anos de idade, autodeclarou-se branco, do sistema Reda, com 6 anos de atuação na educação, é professor de Educação Física e afirma que não tem religião.

De acordo com as respostas sobre a religião, a professora Zeferina diz que segue a doutrina espírita. As professoras Dandara, Maria Felipa, Aqualtune, Adelina Charuteira, Zacimba Gaba e Acotirene responderam ser católicas e uma delas, a professora Tereza de Benguela afirmou ser Umbandista.

No entanto, o recorte realizado por esta pesquisa para selecionar colaboradoras, tomou como interlocutoras apenas as professoras que se autodeclararam brancas, com aplicação do primeiro formulário elaborado com 6 (seis) questões com a intenção de coletar dados sobre a categoria “Dados de identificação”, que perguntou sobre as variáveis nome, idade, origem regional, estado civil, religião, grau de escolaridade/formação acadêmica, tempo de serviço,

forma de ingresso na educação, cor/raça e identidade das interlocutoras.

Para que, a partir da autoidentificação, fosse possível investigar como estas professoras lidam com as questões étnicas e/ou raciais na sala de aula e cotidiano escolar. As mesmas foram denominadas por nomes fictícios, a saber: Zeferina, Dandara, Esperança Garcia, Maria Felipa e Acotirene perfazendo um total de 5 (cinco) professoras brancas como demonstrado no Quadro 3.

Para tanto, foi concedida a liberdade de que três critérios fossem estabelecidos para escolher os sujeitos de pesquisa, a saber: (a) O primeiro é ser professora da Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus (nome fictício utilizado para o campo com a intenção de preservar a escola, campo de investigação); (b) o segundo critério a autodeclaração como branca e; (c) o terceiro, a disponibilidade e vontade para ser entrevistado, a disponibilidade para participar da pesquisa.

Mas foi somente em agosto de 2021, após o mapeamento inicial e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa que de fato a pesquisa de campo se iniciou. Das 5 (cinco) professoras brancas selecionadas a participar da pesquisa apenas uma ficou de fora, isso por conta do terceiro critério que se trata da disponibilidade das participantes na pesquisa.

A opção por trabalhar com esse grupo parte da “familiaridade<sup>27</sup>” que temos com o espaço escolar e, também, da percepção de que no campo das relações raciais esse grupo conta com experiências significativas em sua trajetória pessoal e profissional e que, em algum momento, poderia ter se questionado quanto a sua pertença racial.

As nossas inquietações partem do contexto da EPMCMJ, localizada no município de Maracás, BA, situada na periferia da cidade e atende alunos da Educação Básica, ensino fundamental I e II, incluindo alunos da zona rural e urbana, sendo que, a maioria são alunos negros, de classe baixa, com pouca condição sócioeconômica.

Para apresentação do campo de investigação além da observação direta pela pesquisadora, foi obtido também como suporte o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, ou seja, o relato aqui não diz respeito apenas as observações feitas *in loco* pela pesquisadora, mas também a análise de documentos da escola e, destacando-se esse documento, o PPP (2019), que foi colocado temporariamente à disposição da pesquisadora pela gestão escolar e coordenação pedagógica.

De acordo com a análise documental (PPP, 2019), a EPMCMJ antes recebia o nome de Polivalente, quando ainda era uma construção iniciada, que tinha a finalidade de ser uma

---

<sup>27</sup> Ideia instruída pela proposta de Bourdieu (2008) de que a familiaridade é condição para uma comunicação “não violenta”.

Escola Técnica Profissionalizante de grande porte. Foi em 1993 que a escola começou a funcionar, atendendo 256 crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas foi somente em 1995 que saiu o ato de criação no diário oficial e a autorização oficializando o funcionamento da escola.

A escolha pela referida escola se deu pela aproximação da pesquisadora, pois já tinha desenvolvido algumas atividades e ter percebido através de algumas situações, a necessidade de realizar investigação com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois acreditamos que as práticas antirracistas deverão iniciar desde criança, para supostamente serem cidadãos participativos e ativos na sociedade.

No PPP (2019, p. 6), a referida escola apresenta como missão:

Assegurar um ensino de qualidade que venha garantir o acesso, a permanência e os **possíveis** [grifo meu] sucessos dos alunos na escola, além de servir com dignidade, por meio de uma educação inclusiva, formando cidadãos éticos, solidários e com muitas habilidades.

Além disso, lê-se nesse PPP (2019, p. 6) que a escola tem como visão ser referência em educação pública gratuita e de qualidade, seus valores são pautados na ética, responsabilidade social, qualidade, trabalho e cidadania. É importante ressaltar que a visita à escola se deu em dois momentos cruciais: No primeiro momento, percebemos que era uma escola bem degradada e foi observada após o início da pandemia COVID - 19 e, no segundo momento, em 2021 foi possível observar uma escola reformada, atrativa e colorida.

Essas observações descritas a seguir, na primeira e segunda visita à escola, e as observações feitas em sala de aula, nos reporta ao primeiro objetivo da pesquisa propriamente dita: Realizar análise documental (Projeto Político Pedagógico, plano de disciplina, outros documentos da escola que surgirem ao longo da pesquisa), observando conteúdos/categorias/estratégias utilizadas nas relações pedagógicas pelas professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa.

### **3.3.1 Uma descrição da primeira visita em março de 2020**

Em busca de selecionar o campo, durante a pesquisa exploratória, foi realizada a primeira visita, com apoio da observação direta e assistemática, feita a partir de um olhar observador – o da pesquisadora.

Nessa perspectiva, procuramos observar a estrutura das escolas do município, para conhecer melhor e selecionar campo de pesquisa e foi nessa primeira etapa da pesquisa que foi possível perceber, agora com um olhar direcionado e clínico sobre os espaços, a estrutura

física, as formas de relações entre alunos, corpo docente da escola e todas as pessoas, funcionários que entram e saem do espaço escolar, mas com olhar atento a procura do objeto de estudo. Foi assim, que na aplicação desse instrumento da pesquisa, a observação direta e assistemática, que identificamos que as escolas do município onde está sediada a escola-campo, esteticamente, seguem um modelo padrão, com estruturas físicas e organização pedagógica que mostram semelhanças entre elas, espaços que parecem ainda manter a resistência para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

Assim, a primeira visita a escola-campo aconteceu em março de 2020, através de uma pesquisa exploratória, quando foi utilizada a observação direta e assistemática *in loco*, com o objetivo de delimitar o tema/objeto de pesquisa e foi durante essa visita que tivemos um momento de reconhecimento do ambiente de investigação e foi possível observar um ambiente escolar totalmente degradado e sem brilho.

Ao entrar na EPMCMJ, a pesquisadora constatou nesse ambiente a presença marcante do catolicismo. Essa afirmação, portanto, se deve ao fato de que ao explorar o ambiente de investigação, logo no rol de entrada estava exposto um símbolo em grande destaque: O crucifixo.

**FOTOGRAFIA 3** - Rol de entrada da EPMCMJ, Maracás, BA, 2020



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2020

Sabemos que embora seja um símbolo importante para o catolicismo ele não deverá ser exposto como se representasse a fé de todos, pois, dessa forma, a escola como uma instituição educacional e pública deverá manter-se neutra frente às questões religiosas ao

pensarmos por uma vertente de que o Estado é Laico.

Nesse momento, iniciou-se a nossa primeira desconstrução de conceitos e concepções construídas ao longo do nosso caminhar profissional como pedagoga e, também, como mestranda, concebidas pelas leituras, discussões, reflexões, de que a escola sempre aparece sem defeitos, de que é definida como um ambiente agradável e de construção de sociabilidades. Assim, foram colocadas pela pesquisa algumas questões, inclusive a desconstrução da crença de que a escola disponibiliza espaços educativos, de lazer e adequados para a convivência entre alunos e toda a comunidade escolar e local foi um momento de provocação, pois, muitas vezes, pensamos, escutamos e aprendemos que a escola é um espaço acolhedor, democrático e participativo.

A princípio as informações eram superficiais, no entanto, em cada ambiente observado, foi possível fazer registros importantes no que diz respeito aos quadros, imagens, cartazes, folders e formas de organização do espaço. Podemos considerar que durante as observações, sentimos o quão foram valiosas as palavras de Luciana Esmeralda Ostetto (2015) ao dizer que, nós, como seres históricos,

Somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida (OSTETTO, 2015, p. 4-5).

Contudo, foi possível neste contato com a escola, chegar a uma primeira constatação de que o espaço observado, ao que tudo indica, parece uma escola opaca e sem vida, sem colorido, com grades em sentido vertical, que nos faz lembrar prisões. E, diante do que foi possível observar, recordamos das interlocuções com Michel Foucault (1993), um crítico da instituição escolar e que tivemos a oportunidade de ler, discutir nas disciplinas do curso de graduação e pós-graduação, na especialização e no mestrado. Esses foram momentos que nos ensinaram muito sobre o ambiente e relações disciplinares, sobre as prisões e da concepção da escola como espaço que valoriza a disciplina e que, sua estrutura é semelhante à da prisão. Com Foucault (1993), aprendemos que a escola moderna é um espaço que antes de reproduzir, ela produziu e continua a produzir um determinado tipo de sociedade.

Naquele momento, em março de 2020, a partir da aproximação com o campo de estudo o espaço da escola chamou a atenção da pesquisadora, despertando curiosidades e questionamentos em relação ao tempo/espaço de recreio e outros ambientes no texto escolar e,

desse modo, foi possível observar que, apesar da escola ter um espaço físico consideravelmente grande, amplo, todos os ambientes escolares precisavam de reparos em todos os aspectos como pintura, forro, piso e cabeamento de energia.

No contato da pesquisadora com a escola foi possível perceber que as salas de aula apresentavam muitas dificuldades e inadequações para ser considerado como ambiente saudável e adequado à realização do processo ensino-aprendizagem de qualidade, e foi observado que ela tinha pingueiras, piso danificado e parte elétrica comprometida.

No refeitório, foi percebido que não tinha mobiliários para as crianças se acomodarem para a hora da merenda e, por muitas vezes, sem mobiliário adequado para lanchar, derramavam merenda no chão e, outras vezes, vivenciavam as mais diversas experiências como a de sujar suas roupas com o lanche.

Além disso, observamos que os banheiros dos alunos tinham portas quebradas, vazamentos, fechaduras danificadas e não eram adaptados para as crianças e nem adequados, pois não possuíam revestimento em suas paredes e nem vestiário para a troca de uniforme para os momentos de aulas de Educação Física.

Ao nosso ver, a escola estava aparentemente muito degradada, a pintura desgastada por conta do tempo, as portas precisavam de substituições sem contar que, por muitas vezes, foi alvo de furtos e atos de vandalismo.

Por tudo que foi possível observar o auditório da escola é muito utilizado, no entanto, a porta estava com fechadura quebrada, algumas tomadas não funcionavam, o teto não possuía forro, as pingueiras eram intensas nos dias chuvosos pois alagavam todo o espaço e também outros ambientes dentro da escola, as lâmpadas estavam queimadas, os vidros das janelas quebrados e, além disso, as janelas estavam emperradas, dificultando a ventilação do ambiente escolar.

A escola possuía uma biblioteca ampla, iluminada e arejada, com mesas e cadeiras para os alunos além de ter uma pessoa responsável para a organização dos exemplares, empréstimos e recolhimento de livros. O acervo bibliográfico precisava melhorar, pois alguns alunos se queixavam de que os livros eram repetidos e antigos. A biblioteca era pouco frequentada, mas os professores utilizavam a sala para momentos de leitura livre a partir do gosto literário dos alunos.

A partir da aproximação com a escola foi notado que embora a ela tenha uma extensão considerável e privilegiada em área livre, essa área era sem atrativo para os alunos que, muitas vezes, se escondiam durante os intervalos gerando (in)disciplina e conflitos com gestores, professores ou até mesmo com os próprios colegas. Como também, foi possível constatar

durante a observação direta e sistemática e conversas informais com a comunidade escolar que, por muitos anos, os governantes não priorizaram a reforma da escola e, ao que tudo indica, talvez por estar localizada em uma área pouco valorizada na periferia da cidade de Maracás.

Durante o momento da abordagem exploratória em busca do campo, foi possível observar que as escolas localizadas mais no centro da cidade, são mais assistidas do ponto de vista de reformas, os ambientes são mais atrativos, muitos deles com quadra de esporte, e, portanto, mais procuradas pela comunidade maracaense. Como também, no tempo reservado para realizar a análise documental, foi observado que consta no Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP, descrição do perfil do corpo discente, com referência ao ano de 2019 e, constatamos que os alunos que, nessa época, faziam parte da escola, pertenciam às famílias de baixa renda e, de acordo com o que diz o PPP, muitos se alimentavam precariamente.

Do mesmo modo, os principais problemas apontados durante a análise do PPP foram: alcoolismo, drogas ilícitas, processo de separação dos pais, violência familiar e desemprego, dentre outros problemas como, baixo índice de aprendizagem, defasagem idade-série, indisciplina por parte de alguns alunos, falta de preparo dos professores e funcionários para lidar com os alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos com necessidades especiais, falta de acompanhamento dos pais, falta de motivação dos alunos, auto-estima baixa por parte de alguns funcionários e alunos e funcionários que não acatam as normas da escola, dentre outros.

Foi possível observar que todos esses problemas descritos foram vistos antes da pandemia. Hoje, após o retorno às aulas presenciais, a escola volta meio tímida levando em consideração ainda o momento de pandemia (COVID 19).

O texto a seguir mostra observações importantes relacionadas a 2ª visita na Escola Carolina Maria de Jesus, que aconteceu após 19 meses a partir da 1ª visita. No texto a seguir importa ressaltar quais foram as principais mudanças realizadas na escola e de que forma essas mudanças impactaram nos resultados pesquisa.

### **3.3.2 Descrição da visita *in loco* em outubro de 2021 – uma surpresa no retorno presencial... o encantamento, as mudanças e transformações no campo**

Devemos dizer que no processo de escrita autores como Frantz Fanon (2008), Guerreiro Ramos (1957), Lia Vainer Schucman (2012), Eliane Cavalleiro (2001), dentre outros, foram essenciais na elaboração de muitas reflexões no desenvolvimento paulatino

dessa dissertação.

No entanto, consideramos que as observações aqui evidenciadas sejam a parte mais importante desse estudo por ter nas mãos o contato direto com o chão da escola, pois acreditamos que esse espaço constrói, educa e transforma.

O objetivo principal das observações *in loco* foi possibilitar uma investigação diretamente no campo a fim de que nos esclareça de que forma as professoras brancas lidam com as questões étnico-raciais na sala de aula e em outros espaços da escola, como também, foi observado a organização do ambiente, o que dizem os cartazes e imagens expostas nas paredes, dentre outros objetos que possam revelar valores e conhecimentos no espaço observado.

Na ocasião de visita à escola-campo, que se deu em outubro de 2021, momento de volta às aulas após liberação pós-pandemia da COVID -19, durante a observação direta e sistemática, a surpresa foi grande ao ver uma escola diferente, colorida, decorada com vasos de plantas, bancos, pinturas criativas nas paredes espalhadas desde a entrada. Enfim, uma escola acolhedora!

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, em consequência do afastamento e isolamento social e trancamento das escolas, foram realizadas reformas de seus espaços de convivência escolar, pedagógicos e técnico-administrativos. No retorno às aulas, em outubro de 2021, a escola parecia outro espaço, agora com ambientes de aprendizagens mais alegres, leves, organizados e coloridos.

As palmeiras altas do paisagismo da área externa, as plantas rasteiras e muitas outras plantas de diferentes tipos, agora, muito bem cuidadas, embelezam o ambiente, a ponto de provocar questionamentos e pensar se foi realmente aquele o ambiente que estávamos há um ano e meio, observando, pesquisando, ‘olhando, escutando. Hoje, com um olhar mais direcionado sobre o que dizem/falam/pensam as suas professoras autodeclaradas brancas sobre as relações étnico-raciais, branquitude, racismo e outras categorias referentes ao objeto de estudo.

Nas fotografias 4, 5 e 6, logo a seguir, podemos observar o espaço externo da escola-campo, suas mudanças deu colorido às dependências da escola, deixando-a mais acolhedora, não podemos negar que os alunos foram surpreendidos em seu primeiro dia de aula presencial.

Foi possível perceber durante as visitas presenciais realizadas no retorno às atividades presenciais, em 2021, que não apenas os alunos, mas também os funcionários foram surpreendidos pelas mudanças encontradas.

Para Ferreira e Santana (2020, p. 40),

A infraestrutura escolar favorável ao processo ensino-aprendizagem, o que inclui equipamentos e recursos didáticos adequados e suficientes, estrutura física apropriada e corpo docente qualificado, tem sido questionado quando se trata de lidar com diversos tipos de violência no contexto escolar, sobretudo quando envolvem crianças e adolescentes, como autores e vítimas.

A Fotografia 4 mostra o pátio da EPMCMJ, em 2021, após a reforma para receber os alunos no retorno para o ensino presencial.

**FOTOGRAFIA 4** - Pátio da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021 após reforma



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

A fotografia 4, mostra o espaço amplo que a escola possui, é nele que alunos interagem nos momentos de intervalo e também realizam as aulas de educação física, visto que a ECMJ ainda não possui quadra de esporte.

Foi possível perceber que a escola organizou os seus espaços escolares para receber os seus alunos cuidando para que os alunos fossem bem acolhidos com espaços adequados para encontros e socializações. As salas de aula estavam pintadas, iluminadas e arejadas além de mobiliários novos, enfim, a escola estava preparada para seu objetivo maior: o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ferreira e Santana (2020, p.45) afirmam que a escola,

Quando se define como espaço de aprendizado de valores éticos e práticas educativas bem-sucedidas, torna-se um ambiente de confiança, liberdade, alegrias, ternura. O espaço do recreio é um lugar privilegiado para construir sociabilidades positivas, possibilitar diálogos, trocas de conhecimentos necessários ao combate de preconceitos nas relações de gênero e outras violações dos direitos humanos. Cabe a escola, a responsabilidade de identificar, reconhecer, enfrentar situações de preconceitos, discriminação, exclusão, insucesso escolar.

Esse espaço por ser extenso também é realizado nele muitos eventos escolares como: apresentações teatrais, quadrilhas, gincanas, dentre outros. Abaixo podemos verificar a Fotografia 5, da entrada da EPMCMJ, em 2021.

**FOTOGRAFIA 5** - Entrada da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

A fotografia 5 mostra o espaço de entrada e saída da escola. Nela também foi construída uma guarita. Esse espaço foi destinado a um profissional específico atento à entrada e saída de estudantes e pessoas da comunidade, como forma de identificar o acesso das pessoas que entram e saem do espaço escolar e tomar medidas de prevenção e controle de entrada e saída.

A Fotografia 6 mostra a área da EPMCMJ reservada para o recreio dos alunos e atividades de lazer.

**FOTOGRAFIA 6** – Área destinada ao lazer da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

Na EPMCMJ foram muitas e visíveis as mudanças e transformações de seus espaços escolares e administrativos. As salas de aula com meia parede de revestimento, bem ventiladas e iluminadas, mobiliários novos, alguns identificados com marcações, obedecendo o distanciamento social entre os alunos e outros segmentos da escola. O pátio bem mais atrativo com amarelinhas desenhadas no piso de cor azul, as paredes também com desenhos que nos remete as questões étnico-raciais e de diferença.

Hoje, podemos dizer que todos os espaços são acolhedores, podemos citar: a sala de direção, coordenação pedagógica, sala de professores, mecanografia, secretaria, cantina, refeitório biblioteca, auditório e 12 salas de aulas.

A escola ainda não tem uma quadra de esporte, a falta dela tem dificultado a realização das aulas de Educação física, até o presente momento as aulas são realizadas no terreno pertencente a escola que fica ao lado da mesma. Sem uma estrutura adequada quando chove ou o clima esquenta as aulas práticas não são realizadas, no entanto, já se encontra em processo de construção.

A biblioteca também foi reformada, ainda dava pra sentir o cheiro da tinta fresca. Mas não foi apenas isso! O espaço foi reorganizado de outra forma, com outras estantes, armários, cortinas, mesas e cadeiras novas, podemos dizer que o ambiente se tornou atrativo e decorado com cartazes que incentivavam a leitura, tapetes, almofadas, fantoches e muito mais.

**FOTOGRAFIA 7** – Figura do vilão Venom presente na biblioteca da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

O espaço mostrado pela Fotografia 7 é muito frequentado pelas crianças, o tapete e as almofadas deixam o espaço atrativo, colorido e acolhedor. Nesse espaço as professoras e as crianças leem histórias de forma criativa com fantoches.

Observamos que a sala também tinha outros heróis como o homem-aranha e o Super-homem, todos eles se destacavam nas paredes, talvez por fazerem parte das vivências das crianças. Assim, a observação *in loco* foi realizada em diferentes espaços escolares, especificamente na biblioteca perpassamos os quatro cantos da sala e notamos que nas paredes além dos cartazes com frases sobre motivação, tinha também cartazes de alguns personagens em quadrinhos como: Venom, Capitão América e Homem-aranha.

Segundo a bibliotecária esses personagens fazem parte da vivência dos meninos, então o fato de estarem expostos na biblioteca eles seriam incentivados a buscarem leituras em quadrinhos.

Diferentemente das meninas que gostavam das histórias clássicas de Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, Bela adormecida, dentre outras. Em outra parede estava exposto outro personagem o Capitão América, por sinal muito admirado pelas crianças.

**FOTOGRAFIA 8** – Figura do Super-herói Capitão América presente na biblioteca da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

Esse personagem se destacava logo na entrada da biblioteca, ao lado da figura algumas frases que remetem à aprendizagem e a importância da leitura em nossas vidas. Desse modo, a escola procura estimular os alunos para a prática da leitura.

Foi possível também ver um quadro com a fotografia de todos os presidentes que fizeram parte da história do Brasil.

A Fotografia 9 mostra um quadro com as fotografias dos Presidentes do Brasil, iniciando a sequência com o ex-presidente Manoel Deodoro da Fonseca, nascido em 05 de agosto de 1827, em Alagoas, e que assumiu a presidência, em 15 de novembro de 1889, e, finalizando com o ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, nascido em 18 de junho de 1931, no Rio de Janeiro e que assumiu a presidência do Brasil, em 1 de janeiro de 1995. Também consta na sala uma fotografia do ex-prefeito de Maracás Fernando Carvalho (*in memoriam*).

Vejamos a Fotografia 9:

FOTOGRAFIA 9 – Quadro com presidentes do Brasil



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021

As observações aqui descritas nos fazem refletir muito sobre como se estabelece as relações de poder entre homens e mulheres, e como a escola vem lidando com as diferenças. Portanto, desconfiar do ambiente e tentar entender o que está subtendido em cada prática, imagens, atividades e principalmente no currículo oculto, não é tarefa fácil, porém, para Louro (2014), “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’”. É nessa vertente que buscamos compreender como os espaços da escola tem sido atravessado pelas questões de gênero, raça e classe e buscar esses materiais visíveis foi importante para a pesquisa visto que,

[...] há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence (FANON, 2008, p. 135).

Nesse trajeto, as palavras de Franz Fanon (2008) impulsionaram as observações, e aos poucos nossa escrita atenta foi sendo enriquecida por, olhares, gestos, silêncios e percepções, e não foi difícil perceber que em alguns espaços da EPMCMJ principalmente na biblioteca existe uma representatividade masculina muito forte, as imagens denunciam a invisibilidade da mulher como sujeito. Não estamos falando apenas dos cartazes dos super-heróis e vilões afixados nas paredes, mas também a ausência feminina no campo das relações políticas, pois entre os anos de 1889 a 1995 a Presidência da República foi liderada em sua totalidade por homens.

Notamos também que a linguagem e escrita dos cartazes da escola também tem refletido a discriminação sexista ao mesmo tempo que tem reforçado uma linguagem androcêntrica, que tem ocultado a mulher, a exemplo temos: “Sejam bem-vindos!”, “Queridos alunos!” dentre outros.

**FOTOGRAFIA 10** – Cartaz de boas-vindas exposto em uma das paredes da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

Cabe ressaltar que todas as observações até aqui descritas, foram anotadas em um caderno de campo, os registros foram importantes para que de fato a pesquisa se desenvolvesse com a mais fiel descrição das observações.

Dessa forma, para a pesquisadora os detalhes, embora sutis são importantes pois eles produzem intenções, demarca lugares e poderes, para Louro (2014, p. 67),

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas as instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança.

Portanto, é necessário a atenção às práticas mais comuns dentro do espaço escolar, o diálogo, a criticidade e a formação docente são elementos indispensáveis para construção de conhecimentos que favoreçam a reflexão contra as formas de injustiça e discriminação, pois ao que parece, a escola muitas vezes silencia questões e acaba por reforçar de forma sutil discursos e atitudes segregacionistas contribuindo para disciplinar crianças e jovens de acordo com os padrões impostos pela sociedade.

Nesse cenário,

Para tornar a escola um espaço de transformação e emancipação do sujeito social, é preciso romper com a política de exclusão, práticas colonialistas, transformar a relação com o saber e buscar uma emancipação individual e coletiva, capaz de contextualizar e globalizar (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 1092-1092).

Ferreira e Santos (2020), em *“Crises na educação, representação e formação de professor: uma contribuição do pensamento complexo na obra de Morin”* traz reflexões sobre o atual cenário que estamos vivendo, ao falar da crise na educação brasileira demonstram preocupações apontando para a necessidade de se pensar a escola como um espaço problematizador, que favoreça os desprivilegiados e que crie condições de emancipação dos sujeitos. Para as autoras “crises na política, economia, fragilidades das estruturas da saúde, catástrofes naturais, violências, racismo, machismo, homofobia e seus efeitos marcam o começo de um novo tempo” (p. 1090). Nesse sentido, os professores precisam estar preparados para atender às emergências da educação, pois, ensinar nesse novo tempo requer mudanças de posturas.

Por fim, esses foram algumas das observações e impressões feitas no ambiente de investigação, porém acreditamos que durante o processo de pesquisa muitas outras informações foram significativas, no entanto, o recorte foi dado com base no objeto de pesquisa contemplando elementos e detalhes que atravessaram esse estudo exigindo da pesquisadora um esforço maior na análise dos dados, resultados e discussão da pesquisa.

### 3.4 Resultados e discussão da pesquisa

Neste subitem 3.4, apresentamos os resultados, a análise, o tratamento e a interpretação dos dados coletados pela pesquisa de campo, considerando a importância de responder os desdobramentos do objetivo geral formulados e que se desenvolveram para atender a ETAPA II estabelecida para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Portanto, os objetivos específicos correspondem aos desdobramentos que foram relacionados com o uso das letras (c), (d), (e) e (f), para a realização da pesquisa propriamente dita, segunda fase da pesquisa, não perdendo de vista os dois primeiros objetivos que correspondem a pesquisa teórica, classificados pelas letras (a) e (b) que serviram de suporte à pesquisa de campo propriamente dita e respondidos nos itens anteriores, 3.1, 3.2 e 3.3 desta dissertação.

Sendo que, cada item e subitem corresponde às questões formuladas nos instrumentos aplicados pela pesquisa no campo investigado: questionário fechado e aberto, entrevista semiestruturada, observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, e procuraram responder aos objetivos específicos (c), (d), (e) e (f).

As observações direta, assistemática e sistemática, foram realizadas em vários momentos. Antes de iniciar as visitas pelas salas obtivemos algumas informações importantes, dentre elas, foi que a escola tinha organizado um cronograma de aulas em que as turmas foram divididas da seguinte forma: 50% dos alunos frequentam a escola em um dia e no outro dia os outros 50%.

Esse cronograma de aulas levava em consideração as orientações apresentadas pela Organização Mundial da Saúde – OMS no que diz respeito ao distanciamento mínimo entre as pessoas. Também fomos informados de que os alunos não teriam intervalos para que não houvesse aglomerações no pátio da escola, dessa forma, o uso dos banheiros também foram controlados pelos professores.

Nesse caminho da pesquisa, apresentamos na subseção 3.4.1 O perfil e trajetória das professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa; 3.4.2 Percepção das professoras sobre privilégios da branquitude (brancura, branquidade) e algumas observações feitas em sala de aula; 3.4.3 Sobre as relações étnico-raciais e a prática pedagógica na EPMCMJ, Maracás, BA e por fim 3.4.4 Professoras autodeclaradas brancas: percepção que as professoras têm de si associada a branquitude (brancura, branquidade).

A análise e interpretação dos dados coletados pela pesquisa foram feitos por meio da leitura e reflexões dos registros das observações, transcrição e análise das entrevistas e do PPP

da escola. A partir dos objetivos traçados para a pesquisa, foram organizadas as categorias de análise e conceitos importantes da pesquisa, que foram entrelaçados no subitem 2.1, na Parte II, desta dissertação, e com os quais procuramos tecer os fios desta pesquisa a saber: Racismo e privilégio da branquitude, branquidade, brancura; Gênero, mulher e docência: perfil branco e feminino; Relações pedagógicas e educação antirracista.

O processo de análise foi feito a partir da interpretação da pesquisa exploratória e descritiva, que buscou apoio da abordagem quantitativa para analisar as questões fechadas do questionário aplicado às interlocutoras. Também foram realizadas observações sistemáticas e assistemáticas além de entrevistas que facilitaram o processo de comunicação entre a pesquisadora e as interlocutoras da pesquisa. Nesse processo, os materiais coletados foram de grande relevância para que de fato a pesquisa fosse realizada de forma fidedigna e assim de início foram traçados os perfis e trajetórias das professoras autodeclaradas brancas.

### **3.4.1 Perfil e trajetória das professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa**

O quadro docente da EPMCMJ é composto por 22 professores, distribuídos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo que 10 professores atuam no segmento I (1º ao 5º ano). Desses 10 professores, 9 são mulheres e 1 homem, lembrando que foi o recorte apenas para os professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental e que se autodeclararam brancas.

O primeiro questionário aplicado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi elaborado com o propósito principal de conhecer o perfil desses professores (população) e saber sobre sua pertença étnico-racial através da autodeclaração. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu sem dificuldades de forma rápida e objetiva através da aproximação da pesquisadora com o campo e, por meio de uma conversa informal por telefone, na qual falamos da intenção do questionário ao colher informações como: idade, estado civil, escolaridade/formação acadêmica, tempo de serviço, forma de ingresso na educação e por fim cor/raça e etnia.

Foi relatado que se tratava de um levantamento do perfil dos professores da referida escola. O envio dos questionários se deu através do aplicativo *WhatsApp*, sem nenhuma dificuldade no preenchimento e devolução do mesmo.

Após a aplicação dos questionários foi realizado um grupo de conversação com as 5 (cinco) professoras, através do aplicativo *Google Meet*. A reunião foi realizada no dia 09 de

agosto de 2021, às 18h30min e durou 45 min, aproximadamente. Nela, resumidamente, foi apresentado às professoras autodeclaradas brancas a intensão da pesquisa, relevância social, objetivos e a metodologia a ser utilizada.

Por um momento, percebemos a resistência de duas professoras, no entanto, a resistência foi quebrada quando falamos do anonimato das participantes. No entanto, para a nossa surpresa uma das professoras comentou: *“porque não faz sua pesquisa com alunos negros, já que eles que sofrem o racismo? Não seria mais interessante?”* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021). Essas palavras nos fazem refletir que “as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (BENTO, 2014, p. 26).

Percebemos nessa situação um ar de supressa das professoras ao colocar o branco em questão. Apesar disso, não reagimos da mesma forma. Isso porque, os estudos e reflexões feitos desde o início nos colocaram em um lugar de alerta quanto ao que poderia ou não acontecer no decorrer da pesquisa.

Nesse instante nos demos conta da importância das palavras de Bento (2014), ao trazer à tona, “o problema do negro”, visto dessa forma por nós brancos. Sobre isso, questiona:

Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes (BENTO, 2014, p. 27).

E, assim, ao final da reunião foi lançado pela pesquisadora o convite para participação na pesquisa, e, das 5 (cinco) professoras que se autodeclararam brancas no questionário aplicado, 4 (quatro) decidiram pela participação e 1 (uma) optou por não participar por motivos pessoais, familiares, tendo em vista o contexto pandêmico no qual ainda estamos inseridos.

Decidida a amostra de participantes, as interlocutoras receberam nomes de heroínas, mulheres que se destacaram pelas suas realizações intelectuais, históricas, sociais e políticas, na construção da história do Brasil. E, a partir daí passaram a serem identificadas pela pesquisa, como professoras: Dandara, Esperança Garcia, Maria Felipa e Acotirene. Foram estas interlocutoras, professoras autodeclaradas brancas, que nos permitiram caminhar por longas estradas, às vezes largas e outras, estreitas, ou mesmo cortar caminhos por atalhos, talvez bicos sem saída e, nesse trajeto do caminhar pela pesquisa, reiteramos que os sentidos foram apostos, atentos a cada palavra, gesto, discurso, falas, olhares e silêncios. Como diz Orlandi (2020, p. 83): “as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas

atravessadas de silêncio. Isso tem de fazer parte da observação do analista”.

Para contemplar ao objetivo específico (b) – Realizar pesquisa exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás - BA, que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa, a escola nos acolheu com muita atenção, escutando, participando e atendendo a todas as solicitações da pesquisa.

Decidido o campo de pesquisa foi através do primeiro questionário intitulado: *Dados de Identificação*, que foi possível construir um quadro sobre a caracterização do perfil das interlocutoras da pesquisa da EPMCMJ, como podemos observar no Quadro 4 - Perfil e formação das interlocutoras da pesquisa na EPMCMJ, Maracás - BA, 2021. Nesse quadro estão disponibilizados os dados coletados por meio do questionário aplicado, referentes às questões de 1 a 10, que versa sobre idade, estado civil, religião, formação acadêmica, forma de ingresso na educação, tempo de serviço, cor/raça e etnia das professoras, interlocutoras da pesquisa, a saber:

**Quadro 4** - Perfil e formação das interlocutoras da pesquisada EPMCMJ, Maracás - BA, 2021

Nome das interlocutoras	Perfil das interlocutoras da pesquisa
<b>Dandara</b>	Mulher branca, 48 anos, nasceu em Maracás - BA, solteira, religião católica, 2 filhos, pedagoga, leciona o 2º ano, especialista em Neuropsicopedagogia Especial e Inclusiva, concursada e tem 27 anos de tempo de serviço.
<b>Maria Felipa</b>	Mulher branca 51 anos, nasceu em Maracás - BA casada, religião católica, 2 filhos, pedagoga, leciona o 4º ano, especialista em Educação Especial, concursada e tem 19 anos de serviço.
<b>Esperança Garcia</b>	Mulher branca 65 anos, nasceu em Salvador - BA, casada, 3 filhos, diz não ter religião, se identifica com a filosofia de vida espírita, pedagoga, leciona o 1º e 2º anos, especialista em Língua Portuguesa, concursada e tem 28 anos de serviço.
<b>Acotirene</b>	Mulher branca, 58 anos, nasceu em Maracás – BA, solteira, religião católica, não possui filhos, pedagoga, leciona o 3º ano, especialista em Psicopedagogia, Gestão escolar e Educação especial, concursada e 34 anos de serviço.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2021

De acordo com os resultados dos dados das Questões 1 a 10 relacionadas ao questionário foi possível traçar o perfil das professoras, e o que dizem sobre si mesmas.

A professora Dandara respondeu a esta questão afirmando ser uma mulher branca, de 48 anos, natural de Maracás - BA, é solteira, sua religião católica e tem 2 filhos. Quanto a sua formação, é graduada em Pedagogia, especialista em Neuropsicopedagogia Especial e

Inclusiva, leciona no 2º ano do ensino fundamental, é professora concursada e tem 27 anos de tempo de serviço.

A professora Maria Felipa também se reconhece como mulher branca, tem 51 anos, nasceu em Maracás - BA casada, religião católica, 2 filhos, pedagoga, leciona o 4º ano, especialista em Educação Especial, concursada e tem 19 anos de serviço.

Esperança Garcia Mulher branca 65 anos, nasceu em Salvador - BA, casada, 3 filhos, diz não ter religião, se identifica com a filosofia de vida espírita, pedagoga, leciona o 1º e 2º anos, especialista em Língua Portuguesa, concursada e tem 28 anos de serviço.

E, por fim, a professora Acotirene Mulher branca, 58 anos, nasceu em Maracás – BA, solteira, religião católica, não possui filhos, pedagoga, leciona o 3º ano, especialista em Psicopedagogia, Gestão escolar e Educação especial, concursada e 34 anos de serviço.

Diante das respostas das interlocutoras não foi difícil perceber que se trata de professoras brancas, pedagogas, possuem pós-graduação *lato sensu*, com especialização em diferentes cursos, todos na área de educação e todas elas atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao tempo de serviço, as 4 (quatro) interlocutoras possuem em média 27 anos de serviço, as mesmas demonstram ter experiência em sala de aula e, ao mesmo tempo, afirmam que buscam aprimorar conhecimentos a cada dia através de leituras feitas diariamente.

De posse das respostas relacionadas ao primeiro questionário que se trata do perfil das interlocutoras, as próximas duas perguntas apresentadas no Quadro 5, logo a seguir, se tratam da trajetória docente originadas do segundo questionário preenchido pelas interlocutoras. Nesse Quadro 5 podemos observar questões como: escolha da profissão e formação, considerando que suas falas correspondem às questões abertas que justificam as respostas. Dessa forma, o intuito foi investigar: 1.1 Os motivos e/ou razões que a levou a escolher a profissão professora, e, 1.2 Se a formação foi suficiente para lhe garantir informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais.

O questionamento que nos faz pensar sobre os motivos e/ou razões que a levaram a serem professoras, parte de uma inquietação da pesquisadora em que sua vida acadêmica foi marcada inicialmente pelas oportunidades do magistério. Já no segundo questionamento a resposta nos possibilitaram uma análise mais detalhada sobre as formações das interlocutoras, visto que “A formação continuada do professor se apresenta como potencializadora para adoção de novas práticas, comportamentos e valores aos sujeitos de direitos” (SANTOS; FERREIRA, 2020). Ainda nesse sentido, Gomes (2013) em seu artigo “A *questão racial na*

escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03” nos chama a atenção quanto a importância da Lei no contexto das relações raciais no Brasil.

As professoras Dandara, Esperança Garcia e Acotirene ao serem perguntadas sobre 1.1 Os motivos e/ou razões que a levou a escolher a profissão professora, para todas elas, ser professora não foi uma escolha, mas afirmaram ter aproveitado a oportunidade e a partir das experiências vividas descobriram que poderiam trilhar pela educação. A professora Esperança García relata que via na mãe um exemplo a ser seguido, e que ser professora lhe encantava.

**QUADRO 5** – Trajetória docente das interlocutoras da pesquisa na EPMCMJ, 2021

Nome das interlocutoras	1.1 Quais os motivos e/ou razões que a levou a escolher a profissão professora?	1.2 Sua formação foi suficiente para lhe garantir informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais?
<b>Dandara</b>	Oportunidade. A profissão não foi escolhida, mas não deixou passar a oportunidade de emprego que surgiu em sua vida. <i>“Não deixei passar a oportunidade de emprego que surgiu em minha vida e acabei gostando da experiência”.</i>	<i>“Sim. Aprendi que temos que trabalhar as diferenças e mostrar que somos todos iguais perante Deus.”</i>
<b>Maria Felipa</b>	Oportunidade. Não foi uma profissão escolhida, mas teve a oportunidade de fazer magistério no 2º grau, durante o período de estágio acabou gostando da experiência, se identificou com a profissão e seguiu sua caminhada. <i>“Desde criança já tomava conta dos meus irmãos mais novos, quando fiz o estágio não tive dificuldades em lidar com as crianças, descobri que eu já tinha o dom.”</i>	No que diz respeito a sua formação em se trabalhar com as relações étnicas Maria Felipa deixa claro que <i>“A formação não foi suficiente, a gente aprende mesmo é na prática em sala de aula.”</i>
<b>Esperança Garcia</b>	Incentivo dos meus pais. A sua profissão deve-se ao incentivo dos pais, sua mãe foi uma professora dos anos iniciais e ao levar as tarefas para efetuar correção em casa, ensinou a Esperança Garcia ainda adolescente a fazer a correção de atividades pedagógicas. <i>“Eu ajudava a dar o visto nas atividades, achava lindo ser professora.”</i>	<i>Sim. Através de formações continuadas. Esses assuntos sempre foram debatidos também em família.”</i>
<b>Acotirene</b>	Oportunidade. Acotirene não tinha a pretensão de ser professora, mas o magistério era a única opção de formação naquela época na cidade, então foi durante o estágio que teve a oportunidade de conhecer a profissão. <i>“Conheci e me apaixonei, tanto que estou até hoje.”</i>	<i>“Sim. Foi através dos estudos que adquiri conhecimentos sobre essas questões.”</i>

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2021

Quando foi perguntado, 1.2 Sua formação foi suficiente para lhe garantir informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais, obtivemos como respostas:

*“Sim. Aprendi que temos que trabalhar as diferenças e mostrar que somos todos iguais perante Deus”* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*“A formação não foi suficiente, a gente aprende mesmo é na prática em sala de aula”* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*“Sim. Através de formações continuadas. Esses assuntos sempre foram debatidos também em família.”* (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*“Sim. Foi através dos estudos que adquiri conhecimentos sobre essas questões.”* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Mediante a respostas das professoras sobre as formações adequadas ao trabalhar as relações étnico-raciais, temos o seguinte Quadro de dados coletados pela pesquisa:

**QUADRO 6** - Formação das interlocutoras da pesquisa para trabalhar com Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afrobrasileira na EPMCMJ, Maracás, BA

Questões da pesquisa	Professoras autodeclaradas brancas			
	Acotirene	Dandara	Esperança Garcia	Maria Felipa
1.2 Sua formação foi suficiente para lhe garantir informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais?	Sim	Sim	Sim	Pouco
1.3 O livro de história e cultura africana e afrobrasileira utilizado pelo município atende suas expectativas?	Pouco	Pouco	Pouco	Muito

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021

Quando perguntadas sobre se a formação foi suficiente para garantir informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais, 3 professoras interlocutoras da pesquisa responderam que “sim” e apenas uma respondeu que sua formação foi “pouco” adequada.

E, quando perguntadas sobre o livro didático utilizado pelo município e, que é o

mesmo utilizado pela escola para trabalhar com seus alunos, 3 das pesquisadas responderam que atende “pouco” suas expectativas e foram as mesmas que responderam “sim”, a sua formação é adequada para trabalhar a temática em questão. E a professora que respondeu que sua formação é “pouco” adequada, respondeu que o livro de história e cultura africana e afrobrasileira utilizado pelo município atende “muito” suas expectativas.

Com base no Quadro 6 constatamos que 3 (três) professoras afirmaram que a formação lhes garantiu informações adequadas, já a professora Maria Felipa diferente das demais, disse não ter tido uma formação adequada, no entanto, afirmou que a prática em sala de aula tem lhe ajudado muito a pensar sobre as questões sociais. Essa resposta nos faz pensar sobre o que Gomes (2003) coloca ao falar sobre o desafio de analisar a produção acadêmica, além da preocupação e necessidade de se trabalhar as relações étnico-raciais na formação inicial e em serviço do professor.

No que diz respeito ao livro didático, as interlocutoras Acotirene, Dandara e Esperança Garcia nas respostas abertas disseram que o livro utilizado pelo município atende pouco suas expectativas, pois,

*Nem sempre o livro escolhido nos ajuda a trabalhar com essa realidade, uma vez que retrata o negro apenas pelo trabalho escravo ou enfatiza apenas datas comemorativas, é necessário pensar em algo maior, por isso temos que estudar e participar de formações sempre* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*O livro não fala nada sobre racismo* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*Observo que traz pouco assunto sobre as relações étnico-raciais. Não traz discussões, se trata apenas de informações de negros escravos acorrentados entende...* (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Ao nos referirmos sobre o livro didático de história utilizado pelas professoras da EPMCMJ, percebemos a insatisfação por parte das mesmas, afirmando que o livro não atende suas expectativas e pouco trazem reflexões sobre as relações étnico-raciais.

Não pretendemos fazer aqui uma análise do livro didático, visto que, não é foco da pesquisa, no entanto, algumas questões serão colocadas como relevantes à pesquisa por se tratar de como as professoras interlocutoras da pesquisa lidam com as questões étnico-raciais, seus posicionamentos e silenciamentos.

Em busca de dados para a pesquisa foi realizada observações nas salas de aula das interlocutoras. A primeira observação da pesquisa propriamente dita, em sala de aula,

aconteceu no dia 26 de outubro de 2021, durante 30 minutos em cada sala, perfazendo um total de 2 horas. As observações assistemáticas e sistemáticas aqui relatadas, partiram da necessidade de observação do objeto investigado, a partir de uma visão singular, tendo em vista as especificidades de cada uma das salas de aulas observadas.

A primeira visita aconteceu na turma do 3º ano da professora Acotirene, os alunos estavam calmos e silenciosos, no entanto, a professora demonstrou preocupação e aflição, não demorou em começar a falar sobre a pandemia o quão abalada estava por passar momentos difíceis.

Nesse momento o seu desabafo é evidente: *“Eu nem posso abraçar as crianças”*, os alunos mantinham-se calados, eles olhavam firmemente para a professora, todos eles usando máscaras. Constatamos através da fala e expressão da professora Acotirene que o contexto de pandemia COVID – 19 na qual ainda estamos vivendo se mostrou perturbador na expressão da professora. Bem na entrada da sala um cartaz de boas-vindas foi afixado na porta e mais uma vez o cartaz trazia marcas de uma época diferente.

Percebemos a importância da observação para a investigação! O cartaz denunciava a época, um desenho onde os personagens usavam máscaras, nas paredes também cartazes sobre o uso do álcool, máscaras e orientações sobre o distanciamento social, o ambiente se mostrava tenso.

**FOTOGRAFIA 11** – Cartaz exposto na porta da sala do 3º ano da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

Ao direcionar o olhar para a mesa da professora Acotirene, nos deparamos com um livro didático de História, com a permissão da professora folheamos e pra nossa grande surpresa o livro não trazia nada sobre a cultura negra e os descendentes afro-brasileiros. De fato o livro utilizado pela professora Acotirene não trabalha com as relações étnico raciais.

Diferente da professora Acotirene e das demais professoras, Maria Felipa diz que o livro didático traz muitos assuntos sobre as relações étnico-raciais, preconceito e discriminação racial, no entanto, na entrevista ela alerta,

*Apesar de ter muito assunto sobre as relações étnico-raciais, a forma que é colocado o assunto a ainda não é suficiente. Às vezes evito falar sobre **casos de negros** (grifo meu), essas questões deixam nossos alunos negros constrangidos, desconfortáveis entende? Às vezes sinto isso, então prefiro ir aos poucos, o dia-a-dia... (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

A fala da professora Maria Felipa traz três pontos importantes para se pensar as relações étnico-raciais na escola. O primeiro diz respeito a qualidade do livro didático; o segundo de que forma esta sendo trabalhado essas questões; e o terceiro ponto a expressão “casos de negro” usada por Maria Felipa ao se referir a população afrodescendente.

Com relação ao primeiro ponto, como já foi colocada pela professora Acotirene o livro não traz o negro como protagonista da história, as imagens utilizadas reafirmam submissões, humilhações e os castigos sofridos, exatamente por essas questões o professor precisa trabalhar trazendo à tona a importância da população afrodescendente na formação do povo brasileiro e suas contribuições.

No segundo ponto, muito diferente do que pensa a professora Maria Felipa, ao dizer que evita falar sobre essas questões porque os alunos negros se sentem constrangidos, a autora Gomes (2003) nos alerta que a falta de discussão sobre esses assuntos podem reforçar o sentimento negativo sobre o negro. Nessa mesma vertente Cavalleiro (2001) fala do compromisso da educação no combate às práticas racistas e coloca o professor como grande aliado nessa empreitada.

E, por fim o terceiro ponto, a resposta da professora Maria Felipa ao falar “casos de negro” demonstrou um grande distanciamento sobre o assunto em pauta, essa fala confirma erroneamente que as práticas racistas é um “problema do negro” como bem coloca Bento (2002) onde os brancos mais uma vez se excluem e silenciam por achar que não lhe diz respeito.

Dessa forma, analisar a fala da professora Maria Felipa é necessário para se pensar como os discursos são contruídos e de que forma eles se proliferam e se camuflam nas práticas pedagógicas.

Assim, não podemos perder de vista uma proposta de formação em Relações Étnico-raciais para professores que leve em consideração essas questões e se debruce em problematizar práticas que deslegitimam a participação de minorias étnico-raciais em espaços de poder e saber.

### **3.4.2 Percepção das professoras sobre privilégios da branquitude (brancura, branquidade)**

Com o propósito de responder ao terceiro objetivo específico que se propõe a identificar quais os significados/sentidos de privilégios da branquitude e de que modo são (re)produzidos (ou não) pelas professoras autodeclaradas brancas, além de procurar saber de que forma os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola, foi apresentado às interlocutoras várias questões a esse respeito.

Diante das leituras, percebemos que pesquisadores, ao longo dos anos, têm se mostrado inquietos com relação à temática das relações étnico-raciais, as universidades têm se mobilizado e promovido debates, que trazem outras vozes, em contrapartida também percebemos diversas opiniões que se contradizem e, nesse conflito de interesses e de poder, discursos equivocados e carregados de preconceitos são proferidos e disseminados. Contudo, enquanto pesquisadores/as devemos estar atentos/as a qualquer tipo de manifestação de desrespeito que deturpam e ferem os direitos fundamentais e outras leis que têm a intenção de defender os Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Quando falamos de Direitos Humanos é importante nos adentrar à classe vista como subalterna, que estão à margem da sociedade e, são elas, crianças, jovens e adultos, que de alguma forma são excluídos através de marcadores sociais da diferença de classe, raça/etnia, orientação sexual e gênero. Sobre essa questão, observamos que Candau (2009) em seu artigo intitulado “*Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas*”, traz para a discussão reflexões importantes acerca da educação em Direitos Humanos numa perspectiva intercultural. A autora pensa numa dimensão horizontal de articulações entre direito de igualdade e diferença bem como políticas de igualdade e políticas de identidade.

Nesse sentido, Ferreira et al (2020), ao discutir “*Direitos Humanos, banalização das desigualdades e autoritarismos na sociedade brasileira*”, afirmam que,

No Brasil especificamente, estamos vivendo uma crise aguda em diferentes dimensões sociais e da vida, na educação, saúde, meio ambiente, economia, política e ataques severos à democracia, sem precedentes (FERREIRA et al, 2020, p. 497).

Assim, é claro que a desigualdade social não é evidenciada apenas na escola, mas ao longo da vida social como por exemplo no meio jurídico, na saúde, segurança pública dentre outros, Carneiro (2011) traz essa discussão de forma objetiva ao apresentar índices que denunciam as desigualdades no nível de escolaridade, mortalidade, violência, situação econômica, dentre outros. De certo, “com esses índices é muito pouco provável que os negros/afrodescendentes tenham condições de competir em igualdade de condições com a população branca” (CARNEIRO, 2011, p. 51). Portanto, como pesquisadores temos o compromisso de imobilizar práticas discriminatórias, preconceituosas, racistas e excludentes que persistem nas relações demarcando lugares.

Refletindo sobre essas questões e sobre a relevância da educação para as relações étnico-raciais, o questionário aplicado também trouxe para a discussão algumas questões sobre percepções de professoras no que diz respeito à branquitude e seus privilégios na qual julgamos importantes para a análise por ora abordadas. Portanto, não podemos negar a importância da temática, visto que as questões étnico-raciais estão presentes nos mais variados espaços sociais. Essa afirmação é reafirmada pelas professoras ao serem questionadas sobre a presença de preconceito e discriminação racial em sala de aula reagindo com respostas unânimes afirmativas.

A Tabela 2 - Percepção das professoras da EPMCMJ, Maracás, BA sobre a branquitude (brancura, branquidade) e seus privilégios, a seguir, traz as respostas das interlocutoras, que aceitaram pela participação na pesquisa, e a análise permitiu identificar alguns sentidos atribuídos às questões étnico-raciais presentes nos espaços sociais e seus atravessamentos nas suas vivências e experiências cotidianas. As entrevistadas mostraram reconhecer, ao que parece, a importância de discutir sobre essas questões no espaço escolar.

**TABELA 2** – Percepção das professoras da EPMCMJ, Maracás, BA sobre a branquitude (brancura, branquitude), 2022

Questões da pesquisa	Respostas das professoras autodeclaradas brancas					
	Sim	Não	Muito	Pouco	Muito pouco	Às vezes
2.1. Já presenciou alguma situação de preconceito e discriminação racial com seus alunos em sala de aula?	4	-	-	-	-	-
2.2. Você acha que o pertencimento racial influencia a vida das pessoas negras?	3	-	-	-	1	-
2.3. Você acha que as pessoas brancas têm vantagens/privilégios no Brasil?	4	-	-	-	-	-
2.4. Você já recebeu alguma vantagem por causa da cor de sua pele?	-	4	-	-	-	-
2.5. Qual sua percepção quanto a cor dos seus alunos em sua maioria?	Pret a	Pard a	Branca	Indígena	Amarela	Não sei
	1	4	-	-	-	-

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2020

É possível perceber que, do total de 4 (quatro) professoras, interlocutoras da pesquisa, que se autodeclararam brancas, quando perguntadas sobre se “2.1- já presenciou alguma situação de preconceito e discriminação racial com seus alunos em sala de aula”, todas elas responderam que “sim”, evidenciando a presença do racismo nas relações entre alunos no cotidiano escolar.

Para a segunda questão “2.2. Você acha que o pertencimento racial influencia a vida das pessoas negras”, do total de 4 (quatro) professoras que responderam o questionário, 3 (três) delas, responderam que “sim” e, ao que tudo indica, reconhecem as consequências do colonialismo, da exploração do trabalho escravo e do destino dos negros após a abolição, tendo em vista a fragilidade da Lei Áurea no tocante a reintegração do negro na sociedade.

Apenas uma professora, a Dandara<sup>28</sup>, respondeu que reconhece “muito pouco”. No entanto, essa mesma professora respondeu “sim”, que acha que as pessoas brancas têm vantagens no Brasil. Como também, respondeu “sim”, que já presenciou alguma situação de preconceito e discriminação racial com seus alunos em sala de aula.

Nesse sentido, ao dizer que a condição racial influencia muito pouco na vida das pessoas negras e justifica sua resposta no questionário ao dizer que “o que influencia mesmo a vida das pessoas é a classe social,” (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021). Como podemos perceber essa resposta provém das vivências da interlocutora, por vezes embebido de um discurso racista e que vem se solidificando com base no processo

<sup>28</sup> Nome fictício.

histórico.

Não discordamos, no entanto, sabemos quem é a população que se encaixa na linha de pobreza, das desigualdades sociais, da falta de oportunidade ao acesso a escola, ao lazer, à saúde, enfim, às condições de vida necessárias à dignidade humana, ao acesso à cidadania ativa, quem são os excluídos da sociedade. Para Bento (2002, p.27),

[...] 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 um deficit 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 a classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso.

Nossa análise não poderá ser superficial, já que a violência constitui um dos grandes problemas enfrentados pelo Brasil, e, ainda sobre essa questão, o portal Atlas de Violência gerido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2020, p. 47) aborda que,

Ao analisarmos os dados da última década, vemos que as desigualdades raciais se aprofundaram ainda mais, com uma grande disparidade de violência experimentada por negros e não negros. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%.

Notamos, portanto, que esses números impactam diretamente em nossas análises e em nossas reflexões, não há como falar de classe social sem falar do pertencimento racial e vice-versa. Bento (2014, p.27) coloca que mesmo em situações desvantajosas como a pobreza “o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”, assim, “não é mais possível negar, raça e pobreza são sinônimos no Brasil” (CARNEIRO, 2011, p. 60).

A terceira questão do questionário aplicado às interlocutoras está totalmente relacionada a segunda, ela é direta e incisiva: 2.3 As pessoas brancas têm vantagens/privilégios no Brasil? A resposta foi positiva por unanimidade. Percebemos que as quatro professoras interlocutoras da pesquisa sabem que são privilegiadas em relação à sua cor. No entanto, como já mencionamos, existe uma resposta que se destoa quando analisamos a segunda questão, pois se uma das interlocutoras diz que raça influencia pouco na vida das pessoas supostamente teríamos uma resposta diferente para a questão. Essa divergência nos parece algo muito relevante para a compreensão de como os discursos são contruídos. Ao afirmarem por unanimidade que as pessoas brancas têm vantagem no Brasil, nos deparamos com o conhecimento e percepção de uma história perversa de dominação e dos privilégios da branquitude que prepondera até os dias atuais.

A quarta pergunta é bem pessoal, subjetiva, porém, tem uma dimensão muito grande do ponto de vista da construção social da cor, 2.4 Você já recebeu alguma vantagem por causa da cor de sua pele? Nessa pergunta do questionário todas as interlocutoras responderam nunca ter recebido nenhuma vantagem por conta da cor da sua pele, na justificativa elas reforçam.

*Nunca percebi* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021); *Minha família sempre foi muito humilde, batalhamos muito para conseguirmos as coisas* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021); *Nunca. Tudo o que consegui foi com muita dificuldade* (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021); *Minha vida nunca foi fácil* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Ao que parece, as professoras têm uma ideia superficial do que é ser branco numa sociedade com marcas escravocratas, machista, patriarcal, autoritária, misógina. O que elas, ao que tudo indica, não sabem é que os privilégios da branquitude não seria apenas ser rico ou vir de uma família importante, é algo muito além do que supostamente imaginam.

Schucman (2014) nos mostra que os privilégios da branquitude se mostra de várias maneiras, uma delas é através dos privilégios materiais, portanto,

Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidade no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações (SCHUCMAN, 2014, p. 63-64).

Ao analisar a resposta das interlocutoras foi possível perceber a “suposta neutralidade da identidade racial branca que faz com que grande parcela da sociedade tenha privilégios, mas não os perceba” (SCHUCMAN, 2014, p. 92). Apesar de que Cardoso (2008) não comunga com a ideia da invisibilidade dos brancos, para ele essa suposta invisibilidade é uma forma de defesa dos brancos para manter os privilégios e o *status quo*. Nessa perspectiva essa “invisibilidade” é colocada sob suspeita, os seus extremos indicam vantagem ou desconhecimento? Por via das dúvidas podemos constatar a emergência do tema branquitude na formação das professoras para que de fato questões como essa faça parte de discussões e debate entre os profissionais principalmente da educação.

E, por fim, para a pergunta: 2.5 *Qual sua percepção quanto a cor dos seus alunos em sua maioria?*, a pesquisa obteve como resultado: 3 professoras(três) disseram que seus alunos, em sua maioria, são pardos e 1 professora disse a maioria está dividida entre pardos e pretos.

Esta foi uma provocação que nos fez pensar sobre o que Carneiro (2011) tem colocado em seu livro intitulado “*Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*”, sobre a questão de ter melhor aceitação social. Segundo a autora os identificados como moreno-

escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardo.

Dessa forma,

Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são (CARNEIRO, 2011, p. 67).

Ainda sobre esse assunto, Carvalho (2004) traz uma reflexão importante em seu artigo “*O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*”. O artigo tem como objetivo conhecer as formas cotidianas de produção do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, para isso, duas professoras autodeclaradas como branca e parda (apesar de que para o olhar da autora as duas eram brancas) foram chamadas para identificarem (heteroatribuição) a cor de cada aluno(a) e comparar com a classificação (autoatribuição) feita pelas próprias crianças seguindo os critérios adotados pelo IBGE (2010) como preto, pardo, branco, oriental e indígena. A autoatribuição teve como aporte metodológico um questionário, já a heteroatribuição através de uma entrevista de posse de uma lista com o nome das crianças.

Para a surpresa da autora, as professoras apresentavam dificuldades em classificar seus alunos, pois “havia algo de constrangedor para ambas as professoras ao fazer a classificação por cor, evidenciando os significados negativos embutidos nas características associadas ao pertencimento à raça negra” (CARVALHO, 2004, p. 269). Mas não é apenas isso, para Carvalho (2004) ficou evidente que as professoras brancas tinham tendência de branquearem seus alunos (as),

Esse fenômeno pode estar sendo influenciado pelo fato de ambas as professoras serem brancas, pois há indicações na literatura de que professoras negras tenderiam menos a “embranquecer” seus alunos. Mas de toda forma, a ideia de que era constrangedor para as professoras, ou até mesmo ofensivo, classificar as crianças como pardas ou pretas aparece como explicação possível para esse branqueamento frente à auto-percepção dos próprios alunos e alunas (CARVALHO, 2004, p. 271-272).

Essa discussão nos faz pensar sobre o discurso da mestiçagem e sobretudo sobre o branqueamento e como essas questões podem impactar nos ambientes e principalmente na vida das pessoas. Portanto, não temos dúvidas de que “o espaço escolar é terreno fértil para variados tipos de conflitos, inclusive o racial” assim afirma Muller e Gadioli (2017, p. 291).

Podemos constatar que as práticas racistas se solidificam de uma forma muito natural, as falas, os gestos e olhares denunciam o quão o racismo está arraigado no espaço escolar. Nesse sentido, Cavalleiro (2001, p. 154) tem demonstrado preocupação ao questionar em suas

discussões, “Como fica o desenvolvimento da criança que sofre racismo, que passa por constrangimentos, ofensas verbais, rejeição?”

### 3.4.3 Sobre as relações étnico-raciais e a prática pedagógica na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus, Maracás, BA

As questões respondidas pelas interlocutoras também nos forneceram informações importantes para se pensar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, e identificar nos seus discursos, os significados/sentidos de privilégios da branquitude, observando de modo pensam/dizem/falam e constroem os conceitos, categorias e conteúdos trabalhados com seus alunos no cotidiano escolar.

No Quadro 7, as perguntas estão relacionadas ao racismo e discriminação racial e partiram das respostas de um questionário fechado e aberto, aplicado às interlocutoras da pesquisa, com o objetivo de saber se estas professoras identificam o racismo no espaço da escola-campo e de que forma utilizam estratégias (ou não) no combatem o racismo em sala de aula, levando-se em conta que as formas que os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola-campo.

Desse modo, podemos observar no Quadro 7, abaixo:

**QUADRO 7** – Questões relacionadas ao racismo e discriminação racial com professoras autodeclaradas brancas da EPMCMJ, Maracás, BA

Questões da pesquisa	Professoras autodeclaradas brancas			
	Dandara	Maria Felipa	Esperança Garcia	Acotirene
<b>3.1</b> Como reagiu ao vivenciar situações de preconceito e discriminação racial por alunos em sala de aula?	Falei para eles que eu sou branca e gostaria de ter a cor da pele deles.	Chamando a atenção do agressor.	Chamo a atenção dos alunos e peço para pedir desculpas.	Falei que temos que respeitar as diferenças.
<b>3.2</b> Em que momento você traz para a discussão as relações étnico-raciais em sala de aula?	Quando vejo necessidade	Sempre. Principalmente no retorno do recreio.	Sempre, pois a todo momento sentimos necessidade.	Quando vejo necessidade.
<b>3.3</b> De que forma você combate o racismo em sala de aula?	Falando que somos todos iguais perante Deus.	Através de palestras e discussões.	Através de palestras e discussões.	Mostrando que somos todos iguais.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021

Dessa forma, a pergunta foi lançada: 3.1 Como reagiu ao vivenciar situações de preconceito e discriminação racial por alunos em sala de aula? De acordo com as respostas das interlocutoras da pesquisa sobre essa questão, foi possível perceber que apesar das preocupações manifestadas que permitem entender que há uma intenção de (des)construir discursos e combater o racismo e o branqueamento ainda falta atitudes para que de fato essas questões sejam debatidas em sala de aula de forma garantir a diversidade étnico-racial, contrapondo-se ao racismo na escola.

Assim, as professoras mostram o que pensam/dizem/falam sobre essa questão, afirmando que “*gostaria de ter a cor da pele deles*” (DANDARA, 2021), ou que reagiu “*chamando a atenção do agressor/ator*” (MARIA FELIPA, 2021; ESPERANÇA GARCIA, 2021), ou ainda, “*que tem que respeitar as diferenças*” (ACOTIRENE, 2021).

Assim, responderam as professoras investigadas à questão 3.1 do questionário.

*Falei para eles que eu sou branca e gostaria de ter a cor da pele deles* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*Chamei a atenção do agressor* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*Chamo a atenção do aluno e peço para ele pedir desculpas* (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

*Falei que temos que respeitar as diferenças* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

A professora Dandara (2021), através da sua resposta no questionário demonstrou ser solidária com a situação ao falar que gostaria de ter cor preta, no entanto está implícito que ao agir dessa forma, nos leva a crer que ser preta não é tão difícil assim. Sabemos que essa atitude tem uma base estrutural, e que se posicionar dessa forma não resolverá a situação.

Ao ser entrevistada a professora Dandara complementa:

*“Trabalhei com a turma, mostrando para eles que ninguém era diferente, eu citei vários exemplos, fiz aula expositiva e aí esse preconceito graças a Deus acabou”* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).

Nesse sentido, foi realizada observações na sala da professora Dandara em 26 de outubro de 2021. As observações foram de grande importância na busca de respostas ao objetivo geral da pesquisa. Nesse dia, a recepção calorosa da turma nos colocou numa posição

confortável, deixando-nos à vontade no ambiente escolar para a realização da pesquisa. A primeira turma visitada pela pesquisadora foi a da professora Dandara, uma turma do 2º ano, com 19 (dezenove) alunos, no entanto, estavam presente apenas 10 (dez) alunos.

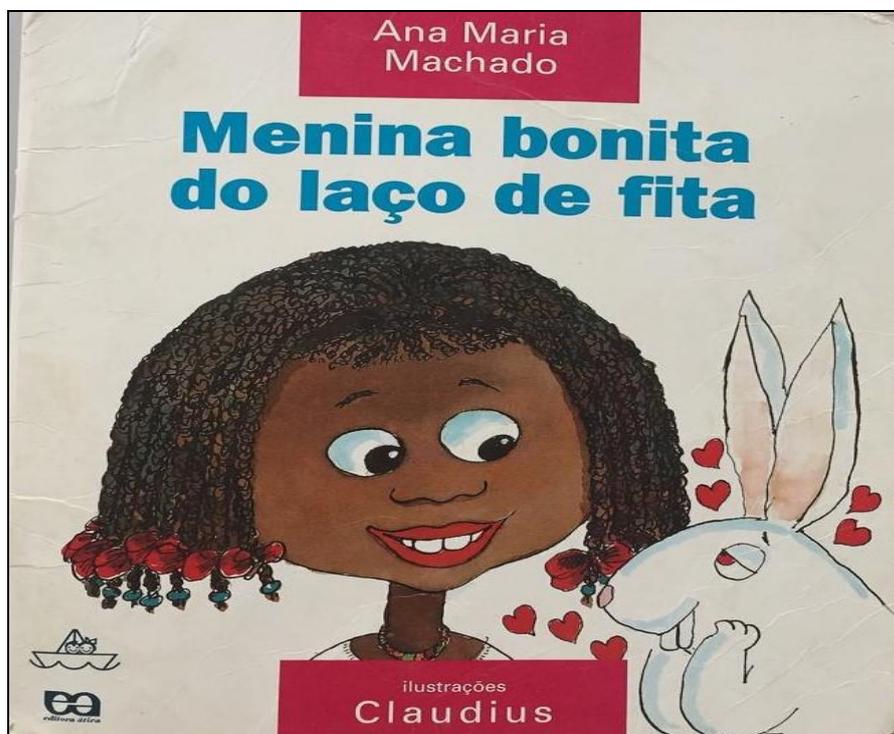
Observamos logo no primeiro momento a preocupação da professora em recepcionar a turma pedindo que os alunos e alunas se levantassem para iniciar uma oração, assim todos atenderam ao pedido da professora e de pé, começaram a fazer a oração do Pai Nosso.

A professora Dandara iniciou dizendo: “*Para o nosso coletivo, a oração que Jesus no ensinou*”. Observamos que na parede constava um cartaz intitulado Oração do Santo Anjo também com uma oração que diz:

*“Santo anjo do Senhor, meu zeloso guardador, se a ti me confiou, a piedade divina, sempre me rege, me guarde, me governe, me ilumine, Amém”.*

Em seguida, a professora Dandara, pede que todos façam silêncio para ouvir uma história intitulada “*Menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado (2000).

**FOTOGRAFIA 12:** Livro Menina bonita do laço de fita



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

O livro traz nas entrelinhas valores que se pautam na construção de uma sociedade que respeita e valoriza as diferenças quebrando paradigmas de padrões de beleza e colocando em

destaque uma beleza negra e singular, a história foi contada de forma dinâmica e criativa em que a entonação a das palavras e pontuação chamassem a atenção dos ouvintes.

Ao final da história, a referida professora diz:

*Nós devemos respeito às pessoas, pois perante Deus somos todos iguais”* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Após a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”, a professora Dandara (INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021), chama a atenção dos alunos ao falar da beleza negra e uma frase foi proferida: “*o negro também tem seu valor*”. Nessa frase constata-se a afirmação do valor do branco, no entanto, evidenciamos que essa duplicidade de significado não foi intencional.

Nesse ambiente da sala de aula da EPMCMJ foi possível constatar a presença forte do catolicismo, em pequenas frases soltas proferidas pela professora Dandara, como:

*Vamos fazer a oração que Jesus nos ensinou;  
Diante de Deus somos todos iguais;  
A Bíblia nos ensina a respeitar o outro* (DANDARA, INTEROCUTORA DA PESQUISA, 2021).

Da mesma forma ao analisar a resposta das professoras Maria Felipa (2021) e Esperança García (2021) percebemos a semelhança de posicionamento, ambas chamam a atenção do agressor, no entanto sabemos que chamar a atenção do agressor não esgotaria o assunto, devemos ir além, não poderemos deixar que assuntos como racismo passem despercebido como se fosse normal e simples.

Chamar a atenção não é suficiente para entendermos que a situação é fruto de uma sociedade escravocrata, racista, autoritária, patriarcal.

A professora Maria Felipa (2022) na entrevista é firme em suas palavras ao dizer que:

*Quando acontece o racismo em sala de aula, eu leio textos para que eles percebam que somos todos iguais... que não tem diferença, **que a única diferença é a cor da pele, mas isso não quer dizer nada** [grifo meu], não é importante porque quando a gente morre, todos vão pro mesmo lugar, ninguém é melhor que ninguém* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).

A resposta da professora Maria Felipa é muito contraditória, pois ela já tinha revelado no item 3.4.2 que o pertencimento étnico-racial influencia a vida das pessoas negras, como também reconheceu que a identidade branca teria vantagem no Brasil (apesar de afirmar que nunca teve vantagem por ser branca).

Suas palavras nos fazem refletir sobre dois aspectos primeiro sobre o mito da democracia racial, por considerar que “somos todos iguais” tema esse tão debatido entre os autores como: Almeida (2021); Fernandes (2007); Munanga (1999); Schwarcz (2012), e o outro aspecto seria sobre o silenciamento abordado em sua resposta “a única diferença é a cor da pele, mas isso não quer dizer nada”, subtende-se que se ter a cor da pele negra ou branca não há importância, por esse motivo é um assunto que não precisa ser discutido.

Nesse contexto, a fala da professora nos remete ao que Gonçalves (1985) já dizia em sua dissertação “*O silêncio no ritual pedagógico a favor da discriminação racial*”, para o autor esse discurso comporta a ideia de que o silenciamento dos professores se justificaria sob a alegação de que o que importa é o caráter e não a cor.

Já a professora Esperança Garcia ao pedir que o agressor peça desculpas, também não resolve o assunto. Ao que parece essa forma de resolver situações conflituosas em sala de aula, mostra segundo Almeida (2021), uma concepção de “racismo individualista<sup>29</sup>” porém levamos em consideração a trajetória de vida das interlocutoras da pesquisa marcadas por concepções e leituras de mundo ao revelarem as melhores intenções em resolver os momentos de conflitos em sala de aula, mesmo que incompatíveis com conceitos que ressignifiquem nossos conhecimentos e forma de pensar.

Na segunda pergunta: 3.2 Em que momento você traz para a discussão as relações étnico-raciais em sala de aula? Nós tivemos as seguintes respostas.

*Quando vejo necessidade* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

*Sempre. Principalmente no retorno do recreio* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

*Sempre, pois a todo o momento sentimos necessidade* (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

*Quando vejo necessidade* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

A primeira e a última resposta das interlocutoras Dandara e Acotirene respectivamente, nos faz pensar sobre como a escola vem trabalhando as relações étnico-raciais em sala de aula. Diante das respostas percebemos que o assunto não é visto com prioridade, ou seja, é trabalhado apenas se houver necessidade.

---

<sup>29</sup> Racismo individualista é uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista e inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade (ALMEIDA, 2021, p. 37).

Nesse sentido, se não há conflitos em sala de aula supostamente não há por que falar sobre essas questões ficando a cargo do professor a decisão para falar, ou não, das questões étnico-raciais. Diferentemente das outras interlocutoras Maria Felipa e Esperança Gárcia ao responderem que sempre há necessidade de falar sobre essas questões em sala de aula, ao analisar suas respostas fica evidente o preconceito racial sofrido por alunos em sala de aula.

A terceira pergunta: 3.3 De que forma você combate o racismo em sala de aula? Encontramos as seguintes respostas,

*Falando que somos todos iguais perante Deus* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

*Através de palestras e discussões* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

*Através de palestras e discussões* (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

*Mostrando que somos todos iguais* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2021).

Vemos nesses trechos das respostas ao questionário fechado e aberto e da entrevista cedida pelas professoras, um discurso de igualdade de que “*Todos somos iguais*”, o mesmo é repetido por elas em vários momentos, isso nos leva a crer que em princípio, as professoras através de um discurso universal pensado a partir do cristianismo de que “Diante de Deus somos todos iguais” acaba por reforçar uma ideia errônea por não reconhecer as desvantagens enfrentadas pelos grupos vulneráveis na sociedade.

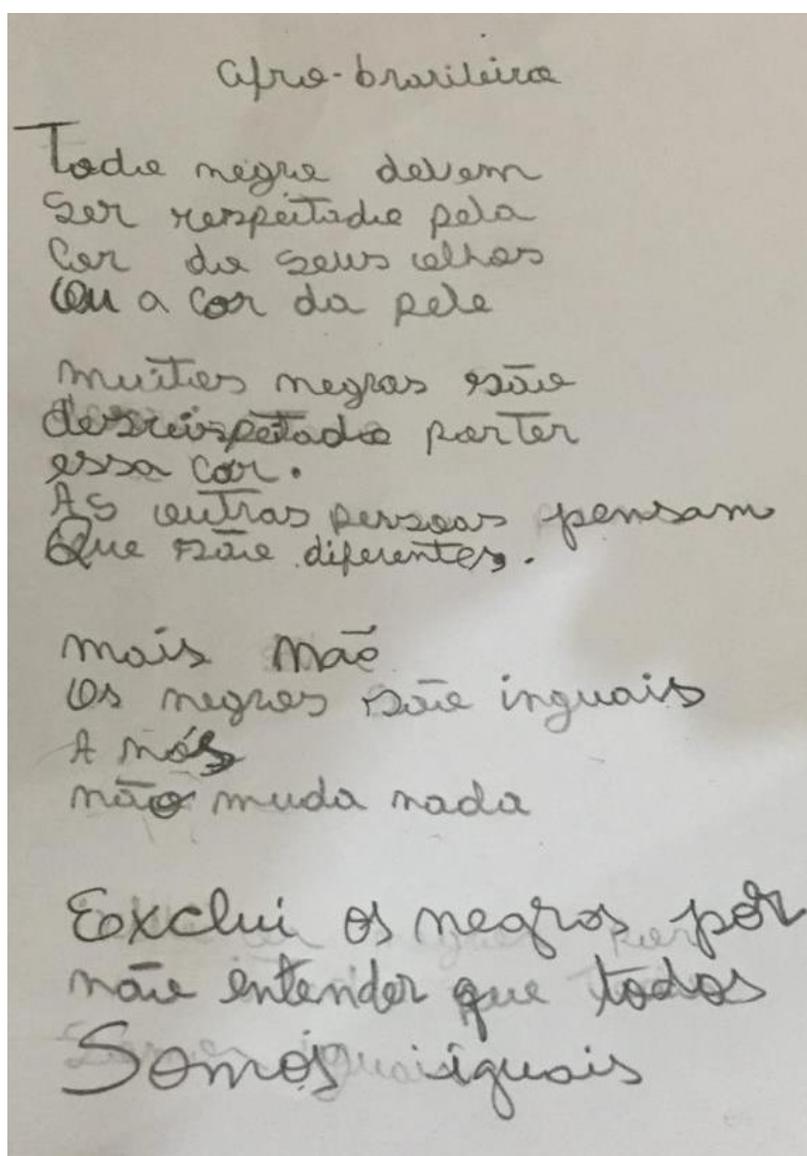
Diante disso, somos envolvidos por um turbilhão de saberes a partir das produções de autores como Candau (2012, 2013), Foster (2015), Santos (2003), Schucman (2012), dentre outros. Nesse sentido, Foster (2015) diz que alguns professores “defrontando-se com situações de conflito entre alunos, apelam para o discurso de igualdade entre os seres humanos, mas não sabem explicar porque uns são discriminados por outros, se são iguais” (p. 28). Já Candau (2013) também traz considerações importantes ao nos dizer que,

Se a cultura escolar é, em geral construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAU, 2013, p. 25).

Essas práticas de silenciamento, junto com o discurso da igualdade proferida pelas professoras ao que podemos notar tem interferido diretamente na forma de pensar como também na escrita dos discentes, não é difícil perceber que as professoras são mediadoras dos conhecimentos construídos e, nessa interação os alunos reproduzem/produzem falas a partir do meio social.

Nessa perspectiva, percebemos através de uma produção textual de um aluno do 4º ano da professora Maria Felipa, como o discurso se solidifica na escrita. Vejamos:

**FOTOGRAFIA 13:** Produção textual sobre o Dia da Consciência Negra, na EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021

A fotografia nos mostra como os alunos internalizam os discursos e transferem para sua vivência diária, seus discursos, seus comportamentos e por fim em sua escrita.

Não temos dúvida que a atuação dos professores é peça fundamental para o comprometimento de uma educação antirracista, e se faz necessária para a reflexão e questionamentos acerca de assuntos dessa natureza. No entanto, uma prática problematizadora ainda parece distante da sala de aula e mais uma vez nos esbarramos na formação do professor e a necessidade de uma reformulação curricular.

Essas reflexões são importantes para se pensar como o discurso se constrói, tendo como base o mito da democracia racial. Dessa forma, não podemos deixar de questionar essas práticas racistas em sala de aula e achar que é “normal” e “natural”.

Essa discussão não é tão simples assim. As palavras de Boaventura Souza Santos refletem bem a ideia dos negros terem o direito a igualdade e o direito as diferenças, conceitos esses que não se sobrepõem, mas se complementam. Para ele,

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Por isso não temos apenas que pensar em estratégias de combate punitivas, mas também estratégias que promovam políticas públicas para grupos vistos como subalternos. Não é atoa que Candau (2012) diz que a cultura escolar é construída sob um discurso de que “todos somos iguais”, no entanto essa afirmação se trata do “legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais” (p. 238). Portanto, é importante reparar de alguma forma as injustiças na qual foram submetidas a população negra antes e depois de serem libertos do processo escravocrata.

Ainda nessa subseção procuramos trazer à tona duas questões postas no questionário que trata da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade em sala de aula, com o intuito de responder ao segundo objetivo da pesquisa, a saber: Identificar, à luz da Lei 10.639/03, conceitos, concepções e/ou definições que legitimam (ou não) os conteúdos utilizados pelas professoras autodeclaradas brancas, da observação e da análise de discurso sobre privilégios da branquitude, considerando o que dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre as relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos na sala de aula. Para isso, paralelo aos questionários, foram feitas para confrontação de dados entrevistas com as interlocutoras e observações em sala de aula.

Cabe lembrar que a Lei 10.639/03, confere às escolas a incumbência de incluir no currículo o resgate das contribuições do negro no país, seja na política, na economia ou na cultura a fim de valorizar reconhecer e viabilizar práticas antirracistas.

As duas questões são apresentadas no Quadro 8 com as respostas fechadas e abertas de cada interlocutora da pesquisa.

**QUADRO 8** –O que dizem/pensam/falam as professoras autodeclaradas brancas sobre a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na EPMCMJ, Maracás, BA, 2021-2022

Questões da pesquisa	Nome das interlocutoras da pesquisa			
	Dandara	Maria Felipa	Esperança Garcia	Acotirene
<b>3.4</b> Você tem conhecimento da Lei 10.639/03?	Pouco.	Pouco. Nós professores temos que estar atentos às leis.	Sim.	Pouco. A lei existe, mas é pouco trabalhada no ambiente escolar.
<b>3.5</b> Como você avalia a aplicabilidade da Lei 10.639/03 por você em sala de aula?	Pouco se aplica. O livro de história não traz muita coisa.	Faz parte dos meus planejamentos.	Faz parte dos meus planejamentos.	Pouco se aplica. Devido as turmas serem dos anos iniciais.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021

Diante das respostas da pergunta 3.4 Você tem conhecimento da Lei 10.639/03, percebemos que as professoras conhecem a lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino do Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira e que embora a Lei seja um dispositivo legal, ao que parece a sua implementação ainda está muito distante do esperado. Como podemos perceber o Quadro 8 mostra que 3 (três) professoras conhecem pouco sobre a Lei, no entanto a resposta aberta da professora Acotirene é clara e objetiva ao responder ao questionário “A lei existe, mas é pouco trabalhada no ambiente escolar”.

Ainda sobre a referida Lei, é lançada às interlocutoras uma segunda pergunta, item 3.5 que trata da aplicabilidade da Lei 10.639/03 em sala de aula. Diante das respostas podemos refletir sobre diversos pontos. Para Professora Maria Felipa e Esperança Garcia a lei é aplicada diariamente em seus planejamentos, no entanto, a resposta da professora Maria Felipa é contraditória, visto que, na primeira pergunta de que trata a Lei ela afirma ter pouco conhecimento, deixando no ar a dúvida quanto à sua aplicação. Na busca de respostas para uma análise mais profunda dos dados a pesquisadora buscou nos arquivos de entrevista algo

denunciasse (ou não) a falta de aplicabilidade da lei no ambiente da sala de aula. E, nesse contraponto, Professora Maria Felipa diz:

*Conhecimento eu não tenho. É a que fala do racismo? Eu sei que existe. Da lei eu só sei que é errado a gente praticar o racismo que devemos tratar todos de uma mesma forma [grifo meu]. Se perguntar se eu tô por dentro, se eu li... não, eu ainda não li (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

Nesse sentido, a professora Esperança Garcia, também é contraditória em suas respostas, pois apesar de conhecer a lei 10.639/03 e afirmar a aplicabilidade em suas aulas, na entrevista ela declara, “eu tenho conhecimento da lei, mas sinceramente eu nunca li. Por isso não tenho o conhecimento total”, “[...] na realidade eu não estou aplicando porque eu não tenho... é... conhecimento suficiente” (ESPERANÇA GARCIA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

Ainda sobre a aplicabilidade da lei, a professora Dandara traz considerações importantes ao falar que pouco conhece a lei e que, portanto, pouco aplica em sala de aula, na pergunta aberta do questionário ela justifica que “O livro de história não traz muita coisa”, de fato o livro como já foi relatado por ela em outro momento, não traz o protagonismo do negro na história, nem tão pouco reconhece suas contribuições nas áreas: social, econômica e política.

No entanto, se a professora Dandara tivesse conhecimento sobre todo o texto da lei, saberia que a Lei 10.639/03 cita três componentes curriculares que deveriam incorporar a história e cultura afro-brasileira e africana: Educação Artística, a Literatura e a História, ou seja, o livro de História não poderá ser reconhecido como o único meio para que de fato o que propõe a lei seja realmente trabalhado. Gomes (2012, p. 105) é contundente ao frisar que,

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

A fala da professora Acotirene também denota fragilidade quanto ao conhecimento e aplicação da lei 10.639/03, segundo ela a partir da entrevista a não aplicabilidade da lei se deve ao fato de que,

*Nos anos iniciais a gente prioriza português e matemática, porque os alunos têm que ser alfabetizados, ler e escrever direitinho entende? Os outros assuntos passam despercebidos, como é o caso da Lei 10.639/03. Do 6º ao 9º ano eu acredito que os professores trabalhem mais, mas nós dos anos iniciais priorizamos a leitura e a escrita (PROFESSORA ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

Assim, mais uma vez a técnica da entrevista tem se mostrado eficiente para que os dados fossem analisados detalhadamente. E nesse despertar de construção de dados, percebemos como a educação se mostra distante dos problemas sociais, e mais uma vez podemos reforçar a formação como algo imprescindível para a atuação dos professores. A escola não pode se esquivar da responsabilidade de fortalecer práticas conscientes e transformadoras, que promova condições favoráveis para o fortalecimento das identidades e o respeito ao pertencimento racial, muito pelo contrário ela deverá ser

[...] um espaço destinado a promover a educação para a transformação do aluno, lugar apropriado para desenvolver práticas de sociabilidades, competências e conhecimentos, portanto, um lugar de encontros e espaço de oportunidades, alegria, prazer, estética, respeito, imaginação, afetividade, vivências e trocas simbólicas – um contexto onde é possível desenvolver, cotidianamente, a condição humana e a formação da cidadania (FERREIRA, 2020, p. 17).

Com base no que coloca Ferreira (2020), Gomes (2012) e Munanga (2005) é possível pensar numa escola para além dos conteúdos propostos, e nessa perspectiva também é possível ir além do que propõe o livro didático, pois sabemos que os livros fortalecem conhecimentos de uma cultura branca, nesse sentido a omissão do debate sobre essas questões podem contribuir fortemente para a manutenção de uma ideologia de dominação étnico racial.

Para Munanga (2005, p.16),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnico que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Para tanto, diante do aporte teórico, da imersão da pesquisadora no campo/pesquisa não temos dúvida de que a Lei 10.639/03 precisa ser estudada e discutida entre as professoras interlocutoras da pesquisa. Não podemos deixar que a referida lei não seja apenas um marco normativo engavetado, mas que possibilite aos estudantes e professores a aproximação sobre a diversidade étnico-racial e sua intervenção na realidade, a fim de que sejam elaborados suportes eficazes que tornem possível uma educação antirracista, inclusiva e democrática.

### 3.4.4 Professoras autodeclaradas brancas: Percepção de si associada a branquitude (brancura, branquitude)

Para responder ao quarto objetivo da pesquisa propriamente dita que se trata em analisar o que dizem/falam/pensam as professoras autodeclaradas brancas sobre as relações étnico-racial/antirracista e de que modo lidam com as questões étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante dos seus alunos na sala de aula/escola as professoras responderam à 4 (quatro) perguntas, 4.1; 4.2; 4.3 e 4.4 através do questionário fechado e aberto.

Nessa subseção procuramos compreender como as interlocutoras da pesquisa percebem sua própria branquitude em sala de aula e o que dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-racial é apresentado no Quadro 9. Dessa forma foi necessário também trazer para esse campo de discussão de análise as observações feitas em sala de aula e entrevistas para confrontamento de dados.

**QUADRO 9** – Professoras autodeclaradas brancas: a percepção de si associada à branquitude (brancura, branquitude), 2022

Questões da pesquisa	Respostas das interlocutoras da pesquisa			
	Dandara	Maria Felipa	Esperança Garcia	Acotirene
4.1 Em que momento de sua vida você percebeu a existência de diferenças entre pessoas negras e brancas?	Não existe diferença, somos todos iguais.	Na adolescência.	Não existe diferença.	Quando criança.
4.2 Você já sofreu preconceito racial?	Sim, por ser muito branca.	Não	Não	Não
4.3 Conversa sobre racismo com outras pessoas brancas?	Sim	Pouco	Não vejo necessidade.	Sim.
4.4 Você se considera uma pessoa racista?	Não.	Não	Não	Não, embora sabendo que existe o racismo estrutural.

Fonte: Arquivo da pesquisa 2021

Para a pergunta que se trata 4.1 Em que momento de sua vida você percebeu a existência de diferenças entre pessoas negras e brancas? Dentre as entrevistadas, as Professoras Dandara e Esperança Garcia apresentaram respostas semelhantes ao dizer que: Não existe diferença, somos todos iguais ou apenas que não existe diferença. Essa discussão já foi apontada na subseção anterior indicada como 3.4.3.

No entanto, apesar da Professora Maria Felipa (2021), responder no questionário que percebeu a existência de diferença na adolescência, sua resposta se diferiu na entrevista ao dizer também que: “*Não existe diferença*” (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).

Já a professora Acotirene reforçou sua resposta, respondendo que,

*A diferença entre um branco e um negro é a mesma diferença entre um rico e um pobre, apesar de que acho que as pessoas sofrem mais por conta da classe social. Negro rico é outra coisa* (ACOTIRENE, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).

Sobre a pergunta 4.2 Se já sofreu preconceito racial, somente a professora Dandara afirmou ter sofrido preconceito racial quando criança e, na entrevista ela confirma,

*Sofri muito preconceito racial quando eu era pequena, lembro-me que durante as festas de São João ninguém queria dançar quadrilha comigo porque eu era muito branca. Qualquer solzinho eu ficava vermelha, aí era camarão, era tomate...* (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).

Já a professora Maria Felipa, apesar de nunca ter sofrido preconceito racial, afirma na entrevista que ele existe e revela que já presenciou práticas de preconceitos. Assim, responde:

*Eu nunca sofri, mas sei que existe porque eu já vi outras pessoas sofrendo preconceito racial por serem brancas. Pessoas chamando-o de sapecado, branquelo... o problema é que quando o branco sofre preconceito racial as pessoas dizem que é bullying, mas quando o negro sofre é preconceito racial* (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).

Com base nas respostas das entrevistadas Professoras Dandara e Maria Felipa, sobre se já sofreu o racismo, as professoras afirmaram ter sofrido ou ter já presenciado uma pessoa branca que já tenha sofrido. Ao que parece, estamos diante de um “racismo reverso”, que para Almeida (2021, p. 53) nada mais é do que

[...] uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele.

A penúltima Questão do Quadro 7, pergunta se a interlocutora 4.3 Conversa sobre racismo com outras pessoas brancas? Para essa questão, a pesquisa obteve as seguintes respostas: as professoras Dandara e Acotirene dizem que “sim”, conversam sobre o racismo com outras pessoas brancas, a professora Maria Felipa conversa “pouco” e a professora Esperança Garcia “não vê necessidade”.

E, por fim, a última pergunta, talvez a mais importante e, pelo que tudo indica, a mais difícil de ser respondida: Você se considera uma pessoa racista? Como foi possível perceber, as professoras pesquisadas não se consideraram racistas, no entanto,

Todos se dizem não racistas, mas apontam o racismo no colega. Atualmente fala-se do respeito à diversidade cultural, à pluralidade, à diferença, mas parece que ainda são pouquíssimas as escolas que vêm se debruçando sobre o racismo, que está presente em várias dimensões do cotidiano. O que nos leva a concluir que o racismo, embora negado no discurso, é confirmado cotidianamente, na prática das nossas escolas (FOSTER, 2015, p. 24)

Ainda com relação às respostas das interlocutoras para a última questão do formulário, buscamos apoio em Cardoso (2017, p. 34), quando diz que diante de um negro “nenhum branco define-se como racista”, o branco teria um certo desconforto em admitir seu racismo.

No entanto, ao observar as respostas das professoras brancas nos questionários, notamos que nem mesmo diante de uma pesquisadora branca em nenhum momento admitiram serem racistas. Não queremos, portanto, afirmar o contrário.

Na entrevista, às professoras reafirmaram não serem racistas, entretanto, a professora Maria Felipa declara,

*Se eu sou racista? (risos!) eu não sei... eu acho lindo um negro, estou falando daquele negro de nariz afilado, dos lábios finos, com característica de um branco, fico apaixonada [...], mas se o negro for dos lábios grossos e nariz grande eu não acho bonito... por isso eu sou racista? Racista não é sobre cor? (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA 2022).*

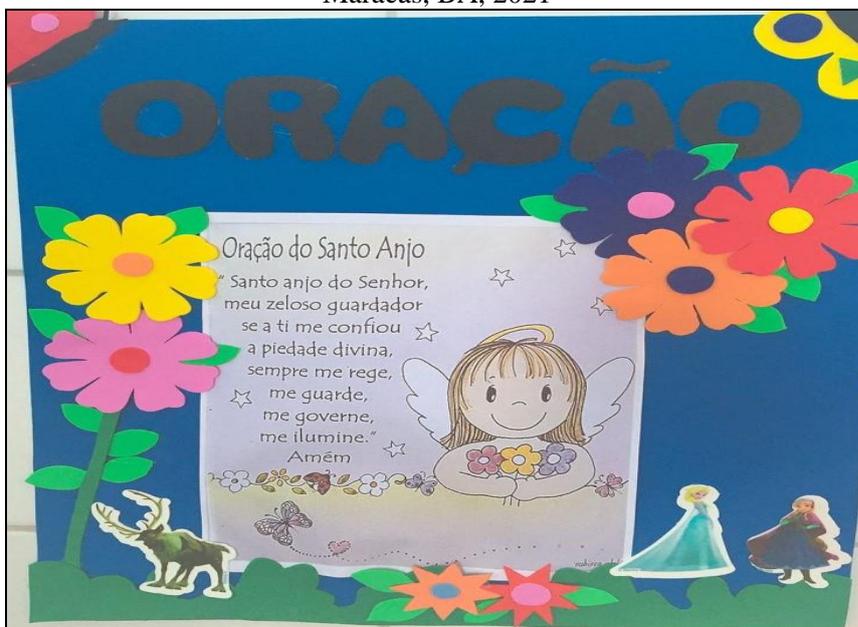
A fala da professora Maria Felipa nos leva a pensar sobre os padrões estéticos da brancura, os traços e feições são vistos por ela como um padrão de beleza europeia e ideal. Essa ideia tem colocado os não brancos numa posição de inferioridade, já o negro “possui uma autoimagem profundamente depreciada, vendo-se como feio, pouco inteligente, selvagem, pagão, atrasado” (CARDOSO, 2020, p. 87), enquanto o branco assume hierarquicamente a beleza, a virtude e o bem (FANON, 2008; RAMOS, 1957; GUIMARÃES, 2012; DÁVILA, 2006), como padrão inquestionável.

Não temos dúvida que para a professora Maria Felipa o “belo” está associado à

branquitude e nesse cenário podemos dizer que a herança deixada aos negros os tem colocado numa posição de desvantagem em todos os aspectos da vida social, os discursos se apresentam muitas vezes de forma velada na sociedade, que embora tivemos muitos avanços, ainda percebemos que os estereótipos de beleza ainda hoje se afirmam na identidade branca.

A professora Dandara também se identificou como não sendo racista, no entanto, as observações feitas *in loco*, durante a pesquisa denunciaram o racismo em sala de aula. Nesse sentido, é importante pensarmos sobre a identidade da escola e de que modo os espaços escolares refletem a concepção de educação adotada por ela. E assim foi possível observar um cartaz na sala da professora Dandara em que traz para o contexto educacional a imagem de um anjo, de pele clara, cabelos loiros e lisos.

**FOTOGRAFIA 13:** Cartaz exposto na parede na sala de aula da Professora Dandara, EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021

A análise aqui evidenciada parte das observações feitas na turma do 2º ano, com 19 (dezenove) alunos, no entanto, estavam presente apenas 10 (dez) alunos.

As observações realizadas nos levaram a pensar quais seriam os saberes e práticas que estariam presentes no referido cartaz, o que a temática religiosa estaria revelando? Nessa reflexão percebemos como os conhecimentos e expressões culturais estão alienadas a uma cultura colonizadora, eurocêntrica e imperialista. E, dessa forma, à medida que fortalece a hegemonia branca inferioriza o negro. Ao observar a imagem, é possível também perceber as marcas do racismo presente ao remeter o anjo a um padrão de estética, baseado no homem branco.

Como dizia Fanon (2008, p. 56) “a beleza e a virtude, que nunca foram negras”. Ou ainda, Guimarães (2012, p. 11) “...o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário - o sinistro, o mal, os defeitos”, valores estes que resistem ao tempo reforçados por meio de estereótipos criados a partir da crença da inferioridade de outros grupos.

Visitamos também a turma do 2º ano B, da professora Esperança Gárcia e, naquele momento, a turma estava silenciosa ouvindo o que a professora estava explicando e apresentando na sala de aula. Neste dia estavam presentes 14 alunos, espalhados pela sala de forma a respeitar o distanciamento social. A turma foi calorosa, no entanto, não conseguimos observar muita coisa, pois os alunos estavam eufóricos por conta da presença de uma outra pessoa que não fazia parte da rotina diária da turma em sala de aula. No entanto, esses momentos serão sempre oportunos para a construção de laços com a turma mesmo que a observadora não tenha colhido muitas informações, mas sempre há de encontrar algo que denuncie valores e princípios mesmo que sutis, no sentido de compreender práticas excludentes dentro do espaço escolar.

Diante disso, buscamos dentro do ambiente da sala de aula algo que chamasse a atenção como cartazes, figuras, atividades dentre outros. Nesse olhar cuidadoso encontramos um varalzinho da turma com muitas atividades e, dentre muitas que estavam ali à disposição da pesquisadora, uma delas se destacava, se tratava de uma pintura da Branca de Neve e os 7 (sete) anões.

**FOTOGRAFIA 14** – Atividade exposta no varal da sala da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021

No primeiro momento não foi possível fazer uma análise mais profunda da atividade, visto que não estávamos presentes em sua aplicação. No entanto, foi possível verificar que muitas dessas atividades de sequência didática, apresentadas na escola, ainda são histórias que não tem representatividade do corpo negro. Não é novidade que a literatura possibilita a transmissão de valores, principalmente na vida das crianças e, muitas dessas, reproduzem valores que não buscam o enfrentamento ao racismo, pelo contrário, de alguma forma fortalecem e mantêm práticas que deslegitimam a cultura afro-descendente.

Ainda com relação a imagem pintada pelos alunos, não podemos fazer nenhum juízo de valor nem críticas sobre a atividade, visto que não sabemos seus objetivos ou como ela se deu no espaço escolar, mas trazemos aqui uma reflexão abordada por Santiago (2019, p. 319) que diz,

[...] desse processo temos as histórias contadas para as crianças, que são, em sua maioria, ainda relacionadas a contos de fadas eurocêtricos cujas princesas esperam um príncipe lhes prover a vida – símbolo clássico do patriarcado.

A partir daí, temos o entendimento de que ao proporcionar as crianças o contato com essas histórias sem a intenção de discutir questões como o preconceito racial, estamos de certa forma reforçando o patriarcado e o sexismo além de valorizar uma cultura centrada em uma soberania colonial. Além de que como tão bem coloca Schwarcz (2012, p. 86) “Vale a menção aos contínuos e sofridos relatos de crianças negras que querem, por exemplo, atuar em peças como Branca de Neve e que não conseguem ganhar seu papel, ou que são impedidas de se fantasiar de anjos, pois anjos são brancos.”

Apesar de ser uma pesquisa de um ambiente específico – em uma escola pública municipal de ensino fundamental, não podemos negar que de uma forma geral, no Brasil o racismo está escancarado em diferentes espaços da sociedade e a escola não está fora disso. No campo, foi possível perceber essas questões em vários momentos da observação e, em várias situações que tem, cotidianamente, afetado a vida das pessoas nos diversos espaços da sociedade brasileira, autoritária, misógina, racista. E, como foi possível observar no ambiente escolar, do campo investigado, embora “Ninguém nega que exista o racismo no Brasil, mas a sua prática é sempre atribuída ao outro” Schwarcz (2012, p. 31), infelizmente, apesar de ser uma instituição de educação, ao que tudo indica, ela também não está livre de atos de discriminação e preconceitos de todos os tipos, pois

A utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado (CAVALLEIRO, 2001, p. 153).

Uma outra visita se deu na turma do 4º ano da professora Maria Felipa, do total de 32 alunos, apenas 12 alunos estavam presentes. Foi notado um pouco de desconforto da professora quando relatou que a turma apresentava muitas dificuldades, que embora fossem alunos do 4º ano, a aprendizagem estava bem abaixo do nível esperado, isso porque as aulas estavam acontecendo no formato híbrido (ambiente de aprendizagem online e presencial), nesse sentido, os alunos por serem de baixa renda não tinham condições de acompanhar as aulas por não disporem de computadores e internet em casa. Naquele momento a sala de aula foi colocada em análise a partir dos olhos da pesquisadora, foi constatado que dos 12 alunos presentes naquele momento, tínhamos apenas uma criança branca “assim, o que me move é a convicção que nos é passada pelos dados estatísticos que atestam a força do elemento raça na produção das desigualdades sociais” (FOSTER (2015, p. 71).

Por esse motivo ao sanar as dificuldades da turma, o tempo da professora Maria Felipa em sala de aula se restringia ao reforço escolar propriamente dito. Mais uma vez percebemos a cor como um marcador social apontado por Schwarcz (2012, p. 90) ao dizer que “[...] toda vez que o ensino propicia uma diferenciação de qualidade, nas piores soluções encontramos uma maior proporção de alunos negros.” Era visível o esforço em se fazer compreensível e o seu incômodo por não conseguir dar a atenção a todos aqueles que solicitava atendimento individual. A turma apresentava dificuldades de aprendizagem em assuntos básicas como uma simples diferenciação e emprego de letras maiúsculas e minúsculas.

Nesse sentido, Cavalleiro (2001) aborda que a prática antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados, para isso, é importante observar todos os materiais pedagógicos, currículos e projetos de forma crítica e reforçar nas discussões as lutas contra opressão e dominação. Assim, esse seria “um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações” (p. 150).

Portanto, é necessário fortalecer as discussões sobre essas questões para além das nossas percepções, nas maneiras de pensar/dizer/falar, valorizar metodologias decoloniais e pensar em práticas pedagógicas antirracistas e cidadãs, capazes de promover a conscientização sobre os direitos humanos e sociais, permitindo que o branco se coloque numa proposta anticolonial e desafiadora que estremeça o consenso de uma identidade nacional homogênea e conseqüentemente estimule atitudes multicultural de respeito às diferenças no espaço/cotidiano da sala de aula e em outros espaços de vida e de sociabilidades.

**PARTE IV****À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES “NÃO” FINAIS DA PESQUISA**

...esse texto foi escrito por um sujeito em construção, em constantes modificações e que bebeu nas fontes epistemológicas de muitas pessoas da academia e de outras tantas que nunca escreveram sequer uma linha considerada científica, mas que talharam em mim conhecimentos que linguagem nenhuma é capaz de capturar e transcrever. Assim, longe de colocar um ponto final, quero fazer da incompletude meu verbo, vou apenas RETICENCIAR...

Roniel Santos Figueiredo (2017, p. 170).

\*

#### 4. À GUISA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

**- Para você o que significa ser mulher branca?**

*- Mulher branca? (risos). Deixa eu pensar... se analisar a cor não vai significar nada! O significado está no caráter.*

**- Então se você fosse uma mulher negra, você seria a mesma Acotirene ou uma Acotirene diferente?<sup>30</sup>**

*Eu acho que seria a mesma, a cor não iria mudar nada. O importante é o pensamento, a maneira de viver e de respeitar o outro. Eu fui criada no meio de muitos negros, como se fossem da família, eram pessoas que minha mãe confiava e que cuidavam da gente quando éramos crianças, ficavam em nossa casa, eram da família.*

PROFESSORA ACOTIRENE (INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022)

Devemos dizer que, após as análises feitas percebemos o quão foi importante o trilhar sobre o chão da escola, suas revelações, sutilezas, percepções, significados de um ambiente, o acolhimento caloroso, que não apenas amenizou inquietações, desvendou segredos, ou aquilo que estaria possivelmente a ser considerado como verdade absoluta. Não apenas isso! Devemos dizer o quão sedentos fomos que, buscando autores com vasta experiência, outros consagrados, a pesquisa foi sendo construída pelas tantas outras inquietações e pela participação das interlocutoras. Nessa trajetória percebemos a pequenez da pesquisadora se contrapondo a grandiosidade da pesquisa.

Não temos o objetivo de trazer conclusões à pesquisa, visto que ao longo do processo, o objeto de estudo foi atravessado por várias outras questões, no entanto, trouxemos considerações e reflexões importantes para se pensar as relações étnico-raciais no contexto escolar. Chegar até aqui, foi desafiador, sentimentos de ansiedade, insegurança, distanciamento social vivido durante a pesquisa, devido a pandemia COVID 19, porém hoje, mais tranquila, mais segura e certa de que o diálogo não acabou!

Com base na fala de Piza (2002) que diz “nunca questioneei minha condição racial e ela nunca foi objeto de questionamento por ninguém” (p. 60), propusemos através desse estudo buscar o branco enquanto tema, proposta essa difundida por Guerreiro Ramos desde 1957, a fim de seja respondida o problema da pesquisa: De que modo professoras autodeclaradas brancas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EPMCMJ Maracás, BA,

---

<sup>30</sup> Essa pergunta não consta no questionário e nem na entrevista. No entanto, a resposta da professora Acotirene (INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2021), ao responder que para ela “a cor não significava nada” surgiu uma inquietação da pesquisadora de forma que uma outra pergunta fosse feita no momento da entrevista, a saber: “Então se você fosse uma mulher negra, você seria a mesma Acotirene ou uma Acotirene diferente?”.

dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e de que modo percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios e contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) no contexto escolar.

Consideremos que as quatro interlocutoras da pesquisa são professoras dos anos iniciais, autodeclaradas brancas que se fizeram presente em todas as etapas da proposta da pesquisa dando vida e concretude a mesma, desde a primeira reunião on-line aos agradecimentos finais pelas contribuições que deram ao trabalho e que por sinal foram de extrema importância.

As percepções sobre a escola partiu da compreensão e da interpretação das informações produzidas ao longo da investigação, para isso foram realizadas, aplicação de questionário fechado e aberto, observações sistemáticas e assistemáticas, entrevistas e análise documental além de uma reunião inicial de caráter virtual. Podemos dizer que o PPP, o currículo oculto da escola, as atividades de sala de aula, os discursos e o ambiente tem afetado diretamente os dados da pesquisa. Constatamos que os planejamentos das professoras são atravessados pelas questões étnico-raciais, no entanto, esses atravessamentos não garantem que o assunto seja discutido criticamente de forma a combater a discriminação e ao preconceito de cor/raça em sala de aula.

No que diz respeito à *Percepção das professoras autodeclaradas brancas sobre privilégios da branquitude*, notamos que todas elas já conviveram com alguma situação em sala de aula ou fora dela, que colocassem a cor da pele como marcador social, no entanto ouvimos que “o que influencia mesmo a vida das pessoas é a classe social”. Apesar de perceberem os privilégios da branquitude no Brasil, confirmam em suas falas que nunca tiveram nenhum tipo de vantagem por serem brancas, obviamente constatamos através dos discursos a falta de conhecimento sobre o termo branquitude e seus significados no contexto social.

Nesse sentido, quais os conhecimentos que podemos construir tendo em vista o reconhecimento das professoras sobre os privilégios da identidade racial branca, mas que as mesmas não se veem como privilegiadas? Onde esse fato estaria se distanciando ou se aproximando das ideias da “invisibilidade branca” Schucman (2012), da branquitude acrítica defendida por Cardoso (2014), ou ainda do conceito de branquitude elaborado por Edith Piza (2005)?

Sobre *as Relações étnico-raciais e a prática pedagógica* o desconforto para a pesquisadora é maior. O silenciamento é escancarado ao mesmo tempo sutil, há um incômodo em falar sobre essas questões, sobre o significado de ser “branca” numa sociedade marcada por práticas racistas dentre outras práticas excludentes. Por que a discussão sobre cor/raça tem incomodado tanto?

A todo o momento nos dispomos de uma aproximação cuidadosa ao verificar que o assunto por vezes causava estranheza, nessas percepções de idas e vindas o discurso de que “somos todos iguais”, “a cor da pele não quer dizer nada”, “evito falar sobre casos de negro”, “essas questões deixam nossos alunos negros constrangidos e desconfortáveis”, “não sou racista” e por fim a parte mais difícil: a naturalização de todos esses discursos. Somos bombardeados por discursos eurocêntricos, preconceituosos que inferioriza grupos à medida que fortalece outro, fazendo-nos acreditar em uma suposta democracia racial. ALMEIDA (2021, p. 57) coloca: “Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo”. Nesse sentido, entendemos que, a escola não deverá se distanciar desses questões.

As entrevistas denunciaram que as professoras autodeclaradas brancas, em alguns contextos tem apresentado discursos preconceituosos e discriminatórios, no entanto, ao que parece a escola não reconhece tais práticas, tendo em vista que, de forma naturalizada, acreditam numa verdade forjada de que “todos somos iguais!” ou ainda num discurso religioso de que “Todos somos iguais perante Deus”. Ao que podemos notar, a religião também tem se colocado sob suspeita, a partir da pesquisa em campo foi possível perceber a hegemonia de uma religião vista como “verdadeira”, portanto, deverá ser seguida pelos fiéis. Nesse sentido, a afirmação de uma religião em detrimento do silenciamento de outras tem feito parte da dinâmica pedagógica em sala de aula/escola *locus* da pesquisa.

Ao se tratar do material de apoio, por exemplo o livro didático, as interlocutoras demonstraram insatisfeitas com relação aos conteúdos abordados, pois pouco trazem as relações étnico-raciais para o debate em sala de aula. No entanto, esse fato não impede que questões raciais sejam trabalhadas de forma autônoma em sala de aula a partir dos planejamentos.

Não podemos esquecer da Lei 10.639/03 vista como uma grande conquista pelo Movimento Negro, a mesma é colocada de lado, pois foi constatado a falta de conhecimento da Lei e, portanto, a não aplicabilidade sob a justificativa de que a prioridade para os anos iniciais seria a leitura e escrita, enfim, “O legado da lógica da modernidade, que impregna os

processos educacionais” (CANDAUI, 2012, p. 238).

Mas qual seria a *percepção das professoras autodeclaradas brancas associada à sua branquitude*? Poderia transpor uma fala: “as pessoas sofrem mais por conta da classe social”, “sofri muito preconceito racial quando eu era pequena”, “o problema é que quando o branco sofre preconceito racial as pessoas dizem que é bullying, mas quando o negro sofre é preconceito racial”, essas falas foram determinantes para a fiel análise dos dados da pesquisa. Como podemos perceber, existe no discurso uma válvula de escape quando o assunto é raça, logo percebemos que a classe é colocada em pauta, o “racismo reverso” também é colocado à mesa por duas interlocutoras da pesquisa, no entanto, Almeida (2021, p. 53) em suas produções intervém dizendo que “membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários”.

E nesses discursos devemos considerar que as professoras não se consideram racistas apesar de reconhecerem que o racismo é um problema de nível estrutural o que nos leva a concluir que o racismo “embora negado do discurso, é confirmado cotidianamente, na prática em nossas escolas” (FOSTER, 2015 p. 24) ou ainda o racismo “é negado de forma veemente, mas mantêm-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da sociedade (GOMES, 2001, p.92).

Porém, as observações feitas em sala de aula denunciaram marcas de um racismo ao que podemos dizer “velado”, através atividades, discursos, e em especial um cartaz que retratava um anjo branco, loiro e cabelos lisos, podemos dizer que escola tem reforçado estereótipos de beleza, como dizia Fanon (2008): “a beleza e a virtude, que nunca foram negras”. Mesmo que as interlocutoras, não tenham feito associação do branco/negro intencionalmente, é claro que as afirmações de estereótipos prejudicarão a desconstrução de discurso racistas dentro da escola.

Dessa forma, não há dúvida de que falar sobre as relações étnicas nas escolas é de suma importância, visto que precisamos romper com o silêncio ainda enfiado nas situações diárias no ambiente escolar. Podemos dizer que a branquitude como prática de poder tem se mostrado nas experiências pedagógicas através de atividades, discursos, cartazes expostos e símbolo religioso.

Devemos pensar a decolonialidade como dispositivo necessário para o fortalecimento das relações étnico-raciais no espaço escolar, para isso, a educação precisa vencer obstáculos não apenas de formação inicial dos professores, mas também formações continuadas a fim de possibilitar a criticidade frente a assuntos relevantes no espaço escolar.

Portanto, a pesquisa não se esgota nesse trabalho, sabemos do caminho percorrido e o que ainda falta trilhar na luta contra práticas racistas, preconceitos, injustiças, silenciamento e conviências que reforçam ainda mais a discriminação dos negros se fazendo presente nos espaços sociais inclusive a escola.

Nesse sentido, esperamos que os posicionamentos educacionais possam despertar para uma consciência coletiva e que lute contra a opressão de grupos minoritários para que de fato as futuras gerações possam afirmar seus traços raciais sem medo em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante disso, buscamos por uma educação que tenha como princípio norteador a efetividade da Lei 10.639/03 e que busque sentido nos espaços escolares e a desconstrução de conhecimentos eurocêntricos a fim de potencializar reflexões críticas e colocar a escola sob suspeita. Também é necessário repensar o currículo, a fim de propor uma educação “interculturalista” (CANDAUI, 2013).

Nesse sentido, Gomes (2012, p. 102) ressalta que, “Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social”. Na verdade, o currículo não pode e não deve ser entendido como “grade”, mas sim, uma matriz curricular flexível, dinâmica, decolonial, autônoma, uma produção coletiva que busca a participação compartilhada de todas as pessoas envolvidas no processo de ensinar, educar, socializar, constuir cidadania e a condição humana. Por isso, concordamos plenamente com Gomes (2012, p. 102), de que é preciso perceber e considerar “a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102).

Infelizmente, ainda percebemos que a branquitude tem sido um empecilho para que de fato as práticas pedagógicas tenham uma vertente inter/multiculturalista, antirracista e democrática. No entanto, tenhamos a certeza de que essa pesquisa irá instigar práticas mais renovadas, mais democráticas, que o currículo e a formação docente seja pauta das grandes discussões para que de fato a educação seja plena movida pelos ideais de justiça e igualdade. Não podemos pensar numa escola desvinculada totalmente das questões sociais, é necessário pensar numa escola pautada em práticas educativas que desperte uma consciência comprometida em romper com práticas homogeneizadoras e padronizadoras tão fortalecidas na sociedade contemporânea.

[...] como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (HOOKS, 2017).

Assim, esperamos!

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil. GONÇALVES, Josiane Perez. **Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas**. RCO | a. 9 | v. 1 | p. 36-44 jan/jun, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?** São Paulo: Jandaíra, 2021.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele**. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

ALVES, Luciana. O branco nas relações raciais construídas na escola. In: CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. p. 141-169.

APPLE, Michael. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, jan./abr., 2001.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – O que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade 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 Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. 7 ed. São Paulo: Atual, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do Mundo**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 693 – 732.

BOURDIEU. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.direitohd.com/lei7716>. Acesso em: 05 de março de 2022.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 16 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Metodologia do Censo Demográfico 2010. 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95987.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso 01 de março de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 164

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 de maio de 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo: v. 2, n. 1, p. 65-82, jan. / jun. 2009.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteira**. v. 11, n. 2, jul/dez. 2011. p. 240-255.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: MULLER, Tânia

Mara Pedroso, CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010b.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia) Coimbra, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em Debate)

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray. & BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. Provocações e Pautas para conversas. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**. v.15, n. 28, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**. 22 ed. Campinas, 2004. p. 247-290.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. O Processo de Socialização na Educação Infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 1999.

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: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. 4 ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**: da Senzala a abolição. São Paulo: Moderna, 2012.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DEGLER, Carl Neuman. **Nem branco nem preto: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

DU BOIS, Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Tradução Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. v. 2. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. SANTANA, José Valdir Jesus de. Estudos de gênero, corpo, sexualidade e desigualdades: de que se trata?. **Linguagem em (Re)vista**. Ano 15, n. 30, ago./dez. 2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Violência, diversidade e educação em direitos humanos na Escola**. In: FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Org.). *Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na Escola*. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2017.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTOS, Cinthia Seibert dos. Crises na educação, representação e formação do professor: uma contribuição do pensamento complexo na obra de Morin. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE** – v. 36, n. 3, p. 1088-1107, set./dez. 2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. SANTANA, José Valdir Jesus de. As condições da infraestrutura escolar, corpo docente e relações de gênero na escola de ensino fundamental: um estudo descritivo em Itapetinga-BA. **Revista Binacional Brasil-Argentina** – Dossiê temático - Relações sociais de gênero e práticas educativas bem sucedidas, v. 9, n. 1, p. 34-53, 2020.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. O longo declínio da Casa das Minas do Maranhão: um caso de suicídio cultural? In: Conceição, Douglas Rodrigues da & Moraes Jr., Manoel Ribeiro de (Orgs.). **Religião no Brasil**. Ciência, cultura, política e literatura, v.1. Belém: Fonte Editorial, 2013, p. 167-178.

FIGUEREDO, Roniel Santos. **Eu comecei a ser vista na escola assim: a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem [...]**”: etnias, sexualidades e gêneros em [dis]curso. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) Órgão de Educação e Relações Étnicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

FIGUEIRÊDO, Andersen Kubnhavn. **Ativismo negro em Salvador no período da Ditadura Militar (1970-1980)**. Dissertação (Mestrado em História da África) Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África da diáspora e dos Povos Indígenas.

Universidade Federal do Recôncavo, Cachoeira, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar Movimentos Instituintes na Escola**. Curitiba: Appris, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. Ana Maria Araújo Freire (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil -1**. 42 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GADIOLI, Monique Ferreira. MULLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Org.) **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil, 2017.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade negra e formação de professores/as; um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, nº 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por**

emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.).

**Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)**”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2001.

GRECCHI, Rosana Bignami. **Identidade Brasileira e Condição do Negro em Viva o Povo Brasileiro de João Ubaldo Ribeiro.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Del extractivismo económico al extractivismo eistémico y ontológico. **Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo**, n. 4, p. 33-45, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra.** Novos Estudos. Julho de 2008. p. 99-114.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: Modos, temas e tempos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (org.), Trad. Adelaine La Guardia Resende et al., Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência.** Ministério da Economia. Brasília - DF: IPEA, 2020.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em Foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

MALDONADO, Albetto Efendy. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, Alberto Efendy. **Metodologias de Pesquisa em Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 279-303.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. 2 ed. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agos/2002.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. **ILHA – Revista de Antropologia**, Santa Catarina, v. 18, n. 1, p. 107-120, jun. 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. Interfaces entre as desigualdades urbanas e as desigualdades raciais no Brasil: Observações entre o Rio de Janeiro e São Paulo. In: OLIVIERA, Reinaldo José de. **A cidade e o negro no Brasil**: cidadania e território. São Paulo: Alameda, 2013, p. 43-94.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3 ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Os limites do método e da observação. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 41-60.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2015.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfigurações das relações raciais no Brasil, 2003 – 2013**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Departamento do Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

PINHEIRO, Adevanir. **O espelho quebrado da branquitude: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo, Casa Leiria, v.1, 2014.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. Ano 1. In: Simpósio Internacional do Adolescente, 2005.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra. 2000, p. 97-125.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 59-90.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER, Edgardo (Org.). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957] p. 215-240.

REIS, Eneida de Almeida dos. **Negro~não-negro e/ou branco~não-branco**. São Paulo: Altana, 2002 (Coleção Identidades).

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólem, 2019.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. ANPAE, São Paulo, SP, v. 26, p. 29 abril/2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em 03/03/2022.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

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

2001. p. 11-38.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: Inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 35, n.76, p. 305-330, jul/ago. 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília: Ed. UNB, 2015.

SANTOS, Cinthia Seibert dos; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Formação continuada de professores, sujeitos de direitos, e processos etno e autoformativos. **Revista SCIAS**. Direitos Humanos e educação. Belo Horizonte, v. 3, n.1, p. 05-28, jan./jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural: **Introdução; para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso, CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p.19-31.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, Indaiara Célia da. JOSÉ, Wagner Duarte. FORUM PRO-LEI 10.639/03: PERCEPÇÕES E DESAFIOS PARA UMA EDUCACAO ANTI-RACISTA. Wagner Duarte José (Org.). In: **Ações Afirmativas na UESC o Programa Bantu-iê**. Brasília; Ilhéus. SECAD Editus, 2008.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; MORAIS, Eduardo Silva de; SANTOS, Mateus Souza dos. COVID – 19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema**. v. 18. p. 301-318, 2020.

SOARES, Luiz Antônio Alves. **A Sociologia crítica de Guerreiro Ramos**: um estudo sobre um sociólogo polêmico. 2 ed. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA NETO, Mauricio. **Projetos que incentivam práticas antirracistas através da linguagem são desenvolvidos por professores baianos: 'educação é racista'**. [Entrevista concedida a] Valma Silva. G1, Salvador, 2020b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/20/projetos-que-incentivampraticas-antirracistas-atraves-da-linguagem-sao-desenvolvidos-por-professoresbaianos-educacao-e-racista.ghtml>>

SOVIK, Liv. Branquitude, estudos culturais e a vontade de verdade acadêmica. In: **I Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador, 2005.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe!** Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. <https://biblioo.cartacapital.com.br/nossos-passos-vem-de-longe/> Acesso em: 12.05.2021.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

- APÊNDICE A - Questionário caracterização da população da pesquisa.**
- APÊNDICE B - Questionário apresentado às professoras autodeclaradas brancas.**
- APÊNDICE C - Roteiro De Entrevista Semiestruturadas.**
- ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.**
- ANEXO B - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.**
- ANEXO C - Folha de Rosto.**
- ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP.**

## Apêndice A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC**

Mestranda: Cláudia Vieira Silva Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**QUESTIONÁRIO APRESENTADO ÀS PROFESSORAS NA ESCOLA MUNICIPAL, MARACÁS - BA**

Este Questionário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de professoras, para identificar suas características (formação acadêmica, idade, raça, etnia). São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Um estudo descritivo sobre privilégios da branquitude com professoras autodeclaradas brancas na Escola Municipal de Maracás – BA".

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade \_\_\_\_\_ 3. Origem regional: \_\_\_\_\_

4. Estado civil:

4.1 ( ) Solteiro (a) 4.2 ( ) Casado (a) 4.3 ( ) Divorciado (a) 4.4 ( ) Outro  
Especifique: \_\_\_\_\_

5. Religião:

5.1 ( ) Católica 5.2 ( ) Evangélica 5.3 ( ) Espirita 5.4 ( ) Umbandista 5.5 ( ) Outro  
Especifique: \_\_\_\_\_

6. Grau de escolaridade/formação acadêmica:

6.1 ( ) Ensino Médio 6.2 ( ) Graduação 6.3 ( ) Pós-graduação 6.4 ( ) Mestrado  
6.5 ( ) Doutorado

Especifique: \_\_\_\_\_

7. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

4. Forma de ingresso na educação: \_\_\_\_\_

**9. Cor/raça**

9.1 ( ) Preta 9.2 ( ) Parda 9.3 ( ) Branca 9.4 ( ) Indígena 9.5 ( ) Amarela

**10. Etnia**

10.1 ( ) Negra 10.2 ( ) Branca 10.3 ( ) Quilombola 10.4 ( ) Indígena 10.5 ( ) Outro

## Apêndice B



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC**

Mestranda: Cláudia Vieira Silva Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**QUESTIONÁRIO APRESENTADO ÀS PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS DA ESCOLA PÚBLICA CAROLINA  
MARIA DE JESUS, MARACÁS – BA**

Este Questionário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a amostra de professoras, autodeclaradas brancas. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Um estudo descritivo sobre privilégios da branquitude com professoras autodeclaradas brancas na Escola Municipal de Maracás – BA".

## 1. TRAJETÓRIA DOCENTE

**1.1** Quais foram os motivos e/ou razões que a levou a escolher a profissão professora?

1.1.1 ( ) Sonho de criança    1.1.2 ( ) Incentivo dos meus pais    1.1.3 ( ) Oportunidade    1.1.4 ( ) Ainda não é o que quero    1.1.5 ( ) Outro

Justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

**1.2** Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais?

1.2.1 ( ) Sim    1.2.2 ( ) Não    1.2.3 ( ) Muito    1.2.4 ( ) Pouco    1.2.5 ( ) Muito pouco

Justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

**1.3** O livro de história e cultura africana e afrobrasileira utilizado pelo município atende suas expectativas?

1.3.1 ( ) Sim    1.3.2 ( ) Não    1.3.3 ( ) Muito    1.3.4 ( ) Pouco    1.3.5 ( ) Muito pouco

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

## 2. PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE (BRANCURA, BRANQUIDADE)

**2.1** Você já presenciou alguma situação que envolvesse preconceito e discriminação racial entre os alunos em sala de aula?

2.1.1 ( ) Sim    2.1.2 ( ) Não    2.1.3 ( ) Pouco    2.1.4 ( ) Muito    2.1.5 ( ) Muito pouco

**2.2** Você acha que o pertencimento racial influencia a vida das pessoas negras?

2.2.1 ( ) Sim    2.2.2 ( ) Não    2.2.3 ( ) Muito    2.2.4 ( ) Pouco    2.2.5 ( ) Muito pouco

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**2.3** Você acha que pessoas brancas têm vantagens no Brasil?

2.4.1 ( ) Sim    2.4.2 ( ) Não    2.4.3 ( ) Muito    2.4.4 ( ) Pouco    2.4.5 ( ) Muito pouco

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**2.4** Você já recebeu alguma vantagem por causa da cor de sua pele?

2.4.1 ( ) Sim    2.4.2 ( ) Não    2.4.3 ( ) Muito    2.4.4 ( ) Pouco    2.4.5 ( ) Muito pouco

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

2.5 Qual sua percepção quanto a cor dos seus alunos em sua maioria?

2.5.1 ( ) Preta 2.5.2 ( ) Parda 2.5.3 ( ) Branca 2.5.4 ( ) Indígena 2.5.5 ( ) Amarela

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

### 3. SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Como reagiu ao vivenciar situações de preconceito e discriminação racial por alunos em sala de aula? \_\_\_\_\_

3.2 Em que momento você traz para a discussão as relações étnico-raciais em sala de aula?

3.2.1 ( ) Sempre 3.2.2 ( ) Nunca 3.2.3 ( ) Quando vejo necessidade 3.2.4 ( ) Com mais ênfase no dia da Consciência negra

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

3.3 De que forma você combate o racismo em sala de aula?

3.3.1 ( ) Falando que somos todos iguais 3.3.2 ( ) Através de palestras e discussões 3.3.3 ( ) Trazendo textos que reflita sobre o racismo 3.3.4 ( ) Outro

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

3.4 Você tem conhecimento da Lei 10.639/03?

3.4.1 ( ) Sim 3.4.2 ( ) Não 3.4.3 ( ) Pouco 3.4.4 ( ) Muito pouco 3.4.5 ( ) Muito

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

3.5 Como você avalia a aplicabilidade da Lei 10.639/03 por você em sala de aula?

3.5.1 ( ) Faz parte dos meus planejamentos 3.5.2 ( ) Pouco se aplica 3.5.3 ( ) Não se aplica 3.5.4 ( ) Sempre que necessário 3.5.5 ( ) Desconheço

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

### 4. PERCEPÇÃO DE SI ASSOCIADA A BRANQUITUDE (BRANCURA, BRANQUIDADE)

4.1 Em que momento de sua vida você percebeu a existência de diferenças entre pessoas negras e brancas?

4.1.1 ( ) Quando criança 4.1.2 ( ) Na adolescência 4.1.3 ( ) Em todo meu período estudantil 4.1.4 ( ) Quando professora 4.1.5 ( ) Não existe diferença, somos todos iguais.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

4.2 Você já sofreu preconceito racial?

4.2.1 ( ) Sim 4.2.2 ( ) Não 4.2.3 ( ) Várias vezes 4.2.4 ( ) Poucas vezes

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

4.3 Conversa sobre racismo com outras pessoas brancas?

4.4.1 ( ) Não 4.5.2 ( ) Sim 4.5.3 ( ) Pouco 4.5.4 ( ) Muito 4.5.5 ( ) Não vejo necessidade

4.4 Você se considera uma pessoa racista?

4.3.1 ( ) Sim 4.3.2 ( ) Não 4.3.3 ( ) Às vezes

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_



## Apêndice C

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC**

Mestranda: Cláudia Vieira Silva Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS APRESENTADA ÀS PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS  
DA ESCOLA MUNICIPAL, MARACÁS – BA**

Roteiro de entrevista semiestruturadas apresentada às professoras autodeclaradas brancas da escola municipal, Maracás – BA. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Um estudo descritivo sobre privilégios da branquitude com professoras autodeclaradas brancas na Escola Municipal de Maracás – BA”.

1. Quais foram os motivos e/ou razões que a levaram a escolher a profissão professora?
2. Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações étnico-raciais?
3. O livro de história e cultura afro utilizado pelo município atende suas expectativas?
4. Você acha que o pertencimento racial influencia a vida das pessoas negras? E das pessoas brancas?
5. Você acha que pessoas brancas têm vantagens no Brasil?
6. Você já vivenciou alguma situação que envolvesse preconceito e discriminação racial entre os alunos em sala de aula? Caso sua resposta tenha sido sim, qual foi sua reação?
7. Você tem conhecimento da Lei 10.639/03?
8. Como você avalia a aplicabilidade da Lei 10.639/03 por você em sala de aula?
9. Em que momento você traz para a discussão as relações étnico-raciais em sala de aula?
10. De que forma você combate o racismo em sala de aula?
11. Em que momento de sua vida você percebeu a existência de diferenças entre pessoas negras e brancas?
12. Você já recebeu alguma vantagem por causa da cor da sua pele?
13. Você já sofreu preconceito racial?
14. Você se considera uma pessoa racista?

**15.** Conversa sobre racismo com outras pessoas brancas?

**16.** Para você o que significa ser mulher branca?

## Anexo A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

**CARO(A) SENHOR(A),**

Este documento é um CONVITE ao (à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

**1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Cláudia Vieira Silva Santos

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?****2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

Um estudo descritivo sobre privilégios da branquitude com professoras autodeclaradas brancas na escola municipal, Maracás – BA.

**2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):**

*O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade da inclusão das discussões sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, favorecendo a redução dos processos discriminatórios e excludentes que pessoas que não estão no padrão sofrem no decorrer de suas vidas.*

**2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):**

*Nesse estudo pretendemos investigar de que modo os participantes da pesquisa pensam/ falam/ lidam com as questões étnico-raciais.*

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)****3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

*Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Questionário e entrevista relacionada a inserção das discussões sobre as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, bem como o trabalho que tem realizado no ambiente escolar.*

**3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:**

*Esses procedimentos metodológicos serão realizados na própria escola numa sala específica entre os meses de julho agosto a novembro de 2021, horários a combinar.*

**3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:**

*40 min*

#### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO                       MODERADO                       ALTO

##### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

*Este estudo apresenta risco mínimo, como os participantes se sentirem cansados ou aborrecidos ao responder questionários; ou se sentirem constrangidos com alguma pergunta da entrevista.*

##### 5.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

*Os participantes poderão a qualquer momento dizer que não deseja responder aquela pergunta, ou até que não queiram realizar a entrevista, além disso, lhes serão assegurados o direito e a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.*

#### 6. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

##### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A compreensão acerca de práticas pedagógicas antirracistas podem contribuir para que os participantes e outros/as professores/as repensem o contato com a temática e, possivelmente, a discutam em suas práticas pedagógicas.

##### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Instigar novas pesquisas que possam ajudar não só a escola e seus professores, mas, também, contribuir com a produção do conhecimento e novas formas de educar e ensinar a condição humana, a cidadania, a viver a confluência entre respeito, solidariedade e a direito a ter direitos, numa sociedade democrática e antirracista.

#### 7. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

##### 7.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

##### 7.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhes ressarcir estes custos.

##### 7.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

##### 7.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

##### 7.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

##### 7.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

**7.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

*R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

**7.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*

**7.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

*R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

**7.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

**8. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável:** Cláudia Vieira Silva Santos

**Endereço:** Rua São Paulo, n. 18, Centro, Maracás – BA.

**Fone:** (73) 98883-3193      **E-mail:** klaudia\_vieira@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

**Fone:** (73) 3528-9727      **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**Horário de funcionamento:** Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Maracás, 6 de junho de 2021

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por  
ele responsável)



Impressão Digital

## **9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Maracás, 6 de junho de 2021*

---

## Anexo B

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS***(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

## INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Um estudo descritivo sobre privilégios da branquitude com professoras autodeclaradas brancas em uma escola municipal, Maracás – BA.
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	Cláudia Vieira Silva Santos

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa**  
 **do indivíduo pelo qual sou responsável**

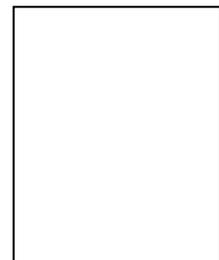
Maracás, **06/08/2021**


---

*Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)*

---

*Assinatura do(a) pesquisador*



Impressão Digital

*(Se for o caso)*

## Anexo C



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE COM PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS EM UMA ESCOLAMUNICIPAL, MARACÁS - BA.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Claudia Vieira Silva Santos			
6. CPF: 001.391.875-37	7. Endereço (Rua, n.º): Rua São Paulo, 18 Centro Casa MARACAS BAHIA 45360000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 73988833193	10. Outro Telefone:	11. Email: <a href="mailto:klaudia_vieira@hotmail.com">klaudia_vieira@hotmail.com</a>
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura _____</p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB		13. CNPJ: 13.069.489/0001-08	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (73) 3525-6683		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função:</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura</p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## Anexo D

### Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB - BA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE COM PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL, MARACÁS - BA.

**Pesquisador:** Cláudia Vieira Silva Santos **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 48345121.0.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.876.888

#### Apresentação do Projeto:

"Este projeto intitulado UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE COM PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS NA ESCOLA MUNICIPAL, MARACÁS – BA, investe em uma abordagem qualitativa, para tanto, foram utilizados como aporte teórico-metodológico os pensamentos de autores/as como, Frantz Fanon, Maria Aparecida Silva Bento, Lourenço Cardoso, Eliane dos Santos Cavalleiro dentre outros/as. O objetivo desse projeto é investigar de que modo as professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa, pensam/falam/lidam com questões étnico-raciais, observando se contribuem (ou não) para uma educação antirracista e, nesse processo, tomam consciência sobre sua identidade racial e privilégios que são associados às relações pedagógicas na escola – campo de investigação. Para a construção das informações empíricas serão utilizados questionários, observações, análise documental e entrevistas com as professoras autodeclaradas brancas. Com relação ao diagnóstico dos dados será feito mediante a análise do discurso defendido por Orlandi (1997). Assim, espera-se que esse projeto de pesquisa possa colaborar com a produção do conhecimento e novas perspectivas em prol da luta antirracista".

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Geral**

Investigar de que modo as professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa, da Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental, Carolina Maria de Jesus, Maracás, BA, pensam/falam/lidam com questões étnico-raciais e utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar privilégios da branquitude, observando se contribuem (ou não) para uma educação antirracista e, nesse processo, percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos).

**Objetivos****Específicos**

- Realizar levantamento bibliográfico e documental sobre o tema para tratar dos conceitos, concepções/definições principais e construir o marco teórico da pesquisa (Etapa I - da elaboração do Projeto de pesquisa e que se manterá até a elaboração da dissertação. Período de realização: fevereiro de 2020 a fevereiro de 2021);
- Realizar pesquisa exploratória para mapear as escolas públicas municipais de Maracás- BA, que ofertam Ensino Fundamental, para delimitar tema/objeto de estudo, decidir pelo campo e sujeitos da pesquisa (Etapa I - da elaboração do Projeto de pesquisa. Período de realização: fevereiro a junho de 2020).
- Realizar análise documental (Projeto Político Pedagógico, currículo, plano de disciplina, outros documentos da escola que surgirem ao longo da pesquisa), observando conteúdos/categorias/estratégias utilizadas nas relações pedagógicas pelas professoras autodeclaradas brancas, interlocutoras da pesquisa (Etapa II – da pesquisa propriamente dita. Período de realização: julho a outubro de 2021);
- Identificar, à luz da Lei 10.639/03, conceitos, concepções e/ou definições que legitimam (ou não) os conteúdos utilizados pelas professoras autodeclaradas brancas, da observação e da análise de discurso sobre privilégios da branquitude, considerando o que dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre as relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos na sala de aula (Etapa III – agosto a novembro de 2021);
- Identificar quais os significados/sentidos de privilégios da branquitude são (re)produzidos (ou não) pelas professoras autodeclaradas brancas e de que modo os saberes historicamente construídos sobre relações étnico-raciais podem influenciar (ou não) na relação pedagógica e educação antirracista na escola (Etapa IV – setembro a dezembro de 2021);

- Analisar o que dizem/falam/pensam as professoras autodeclaradas brancas sobre a educação étnico-racial/antirracista e de que modo lidam com as questões étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na sala de aula/escola (Etapa IV – outubro a dezembro de 2021).

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

Este estudo apresenta risco mínimo, como os participantes se sentirem cansados ou aborrecidos ao responder questionários; ou se sentirem constrangidos com alguma pergunta da entrevista. No entanto, eles poderão a qualquer momento dizer que não deseja responder aquela pergunta, ou até que não queiram realizar a entrevista, além disso, lhes serão assegurados o direito e a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

#### **Benefícios:**

Os benefícios desse estudo é contribuir de forma direta para a difusão de informações relevantes relacionadas às questões de branquitude num cenário conturbado e desafiador de estigmas, autoritarismos e medos. Investindo nessa reflexão, teremos a possibilidade de auxiliar profissionais da educação na superação e entendimentos sobre discursos e valores subjacentes ao senso comum, indutores por excelência de estereótipos, (pre)conceitos e classificações naturalizados da vida social, instigando novas pesquisas que possam ajudar não só a escola e seus professores, mas, também, contribuir com a produção do conhecimento e novas formas de educar e ensinar a condição humana, a cidadania, a viver a confluência entre respeito, solidariedade e a direito a ter direitos, numa sociedade democrática e antirracista.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O projeto está de acordo com as normas científicas para sua elaboração. De abordagem qualitativa, o projeto prevê o uso de metodologia e instrumentos de coleta pertinentes com o que se deseja responder.

**Foram apresentados 12 anexos.**

- (ok) Folha De Rosto – assinada
- (ok) Informações Básicas do Projeto
- (ok) Declaração de Compromisso com Pesquisas com seres humanos – com assinaturas de orientador e orientando
- (ok) Currículo Lattes das pesquisadoras
- (ok) TCLE
- (Ok) Projeto Detalhado
- (precisará atualizar) O cronograma da pesquisa previsto para inicia em Julho de 2021
- (ok) Orçamento – custeio da pesquisa
- (ok) Questionário Fechado e Aberto
- (ok) Questionário População
- (ok) Termo de uso de imagens
- (ok) Consta no projeto) Roteiro de Entrevista

**Recomendações:**

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências éticas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião ordinária no dia 30/07/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1759233.pdf	10/06/2021 16:12:08		Aceito

Página 04 de

Outros	Declaracao_de_Compromisso.pdf	10/06/2021 16:01:10	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
--------	-------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/06/2021 22:41:55	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.doc	09/06/2021 22:29:35	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.docx	09/06/2021 22:09:40	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Orientador.pdf	06/06/2021 20:19:44	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Responsavel.pdf	06/06/2021 20:18:24	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	06/06/2021 15:13:21	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Outros	Termo_uso_imagens_depoimentos.docx	06/06/2021 14:46:22	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Outros	Questionário_autodeclaradas_branças.docx	06/06/2021 14:44:42	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
Outros	Questionario_populacao.docx	06/06/2021 14:42:51	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/06/2021 23:03:55	Cláudia Vieira Silva Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 31 de julho de 2021

---

**Assinado por:**  
**Cristiane Alves Paz de Carvalho**  
**(Coordenador(a))**