

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JANAÍNA RIBEIRO BUENO BASTOS**

**Na trama da branquitude mestiça:**  
a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da  
branquitude brasileira

SÃO PAULO  
2021

**JANAÍNA RIBEIRO BUENO BASTOS**

**Na trama da branquitude mestiça:**  
a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da  
branquitude brasileira

**Versão Corrigida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do  
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e  
Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Guimarães  
Teixeira do Amaral

SÃO PAULO  
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

t Bastos, Janaína Ribeiro Bueno  
Na trama da branquitude mestiça - a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira / Janaína Ribeiro Bueno Bastos; orientadora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. -- São Paulo, 2021.  
274 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Branquitude brasileira. 2. Mestiçagem. 3. Educação. 4. Letramento racial. 5. Formação de professores. I. Amaral, Mônica Guimarães Teixeira do, orient. II. Título.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **Na trama da branquitude mestiça:** a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral (Orientadora)

FE - Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

FE - Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Helena Ithamar Passos

DIVERSITAS - Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva

CECH - Universidade Federal de São Carlos

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Tanya L. Saunders

Center for Latin American Studies - University of Florida

Julgamento: \_\_\_\_\_

Às minhas filhas, Lívia e Júlia,  
e ao meu amado, Henrique.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua maravilhosa graça.

À Profa. Dra. Mônica do Amaral, pela orientação deste trabalho, pelas leituras, indagações, reflexões, indicações, incentivos, concordâncias e discordâncias, que contribuíram para o meu crescimento como pesquisadora. Também por seu trabalho inspirador nas escolas públicas da periferia paulista, que influenciou o desenvolvimento deste estudo.

À Profa. Dra. Maria Cecília Cortez, pela leitura atenta do trabalho para o exame de qualificação, pelas preciosas contribuições fornecidas na ocasião, e pelos ensinamentos como orientadora na época do mestrado, que geraram reflexões muito importantes para o desenvolvimento desta tese.

À Profa. Dra. Ana Passos, pelas sugestões teóricas para a investigação da branquitude brasileira e por compartilhar seu processo de apropriação da ideia de letramento racial por ocasião do exame de qualificação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, pelo compromisso com a formação de professores para uma sociedade mais justa, pela autorização e apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, pelo incentivo e amparo à realização do projeto de extensão *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial*, e pela concessão do meu afastamento para qualificação nos dois últimos anos do estudo.

Aos licenciandos que participaram deste estudo, pela disposição em contribuir com a pesquisa e pela dedicação ao projeto de extensão *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial*.

À minha família, meu marido Henrique e minhas filhas Lívia e Júlia, pelo carinho, diálogo e apoio total a esta empreitada. À minha irmã Ingrid, pelo companheirismo e amizade de sempre.

À Profa. Dra. Viviane Barboza Fernandes, pesquisadora da área das relações étnico-raciais e amiga querida, pela leitura do trabalho e pelo encorajamento.

Às amigas queridas, Lidiane Almeida Santos, Suellen Barbosa Candido Pereira, Roseli Gomes de Lima Costa e Renata da Silva, pelo incentivo e apoio na defesa desta tese.

Ao pessoal do grupo de pesquisa “Multiculturalismo e Educação”, pelos diálogos e reflexões.

## RESUMO

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **Na trama da branquitude mestiça:** a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Este estudo trata das especificidades da branquitude brasileira e da necessidade de ruptura com seu discurso no âmbito escolar e na formação de professores. Baseado nos estudos sobre branquitude realizados nos EUA e no Brasil, e nas pesquisas de Fernandes (1972), Harris (1964), Hasenbalg (2005), Valle Silva (1999a), Nogueira (2007) e Munanga (1999) sobre a questão racial brasileira, discute a trama que envolve a mestiçagem no país e a imposição da ideologia do branqueamento, ponderando que o lugar da branquitude no Brasil pode ser ocupado por sujeitos mestiços, na medida em que algumas prerrogativas são concedidas a uma parte desses indivíduos, conforme o grau de branqueamento estético ou social evidenciado. Isso faz com que internalizem o modo de ser e estar no mundo da branquitude e adotem discursos que cooperam para a manutenção do poder branco, situação que é corroborada pela ausência de diálogo sobre o tema no país e pela crença no mito da democracia racial. Procura-se refletir sobre como essa realidade obstaculiza o enfrentamento da hierarquização racial na sociedade e na escola brasileira, uma vez que ela dificulta a percepção da questão, sobretudo por parte daqueles que se beneficiam desse sistema. Tal problemática atinge os professores, sujeitos que integram essa estrutura social marcada pelo racismo à brasileira, e traz consequências para os alunos, devido à naturalização da hegemonia branca e do silêncio sobre o tema. A pesquisa de campo, inspirada na metodologia da pesquisa-ação, foi realizada com licenciandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* São Roque que atuavam como docentes em um projeto de extensão em uma escola pública de ensino fundamental localizada na periferia do município. O projeto de extensão envolveu o desenvolvimento de oficinas de hip-hop e ciências, visando à valorização do pertencimento étnico-racial dos alunos da escola, e reuniões de formação com os licenciandos para atuarem como professores das oficinas, almejando compreender o discurso da branquitude e tensioná-lo por meio do desenvolvimento do letramento racial (TWINE, 2004). O trabalho junto aos licenciandos trouxe elementos significativos para se pensar sobre o processo de construção da branquitude mestiça, ao mesmo tempo que proporcionou aos participantes da pesquisa um aumento da consciência racial e rupturas com o pacto narcísico da branquitude. Observou-se que o ideal de branqueamento e a mestiçagem engendraram a diluição das identidades no Brasil, fazendo com que indivíduos não brancos usufruam de privilégios associados à branquitude mestiça. A ausência de diálogo sobre a questão, por sua vez, obstrui o desenvolvimento de uma consciência racial por parte do conjunto da sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que o letramento racial e a consequente ruptura com o discurso da branquitude são fundamentais para a formação de educadores de diferentes pertencimentos raciais, auxiliando-os na compreensão de como a questão da raça se mostra presente no âmbito escolar e em suas próprias experiências, constituindo-se, muitas vezes, em um obstáculo para o combate às desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil.

**Palavras-chave:** Branquitude brasileira. Mestiçagem. Educação. Letramento Racial. Formação de professores.

## ABSTRACT

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **In the plot of mixed-race whiteness:** teacher education in the light of racial literacy and the intricacies of Brazilian whiteness. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This study approaches the specificities of Brazilian whiteness and the need for disruption of its discourse in the school setting and in teacher education. Based on studies on whiteness carried out in the USA and Brazil, as well as on research conducted by Fernandes (1972), Harris (1964), Hasenbalg (2005), Valle Silva (1999a), Nogueira (2007) and Munanga (1999) on the race issue in Brazil, it discusses the intertwining between miscegenation in this country and the imposition of the whitening ideology. It ponders that mixed-race subjects can occupy the place of whiteness in Brazil, since some prerogatives have been granted to part of those individuals, in accordance with their level of esthetical or social whitening. This makes them internalize the way of being and living in the world of whiteness, and adopt discourses that contribute to the maintenance of the white power, a situation that has been corroborated by both the lack of dialogue about this theme in the country and the belief in the myth of racial democracy. This study also reflects on the way that this reality has hampered the confrontation of the racial hierarchization in the Brazilian society and school, as this hinders the perception of the issue, particularly by those benefitting from this system. Such problem has affected teachers, subjects that integrate a social structure marked by the Brazilian style racism, and brought consequences to the students due to the naturalization of the white hegemony and the silence about the theme. The field research, inspired by the action-research methodology, was carried out with undergraduate students from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* São Roque who were working as teachers in an extension project at a public elementary school located on the outskirts of town. The extension project involved the development of hip-hop and sciences workshops aiming at valuing ethnic-racial belonging among the school students and holding educational meetings with the undergraduate students to work as workshop instructors, in an attempt to understand the whiteness discourse and problematize it by means of racial literacy (TWINE, 2004). The work with the undergraduate students has brought out significant elements for us to think about the process of construction of mixed-race whiteness; at the same time, it provided the research participants with increased racial awareness, and favored disruptions of the whiteness narcissistic pact. It was noticed that the whitening ideal and miscegenation have engendered the dilution of identities in Brazil, thus enabling non-white individuals to enjoy privileges associated with mixed-race whiteness. The lack of dialogue on this issue, in turn, has obstructed the development of racial awareness by part of the society. In this sense, it is possible to state that racial literacy and the resulting disruption of the whiteness discourse are fundamental for educating educators of different racial belongings, by helping them understand how the race issue has been present in the school setting and in their own experiences, often becoming an obstacle to fight social and ethnical-racial inequalities in Brazil.

**Keywords:** Brazilian whiteness. Miscegenation. Education. Racial literacy. Teacher education.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO .....	16
A RAZÃO DUAL RACIAL E OS ADVÉRBIOS DE INTENSIDADE NA LOCALIZAÇÃO DO MESTIÇO .....	27
<b>1. UMA ARQUEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA</b> .....	<b>30</b>
1.1 O OPORTUNISMO IBÉRICO FRENTE À MISTIÇAGEM .....	30
1.2 O MESTIÇO COMO SINÔNIMO DE ETAPA, DEGENERAÇÃO E TRIUNFO NO PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO ..	46
1.3 TENDÊNCIAS POLARIZANTES E O <i>CONTINUUM</i> DE COR .....	62
<b>2. A (DE) FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA</b> .....	<b>77</b>
2.1 A BRANQUITUDE .....	78
2.2 A BRANQUITUDE À BRASILEIRA: EMBRANQUECIMENTO E LIMINARIDADE DO MESTIÇO .....	82
2.2.1 <i>O desejo de embranquecer ou o medo de enegrecer</i> .....	89
2.3 O EMBRANQUECIMENTO DO OLHAR DO EDUCADOR .....	94
<b>3. A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>106</b>
3.1 O PROJETO <i>PEDAGOGIA CULTURALMENTE RELEVANTE E EMPODERAMENTO ÉTNICO-RACIAL</i> .....	109
3.2 O TRABALHO COM OS LICENCIANDOS .....	117
<b>4. PERCEPÇÕES INICIAIS E O DISCURSO DA BRANQUITUDE</b> .....	<b>124</b>
4.1 NUANCES NA AUTOCLASSIFICAÇÃO RACIAL: O BRANCO, O BRANCO-MESTIÇO, O PARDO QUASE BRANCO E O PARDO QUASE PRETO.....	124
4.2 O RACISMO COMO UM PROBLEMA EXTERNO À ESCOLA .....	129
<b>5. ROMPENDO COM A BRANQUITUDE: O PROCESSO DE LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS</b> .....	<b>134</b>
5.1 O PRIMEIRO GRUPO DE LICENCIANDOS: UMA EXÍGUA CONSCIÊNCIA RACIAL .....	134
5.2 O SEGUNDO GRUPO DE LICENCIANDOS: PARDOS QUASE BRANCOS E O RACISMO COMO UM PROBLEMA DO MAIS NEGRO .....	172
5.3 O TERCEIRO GRUPO DE LICENCIANDOS: UM NÍVEL CONSIDERÁVEL DE LETRAMENTO RACIAL.....	200
<b>6. VENDO O QUE NÃO VIAM ANTES: AS ENTREVISTAS FINAIS</b> .....	<b>223</b>
6.1 A AMPLIAÇÃO DA PERCEPÇÃO SOBRE O RACISMO.....	223
6.2 BRANQUITUDE MESTIÇA: HIERARQUIAS E PRIVILÉGIOS .....	234
6.3 O RECONHECIMENTO DA DESIGUALDADE RACIAL E DA NECESSIDADE DE ENFRENTAMENTO .....	245
6.4 AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS MAIS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO RACIAL ...	249

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .</b>	<b>272</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS FINAIS.....</b>	<b>274</b>

## INTRODUÇÃO

Silêncio, negação ou embaraço. São essas as posturas que, frequentemente, acompanham as tentativas de diálogo sobre o racismo e a desigualdade racial no Brasil. De acordo com estudiosos como Hasenbalg (1996) e Munanga (2005), o silêncio sobre a questão, a negação da existência do racismo na sociedade brasileira, bem como a dificuldade de falar sobre o assunto — acompanhada pelo medo de suscitar um conflito racial — são posturas comumente observadas em nosso país, inclusive no que se refere ao contexto escolar.

Nesse sentido, educar para as relações étnico-raciais ainda constitui um verdadeiro desafio a ser enfrentado no Brasil, haja vista a predominância dessas posturas em relação ao tema no meio educacional. Tais atitudes emanam dos discursos que compõem o imaginário racial brasileiro, os quais terminam por encobrir o racismo com uma roupagem velada, com um disfarce marcado pela sutileza.

Apesar de a desigualdade racial ser uma realidade presente e operante no país, há o predomínio da crença de que a sociedade brasileira seria uma nação destituída de conflitos e desigualdades raciais, sobretudo devido à tônica da mestiçagem, compreendida como um suposto marcador de boas relações e igualdade de oportunidades. Discurso que ganha força no cenário brasileiro a partir da década de 1930, diante do esforço de inserir o país no rol das nações democráticas (GUIMARÃES, 2006).

Embora o ideal de uma democracia racial seja aspiração de grande parte dos brasileiros, o mesmo ainda não foi alcançado, sendo por isso, nomeado como mito por Florestan Fernandes (1972). Contudo, o autor ressalta que a crença nesse ideal enquanto realidade efetiva fundamenta-se em uma perspectiva que confunde cordialidade com igualdade de oportunidades, fazendo com que as desigualdades existentes passassem a ser vistas como resultantes somente das relações de dominação de classe, de forma a ignorar o papel que a questão racial cumpre nesse processo, o que termina por suprimir os conflitos de ordem racial no país. Para Guimarães (2006), o ideário da democracia racial exerce a função de abrandar e coibir preconceitos. Sendo assim, tal crença coopera, tanto para a negação do problema, quanto para o seu silenciamento, o que inclui a prática usual de não falar sobre o assunto.

No entanto, na trama do imaginário brasileiro, aliado ao discurso da democracia racial, subsiste a supervalorização naturalizada da brançura<sup>1</sup>, que postula um ideal de branqueamento

---

<sup>1</sup> Brançura é um termo empregado pelo sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1995), para designar a aparência fenotípica do indivíduo branco.

e, de forma dissimulada — devido à hegemonia conquistada pelo mundo branco — atribui-se ao pertencimento branco o suposto lugar de superioridade nessa relação. Essa realidade aponta para a presença de outro fenômeno imbricado no pensamento racial no Brasil: a branquitude.

No contexto brasileiro, pode-se afirmar que o conceito de branquitude passou a ser investigado de forma sistemática a partir da pesquisa *A força psicológica do legado do branqueamento – Um estudo sobre a negritude em São Paulo*, coordenada pela Profa. Dra. Iray Carone (2002), entre os anos de 1992 e 1996, junto ao Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), que resultou na obra *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (CARONE; BENTO, 2002). Uma obra que se tornou um verdadeiro marco nos estudos sobre o tema. A princípio, a investigação coordenada pela pesquisadora buscava compreender os efeitos psicológicos do branqueamento e do racismo na sociedade brasileira. Porém, a análise dos dados levantados na primeira fase do estudo levaram a autora e os demais pesquisadores envolvidos no projeto a constatar o silêncio sobre o lugar ocupado pelo branco na estrutura racial, o que os impulsionou a investigar na segunda fase da pesquisa, “[...] os segredos da *branquitude*. Retratos dessa jornada branquitude adentro permitiram esboçar os privilégios nunca ditos, os medos paranoicos, as pulsões negadas e projetadas para fora, os racismo inconfessos dos sujeitos brancos” (CARONE, 2002, p. 22, *itálico da autora*).

Desta forma, foi a partir do estudo da branquitude que Carone (2002) e demais colaboradores constataram como esse fenômeno ensejava uma transformação na expressão do racismo no Brasil, uma vez que reforçava, de maneira implícita, a sutileza da hierarquização racial:

Não é posto, nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social (CARONE, 2002, p. 23).

Nesta perspectiva, a branquitude envolve a imposição naturalizada do poder hegemônico branco. Bento (2005), pesquisadora que integrou a investigação liderada por Carone (2002) e também pioneira ao lado desta no estudo sobre o tema no Brasil, define a branquitude como uma ideologia marcada por um “[...] território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo e do privilégio [...]” (BENTO, 2005, p. 175). A autora

resgata que, para muitos estudiosos, a definição de branquitude não é um sinônimo de identidade branca, mas, antes, uma forma de opressão e dominação, marcada pelo silêncio sobre os privilégios raciais.

No que se refere à definição de branquitude, esse conceito tem sido compreendido e abordado a partir de diferentes ângulos pelos pesquisadores que têm se dedicado ao estudo do tema (FRANKENBERG, 1993; BENTO, 2002a; WARE, 2004<sup>2</sup>), compreendendo os conceitos de ideologia, identidade branca, traços identitários do branco, forma de consciência e sistema de valores raciais. Partindo dessas variadas contribuições acadêmicas, o conceito de branquitude é concebido como um fenômeno localizado a partir do racismo moderno, decorrente do colonialismo europeu, que será melhor explorado ao longo deste trabalho.

Cabe destacar que o racismo pressupõe a crença na existência de diferentes raças humanas que se encontrariam hierarquizadas conforme suas características hereditárias, sendo atribuído ao pertencimento branco o lugar da superioridade nessa escala (MUNANGA, 2004a). Já o seu correlato, a branquitude, pode ser compreendido como o lugar de poder e de vantagens, naturalizado, ocupado pelos indivíduos que usufruem do privilégio racial branco, que influencia a forma como os mesmos compreendem os outros e a si próprios (FRANKENBERG, 2004). Dessa forma, o fenômeno da branquitude pode ser evidenciado no campo discursivo, nas formas de naturalização, no silêncio, na distorção, na negação e na omissão acerca do papel que o grupo branco ocupa no jogo simbólico do racismo (BENTO, 2005).

De acordo com Bento (2002a), a branquitude é fortalecida a partir do pacto narcísico - uma espécie de acordo tácito firmado entre os sujeitos beneficiados pelo privilégio branco. Para a autora, o pacto narcísico de branquitude caracteriza-se:

---

<sup>2</sup> A referida obra integra o livro “Branquitude: identidade branca e multiculturalismo”, organizado por Ware (2004). Nessa coletânea, o termo “*whiteness*” foi traduzido como “branquitude”, apesar de ter sido introduzido anteriormente no Brasil como branquitude por Maria Aparecida Silva Bento (2002a). Sendo assim, o termo “branquitude” que aparece na obra de Ware (2004) exprime o mesmo sentido de branquitude, conforme empregado por Bento (2002a) e a maioria das pesquisas sobre o tema realizadas posteriormente. Contudo, Edith Piza (2005) chegou a defender que branquitude e branquitude não poderiam ser empregadas como sinônimos, mas que haveria uma diferença conceitual entre os termos. Para a autora, a branquitude se referiria ao discurso que coopera para a suposta neutralidade racial do grupo branco, vinculada à hegemonia branca, enquanto que o termo branquitude deveria ser empregado em oposição à branquitude, como um posicionamento dos indivíduos brancos que questionam o racismo e negam a suposta legitimidade do poder branco. Porém, essa distinção sugerida por Piza (2005) não chegou a ser adotada na maior parte das pesquisas no Brasil. Desta forma, neste trabalho, optou-se por empregar o termo branquitude como tradução de *whiteness*, seguindo a tendência dos principais estudos brasileiros sobre o tema, conforme Bento (2002a), Sovik (2009), Cardoso (2011), Schucman (2012), Passos (2013) e Muller e Cardoso (2017).

[...] pela ambiguidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política dos negros, no universo social. Nesse contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade (BENTO, 2002a, p. 7).

Nesse sentido, o pacto narcísico da branquitude implica na reprodução de um discurso que coopera para a manutenção do poder branco. Discurso que nega a participação do referido pertencimento na hierarquização racial, além de ocultar que seu privilégio se daria à custa da subalternização dos outros, de forma a mantê-lo a salvo de críticas e suspeitas (BENTO, 2002a). Dessa forma, a branquitude envolve tanto a naturalização da ideia de superioridade do grupo branco e o lugar de privilégio decorrente, quanto o silêncio sobre a participação desse último nas desigualdades raciais.

Bento (2002a) ressalta que o foco das explicações e debates acerca das desigualdades raciais costuma voltar-se para o negro, enquanto há um silêncio sobre o grupo branco, uma espécie de omissão, distorção em torno do papel que tal grupo tem ocupado na hierarquização racial. Esse silêncio sobre o processo de ocupação do lugar simbólico hegemônico do grupo branco, que reverbera na branquitude, é um dos principais fatores que obstaculizam o estabelecimento de um diálogo aprofundado sobre a temática étnico-racial.

Nesse sentido, a branquitude, associada ao mito da democracia racial, ao silêncio e à negação do racismo, contribui para que este último seja compreendido como um problema exclusivo do negro, e até mesmo inventado por este. Contudo, conforme discutido em trabalho anterior (BASTOS, 2015), a inferioridade atribuída a um grupo apenas existe em relação, ou seja, um grupo somente pode ser nomeado como inferior mediante a categorização de outro como superior, isto é, da outorga de uma superioridade a outrem. Para Bento (2002a), a lacuna no reconhecimento do lugar ocupado pelo branco, nas desigualdades raciais, advém do pacto narcísico da branquitude, que apregoa um silêncio sobre o branco nessa estrutura e atribui a discriminação racial ao passado do negro escravizado, como se a condição de subalternização deste último lhe fosse inerente e o primeiro nada tivesse a ver com a hierarquização racial da qual se beneficiou. E que, portanto, estivesse ausente de todo o processo histórico de construção e manutenção do racismo.

Do mesmo modo, tratar o racismo a partir de uma abordagem unilateral não tem contribuído para fazer avançar o diálogo sobre o tema, tendo em vista que o referido discurso apregoa que o racismo compreenderia um problema relacionado apenas ao grupo negro, o que reduz a possibilidade de indivíduos brancos e mestiços — em razão da ideologia de

branqueamento — se interessarem pelo assunto, quando, na realidade, o que ocorre é que a hierarquização racial molda a experiência de todos, seja pela vertente do privilégio, seja pela subalternização.

É preciso ressaltar ainda que, no Brasil, conforme evidencia Nogueira (2007), a distribuição do privilégio ou da subalternização encontra-se em grande parte apoiada no fenótipo, o qual apresenta várias nuances devido à miscigenação, permitindo uma categorização fluida dos indivíduos, situados entre o mais branco, o moreno<sup>3</sup>, o menos preto, o negro, entre outras classificações. Desse modo, o sistema sociorracial brasileiro, ao privilegiar a integração do mestiço à sociedade, sobretudo aquele cujos traços de ascendência africana se mostram mais tênues, termina por produzir segmentações entre os próprios negros, além de permitir a outorga de privilégios aos mestiços próximos do espectro da brancura.

Ademais, essa perspectiva ganha força, tendo em vista que o acesso ao rol de privilégios da brancura, ainda que em diferentes graus, é pautado por questões relacionadas ao branqueamento estético, como a apresentação de traços finos, mais próximos ao do branco europeu, alisamento e clareamento dos cabelos, e até mesmo pelo pertencimento ou pela ascensão a uma classe social mais abastada, tradição cultural familiar, amizades e matrimônio com pessoas mais brancas, ainda que determinados campos sejam menos penetráveis do que outros (HASENBALG, 1996; PIZA; ROSENBERG, 1999; SANSONE, 1996). Sendo assim, se o padrão é ser branco, e o mesmo pode ser alcançado, em alguma medida, por parte dos mestiços, o racismo continuaria a ser visto como um problema do negro retinto, para o qual seria difícil embranquecer.

No âmbito educacional, diversas pesquisas demonstraram a presença da desigualdade racial no cotidiano escolar, com ênfase nos prejuízos causados aos alunos negros (CAVALLEIRO, 2005; MUNANGA, 2005). Diferentes estudos evidenciaram como o racismo é perpetuado por intermédio dos currículos, na abordagem dos conteúdos escolares,

---

<sup>3</sup> No Brasil, o termo “moreno” constitui uma categoria amplamente empregada no cotidiano para se referir a um indivíduo cujas características fenotípicas se encontram na gradação entre o branco e o preto. Harris (1970), que realizou pesquisas no país sobre o padrão utilizado pelos brasileiros na atribuição das categorias raciais, ao constatar a alta frequência com que os mesmos se valiam do termo, aponta que o vocábulo “moreno” acaba sendo utilizado de forma não padronizada para nomear quase todas as combinações de características faciais. Sanjek (1971), por sua vez, conclui que embora o termo “moreno” possa ser empregado no Brasil para designar qualquer conjunto de traços faciais, não seria considerado apropriado pelos brasileiros para se referir a indivíduos com pele escura e cabelo crespo, pois, ainda que tais sujeitos possam se classificar dessa forma, os mesmos tendem a ser vistos como “pretos” ou “negros” por seus pares. Nessa perspectiva, Valle Silva (1999b), a partir dos estudos dos respectivos autores, afirma que: “De fato, o termo moreno parece ser aplicável no Brasil a qualquer tipo físico, com exceção das pessoas louras, ruivas ou pretas de cabelo encaracolado” (VALLE SILVA, 1999b, p. 87).

nas relações entre os educandos e educadores, até mesmo na dificuldade desses docentes em reconhecer e lidar com o problema no cotidiano educacional (CAVALLEIRO, 1998, 2005; FERNANDES, 2010).

No que se refere aos docentes, Munanga (2005) sustenta que a formação de professores é uma condição fundamental para a efetivação do combate ao racismo. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatiza a necessidade das instituições de ensino — que possuem programas de formação de professores — incluírem as referidas temáticas nos cursos ministrados, em função do importante papel desses espaços para promover o conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades e atitudes que deem subsídios para que o educador possa contribuir para a efetivação da educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar (BRASIL, 2004).

Contudo, há que se dimensionar o desafio de formar professores para trabalhar com a questão étnico-racial em um país que idealiza a branquitude, no qual prevalecem sujeitos com identidades cindidas devido à possibilidade de branqueamento. E que, por sua vez, se encontram mergulhados em um discurso de democracia racial, em que o racismo, quando é tratado, quase sempre é abordado de forma unilateral, devido à naturalização da superioridade branca, permeada pelo silêncio do lugar de privilégio do grupo branco nesse contexto.

Dessa forma, a desigualdade racial termina por impor diferentes experiências aos indivíduos, o que influenciará na forma como os sujeitos percebem o mundo. Se o indivíduo usufrui de determinados privilégios devido à sua localização sociorracial, de acordo com o padrão hegemônico, tenderá a conceber sua experiência de privilégio de forma naturalizada.

Ponderando sobre esses diferentes ângulos do debate racial, é necessário, no âmbito da formação de professores, buscar estratégias que produzam fissuras e diminuam o distanciamento entre as experiências dos diferentes grupos raciais, de forma a auxiliar os educadores a ampliar sua percepção racial. Tal movimento implica no reconhecimento da experiência negra, tendo em vista que o trabalho pedagógico na escola brasileira encontra-se fortemente influenciado pela perspectiva eurocêntrica (MUNANGA, 2005), revestida, porém, de uma pretensa neutralidade, que se encontra permeada pela branquitude. Esta, por sua vez, é vista como natural e não como um discurso historicamente construído pelo pensamento hegemônico.

Nesse sentido, é imprescindível desenvolver uma compreensão mais ampla da questão, a fim de compreender a experiência do negro e desvendar a presença hegemônica do

pensamento embranquecido, em busca da ruptura com a hierarquia racial. Tal assertiva vai ao encontro do previsto pela Resolução CNE nº2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, a qual prevê que os egressos dos cursos de formação inicial de professores deverão “[...] estar aptos a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2015, p. 7) e a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças étnico-raciais.

Dessa forma, torna-se necessário investir na formação dos futuros professores, sujeitos socializados em um meio que naturaliza as desigualdades (MUNANGA, 2005). Contudo, a formação da consciência da diversidade não pode se dar de maneira unilateral, focalizando apenas o negro, concebendo-o como diverso, exótico, ou seja, como aquele que diverge de um padrão.

Considerando que a hegemonia conquistada outorgou ao branco o status de autêntico representante da humanidade, encoberto pela roupagem da naturalização, torna-se imprescindível restituir a humanidade ao negro e aos demais grupos, o que, necessariamente, requer o desvelamento do processo que naturaliza e coopera para a manutenção das desigualdades raciais. Esse processo implica na busca de uma melhor compreensão do discurso da branquitude, que naturaliza as hierarquias raciais, transforma o racismo em um problema do negro, ao mesmo tempo em que silencia sobre o lugar do grupo branco nessa estrutura. Sendo assim, investigar o discurso da branquitude brasileira, suas implicações bem como as possibilidades de ruptura com este no âmbito escolar e na formação de professores constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

### **A constituição do objeto**

O delineamento do campo de estudo e de pesquisa deste tema emergiu com base em minha própria trajetória como educadora e pesquisadora. De família humilde, cresci em um pequeno município do interior do estado de São Paulo. Apesar de eu ter nascido com pele clara e outros traços fenotípicos próximos à brancura, como cabelos lisos e ruivos, meu pai vinham de famílias mestiças que pouco ou nada sabiam sobre suas origens.

Durante minha infância, as pessoas perguntavam com frequência se meus cabelos eram tingidos. Frente a minha resposta negativa, lembro-me de outra pergunta que sempre

vinha na sequência: “*Seus pais têm cabelos dessa cor?*” — as pessoas indagavam. E, mais uma vez, eu emitia uma resposta negativa, pois meus pais não eram ruivos.

Meu pai era um homem de cabelos lisos e escuros, com tez escura, meio amarelada e bronzeada pelo sol. Era o filho mais velho de sete irmãos, que possuíam traços fenotípicos diferentes entre si, sendo que alguns tinham a pele clara, e outros a pele muito escura, além de possuírem cabelos ondulados ou lisos, de tonalidades que iam do castanho ao ruivo. É interessante observar que alguns apresentavam, de forma concomitante, cabelos ruivos e pele muito escura. Não me lembro de dizerem a maneira como se classificavam em termos raciais, a única lembrança que tenho é que um dos irmãos do meu pai, chamado João, era frequentemente apelidado de “Cabelo de milho”. Nesse contexto marcado por uma gama de matizes, nasci com os cabelos acobreados e a pele clara, parecida com a de minha mãe, que também vinha de uma família com sete irmãos. Desses irmãos, todos — exceto a minha mãe — tinham cabelos crespos, e todos — inclusive a minha mãe — tinham cabelos castanhos, contrastados com diferentes tons de peles e cores de olhos. Alguns se classificavam no cotidiano como “morenos”, e outros, como brancos.

Devido a uma condição econômica menos favorecida, durante a infância, vivi em uma região da cidade que, apesar de ser central, era caracterizada pela concentração de famílias de baixa renda. Dessa forma, convivi, desde criança, com vizinhos, em sua maioria negros, os quais se tornaram meus amigos com o passar do tempo, e também aqueles nomeados no Brasil como “morenos”; no caso, pessoas de pele mais ou menos escura, algumas com prevalência de traços europeus, outras com traços mais próximos ao africano.

Nesse ambiente de convivência, o racismo e a discriminação racial sempre se mostraram presentes, ora nos desabafos dos amigos mais negros sobre suas condições de vida, ora nas conversas e expressões empregadas no interior das famílias e no cotidiano escolar. Contudo, apesar da imersão nesse contexto, minha percepção sobre a questão racial limitava-se a concebê-la enquanto um problema dos “outros”, que não exerceria qualquer interferência sobre minha realidade. Embora houvesse uma consciência de que o fato de ser reconhecida como branca me outorgava certos privilégios, os mesmos não pareciam ter relação com a desvantagem vivenciada pelos negros, pois soavam de forma naturalizada, e não como uma construção decorrente de um processo que impunha uma desigualdade étnico-racial.

Na vida de uma menina de baixa renda, o privilégio da brancura parecia limitar-se ao campo estético e também ao fato de estar a salvo na rua e na escola de piadas e brincadeiras que procuravam ridicularizar os traços de minhas amigas mais negras, como a textura do cabelo, a cor da pele e o formato e tamanho de seus lábios e narizes. Conforme íamos

crescendo, lembro-me de ouvir das irmãs mais velhas das minhas amigas mais negras o que significava “boa aparência”, frequentemente requisitada nos anúncios de emprego, e de eu ficar aliviada por ser portadora dessa boa aparência em alguma medida.

No que se refere ao relacionamento com crianças mais negras, envolvendo outras crianças brancas e eu, tínhamos uma relação de profunda amizade. Contudo, frente a algum conflito, por vezes emergia um racismo verbalizado. Nessas ocasiões, lembro-me de que as crianças mais brancas — ou menos negras — ofendiam as mais negras com base em seus traços raciais, utilizando expressões como “cabelo de bom-bril”, e as mais brancas eram insultadas, por sua vez, de “leite podre”, afronta que logo caiu em desuso por não nos abalar — e talvez por reconhecer e enfatizar a brancura, que era algo tido como positivo. Então, outras características nossas foram tomadas como motivo de sátira, como magreza, obesidade, desproporção entre as partes do corpo, que passaram a ser empregadas como base para insultos, deixando de lado nossas características “raciais”. Depois, todas voltavam a ser amigas, mas a mágoa das mais negras permanecia e talvez recrudescesse.

Para as mais brancas, os problemas pareciam mais atrelados à questão de pertencimento a uma determinada classe social. Nesse sentido, ser reconhecida e desprezada por ser pobre era muito sofrido, e tocar nesse ponto gerava incômodo e constrangimento. Contudo, falar sobre a questão racial com os outros na escola e na rua parecia ser o mesmo que emitir uma opinião de um ponto de vista neutro em relação ao assunto. Contraditoriamente, as opiniões eram evitadas, tendo em vista que a simples ação de empregar o termo “negro” gerava constrangimento, por conta da violação das “normas” de etiqueta que regiam a boa convivência, o respeito e os bons costumes.

Porém, a percepção sobre a distância existente entre o meu pertencimento e a questão da desigualdade racial começou a mudar no início da idade adulta. Nesse período, casei-me com meu marido, um homem negro, e lembro-me de um comentário que ouvi decorrente de meu casamento. Naquela época, uma conhecida branca, em uma tentativa de fazer um elogio ao meu matrimônio, terminou por afirmar o seguinte: *“Acho tão bonito vocês dois juntos, quando casa branco com negro, pois acho ruim quando casa negro com negro, fica tudo uma coisa só...”*.

A partir dali, passei a questionar a mim mesma o motivo pelo qual para essa mulher o casamento entre uma pessoa branca e outra negra seria visto como algo positivo, enquanto que era atribuída uma conotação negativa ao matrimônio entre pessoas negras. Intrigou-me o argumento “[...] *fica tudo uma coisa só...*” para justificar seu incômodo com o casamento entre pessoas negras, uma vez que esse mesmo critério não era utilizado por ela mesma para

categorizar o casamento entre pessoas brancas, o que sugeria uma reprovação de sua parte à preservação da cor negra, bem como um apreço à sua diluição por meio do branqueamento. A esse respeito, é preciso observar que ela era branca e casada com um homem branco, assim como grande parte de sua família, e tal situação não gerava nenhum incômodo. Também fiquei incomodada porque passei a refletir sobre o fato de que, quando casei com meu marido, não pensei no critério racial, em momento algum considerei como algo a ser observado ou mesmo considerado como uma condição, ou seja, o fato de ele ser negro ou branco, pois simplesmente me importava quem ele era. Do mesmo modo, o critério de escolha de minhas amigas negras não guardava relação com a questão racial, e tampouco de outras tantas amizades negras que cultivei e ainda mantenho no presente.

Ao mesmo tempo, meu trabalho como docente de uma escola pública periférica possibilitou um contato intenso com os desafios que atravessavam a educação brasileira, como a indisciplina, a violência, o fracasso e a falta de estrutura escolar, o que me impulsionou a buscar uma formação que propiciasse uma melhor compreensão dessa realidade. Realidade que, embora fosse atravessada pela questão racial, para mim se mostrava reduzida à questão das classes sociais, devido ao fato do país ser caracterizado por uma profunda desigualdade social, e também, possivelmente, em função de minha experiência como branca e, portanto, supostamente neutra, sobretudo em um país marcado pelo silêncio sobre o racismo, a despeito deste ser um elemento fundante e constituinte de nossa sociedade (MUNANGA, 2005; SILVÉRIO, 1999; GUIMARÃES, 2005), encoberto, porém, pela crença no mito do paraíso racial (HASENBALG, 1996).

Em busca de estudos que pudessem me auxiliar no preenchimento das lacunas de minha leitura sobre a questão racial, fiz uma especialização em educação para as relações étnico-raciais. O contato com a temática étnico-racial, o estudo do tema e a participação em discussões propiciadas pelo ambiente do curso, permitiu-me começar a compreender o modo como a ideologia racial estrutura a sociedade brasileira. Mas foi apenas no curso de mestrado que me dei conta de que minha compreensão da questão racial ainda se encontrava relativamente marcada pela branquitude.

Na trajetória do mestrado, ao investigar o conceito de branquitude, as lacunas de minha leitura sobre a posição do grupo branco e a influência da desigualdade racial na experiência desse grupo, passaram a ser preenchidas. Contudo, nesse processo, quanto mais a questão racial era elucidada, mais percebia o quanto as pessoas brancas com as quais convivía tinham uma compreensão equivocada da questão. No âmbito da escola, a situação não se mostrava diferente, intrigava-me o fato de colegas educadores, a maioria brancos e morenos — mais

para brancos — não perceberem o quanto o eurocentrismo se mostrava presente no currículo escolar. Do mesmo modo, pareciam não se dar conta de como a ideologia racial afetava de maneira negativa e explícita o contexto dos alunos negros e de suas famílias.

Ao constatar o quanto a problemática racial mostrava-se distante dos professores brancos e ao me aprofundar no conceito de branquitude, decidi pesquisar o que levava docentes brancos a se envolver com a educação das relações étnico-raciais, indo na contramão do sistema social e escolar brasileiro. Investigar os fatores que levaram esses indivíduos a esse envolvimento poderia fornecer pistas sobre como despertar sujeitos brancos para a questão da desigualdade racial, fator estruturante das relações travadas no Brasil.

Nesse estudo (BASTOS, 2015), foi possível constatar que fatores relacionados a personalidades não autoritárias<sup>4</sup> (ADORNO et al., 1965), bem como a convivência com pessoas negras no espaço familiar e nos círculos de amizade constituíram-se em elementos propulsores para que estes docentes brancos passassem a se importar com a desigualdade racial, bem como a lutar contra ela no espaço escolar, a despeito do racismo estrutural de nossa sociedade. Nessa perspectiva, esses professores brancos terminaram por romper com o discurso da branquitude, no sentido de buscar compreender e se importar com a experiência negra, além de perceberem como a desigualdade racial contribuía para os privilégios associados à branquitude.

No doutorado, a partir de um maior aprofundamento teórico associado à observação atenta da realidade brasileira, percebi que a ideologia da mestiçagem trazia um componente específico para o racismo no Brasil, que o diferenciava completamente do racismo norte-americano, pois, na sociedade brasileira, não há uma segmentação racial rigidamente demarcada entre brancos e negros, mas nuances que permitem a passagem de uma categoria a outra, dependendo das condições e do contexto em que vivem (MUNANGA, 1999), o que faz com que os indivíduos tenham, muitas vezes, dificuldade de identificarem a si mesmos, do ponto de vista étnico-racial.

A observação atenta da realidade me dava indícios de que o discurso da branquitude não se limitaria apenas aos brancos, mas que poderia também ser sustentado por sujeitos

---

<sup>4</sup> Theodor W. Adorno em conjunto com pesquisadores de várias áreas e com base na Psicanálise e na Teoria Crítica, desenvolveu uma pesquisa interdisciplinar sobre a relação entre personalidade e ideologia nos EUA na década de 1950. De acordo com Adorno et al. (1965), a personalidade é orientada por necessidades internas que interagem entre si e determinam as opiniões, valores e atitudes de um sujeito, que aderirá a determinada ideologia visando a satisfação dessas necessidades. Conforme a estrutura da personalidade, o sujeito apresentará uma predisposição psicossocial a aceitar ideias autoritárias e antidemocráticas, como as ideologias preconceituosas, ou uma tendência mais democrática. As personalidades que apresentaram fortes tendências antidemocráticas foram elencadas dentro da síndrome da personalidade autoritária, e as que demonstraram características democráticas foram categorizadas como tipos de personalidades tolerantes, “liberais”.

mestiços, morenos, pardos e pretos. Isso porque o Brasil é uma nação predominantemente mestiça, conforme indicado por Guerreiro Ramos (1995), na qual a maioria dos brancos também é mestiça, sendo que pessoas de tez morena podem mudar de categoria racial pela possibilidade de branqueamento. Ademais, de acordo com o estudo de Cardoso (2012), apesar da classificação de pardo integrar a categoria de negro, nem todo pardo se identifica como negro, tendo em vista a possibilidade de trânsito e oscilação de um lado a outro na hierarquia racial.

Nessa mesma direção e admitindo a complexidade que envolve o sistema racial brasileiro, o estudo de Schucman (2012) demonstrou a existência de hierarquias entre os próprios sujeitos categorizados como brancos, em uma gradação de nomeações que variavam entre o “branquíssimo”, o “branco” e o “encardido”. Porém, para além dessas fronteiras, a pesquisadora evidenciou que os referidos sujeitos usufruiriam de determinado grau de branquitude de acordo com sua posição nessa hierarquia, e quanto mais próximos do branco mais sairiam em defesa do privilégio branco. Nessa perspectiva, passei a questionar se os sujeitos inseridos nos intervalos entre o branco com traços europeus e o negro retinto não usufruiriam também dos privilégios da branquitude, ou ao menos da internalização de seu discurso. Ou seja, devido às nuances fenotípicas existentes no país e à possível mobilidade de uma categoria racial a outra no Brasil, me perguntava se a hierarquia da branquitude também se estenderia a outros sujeitos que, apesar de não serem categorizados como brancos, apresentam traços menos negros, relativamente próximos ao intervalo da brancura, quer seja pelo fenótipo, quer seja por questões relacionadas à cultura ou condição socioeconômica. A fim de ilustrar essa perspectiva, recorro a um episódio presenciado em uma escola de educação básica na qual fui professora.

Certo dia, em um horário de trabalho pedagógico coletivo, todos os professores foram reunidos pela direção a fim de elaborar uma contribuição conjunta para ser encaminhada às discussões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, assim como fizeram todas as escolas do Brasil, sendo objeto de grande repercussão no ano de 2013. Os docentes dividiram-se em grupos para dialogar sobre os eixos encaminhados pelo Ministério da Educação. Foi entregue ao meu grupo um texto para discussão, que versava sobre o eixo da educação para as relações étnico-raciais. Por ser a única da mesa que tinha conhecimento sobre o tema devido a meus estudos na especialização e no mestrado em andamento, a pedido dos colegas, passei a explicar sobre o que se tratava. Ao terminar minha explicação, uma estagiária branca tomou a palavra e disse que era aluna de um curso de licenciatura e que, na faculdade, havia uma professora negra que trabalhava com essa temática. Como sabia que

poucas faculdades abordavam o tema — e ainda hoje poucas abordam — perguntei a ela o que pensava das aulas, e a estudante respondeu: “*Essa professora faz com que nós brancos nos sintamos inferiores. Ela só fala dos negros!*”. E para minha surpresa, outra professora que estava em nosso grupo, que não se categorizava como branca, mas como “morena”, filha de pai negro e mãe branca, complementou: “*Quem? Aquela professora que é racista?*”. Ou seja, a docente da faculdade fora acusada de “racismo às avessas”, não apenas por uma pessoa branca, mas também por uma pessoa que teoricamente estaria fora do espectro da “brancura”, mas dentro do intervalo da mestiçagem, na gradação mais próxima da cor negra.

Para além desse episódio, no decorrer de minha trajetória como educadora em escolas públicas, era comum deparar-me com docentes autotclassificadas como “morenas” ou pardas, não brancas, de pele mais escura, mas com alguns traços europeus, bem vestidas, de boa situação econômica, com pai ou marido branco, que questionavam a existência real do racismo, bem como a necessidade de se trabalhar com a questão. Essas docentes, apesar de integrarem o cotidiano da escola pública, demonstravam não perceber o quanto a desigualdade racial impactava a estrutura escolar, o currículo, as práticas e as referências fornecidas aos alunos.

Dessa forma, a observação e a reflexão atenta da realidade forneceram-me indícios de que pessoas não brancas — ou menos negras — pareciam apresentar um discurso atrelado à branquitude, em concordância com a suposta inexistência de racismo, ou como um problema sem importância, além de acusarem as pessoas mais negras de suscitarem a questão. Assim, compactuavam com a naturalização da superioridade branca e, em alguma medida, eram coniventes com o discurso da branquitude. São situações que também emergiram nos dados levantados, nesta pesquisa, conforme será evidenciado posteriormente. Por ora, é preciso ressaltar que, quando iniciei o trabalho de campo, ao conversar com licenciandos que se autodeclaravam pardos, foi notório o fato de apresentarem um discurso mais alinhado à branquitude, concebendo o racismo como um problema dos negros, isto é, dos “outros”; além disso, se autotclassificavam como um estrato intermediário entre o branco e o negro, considerando-se, no entanto, como mais próximos do branco.

É preciso observar que a abordagem do racismo como problema exclusivo do negro pode intensificar a crítica a este e à sua cultura, principalmente por parte dos depositários do discurso da branquitude, sobretudo quando se tratar de um sujeito de personalidade autoritária, com tendência a não se identificar com as “populações historicamente prejudicadas” (HONNETH, 2003). Nesse caso, a abordagem unilateral pode tanto fomentar o afastamento por parte dos sujeitos influenciados pelo discurso da branquitude, quanto soar

como uma ameaça ao privilégio branco — como pode ter acontecido com a aluna da licenciatura — especialmente quando não se entende o lugar e o papel da branca no contexto da desigualdade racial, uma vez que tal desigualdade molda a experiência de todos os indivíduos, seja para o privilégio, seja para a subalternização.

Dessa forma, o discurso da branquitude termina por afetar não apenas os brancos, mas também os sujeitos não brancos, conforme apontado pelo estudo de Cardoso (2012). Frente a esta e outras situações complexas da estrutura racial brasileira, emergiram os seguintes questionamentos: quais especificidades demarcam a branquitude brasileira? Quais são as implicações do discurso da branquitude para a formação de professores? Quais são as possibilidades de se estruturar uma proposta de formação de professores, a partir de uma abordagem que considere a perspectiva e as lacunas engendradas pela branquitude? Esse trabalho poderia produzir fissuras no discurso da branquitude, de forma a auxiliar o futuro professor a desenvolver uma consciência crítica sobre a questão racial no âmbito escolar?

Nessa perspectiva, passei a considerar então, a pertinência de estruturar uma formação voltada a licenciandos de diferentes pertencimentos, brancos e não brancos, buscando compreender e trabalhar o discurso da branquitude, partindo do pressuposto de que esse discurso tende a influenciar a pedagogia desenvolvida por esses sujeitos, seja pela não compreensão de que o racismo é um problema relacional, seja pela reprodução naturalizada do eurocentrismo, devido à hegemonia do grupo branco na estrutura social do país.

E se, por um lado, há uma idealização da branca que predomina no imaginário brasileiro, é preciso considerar que, por outro, no âmbito das escolas públicas, há uma maioria mestiça e negra, sobretudo nas escolas periféricas, que experimenta mais diretamente as consequências desse discurso da branquitude mestiça e do ideal de branqueamento que o acompanha. Nesse sentido, há que se reconhecer a importância de preparar os docentes para trabalhar com a temática étnico-racial, não como suposto problema do negro, mas como resultante da incidência da desigualdade racial nas relações intersubjetivas. Ou seja, preparar os futuros docentes para atuar, não sob a ótica da branquitude, da naturalização da inferioridade dos pertencimentos não brancos, mas sob a ótica do reconhecimento dos outros e de si próprios, como sujeitos marcados racialmente.

Nessa perspectiva, Mônica do Amaral (2016) defende que todo e qualquer projeto de renovação do sistema escolar público brasileiro deve atentar para a diversidade étnico-racial e cultural dos educandos, no sentido de voltar a escuta e o olhar para a juventude das camadas populares, sobretudo negra, que apresenta como denominador comum a pobreza e as

trajetórias marcadas pelo preconceito e pela violência. Essa ação requer repensar sobre a própria formação docente, no sentido de conscientizar os professores acerca da importância do reconhecimento étnico-racial, no meio escolar, como ponto nevrálgico da conjuntura social e da própria escola pública brasileira. Pois, assim como há uma lacuna entre o educando e a escola pública, ou seja, entre a racionalidade eurocêntrica que rege o sistema escolar e as culturas juvenis (AMARAL, 2016), há uma lacuna entre a estrutura racial brasileira e a formação docente, sustentada pelo discurso da branquitude, que naturaliza a superioridade branca e eurocêntrica e concebe o racismo como um problema do negro. Situação que é agravada pela crença na existência de uma democracia racial em virtude da mestiçagem, ou seja, de que nossa sociedade concederia a todos os indivíduos brancos e não brancos as mesmas oportunidades, fatores que terminam por obstaculizar o desenvolvimento de uma consciência racial mais ampla acerca da escola e da sociedade.

Frente ao exposto, torna-se pertinente refletir sobre a possibilidade de propiciar aos educadores uma formação que os auxilie a desenvolver uma compreensão da realidade a partir do reconhecimento de como a raça permeia as estruturas sociais, as relações cotidianas e a escola brasileira, como uma forma de romper com a naturalização da branquitude. Em outras palavras, trata-se de possibilitar aos docentes uma formação que impulse o desenvolvimento de um *racial literacy*.

A antropóloga norte-americana Francis W. Twine (2004) desenvolveu o conceito de *racial literacy* ao pesquisar o conjunto de práticas realizadas por famílias inter-raciais no Reino Unido para ensinar seus filhos sobre raça e racismo, com o objetivo de auxiliá-los a identificar e a se defender de situações discriminatórias com as quais poderiam se deparar no meio social. No Brasil, o termo foi traduzido por Schucman (2012) e Passos (2013) como “letramento racial”. Apesar da tradução literal para o português ser equivalente a “alfabetização racial”, as autoras optaram pela ideia de letramento por reconhecerem que, nas discussões brasileiras sobre o campo da alfabetização, o conceito de letramento se mostraria mais adequado à ideia de *racial literacy*, tendo em vista que letramento se refere a uma compreensão mais ampla dos contextos discursivos e das práticas sociais da escrita, enquanto a alfabetização se mostraria mais atrelada à ideia de apropriação do sistema alfabético (SOARES, 2004).

Desta forma, o conceito de letramento guarda relação com a leitura de mundo realizada pelo sujeito. Freire (2008), ao refletir sobre o processo de leitura e alfabetização, pontuou que a forma como o sujeito compreende a realidade norteia suas ações sobre o mundo:

A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2008, p. 20).

A leitura de mundo encontra-se relacionada à forma como o indivíduo interpreta o meio social, o que lhe possibilita agir sobre este meio de maneira a transformá-lo, envolvendo a compreensão do contexto de forma geral. Pode-se inferir que a distinção feita por Freire (2008) entre a leitura de mundo e a leitura da palavra guarda semelhança com as diferenças existentes entre os processos de letramento e alfabetização. Desta forma, a opção por traduzir o termo *racial literacy* como “letramento racial” mostra-se adequada ao contexto brasileiro, considerando que a ideia de um letramento racial, conforme proposto por Twine (2004), encontra-se associada ao desenvolvimento de uma forma de compreender, interpretar e ler a realidade a partir da raça, envolvendo a percepção de como o racismo se encontra presente no cotidiano e influencia as relações sociais, assertiva que será melhor explorada ao longo desta pesquisa. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivos:

- Discutir a especificidade da branquitude brasileira, a partir do reconhecimento da mestiçagem e do branqueamento, visando elucidar as implicações da presença de suas formas discursivas no âmbito escolar e na formação de professores.
- Desenvolver uma proposta de formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais, baseada no desenvolvimento de um letramento racial que proporcione rupturas no discurso da branquitude e a ampliação da consciência racial docente.
- Analisar as contribuições dessa proposta para a formação de professores e para o âmbito escolar.

De acordo com essa acepção, este estudo pretende contribuir para o reconhecimento da branquitude como produto da história, das relações de poder, de forma a traçar estratégias que auxiliem os sujeitos a enxergar para além das questões naturalizadas pelo sistema. E, desse

modo, permitir a construção de um trabalho pedagógico efetivo e democrático nas escolas brasileiras.

Considerando os objetivos deste estudo, a pesquisa de campo foi estruturada tomando como base a metodologia da pesquisa-ação, sendo realizada durante os anos de 2017 e 2018 com discentes do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus São Roque*, que atuavam como docentes no projeto de extensão denominado *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial*. O referido projeto de extensão, que foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental localizada na periferia de São Roque, abrangia o desenvolvimento de oficinas que visavam a valorização étnico-racial dos alunos da escola e que foram desenvolvidas como atividade extracurricular no contraturno das aulas. Sendo assim, a pesquisa foi realizada tendo como objetivo a ação de formar os licenciandos para atuar como professores das oficinas com base em uma educação das relações étnico-raciais, visando provocar rupturas com o discurso da branquitude por meio do desenvolvimento de um letramento racial, em prol da realização de um trabalho culturalmente relevante com a juventude pobre e negra da escola pública periférica.

Considerando que o ideal de branqueamento e a tônica da mestiçagem promovem a diluição das identidades no Brasil, fazendo com que indivíduos não brancos — conforme aparentem um fenótipo próximo à brancura e de acordo com o contexto —, usufruam de privilégios associados à branquitude, a ação de propor uma formação voltada à educação das relações étnico-raciais, visando o letramento racial, auxiliaria não apenas os indivíduos brancos a produzir rupturas com o discurso da branquitude e a desenvolver uma consciência racial, mas também os demais sujeitos, independentemente de seu pertencimento racial. Tal pressuposto considera que a negação da existência do racismo no país, associado ao ideal do branqueamento e à ideologia da mestiçagem dificultariam o desenvolvimento de uma consciência acerca da desigualdade racial entre boa parte dos brasileiros, tanto brancos quanto não brancos (TWINE, 1998).

Dessa forma, tem-se a expectativa de que este trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão da especificidade caracterizada pela mestiçagem que rege a branquitude brasileira, bem como fornecer subsídios para a melhoria dos programas de formação de professores, no âmbito brasileiro, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais.

## A razão dual racial e os advérbios de intensidade na localização do mestiço

Conforme afirma Munanga (2004a), a ideia de “raça” utilizada para fazer referência a grupos humanos não possui qualquer sentido biológico, mas sim um significado ideológico, permeado por relações de poder, abrangendo uma construção social e política, cujo campo semântico varia conforme a localidade e o contexto de produção. Nessa perspectiva, as categorias raciais de branco, negro e mestiço não possuem o mesmo significado em todos os lugares, tampouco são empregadas da mesma forma (MUNANGA, 2004a).

Tendo em vista que a noção de raça diz respeito a um conceito decorrente da cultura simbólica, o significado de raça e os respectivos termos raciais empregados para designá-la devem ser compreendidos a partir de seu contexto discursivo, tanto no que se refere às categorias nativas, no que diz respeito aos termos raciais que integram o discurso cotidiano dos sujeitos, quanto às classificações raciais empregadas como categorias analíticas, porquanto oriundas de um *corpus* teórico (GUIMARÃES, 2003).

No contexto brasileiro, observa-se uma tendência por parte dos pesquisadores em empregar os termos “branco” e “negro” de forma analítica, no estudo das relações e das desigualdades raciais existentes no país. A esse respeito, Lourenço Cardoso (2014), uma das referências nas pesquisas sobre a branquitude brasileira, baseando-se nos estudos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2006), defende que as teorias raciais seguem a lógica de uma razão dual, estabelecida na oposição binária entre “branco” e “negro”. O autor indica que a produção acadêmica dos teóricos raciais tende a reduzir a multiplicidade das diferentes identidades raciais e seus possíveis conflitos à dualidade, de forma que uma das consequências desse modo de pensar no Brasil tem sido a invisibilização de outras identidades raciais, como tem ocorrido, por exemplo, em relação aos povos indígenas.

Na esteira de Bento (2002a), Cardoso (2014) reconhece que a maior parte das produções baseadas na razão dual racial tem se dedicado, de forma unilateral, a produzir conhecimento sobre o negro, desconsiderando o caráter relacional do racismo. Para o autor, na medida em que os estudos da branquitude têm se construído de forma a problematizar o branco, os mesmos têm possibilitado o estudo da relação branco-negro, rumo à “[...] superação do nosso modo de pensar da razão dual racial” (CARDOSO, 2014, p. 71).

Nesta perspectiva, Cardoso (2017) analisa a construção histórica do branco brasileiro, partindo de sua matriz ibérica, evidenciando que os portugueses eram vistos pelos ingleses

como um povo “branco não-branco”, ou ainda como um “branco menos branco”, devido ao seu intercurso com povos não brancos. Para evidenciar as hierarquias raciais existentes entre os brancos europeus, por exemplo, o autor vale-se de expressões compostas por advérbios de intensidade, como “menos” e “mais”, no intuito de reconhecer que determinados grupos, ainda que relativamente integrados ao segmento branco, tendiam — e tendem — a ser considerados no imaginário coletivo como “menos brancos” ou “mais brancos”, de acordo com o contexto no qual se encontram.

Quanto aos brancos portugueses quinhentistas, a cor da pele será um dos fatores que o tornará branco em contraste com o africano e o nativo (ameríndio), porém, por mais que a cor de sua pele seja branca ou que seu fenótipo seja claro semelhante ou igual ao fenótipo do inglês, o português será menos branco, até não-branco, devido à força do colonialismo anglo-saxão [...] Portanto, com o branco lusitano, podemos entender que ser branco, mais do que possuir pele clara, significa a comparação com o outro mais branco ou menos branco do que ele. O branco português no contraste com o angolano é igual a branco, mas, ao se comparar com o inglês, torna-se menos branco (CARDOSO, 2014, p. 33).

Nesse sentido, considerando o modo de pensar da razão dual racial, o autor utiliza advérbios de intensidade para demarcar a hierarquia racial do poder existente dentro do grupo branco. Neste trabalho, cujo objetivo é investigar as especificidades da branquitude brasileira, considerando como diferentes grupos podem usufruir da posição do poder branco em virtude do embranquecimento, busco desenvolver uma abordagem relacional sobre o tema que considere não apenas o branco ou o negro, mas o sujeito mestiço, que transita entre essas categorias analíticas e polos identitários binários, oriundos do modo de pensar da razão dual racial, conforme expressão proposta por Cardoso (2014). Desta forma, considerando as contribuições de Cardoso (2014) no que diz respeito à importância de se evidenciar as hierarquias existentes dentro de um polo identitário e partindo do pressuposto da liminaridade que marca a experiência do mestiço, considerarei a pertinência de reconhecer que esse sujeito, quando relativamente integrado ao grupo branco, tende a ser visto como “menos branco” – assim como no caso do português em relação aos ingleses –, e quando integrado ao segmento negro, tende a ser visto como “menos negro” em relação a outros, conforme será discutido neste estudo. Logo, o emprego dos advérbios “menos”, “mais” e “quase” junto às categorias branco e negro visa retratar a forma como os sujeitos com fenótipo predominantemente mestiço são percebidos, nem como inteiramente brancos, nem como inteiramente negros, devido à mistura racial. Considerando que, quando comparado ao “branco”, o indivíduo mestiço, apesar de poder ser parcialmente integrado ao referido grupo em virtude do grau de

branqueamento apresentado, tende a ser visto como um “branco menos branco” ou como um “quase branco”. E em relação ao negro, o sujeito mestiço — também em virtude do branqueamento —, tende a ser percebido como um “negro menos negro”, ou ainda, como um “quase negro”.

Portanto, na medida em que as categorias raciais de “branco” e “negro” abrangem construções sociais, torna-se pertinente a ação de empregar recursos linguísticos para evidenciar o quanto o sujeito tem sido alocado dentro dessas convenções, a partir de sua percepção, do quanto se vê integrado e reconhecido em relação a determinado grupo racial, e também com base na percepção dos outros. Nesse sentido, considerei a forma como os licenciandos participantes deste estudo se classificavam racialmente — ainda que de forma titubeante, sobretudo no caso dos mestiços —, mas também busquei evidenciar como eram percebidos pelos outros — com base em seu próprio discurso —, por seus pares e por mim. É importante observar que tais percepções foram sofrendo modificações, por vezes, conforme desenvolvíamos o projeto de extensão e discutíamos temas relacionados à questão racial, considerando também o alto grau de subjetividade que perpassa a forma como um sujeito é percebido racialmente no país (HARRIS, 1964; VALLE SILVA, 1999a), o que contribui para a formação da branquitude mestiça, que será discutida ao longo deste trabalho.

## 1. UMA ARQUEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA

A branquitude, como forma de manutenção da suposta superioridade branca, constitui-se enquanto um fenômeno histórico que se encontra necessariamente atrelado à construção das identidades raciais e relações de poder derivadas do colonialismo europeu.

Contudo, é notório que o advento do colonialismo europeu não carrega consigo necessariamente uma homogeneidade, pois a dominação colonial engendrada na Idade Moderna possui raízes em diferentes experiências europeias, as quais apresentavam tanto similaridades quanto singularidades (GENOVESE, 1976).

Nesse sentido, o colonialismo europeu emergiu de forma peculiar em cada domínio conquistado, obedecendo a processos próprios conforme o grupo de colonizadores, colonizados, fatores geográficos, culturais e econômicos, o que permite supor que as relações raciais estabelecidas desde então, bem como a imposição da branquitude como norma terminaram por adquirir contornos que variam segundo o contexto de produção (WARE, 2004). Portanto, a prática do colonialismo europeu resultou na construção de vários imaginários raciais, os quais apresentam especificidades locais, apesar de possuírem um denominador comum que aponta para a suposta superioridade do pertencimento branco — a despeito de que a constituição dos critérios que permitem categorizar esse último também sofra variações conforme a localidade.

### 1.1 O oportunismo ibérico frente à mestiçagem

No Brasil, o colonialismo português, com base na conquista e no domínio dos povos indígenas e, posteriormente, com o tráfico de cerca de 4,8 milhões de africanos (ELTIS; RICHARDSON, 2015)<sup>5</sup> e sua escravização por mais de três séculos, terminou por lançar as bases para a hierarquização dos grupos humanos no país.

Como parte do processo de hierarquização sociorracial praticado em terras brasileiras, para além da espoliação de riquezas e domínio dos povos conquistados, a intensa mestiçagem

---

<sup>5</sup> O estudo dos autores baseia-se no projeto *The Trans-Atlantic Slave Trade Database*, que reúne um conjunto de dados sobre o tráfico transatlântico de escravos, resultante de várias décadas de pesquisas independentes e colaborativas de vários países, contando, inclusive, com a parceria institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto foi patrocinado principalmente pelo National Endowment for the Humanities, W.E.B. Du Bois Institute da Universidade de Harvard e pelo Wilberforce Institute for the Study of Slavery and Emancipation da Universidade de Hull. A versão expandida da pesquisa está disponível no website [www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org).

produzida na população constitui um evidente legado do colonialismo, marcando profundamente as relações raciais estabelecidas. Uma mestiçagem imposta em proveito do colonizador nas articulações que visavam o fortalecimento do seu poder.

Nessa perspectiva, Sérgio Buarque de Holanda (1995) destaca como significativo o fato de a colonização das terras brasileiras ter sido empreendida por uma nação ibérica, sendo o território português uma zona fronteira entre a Europa e a África, permeada por diversas influências devido à passagem de outros povos. Por abranger uma área de circulação, mantida sob o domínio mouro durante séculos, pode-se inferir que determinados aspectos relacionados à história de Portugal e ao *modus vivendi* característico de sua população se desenvolveram praticamente à margem do restante da Europa (HOLANDA, 1995).

Dessa forma, o povo português teria cultivado uma espécie de propensão à mescla social com outros grupos, tendência oriunda da convivência gerada pela dominação árabe (HOLANDA, 1995). Porém, não se pode afirmar que a referida disposição se encontrasse ancorada em aspirações harmoniosas e, portanto, isentas de interesses.

Segundo Holanda (1995), na cultura ibérica, a nobreza lusitana não se mostrava como uma barreira intransponível, visto que a ascensão de um indivíduo a esta condição não dependia de sua linhagem fidalga, cuja ausência poderia ser suprida pela fortuna ou feitos notáveis. Disputas e competições eram moralmente aceitas e valorizadas, passando a integrar a própria cultura. Por esse motivo, a busca por privilégios para ascender era uma constante na sociedade portuguesa e, desse apreço pela competição e individualismo, adviria a fragilidade dos laços de solidariedade. Ademais, o autor acrescenta que a repulsa ao trabalho braçal e a preferência ao ócio eram características da sociedade portuguesa, em virtude de sinalizarem o pertencimento à nobreza, tal como ocorria na Grécia Antiga.

Nessa perspectiva, Holanda (1995) pondera que a influência de doutrinas que pregavam o livre-arbítrio na cosmovisão católica, religião integrante do *ethos* português, corroborava com a perspectiva meritocrática lusitana, pois, ao considerar o homem como responsável por seu próprio destino, terminava por legitimar a sede de conquistas e o mérito das ações individuais.

Dessa forma, Holanda (1995) infere que a psicologia determinante da expansão colonial portuguesa envolveu a tendência aventureira do português, bem como a ambição e esforços despendidos em busca de riquezas fáceis, recompensas imediatas e privilégios, o que impulsionou sua adaptação às condições adversas e hostis dos trópicos. Para o autor, o português buscou nas terras brasileiras “[...] a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho” (HOLANDA, 1995, p. 40).

Sobre a busca lusitana de riquezas, Prado Jr. (2011) enfatiza que, a princípio, a exploração econômica colonial ancorou-se na extração de produtos das terras brasileiras. Depois, a agricultura mostrou-se uma atividade promissora, mais ampla e estável. O autor enfatiza que as condições inóspitas dos trópicos combinadas às terras vastas e abundantes terminaram por atrair em sua maioria aventureiros, que não tinham o intuito de realizar o esforço físico do trabalho braçal<sup>6</sup>, mas antes pretendiam atuar como gerenciadores da produção agrícola, donos de negócios rentáveis, de forma a delegar a outros a execução do trabalho pesado que exige o uso da força bruta. Ademais, no século XVI, período no qual se deu a invasão do território brasileiro, Portugal contava com uma população diminuta, sendo que várias regiões do país se encontravam abandonadas, visto que a referida nação ainda não se recuperara da devastação causada pela peste que assolou a Europa nos séculos anteriores (PRADO JR., 2011).

Ao invadir as terras brasileiras, o pequeno contingente de portugueses se deparou com povos indígenas falantes de línguas Tupi que se encontravam estabelecidos na costa do Atlântico, dando início ao choque entre mundos completamente distintos. De acordo com Florestan Fernandes<sup>7</sup> (1975), a sobrevivência desses povos dependia totalmente da região que ocupavam, pois supriam suas necessidades por meio da extração direta dos recursos da natureza. Para garantir condições de subsistência, os indígenas encontravam-se divididos em pequenos grupos locais, que apesar de distarem no espaço, eram unidos por laços extremamente fortes de interdependência, emanados de alianças estabelecidas pela via do parentesco.

Para os indígenas, a questão do parentesco era fundamental, visto que a distinção entre aliados e inimigos se encontrava baseada na presença ou não desses laços, sendo que qualquer indivíduo que não estivesse unido ao grupo por meio dessa relação, não poderia viver junto ao mesmo (FERNANDES, 1975). Segundo Fernandes (1975), as relações de parentesco eram estabelecidas quando o chefe de um lar indígena dava em casamento uma mulher de seu

---

<sup>6</sup> Sobre a rejeição do português ao trabalho braçal, Prado Jr. (2011) afirma que, para além da escassez da quantidade de braços disponíveis em Portugal, devido à pequena densidade de sua população, a utilização do trabalho escravo era uma tendência crescente no território lusitano, primeiramente com o emprego de mouros, como despojo da dominação árabe e prisioneiros de guerras capturados desde o século XV no Norte da África e, depois, em meados do mesmo século, com o tráfico de negros africanos. A esse respeito, cabe ressaltar que em 1550, Portugal possuía o maior contingente de escravos negros e mouros em relação ao restante da Europa, os quais representavam cerca de 10% da população de Lisboa, Évora e Algarve (ALENCASTRO, 2000).

<sup>7</sup> Florestan Fernandes (1952, 1963, 1975) desenvolveu um vasto estudo etnológico e histórico sobre a organização social desses povos, bem como buscou compreender, sob uma perspectiva sociológica, a reação dos indígenas Tupi frente à conquista colonial, cuja obra é considerada um verdadeiro clássico sobre o tema.

grupo a um indivíduo, que deveria estar disposto a se submeter a sua autoridade, tendo em vista que o último ficava obrigado a prestar serviços ao primeiro.

É importante observar que essa disposição do homem indígena a submeter-se ocorria na medida em que o casamento era necessário para sua adaptação ao grupo, pois o trabalho realizado pela mulher era crucial<sup>8</sup> para a sobrevivência do homem, uma vez que todas as atividades agrícolas, preparo dos alimentos, fabricação de cerâmicas, redes, bebidas fermentadas, manutenção do fogo e abastecimento de água ficavam a cargo das mulheres, que também desempenhavam um papel subsidiário nos rituais antropofágicos (FERNANDES, 1975; FERNANDES, 2016). Conforme explica João Fernandes (2016), em seu estudo sobre as mulheres indígenas na sociedade Tupinambá<sup>9</sup>, um jovem só passava a ser reconhecido socialmente como adulto por meio do casamento, que significava o acesso ao trabalho feminino que garantiria sua subsistência, fazendo com que deixasse de ser dependente de outros membros da comunidade — como mães e irmãs —, condição necessária para ser respeitado pelos demais. Ao receber o benefício de ter uma esposa, o homem indígena tornava-se “cunhado” da parentela dela, ficando sujeito a prestar serviços aos sogros e cunhados devido à aliança firmada com o grupo (FERNANDES, 2016). Conforme afirma Fernandes (2016), na sociedade Tupinambá, as relações de parentesco laterais prevaleciam sobre as genealógicas.

Fernandes (1975) afirma que os portugueses tiveram contato com povos indígenas falantes da língua Tupi praticamente em todas as regiões exploradas pelo colonialismo. Para João Fernandes (2016), “[...] o primeiro ato colonizador por excelência dos europeus foi o reconhecimento de que era através do casamento que os Tupinambá estabeleciam hierarquias e relações de dependência [...]” (FERNANDES, 2016, p. 92), de forma que os colonizadores passaram a tomar as mulheres indígenas como “esposas”, valendo-se do costume do casamento indígena para firmar alianças com os nativos e não serem considerados — a princípio — como inimigos.

---

<sup>8</sup> Fernandes (2016), apesar de reconhecer a existência de uma grande assimetria na divisão do trabalho entre homens e mulheres na sociedade Tupinambá, defende que a mulher Tupinambá não ocuparia um papel de “besta de carga” em sua comunidade, conforme descrito por cronistas e viajantes. De acordo com o autor, ao dominarem as técnicas de fabricação de cerâmica e bebidas fermentadas, enquanto elementos necessários para os rituais indígenas, as mulheres Tupinambá ocupavam um papel central no simbolismo metafísico de sua cultura, o que lhes fornecia determinado grau de prestígio e influência junto à sua comunidade. Nessa acepção, na instituição do casamento indígena, a mulher seria vista mais como um ser capaz de fornecer poderes ao homem — materiais e espirituais — do que propriamente uma “recompensa sexual” dada a um guerreiro, devido ao fato do trabalho feminino ser crucial tanto para o âmbito econômico, quanto para a esfera metafísica, sendo, portanto, vital para a sobrevivência física e cultural do grupo (FERNANDES, 2016).

<sup>9</sup> Embora o termo “Tupinambá” possa ser empregado para designar uma etnia indígena que habitava o nordeste brasileiro, Fernandes (2016) utiliza-o para se referir aos povos indígenas que habitavam a costa brasileira, falantes de línguas pertencentes ao tronco Tupi, os quais apresentavam diversos traços culturais comuns.

Nas primeiras alianças estabelecidas com os indígenas, os colonizadores, no papel de receptores de mulheres, cumpriam o dever de retribuir os sogros mediante o fornecimento de ferramentas e mercadorias ao grupo (FERNANDES, 2016). Contudo, pode-se inferir que não se tratava de uma simples adesão por parte dos portugueses aos costumes nativos, mas antes de uma estratégia que buscava o estabelecimento do poder. Por meio dessas relações, os portugueses conseguiram subverter as hierarquias decorrentes da instituição do casamento indígena:

É de se notar que, mesmo sem a necessidade da escravidão e de uma forte repressão militar, a “improvisação de poder” dos europeus, construída através da oferta de mercadorias, já começava a minar os tradicionais mecanismos de obtenção do poder político através dos laços matrimoniais, como se percebe a partir do fato de que os sogros começam a trabalhar para os genros europeus, em uma total inversão do serviço-da-noiva (FERNANDES, 2016, p. 282).

Desta forma, via-se concretizado um oportunismo que serviria tanto para satisfazer os desejos dos exploradores, quanto para recrutar mão-de-obra por meio da exploração das práticas sociais dos nativos, aproveitando-se dos laços estabelecidos pelo costume do casamento indígena em função dos próprios interesses de dominação colonial.

Embora nem todas as interações iniciais entre portugueses e indígenas tenham sido marcadas pela violência (CUNHA, 2013; FERNANDES, 1975; FERNANDES, 2016), João Fernandes (2016) salienta ser inegável a presença desta no processo de dominação dos povos nativos, especialmente no que se refere à figura da mulher, visto que a violência — sobretudo sexual — contra esta constitui uma das características fundamentais das sociedades escravistas.

Desta forma, desde os primeiros encontros entre portugueses e indígenas no território brasileiro, torna-se evidente a violência praticada contra as mulheres nativas, pois, ainda que parte dos relacionamentos existentes entre estas e os colonizadores decorressem das alianças firmadas com os nativos, torna-se notório os abusos aos quais as indígenas eram submetidas, seja suportando uma carga extrema de trabalho, seja como objeto utilizado no jogo do poder, conforme apontado por Fernandes (1975). A esse respeito, Almeida (2003) salienta que:

[...] o que se viveu na colônia, em seus primeiros anos, foi um jogo de dominação e que, inúmeras vezes, as mulheres participaram ativamente desse jogo, garantindo a sobrevivência de seu grupo através das relações com os homens brancos, o que, além de uma aliança política, pressupunha uma aliança de corpos (ALMEIDA, 2003, p. 58).

A autora compreende que as mulheres indígenas tiveram que se submeter às alianças com os europeus a fim de preservarem o seu grupo, defendendo que essa submissão também envolvia uma via de resistência ao processo de expropriação vivenciado pelos nativos, o que não quer dizer que tais relacionamentos com os europeus seriam isentos de violência, visto que as índias foram duplamente violadas, na condição de indígenas e de mulheres (ALMEIDA, 2003). Semelhantemente, Fernandes (2016) afirma que, no contexto inicial do colonialismo, as mulheres indígenas “[...] sofreram, mais do que qualquer outro grupo social, o peso de um processo catastrófico majoritariamente dirigido por homens” (FERNANDES, 2016, p. 41).

Desta forma, os relacionamentos que os portugueses estabeleceram com os povos indígenas faziam parte do projeto de dominação, na medida em que ocorreram por meio de relações hierarquizadas com fins exploratórios, pois a miscigenação com os índios, fosse pelas alianças firmadas ou pelo uso da força, não implicava no reconhecimento dos direitos dos nativos, mas sim na multiplicação da mão-de-obra colocada à disposição do colonizador, para o uso e o abuso dos corpos dos colonizados.

De acordo com Fernandes (2016), muitos europeus passaram a integrar as comunidades nativas, chegando inclusive a fundar seus próprios clãs, formados por suas mulheres indígenas e filhos mestiços. O autor compreende que a permanência dos filhos mestiços nesses territórios cooperou para fortalecer o domínio português, pois, ao terem muitos filhos e filhas, os colonizadores puderam tanto formar grupos de guerreiros, quanto se tornarem doadores de mulheres — nos termos do costume do casamento indígena —, de maneira a angariar outros indígenas para a condição de genros e, portanto, submetidos aos seus comandos. Nesse contexto, torna-se evidente que enquanto essa forma de subordinação seria vista pelos índios como uma obrigação decorrente da aliança estabelecida pela via do casamento, os portugueses a compreendiam na perspectiva da escravidão (FERNANDES, 2016).

Dias (1987) afirma que alguns desses núcleos formados por portugueses foram fundamentais para a colonização e para a penetração dos jesuítas<sup>10</sup> nas comunidades indígenas, na ação de conduzir nativos para os aldeamentos, que além de afastá-los de suas comunidades de origem, ainda os aliciava para atuarem como guerreiros ao lado dos colonizadores portugueses nas disputas pelo domínio do território brasileiro, o que incluía combater outros grupos de europeus, como holandeses e franceses, além dos próprios nativos que não se submetiam à dominação lusitana.

---

<sup>10</sup> Ribeiro (1995) salienta a posição ambígua dos jesuítas, no sentido de guardarem lealdade aos nativos e à Coroa, mostrando-se, porém, segundo o autor, mais propensos à aliança com esta última.

Todavia, nem todos os jesuítas aprovavam as relações que os dominadores mantinham com índias e mamelucas, devido à poligínia e aos concubinatos existentes, o que levou o padre Manuel da Nóbrega — que se encontrava na Bahia, em 1549 — a escrever cartas à Coroa pedindo o envio de mulheres brancas à colônia — de órfãs a meretrizes portuguesas — na esperança de promover casamentos cristãos (FERNANDES, 2016). Contudo, em 1551, no que tange à situação de Pernambuco, onde também havia muitas mulheres mestiças, Nóbrega demonstrou outra postura, indicando não ser necessário mandar mulheres brancas para essa capitania, visto que as mamelucas poderiam casar com os colonos (ALMEIDA; SILVA, 2007). Esse posicionamento distinto do pároco mostra-se associado ao reconhecimento de que as mestiças da Capitania de Pernambuco teriam aderido<sup>11</sup> às prerrogativas do catolicismo:

Para as outras capitanias mande Vossa Alteza mulheres orphas, porque todas casarão. Nesta não são necessárias por agora, por haverem muitas filhas de homens brancos e de Indias da terra, as quaes todas agora casarão com a ajuda do Senhor, e si não casavam dantes, era porque consentiam viver os homens em seus peccados livremente, e por isso não se curavam tanto de casar [...] (NÓBREGA, 1886, p. 92).

A partir do pedido de Nóbrega, pode-se inferir que a inserção dos mestiços no rol de valores dos colonizadores funcionaria como um mecanismo de branqueamento, tendo em vista que mulheres mestiças convertidas ao catolicismo poderiam substituir mulheres brancas no cumprimento do papel de esposa. Contudo, as aspirações do pároco não foram alcançadas em relação à chegada de mulheres brancas à colônia, uma vez que poucas foram enviadas, surgindo inclusive um decreto da Coroa que concedia benefícios aos homens brancos que aceitassem casar com as mesmas (FERNANDES, 2016).

De acordo com Fernandes (1975), no que se refere ao domínio exercido sobre os nativos, a submissão destes era necessária para a estabilidade do empreendimento colonial, sobretudo quando o interesse lusitano passou do escambo à agricultura, de forma que a captura e o escravismo indígena integravam o projeto de dominação. Nesse sentido, ainda que a superioridade tecnológica dos portugueses pudesse ser compensada pela quantidade de guerreiros indígenas que habitavam o território brasileiro, estes não conseguiram firmar uma

---

<sup>11</sup> Para Fernandes (2016), a aproximação de mulheres indígenas e mamelucas à ação jesuítica possivelmente estaria relacionada a uma forma de defesa frente à violência masculina engendrada pela dominação europeia, visto que “A violência sexual contra índias era parte da concepção europeia sobre a escravidão dos nativos [...]” (FERNANDES, 2016, p. 333). De acordo com o autor, as fontes desse período revelam que essas mulheres possivelmente buscariam encontrar, nos padres, algum tipo de apoio contra as arbitrariedades realizadas por seus maridos e senhores, proteção que existiria nos grupos indígenas de origem, nos quais os parentes homens zelariam pela integridade de irmãs e filhas, ao habitarem na mesma comunidade. Ademais, frente à opressão enfrentada, o catolicismo poderia significar para algumas mulheres uma instância na qual poderiam ocupar uma posição mais digna na nova base social que emergia a partir do colonialismo (FERNANDES, 2016).

coalizão consistente para derribarem os colonizadores, devido a rivalidades insuperáveis que se interpunham entre as diferentes etnias, decorrentes do próprio sistema de parentesco (FERNANDES, 1975). Também porque a luta armada não representava a única arena na qual os conflitos ocorriam, visto que os indígenas ainda tiveram que enfrentar o choque epidemiológico gerado pelo contato com o colonizador, o qual, por sua vez, era transmissor de várias doenças, contra as quais tinha desenvolvido resistência devido às epidemias que haviam assolado o Velho Mundo (ALENCASTRO, 2000). Portanto, não bastava aos indígenas a articulação apenas contra as armas de fogo.

Ademais, Dias (1987) evidencia o oportunismo dos dominadores na ação de aliciar indígenas e mestiços a serviço da conquista colonial. O autor aponta que as grandes expedições de caçadas aos nativos — conhecidas como “Bandeiras” — contavam com uma maioria indígena, que muitas vezes seria persuadida a participar de tal empreendimento ao ter que escolher entre a aliança ou a morte. Por sua vez, os mamelucos que integravam os contingentes expedicionários eram frequentemente contados como brancos (DIAS, 1987). Nesse recrutamento a serviço do colonizador, concedia-se a esses sujeitos mestiços o “privilégio” de não serem igualados aos indígenas, o que não significa afirmar que passariam a ser considerados como iguais aos colonos.

Desta forma, são inegáveis os indícios da ocorrência de um processo de aliciamento de mestiços por parte do empreendimento colonial, que não parece envolver uma mera coincidência. Logo, o que se pretende evidenciar é que, dado o pequeno contingente da população de portugueses que chegou ao Brasil, a estratégia de angariar mestiços para o lado lusitano a partir da concessão de determinadas proteções e privilégios — e por que não, por meio de ameaças de serem igualados aos nativos no processo de expropriação — foi significativa o suficiente, no sentido de cooperar para a imposição dos valores e domínio coloniais.

Todavia, no que tange ao tráfico de escravos indígenas, apesar da insistência dos colonizadores, o mesmo não se consolidou. Alencastro (2000) considera que diversos fatores cooperaram para esse declínio, tais como a inexistência de uma etnia indígena que se instituisse como fornecedora regular de escravos, as dificuldades de estruturar uma rede mercantil para realizar o comércio de nativos entre as capitânicas, a proibição do intercâmbio direto entre as mesmas, o nomadismo das populações indígenas, sua vulnerabilidade às epidemias — sobretudo quando comparadas aos africanos —, o extermínio das comunidades nativas, as missões de evangelização, bem como o fato de o capital mercantil encontrar-se voltado ao tráfico negro.

Nessa perspectiva, o tráfico de escravos africanos para o Brasil passou a fazer parte de uma instituição mercantil de proporções avassaladoras. O emprego de mão-de-obra africana praticado em Portugal se estendeu às terras da América Portuguesa, promovendo um sistema escravista intrinsicamente marcado pela coerção e pela violência, embora visto pelos colonizadores como um instrumento de “resgate” de indivíduos da África pagã (ALENCASTRO, 2000).

Conforme aponta Holanda (1995), dada a fartura das terras do Nordeste brasileiro, bastava aos portugueses replicarem em grande escala o processo agrícola ensaiado no arquipélago da Madeira para realizar a produção que renderia lucros no mercado externo. Nesse processo, o escravizado africano tornou-se um elemento indispensável, constituindo-se como o principal motor do latifúndio, em uma colonização feita de forma arrasadora, a partir da qual se poderia extrair os maiores ganhos possíveis, à custa da ruína da terra abundante e do braço escravo (HOLANDA, 1995).

Contudo, o escravizado africano no Brasil não era aproveitado apenas para o serviço braçal, mas, à semelhança das indígenas, as mulheres negras escravizadas serviram intensamente ao intercuro forçado dos senhores. Exploração que incidiu na emergência de uma gama de mestiços, que poderiam tanto ser reconhecidos pelo senhor como filhos e, portanto, familiares — ainda que com menor status —, quanto rechaçados e condenados a permanecer na subalternidade, à semelhança da condição materna. Sendo assim, o lugar ocupado pelo mestiço tendia a ser circunscrito de acordo com a vontade do senhor.

Alencastro (2000) evidencia que a América Portuguesa foi abastecida principalmente por escravizados trazidos de Angola, formando um sistema lusitano de exploração que se complementava. No território brasileiro, os senhores tinham um temor constante de que os escravizados articulassem rebeliões, uma vez que os últimos não eram meros sujeitos passivos na ordem escravocrata, visto que se opuseram bravamente ao sistema, por meio de revoltas, fugas, constituição de quilombos, sabotagens, roubos, sarcasmos e assassinatos, para além de outras formas de resistência sociocultural (SILVA; REIS, 2009).

Devido à equivalência mantida entre a população escrava e livre durante a ordem escravocrata, somado ao aumento progressivo do contingente escravizado, Silva e Reis (2009) compreendem que as relações hierarquizadas típicas do escravismo não encontrariam estabilidade apenas por meio do emprego da violência e da coerção. Os autores demonstram que os senhores sabiam do risco de sabotagem que corriam em relação às plantações e, por isso, realizavam determinados acordos com os escravizados, como forma de alcançar um prolongamento da paz. Acordos que geravam concessões, pois eram “[...] frutos de uma

enorme negociação política por autonomia e reconhecimento social [...]” (SILVA, REIS, 2009, p. 21), tendo em vista que as relações entre senhores e escravizados eram compostas por doses alternadas de negociação e conflito, uma vez que os primeiros nem sempre conseguiam impor suas vontades devido à forte oposição dos últimos (SILVA; REIS, 2009).

No que se refere às negociações existentes no sistema escravista, Alencastro (2000) aponta que a relativa e aparente submissão por vezes demonstrada pelos escravizados frente aos acordos com os senhores ocorreu como uma via de resistência, na medida em que a condição do escravizado africano era muito vulnerável, porquanto expropriado em todos os sentidos – na territorialidade, etnia, cultura e liberdade. Sendo assim, essa aparente sujeição, com intuito de resistência, constituía um espaço micropolítico no qual o escravizado tinha brechas para construir a sua existência em meio à opressão, pois, se por um lado os senhores eram os detentores do poder, por outro, os dominados se valiam da criatividade, astúcia, manipulação e de pequenos atos de desobediência no cotidiano, para além das inúmeras fugas e rebeliões que ocorriam no território brasileiro (SILVA; REIS, 2009).

Sobre as relações constituídas entre senhores e escravizados, Bellini (1988), analisando as cartas de alforria na Bahia, escritas entre 1684 e 1707, faz os seguintes apontamentos:

Nelas [nas cartas], o escravo não aparece no papel de vítima passiva, sem qualquer autonomia para viver sua vida, ou como alguém cuja obediência é mantida exclusiva ou principalmente pelo chicote. Se ele soube criar, mesmo nos estreitos limites de sua condição, espaços de invenção linguística, religiosa, musical, culinária, enganar o senhor, defender sua família, sabotar, fugir e rebelar-se, o vemos aqui também sabendo seduzir, tornar-se cúmplice dos senhores, aproveitando oportunidades e locomovendo-se taticamente no sentido de tornar a sua vida o melhor possível. Na convivência cotidiana, na micropolítica da vida diária, podemos observar escravo e senhor tendo frequentemente que negociar entre si, enfrentar-se, fazer acordos, enfim, criar espaços em que um e outro têm sua chance de exercer influência e pequenos poderes [...] Trata-se, na realidade, de jogos singulares de poder e sedução, favorecidos por situações que muitas vezes envolvem diretamente os corpos do senhor e do escravo, como a preparação da comida dos proprietários pelas escravas, o cuidado e a amamentação das crianças brancas pelas amas, a convivência estreita na mesma casa e até no mesmo quarto, as relações sexuais e filhos que estes protagonistas, que ocupavam lugares institucionais tão diferentes, tiveram um com o outro (BELLINI, 1988, p. 74-75).

A partir disso, pode-se inferir que nesse contexto no qual o escravizado adentra a vida íntima do senhor, interessava a este último estabelecer relações que incitassem o mínimo possível os dominados às rebeliões, também com o intuito de velar por sua própria segurança. E o dominado valia-se dessa relação para construir sua sobrevivência, o que não significa negar a violência embutida no sistema, mas sim reconhecer a sinuosidade dela. É notório o

fato de que o escravizado, a fim de conseguir sua relativa liberdade, necessitava tanto realizar articulações, quanto seguir determinadas regras do jogo ditadas pelo senhor<sup>12</sup>, em um campo de relações ambivalentes, no interior do qual o afeto, a cumplicidade e a violência caminhavam juntos.

Os senhores, por sua vez, também empregavam diferentes estratégias no intuito de preservar as relações de poder, tal como a utilização de táticas que visavam dividir os dominados. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que os africanos escravizados não constituíam um grupo homogêneo, pois havia rivalidades baseadas nas diferenças étnicas e religiosas, cujas divisões não eram unificadas pela experiência da escravidão (SILVA; REIS, 2009). Desta forma, os senhores adotavam a política de evitar a proximidade entre escravizados da mesma etnia, desde os navios até as fazendas, a fim de minar a solidariedade e a articulação entre eles (RIBEIRO, 1995).

Por outro lado, conforme afirmam Silva e Reis (2009), mais intensas do que as rivalidades existentes entre as etnias africanas, eram as inimizades destas com os crioulos - ou seja, com os pretos nascidos no Brasil - as quais eram fomentadas pelos senhores. De acordo com Bellini (1988), os escravizados africanos, por serem estrangeiros e totalmente expropriados, eram considerados mais perigosos pelos proprietários, possivelmente por serem mais propensos a se revoltar, em virtude de terem sido arrancados de sua terra natal.

Por sua vez, os escravizados que haviam nascido no Brasil terminavam por demonstrar uma maior identificação com o território brasileiro, maior adaptação à língua e ao regime vigente, por terem sido socializados nesse sistema e, por isso, tinham mais chance de estabelecer determinadas alianças com os senhores (BELLINI, 1988). Para a autora, os privilégios concedidos aos escravizados nascidos no Brasil — sobretudo aos mulatos — explicaria em parte a baixa adesão destes às revoltas, as quais contavam com uma participação maior de africanos.

No que se refere às estratégias de divisão empregadas pelos senhores, Silva e Reis (2009) demonstram que:

---

<sup>12</sup> No terreno das negociações e concessões, destaca-se o processo pelo qual o escravo obtinha sua alforria. Nesse sentido, Bellini (1988) indica a importância de considerar que muitos escravos não conseguiam juntar a quantia necessária de dinheiro para se tornarem forros e, por isso, dependiam quase que inteiramente da relação mantida com os seus proprietários, em um jogo de boa convivência, intimidade e sedução. A autora aponta que a concessão da alforria podia ser balizada, por exemplo, pelos bons serviços prestados pelo escravo, por este estar sempre ao lado do senhor, em virtude do pedido de um familiar, podendo ainda o proprietário decidir tornar forra uma escrava com quem teve filhos, ou ainda, conceder alforria ao próprio descendente, fruto dessa relação. Ademais, poderia ocorrer a relativa permissão de que os escravizados participassem de festas e manifestações religiosas, sendo que alguns senhores terminavam por conceder ao escravizado um pedaço de terra para plantio, de forma a permitir que o mesmo tivesse uma fonte de economia própria bem como desenvolvesse “apego” à terra (SILVA; REIS, 2009).

Apreciada e incentivada pelos escravocratas, a inimizade entre crioulos e africanos era muito mais profunda do que as divergências entre as diferentes nações africanas. Crioulos e africanos mantinham relações em geral diferenciadas com senhores e brancos. Os primeiros, e mais ainda os mestiços, experimentavam com maior frequência a face paternalista da escravidão, ao mesmo tempo que conheciam melhor os opressores e portanto sabiam explorar mais habilmente suas fraquezas no cotidiano. Paternalismo, bem entendido, não significava relações escravistas harmoniosas e ausência de contradição; era estratégia de controle, meio de dominar de forma mais sutil e eficiente, com menos desgaste e alguma negociação. Esse modelo de relações teria predominado nos Estados Unidos, onde, na fase madura da escravidão, a quase totalidade dos escravos nascera no Novo Mundo. Na Bahia, até as vésperas da abolição do tráfico, os escravos eram, na maioria, africanos. O modelo paternalista baiano então desenvolveu a especialidade de estabelecer uma hierarquia de privilégios entre os escravos, fundada na origem destes, e de atizar as diferenças entre crioulos e africanos decorrentes (ou não) daí (SILVA; REIS, 2009, p. 45).

Neste sentido, o modelo paternalista<sup>13</sup> de relações buscava instituir uma hierarquia entre os escravizados, baseada em sua origem, na concessão de certos privilégios aos nascidos no Brasil, tais como um tratamento melhor, determinadas prerrogativas de trabalho, a oportunidade de constituir família, bem como uma maior facilidade para a obtenção de alforria (SILVA; REIS, 2009). Isso porque, frente à resistência dos escravizados, os senhores visavam estabelecer um modo de operar que fortalecesse o seu poder.

De acordo com Chalhoub (2003), o paternalismo envolvia a ação de gerar nos subordinados o pavor de serem rebaixados no sistema de dominação, caso apresentassem alguma forma de insubmissão às ordens senhoriais. É importante observar que o sucesso desse tipo de coação encontra-se atrelado à existência de hierarquias entre os dominados e patamares inferiores nos quais os indivíduos possam ser alocados pelos senhores frente à desobediência (CHALHOUB, 2003). Nesse sentido, pode-se inferir que, na tentativa de impor o paternalismo e ao explorar o desejo de alcançar o mundo almejado pelos senhores (CHALHOUB, 2003), a figura do mestiço foi mais uma vez utilizada para a construção de hierarquias e fortalecimento do poder colonial.

Alencastro (2000) aponta que, no intento de dividir para dominar, os senhores terminavam por fornecer um tratamento melhor aos mestiços, principalmente aos mulatos. Isso porque, no século XVII, a extensão do escravismo gerava um clima de insegurança entre os senhores, e limitava a vinda de mão-de-obra qualificada portuguesa para o exercício de

---

<sup>13</sup> Genovese (1975) compreende o paternalismo como uma ideologia por meio da qual os senhores tendiam a ver o escravismo como um sistema de deveres marcado pela reciprocidade, pois, na medida em que os dominadores sustentariam os escravizados, estes, por sua vez, deveriam lhe retribuir com a obediência. De forma semelhante, Chalhoub (2003) define o paternalismo como uma ideologia que visava implantar o “mundo *sonhado*” pelos senhores, por meio de uma política de domínio senhorial, cuja principal característica seria a tentativa do senhor em transmitir a imagem de que sua vontade seria inviolável, visando obter a obediência e o controle dos dominados.

funções de confiança, de maneira que os mestiços passaram a ser recrutados para exercer essas funções. Sendo assim, essa camada mestiça — seja escrava ou livre — exerceu um papel importante na segurança territorial, ocupando com maior frequência os postos mais qualificados de atividades domésticas, de supervisão e artesanato, enquanto aos negros era destinado o trabalho mais pesado, realizado na lavoura (ALENCASTRO, 2000).

Alencastro (2000) salienta, portanto, que entre os séculos XVII e XVIII, os mulatos, apesar de representarem menos de 10% da população escravizada, receberam quase metade das cartas de alforria emitidas na Bahia. Contudo, em uma sociedade marcada pelo paternalismo, a escravidão ainda era uma ameaça para aqueles que se encontravam na condição de libertos. Esse drama rondou a emancipação dos escravizados, haja vista que os laços de dependência característicos do paternalismo, constituídos por obrigações, concessões e deveres, mostraram-se presentes e atuantes nos casos das alforrias condicionais. Neste caso, o escravizado forro corria o risco de voltar à escravidão caso demonstrasse “infidelidade” ao senhor. Se a fidelidade ao senhor fazia parte do jogo da liberdade, quando essa ocorria, a primeira ainda deveria permanecer como condição para o afastamento do cativo.

Conforme evidencia Genovese (1975), a legislação nas sociedades escravocratas marcadas pelo paternalismo se configurou não apenas como um instrumento para reprimir os escravizados, mas também como uma via de manipulação para fomentar um tipo de relação baseada na economia de favores. Dessa forma, entre os séculos XVII e XVIII, a legislação colonial<sup>14</sup> termina por incidir sobre a punição de escravizados fugitivos, envolvendo desde a formalização do posto de capitão do mato, a ação de isentar de punição qualquer pessoa que matasse um quilombola, a determinação de marcar com ferro e cortar a orelha deste último quando capturado<sup>15</sup>, até a definição de que qualquer reduto composto por cinco escravizados fugitivos passaria a ser considerado um quilombo (ALENCASTRO, 2000).

---

<sup>14</sup> Diversas legislações foram criadas na colônia a fim de controlar as ações dos escravizados. Nessa perspectiva, Figueiredo (2012) evidencia que diversos dispositivos legais foram sancionados na capitania de Minas Gerais, a fim de restringir a circulação das “negras de ganho” – mulheres escravizadas que vendiam pelas ruas diversos gêneros, tais como pão, fumo e cachaça, a fim de arrecadar determinada quantia que deveria ser entregue ao senhor ao final do dia - impedindo-as de se aproximar das zonas de mineração. Isso porque, para o governo colonial, a atividade comercial dessas escravas nessas áreas representava uma verdadeira ameaça à ordem social, na medida em que os escravos das minas utilizavam o ouro encontrado para pagar as mercadorias vendidas pelas negras, deixando de entregar ao senhor parte da riqueza extraída. Ademais, as negras de ganho também eram frequentemente acusadas de facilitar o contato e a articulação entre os escravizados para rebeliões, fugas e apoio a quilombos. Dessa forma, as escravizadas sofriam perseguições e punições cada vez mais violentas, com penas que variavam desde a permanência na prisão até o castigo de 200 chicotadas em praça pública (FIGUEIREDO, 2012).

<sup>15</sup> Alencastro (2000) salienta que a legislação prescrevia que o quilombola, ao ser capturado, deveria ser marcado com a letra F, mediante a utilização de ferro quente, e, em caso de reincidência, deveria ter uma orelha cortada.

Nesta perspectiva, Alencastro (2000) sustenta que a criminalização da fuga passa a representar uma ameaça aos negros livres e autônomos no Brasil, visto que qualquer núcleo de negros alforriados — como, por exemplo, uma família — que habitasse uma região isolada, tal como o sertão, corria o risco de ser enquadrado como um quilombo, podendo ter seus membros capturados e massacrados. Para o autor, a melhor saída para os negros, em prol de sua própria segurança, seria a de reconhecer sua liberdade como relativa e submeter-se de forma voluntária a algum fazendeiro ou senhor de engenho, mediante a prestação de serviços, articulando uma forma de proteção na qual o senhor atestaria que esses indivíduos eram alforriados e, portanto, não representavam uma ameaça tal como os quilombolas. Para Alencastro (2000), essa relação também teria favorecido a miscigenação em uma perspectiva hierarquizada. Ademais, Chalhoub (2003) aponta para o perigo que rondava a população não branca, visto que, em uma sociedade que costumava prender indivíduos pela suspeita de serem escravos, seria um verdadeiro risco para um sujeito dependente — sobretudo se fosse pobre e negro ou mestiço — se afastar de sua vizinhança, a qual poderia atuar em sua defesa, testemunhando sua condição de livre. Nesse sentido, sob a ótica do paternalismo, não existiriam direitos plenos e reconhecidos, mas concessões alcançadas mediante a troca de favores, que integravam os mecanismos de controle, manipulação e culpabilização dos dominados (CHALHOUB, 2003).

Para além da questão do paternalismo, pode-se afirmar que o colonialismo português, de forma geral, se configurou como um sistema que fornecia reconhecimento e vantagens sociais aos indivíduos que se adequassem às imposições coloniais, sobretudo se demonstrassem lealdade à Coroa. Sobre este último aspecto, Almeida e Silva (2007) salientam o fato de que os sujeitos que integravam a nobreza, no Brasil, não eram necessariamente brancos, mas antes possuíam um perfil que envolvia uma série de fatores, como [...] ascendência familiar, poder econômico e político, conquista, povoamento e defesa da colônia [...]” (ALMEIDA; SILVA, 2007, p. 65), cujo conjunto os tornava dignos de integrar tal camada social. De acordo com os autores, a prestação de serviços à Coroa funcionaria como uma “limpeza de sangue”, de forma que muitos mestiços acabaram ocupando postos necessários no governo português, o que cooperou para que uma hierarquia social marcada pela permeabilidade fosse instaurada na colônia, o que era fundamental para o próprio funcionamento e defesa do território dominado pelos lusitanos.

Nessa perspectiva, é importante observar que a mestiçagem também fora incentivada e empregada pelos colonizadores como forma de povoar o território colonial, mantendo-o sob seu domínio. A esse respeito, Almeida e Silva (2007) resgatam que o Alvará de 1755,

assinado por Dom José I, oficializava o incentivo ao casamento entre portugueses e indígenas, com vistas a povoar o norte do Brasil:

EU EL REY. Faço saber aos que este meu Alvará de Ley virem, que considerando o quanto convém, que os meus Reaes dominios da America se povoem, e que para este fim póde concorrer muito a comunicação com os Indios, por meio de casamentos: Sou servido declarar, que os meus Vassallos deste Reino, e da America, que casarem com as Indias della, não ficão com infamia alguma, antes se farão dignos da minha Real atençaõ; e que nas terras, em que se estabelecerem, serão preferidos para aquelles lugares, e occupaçoens, que couberem na graduaçaõ das suas pessoas, e que seus filhos, e descendentes serão habeis, e capazes de qualquer emprego, honra, ou Dignidade, sem que necessitem de dispensa alguma, em razaõ destas alianças, em que serão tambem comprehendidas as que já se acharem feitas antes desta minha declaração: E outrofim prohibo, que os ditos meus Vassallos casados com Indias, ou seus descendentes, sejaõ tratados com o nome de Caboucolos, ou outro semelhante, que possa ser injurioso [...] O mesmo se praticará a respeito das Portuguezas, que casarem com Indios: e a seus filhos, e descendentes, e a todos concedo a mesma preferencia para os Officios, que houver nas terras, em que viverem; e quando suceda, que os filhos, ou descendentes desses matrimonios tenhaõ algum requemimento perante mim, me farão a saber esta qualidade, para em razaõ della mais particularmente os attender (LISBOA, 1771, não paginado).

O texto do referido alvará apresenta claramente o incentivo ao povoamento do território por meio da mestiçagem. Contudo, tal mestiçagem deveria ocorrer por meio do matrimônio, ou seja, adequando-se às normas da Coroa, e estando, portanto, a serviço desta. Em contrapartida, por cooperarem com os interesses coloniais, os portugueses que casassem com indígenas, bem como seus descendentes mestiços, não seriam objeto de infâmia, mas antes seriam preferidos para ocupar os ofícios disponíveis no território, tendo inclusive, os seus requerimentos atendidos pelo rei. Note-se que há um modelo a ser seguido para que essa miscigenação ocorra de forma a ser recompensada, tratando-se da união portuguesa apenas com indígenas — e não com africanos —, por meio do sacramento católico. Logo, pode-se constatar que privilégios eram concedidos aos sujeitos que se adequassem às normas impostas pelo colonialismo, este último valendo-se da mestiçagem para firmar e consolidar o seu domínio.

Ademais, Fernandes (2016) aponta para a emergência de uma distinção entre os mestiços nascidos dentro e fora do sacramento católico no período colonial, visto que os filhos legítimos eram reconhecidos como mamelucos, enquanto os ilegítimos eram nomeados como bastardos. Com o passar do tempo, a menção da mestiçagem do filho legítimo por meio do termo mameluco caiu em desuso, passando o mesmo a ser reconhecido como branco, apesar dessa classificação social nem sempre corresponder ao fenótipo apresentado pelo indivíduo (FERNANDES, 2016). Frente ao exposto, pode-se considerar que a designação dos filhos mestiços como brancos adviria de um embranquecimento social — permeado por

privilégios — decorrente da observância das normas da Coroa. Por conseguinte, os indivíduos que eram frutos de relacionamentos fora do padrão estabelecido pelo dominador não contavam com tal privilégio, visto que, no século XVIII, conforme demonstra Fernandes (2016), uma mulher livre que fosse considerada bastarda — devido a sua condição de mestiça nascida fora do casamento — poderia ser escravizada. Sendo assim, os sujeitos mestiços encontravam-se em uma zona fronteira e incerta, condicionada à observância ou não das prerrogativas impostas pelos colonizadores.

Desta forma, pode-se observar que, ao longo do processo colonial, os colonizadores estabeleceram estratégias de dominação para o aumento e a manutenção do poder, por meio de um oportunismo que visava fortalecer o território nos assentamentos, subjugar os nativos e expandir os valores lusitanos de dominação, bem como dividir os subalternizados para obter um melhor controle sobre os mesmos. Nesse contexto, é importante observar a utilização da estratégia de angariar a confiança e a adesão dos mestiços fornecendo-lhes um lugar melhor na hierarquia, ou mesmo por meio da concessão de privilégios visando uma integração relativa no mundo dos dominadores.

Sendo assim, a experiência de fronteira se mostra presente na vivência do mestiço, um sujeito ora rejeitado, ora aproveitado, ora próximo do colonizador, ora do colonizado, ocupando uma zona intermediária, fronteira, que varia de acordo com o contexto e o interesse dominante, que concedia privilégios relativos para fortalecer a dominação. A integração<sup>16</sup> ao mundo português/branco conferia um status de superioridade, imposto e almejado, por representar a possibilidade de usufruir de privilégios e de liberdade, enquanto a identificação com os grupos dominados de indígenas e africanos pressupunha um lugar subalterno na sociedade.

Fruto de relações inter-raciais e do aproveitamento oportunista português dessa posição de fronteira ocupada pelo mestiço, este é aliciado pelo mundo branco, tornando-se parcialmente integrado, parcialmente rejeitado, sendo simultaneamente pivô e a incógnita sobre os rumos da nação, o empecilho para a entrada do Brasil no rol da brancura, pois se sua emergência fora antes aproveitada para a consolidação do poder, seu trânsito inviabilizava a instituição de categorias estanques que permitiriam separar nitidamente dominadores de dominados, além de imprimir um sentido de impureza à categoria racial de branco no Brasil.

---

<sup>16</sup> Nesse sentido, Hofbauer (2006) resgata a surpresa demonstrada por viajantes europeus que passavam pelo país no século XIX, devido à aparente oportunidade de ascensão do mestiço e as relações estabelecidas entre a cor da pele, poder e status. Conforme a percepção dos viajantes, a ascensão social requeria a presença da liberdade, dinheiro, méritos pessoais e apoio social das famílias influentes, o que poderia auxiliar um indivíduo a “se passar por branco”. (HOFBAUER, 2006). Pode-se entrever um caminho semelhante ao estabelecido pela aristocracia portuguesa, segundo a qual mérito, conquistas e poder poderiam suprir a falta de uma linhagem fidalga.

## 1.2 O mestiço como sinônimo de etapa, degeneração e triunfo no pensamento racial brasileiro

Ao findar o período colonial, a incerteza relacionada ao lugar e ao significado do mestiço torna-se uma das principais preocupações da nação brasileira, que emergia e embarcava em busca de uma identidade — pretensamente pautada na superioridade branca, europeia e portuguesa. Identidade que até então, demonstrou-se predominantemente contraditória e incerta — tão complexa quanto à do mestiço — o que viria a influenciar profundamente, tanto a construção do pensamento racial, quanto as políticas que ditariam os rumos do país.

De acordo com Munanga (2004a), no século XVIII, as explicações para as hierarquias existentes entre colonizadores e colonizados se distanciaram expressivamente do paradigma religioso, dando lugar ao surgimento de novas teorias cada vez mais orientadas pelos pressupostos iluministas. Nesse contexto, as diferenças humanas passaram a ser analisadas a partir do conceito de raça oriundo das ciências naturais, e a emergência de teorias pseudocientíficas terminaram por atribuir uma superioridade à “raça branca”, de maneira a legitimar as formas de dominação impostas pelos dominadores europeus. A esse respeito, Munanga (2004a) faz a seguinte afirmação:

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que, segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2004a, p. 21-22).

Dessa forma, o conceito de raça passou a ser utilizado para justificar as hierarquias sociais estabelecidas pelo colonialismo europeu sobre os povos conquistados. Porém, a ideia de raça não resultou apenas na constituição de um aparato para dominação, pois, tendo em vista seu caráter pretensamente científico, como conceito oriundo do campo da biologia e zoologia, sua utilização implicou na emergência de indagações típicas dos estudos das ciências naturais, no que se refere às noções de pureza, hibridismo e evolução, as quais passaram a ser transplantadas para a compreensão das raças humanas, gerando questionamentos e preocupações no meio social.

Hofbauer (2006), por sua vez, aponta que, em Portugal, antes mesmo da independência da colônia, havia a circulação de discursos que compreendiam a marcante heterogeneidade da população brasileira como um problema. Em 1820, Francisco Soares Franco (1772-1844), médico e filósofo, publicou em Lisboa o *Ensaio sobre os melhoramentos de Portugal e do Brazil* (1820), tratando sobre os principais problemas do país e da colônia, abordando principalmente a questão da população. Franco (1820) enfatizava que a colônia seria composta por três raças, sendo que, para construir um Estado forte, seria necessário o alcance de uma homogeneidade racial. O autor propõe, ainda, caminhos para reduzir o Brasil a uma única nação por meio da diminuição do grupo preto e mestiço e o aumento das camadas branca e indígena da população, sugerindo que esta última passasse a ser integrada à raça branca, devido à cor clara de sua epiderme. O autor termina por sugerir uma espécie de branqueamento, propondo que os legisladores instituíssem medidas de maneira a impedir o matrimônio entre mestiços e pessoas não brancas — proibindo inclusive o intercuro entre os sujeitos considerados mestiços.

De forma semelhante, no mesmo ano, em Coimbra, o Marechal António d’Oliva de Sousa Sequeira publicou *Addição ao projecto para o estabelecimento político do reino-unido de Portugal, Brasil e Algarves* (1820), defendendo o sonho de que o Brasil se tornasse um país branco e moderno no futuro, por meio do processo de branqueamento da população via casamento inter-racial, sugerindo ainda que essa ação poderia ser apressada mediante a outorga de prêmios aos brancos que se casassem com pretas ou indígenas (HOFBAUER, 2006). O marechal também defendia a extinção dos vocábulos que visassem classificar sujeitos como mestiços ou pertencentes a outras raças, de forma a tornar todos os habitantes do reino em portugueses, no intuito de apagar os vestígios e ressentimentos gerados pelo escravismo. Portanto, ideias como essas, relacionadas ao projeto de branqueamento da população, estavam presentes no meio luso-brasileiro antes mesmo da independência da colônia.

De acordo com Schwarcz (1993), após a independência do Brasil, o país assistiu à fundação de diferentes instituições de saber, que tinham por responsabilidade escrever uma história e memória para a recém-inaugurada nação, elaborar um código legal desvinculado da metrópole lusitana, bem como ditar os rumos do jovem país. No intuito de alcançar as referidas aspirações, durante o império, emergem os museus etnológicos, os institutos históricos, as faculdades de direito e de medicina, instituições cuja composição abrigará núcleos integrados por “homens de ciencia”, que tomam para si o desafio de construir um

prognóstico da nova nação, a qual ansiava por se apresentar ao mundo como moderna e científica (SCHWARCZ, 1993).

No mesmo sentido, Schwarcz (1993) demonstra que, a partir de 1870, na medida em que teorias como o evolucionismo e o darwinismo social penetraram no território brasileiro, a questão racial passou a integrar o centro das discussões nas instituições de saber, tendo em vista que as implicações de tais ideias afetavam de forma incisiva os planos de progresso e civilização do país. Ao defender a existência de uma hierarquia entre as chamadas raças humanas e condenar o cruzamento entre elas, as referidas teorias terminavam por expor as fragilidades de uma nação miscigenada como o Brasil, o que gerou uma profunda preocupação com o futuro da nação (SCHWARCZ, 1993).

Schwarcz (1993) enfatiza que o evolucionismo social envolve uma teoria monogenista<sup>17</sup>, que defende que a evolução da humanidade se daria a partir de uma sucessão de estágios rumo à civilização. Na trajetória evolutiva do progresso, cada povo se encontraria em uma etapa diferente, permitindo o estabelecimento de uma hierarquia entre os grupos humanos, sendo que o grupo branco seria o representante do estágio máximo de civilização e progresso, e o negro ocuparia o patamar inferior por se encontrar em uma etapa mais primitiva de desenvolvimento. Contudo, sob o prisma do evolucionismo, o progresso seria um fator que inevitavelmente atingiria toda a humanidade, mais cedo ou mais tarde (SCHWARCZ, 1993). Como consequência, pode-se inferir que o progresso demoraria a se instalar no Brasil, considerando que negros, indígenas e mestiços compunham a maior parte de sua população.

O darwinismo social, por sua vez, tomando como premissa o poligenismo<sup>18</sup>, defendia a existência de diferentes raças humanas, as quais seriam resultantes de um processo de evolução biológica e, por esse motivo, estariam tão distantes entre si quanto diferentes espécies de animais e plantas (SCHWARCZ, 1993). Por conseguinte, a mistura entre raças distintas era condenada por essa teoria de cunho determinista, na medida em que a mestiçagem não permitiria a transmissão da evolução biológica adquirida, resultando antes, em uma degeneração, tanto no aspecto racial quanto social. Sendo assim, o darwinismo social

---

<sup>17</sup> O monogenismo constitui um paradigma inspirado nos pressupostos bíblicos, segundo o qual a origem de toda a humanidade decorre de Adão, defendendo a ideia de que todos os homens e mulheres seriam descendentes de um único ancestral. Em um primeiro momento, os defensores do monogenismo acreditavam que a humanidade estaria fadada a se degenerar, em virtude do distanciamento de Adão. Depois, os adeptos do monogenismo passaram a defender a ideia de uma inevitável evolução social de todos os grupos humanos (SCHWARCZ, 1993).

<sup>18</sup> De acordo com Schwarcz (1993), a perspectiva poligenista consiste na crença de que a origem da humanidade se daria a partir de vários ancestrais, o que justificaria as diferenças pretensamente raciais que existiriam entre os grupos humanos.

implicava em uma valorização da homogeneidade racial, de forma que o progresso de uma nação estaria associado à sua pureza, o que forneceu as bases para a dominação das raças consideradas inferiores e até mesmo para a construção de argumentos que defendiam a eliminação destas últimas (SCHWARCZ, 1993). No Brasil, tal teoria significava não apenas a condenação dos mestiços, mas da nação de um modo geral.

Contudo, Schwarcz (1993) evidencia que os “homens de ciencia” das instituições de saber se apropriaram de forma inusitada das teorias originais. Ora se valendo do darwinismo social, ora mesclando-o com o evolucionismo, tais cientistas fizeram o uso criativo dessas teorias para a elaboração de prognósticos sobre a situação brasileira e para indicar soluções para o problema do cruzamento racial. Com base nos diagnósticos pretensamente científicos, o mestiço, enquanto impasse a ser resolvido, passou a ser visto de diferentes formas, as quais podem ser sintetizadas em dois tipos de posicionamentos: o primeiro, que compreendia o mestiço como uma etapa rumo ao alcance do ideal branco, e o segundo, que via o mestiço como a caricatura da destruição, enquanto elemento degenerado cuja descendência deveria ser evitada.

Embora muitos pensadores e instituições tenham se debruçado sobre a questão do problema racial no Brasil, esta tese se limitará a resgatar alguns representantes de ambas as perspectivas, no intuito de evidenciar a influência de suas contribuições para a construção do imaginário racial brasileiro e, por conseguinte, para a branquitude no país.

Como representante da perspectiva que via o mestiço como uma etapa evolutiva rumo ao branqueamento, pode-se apontar o nome de João Batista Lacerda (1846-1945), um dos maiores expoentes do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Schwarcz (1993) salienta que Batista Lacerda se dedicou a realizar pesquisas sobre as raças indígenas no Brasil, desenvolvendo estudos a partir de cérebros dessas “espécies”. Batista Lacerda, um evolucionista social, buscava identificar nos grupos indígenas mais isolados os primeiros estágios da civilização. Contudo, também se mostrava um poligenista convicto, o que demonstra que seu pensamento se encontrava ancorado em interpretações excludentes entre si (SCHWARCZ, 1993).

No que se refere à questão racial brasileira, Batista Lacerda via o negro como um fator de atraso e, apesar de considerar o mestiço como um elemento mais fraco, atribuía-lhe uma superioridade intelectual em relação ao negro (HOFBAUER, 2006). Dessa forma, Batista Lacerda defendia a mestiçagem como um processo de evolução rumo ao branqueamento, que atuaria como um mecanismo de depuração racial (SCHWARCZ, 1993).

De forma geral, os centros de saber e seus representantes não desenvolviam seus prognósticos e propostas a partir de correntes teóricas puras, mas sim com base em mesclas de teorias, promovendo distorções que se constituíam conforme o interesse, sempre apontadas para a legitimação do alcance da superioridade branca (SCHWARCZ, 1993). Neste ponto, pode-se inferir que o reconhecimento da predominância mestiça no país seria uma das razões que os fizeram postular o branqueamento, de maneira a não descartar totalmente o mestiço.

Por sua vez, a Faculdade de Direito de Recife também recorreu à biologia e às ciências naturais para analisar a situação do povo brasileiro, no intuito de propor uma saída para o país predominantemente mestiço (SCHWARCZ, 1993). Neste terreno, no qual a questão da raça se tornara o denominador comum para o entendimento de todos os fenômenos relacionados à nação, destaca-se a figura de Silvio Romero (1851-1914), grande influenciador da referida escola, o qual via na mestiçagem o caminho para o alcance da homogeneidade racial do país (SCHWARCZ, 1993).

De acordo com Munanga (1999), Romero defendia que a mestiçagem resultaria no surgimento de um povo diferente, tipicamente brasileiro, mediante a extinção das especificidades raciais não brancas. Apesar de afirmar que todo brasileiro seria um mestiço, a mestiçagem para Romero não resultaria na predominância de um tipo mulato, pois, segundo ele, no processo de seleção natural, o elemento branco tenderia a prevalecer. Portanto, o mestiço seria visto como uma etapa intermediária para o alcance de um brasileiro típico e branco, processo que seria favorecido pela prevalência da quantidade de sujeitos brancos na população brasileira, devido à crescente imigração europeia<sup>19</sup>, o fim do tráfico africano<sup>20</sup> e o extermínio das populações indígenas.

Sendo assim, de acordo com as perspectivas apresentadas, o mestiço passou a representar o sujeito da passagem, rumo à brancura, o que não implicava em sua aceitação por parte da elite, mas sim uma relativa tolerância desta última em relação à figura mestiça. Por outro lado, intelectuais de outras instituições, como o Museu Paulista e a Faculdade de Medicina da Bahia, terminaram por compreender o mestiço como sinônimo de fracasso e condenação.

Schwarcz (1993) aponta que, por sua vez, o Museu Paulista baseou seus estudos a partir de um modelo evolutivo e classificatório, também pautado nas ciências biológicas.

---

<sup>19</sup> Segundo Azevedo (1987), a política sistemática de imigração europeia para embranquecer a população no Brasil ocorreu nas últimas décadas do século XIX, assunto que será mais explorado ao longo deste trabalho.

<sup>20</sup> O Brasil foi o último país do continente americano a abolir o regime escravista, em 18 de maio de 1888. De acordo com Alencastro (2000), essa abolição tardia se deve, sobretudo, ao fato do país ter sido o maior importador de escravizados africanos nas Américas, visto que a base da economia do país girava em torno do trabalho escravo.

Tomando como exemplo a figura de Rudolf Von Ihering (1818-1892), a produção desenvolvida nesse centro se valeria dos modelos contidos nos reinos animal e vegetal para compreender os tipos humanos puros e híbridos. Von Ihering era um adepto clássico da teoria darwinista social e chegou a defender inclusive o extermínio de determinadas populações que supostamente impediriam o progresso e a civilização da nação (SCHWARCZ, 1993).

De forma semelhante, na Faculdade de Medicina da Bahia, a raça também foi empregada como um tema fundamental a partir de um viés social-darwinista, que fundamentaria a ideia de mestiçagem como sinônimo de degenerescência (SCHWARCZ, 1993). Nesse contexto, destaca-se a figura do médico baiano Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906), possivelmente o principal expoente das tentativas de adaptação das teorias europeias de degeneração para o contexto brasileiro.

No pensamento de Nina Rodrigues, embora a inferioridade negra não fosse contestada, não era propriamente o negro “puro” que representaria o maior problema da nação — pois de acordo com as teorias evolucionistas, o negro seria dotado de determinado potencial — mas sim o resultado dos sucessivos cruzamentos, sem uniformidade étnica (SCHWARCZ, 1993).

Schwarcz (1993) ressalta que, no pensamento de Nina Rodrigues, o problema do negro no Brasil abrangeria todas as épocas, iniciando no passado, com os negros africanos, depois no presente, com crioulos e mestiços, e por fim, no futuro, na geração de uma gama de mestiços e brancos crioulos. Para Nina Rodrigues, a mestiçagem com o negro geraria um espectro de infortúnios, dentre os quais se destacaria a degeneração, a qual dotaria o mestiço de uma fraqueza biológica, tornando-o mais suscetível às doenças contagiosas.

De acordo com Borges (2005), o médico baiano Nina Rodrigues passou a empregar o paradigma da degeneração no âmbito da psiquiatria e da antropologia criminal, pesquisando populações mestiças com vistas a encontrar traços natos que evidenciassem tanto sintomas de degenerescência quanto de criminalidade. A ação de apurar a degeneração a partir de traços fisionômicos coincidiu com a tendência cultural brasileira de identificar suspeitos tomando por base a fisionomia e as aparências (BORGES, 2005). Desta forma, Borges (2005) afirma que a adaptação brasileira das teorias de degeneração passou a identificar a existência de traços de degenerescência no caráter dos indivíduos, tais como a preguiça, relações sociais pautadas no parasitismo e na diversidade de mentalidades que se encontrariam no meio tropical e primitivo.

Nina Rodrigues chegou a defender que os grupos raciais tidos como inferiores não estariam aptos a passar pelo crivo de um julgamento fundamentado em leis civilizadas, tomando por base suas conclusões sobre as profundas diferenças nos níveis de civilização que

existiriam entre as raças. Dessa forma, o médico baiano propôs a elaboração de um sistema judiciário específico para os elementos considerados degenerados, como negros e mulatos (BORGES, 2005).

De acordo com Schwarcz (1993), para Nina Rodrigues e seus seguidores, o foco da medicina legal deveria se voltar para o criminoso, sendo que a identificação antropométrica das raças constituía um aspecto fundamental, tendo em vista a heterogeneidade do povo brasileiro. Nessa perspectiva, a autora sintetiza as ideias defendidas por esta corrente:

Era por meio da medicina legal que se comparava a especificidade da situação ou as possibilidades de “uma ciencia brasileira” que se detivesse nos casos de degeneração racial. Os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a comprovar os modelos darwinistas sociais em sua condenação do cruzamento, em seu alerta à “imperfeição da hereditariedade mista”. Sinistra originalidade encontrada pelos peritos baianos, “o enfraquecimento da raça” permitia não só a exaltação de uma especificidade da pesquisa nacional, como uma identidade do grupo profissional (SCHWARCZ, 1993, p. 211).

Sob a ótica do paradigma da degeneração, a mestiçagem representava um verdadeiro perigo para a nação, pois traria implicações negativas não apenas para a esfera biológica, mas também para as relações sociais. Na perspectiva da degenerescência, a mestiçagem carregaria uma condenação ao país e, portanto, todo amálgama deveria ser evitado. Pode-se inferir que a rejeição à mestiçagem implicava, por conseguinte, em uma rejeição à figura do mestiço.

O romance *O mulato*, escrito no século XIX por Aluísio Azevedo (1857-1913), serve como alegoria de como a miscigenação era vista como um perigo para o Brasil. Conforme evidenciado por Chalhoub (2003), a literatura brasileira pode servir como um testemunho histórico para diversos fatos. Neste caso, tomar-se-á a obra de Azevedo como exemplo, no intuito de ilustrar o tratamento que era dado no período aos sujeitos nitidamente mestiços.

O romance, escrito em 1881, às vésperas da abolição da escravatura, tem como cenário o Maranhão, forte província escravocrata da época. Embora a trama se desenrole em torno de Dr. Raimundo – um mulato, fruto do relacionamento entre um traficante de escravos e sua amante escrava –, um jovem rico, formado na Europa, o qual retorna à província para tratar de sua herança que está sob a guarda de seu tio, o enredo apresenta de forma detalhada vários aspectos que compunham a sociedade maranhense em meados do século XIX. Para Góes (1975), esse retrato se tornou possível devido ao fato de o autor ter se inspirado em indivíduos da vida real para compor os personagens coadjuvantes do romance.

No romance de Azevedo (1975), Dr. Raimundo, apesar de ser sobrinho de um português chamado Manuel Pescada, é considerado um bastardo pela família e pelo restante

da província. Todos evitavam falar de sua origem, apenas se referiam a seu pai e a seu tio. Ao longo do enredo, o personagem irá se deparar constantemente com a antipatia sutil das pessoas, o isolamento e a rejeição. Também será motivo de chacota pelas costas, sendo rotulado como aproveitador de seu tio — como se exercesse um parasitismo — além de ser difamado como jogador e bêbado, características que eram associadas à degeneração. Contudo, de forma contraditória, na presença de Dr. Raimundo, as pessoas costumavam bajulá-lo, devido à sua educação e aos bens que o mesmo detinha.

Sendo assim, Manuel Pescada nega a Dr. Raimundo a mão de sua filha em casamento<sup>21</sup>, fornecendo como justificava o fato desse último ser um mestiço, pois, caso autorizasse o matrimônio, estaria cometendo um crime, tendo em vista a promessa feita à sua sogra de que casaria a filha apenas com um pretendente português ou branco, de forma a não contaminar o sangue da família. Uma ideia de contaminação do sangue que parece refletir o imaginário de degeneração.

Por sua vez, a sogra de Manuel Pescada, Maria Bárbara, representa uma figura emblemática da atribuição de inferioridade a negros e mestiços. A personagem alertava frequentemente o genro sobre a necessidade de casar a neta com um homem branco, pertencente à mesma raça da família. No decorrer da trama, Maria Bárbara evidencia em sua fala uma constante admiração pelos portugueses, contraposta a certa rejeição aos brasileiros, devido à incerteza acerca da pureza racial desses, possivelmente em virtude da mestiçagem presente no país. A personagem se referia frequentemente aos mestiços de forma pejorativa, chamando-os de “cabras”, ao mesmo tempo em que categorizava os negros como “sujos”.

Maria Bárbara também alertava constantemente sua neta para que não fosse a primeira pessoa da família a “sujar o sangue”, tendo descendentes que “coçassem a orelha com o pé”, o que demonstra que a representação social construída a respeito do mestiço guardava relação com a imagem de um animal. De modo geral, os mestiços são categorizados pelos moradores da província como sujeitos “mal nascidos”, espertalhões, dados à malandragem, fadados às consequências de seu nascimento. Posicionamento que evidencia claramente a concepção de que as características negativas de um indivíduo se dariam em virtude da raça, e nesse caso, da mestiçagem, fazendo alusão a uma degeneração no âmbito do caráter.

---

<sup>21</sup> Bastide e Fernandes (1959) evidenciaram que a tendência da elite a escolher para as filhas cônjuges pertencentes à raça branca se manifestou no país desde os primeiros tempos de sua fundação. A busca pelo comprovado sangue limpo, livre de impurezas oriundas da mistura com outras raças, ocorreria em virtude da ideia de que apenas a raça branca poderia produzir uma boa raça. A partir dessas afirmações, pode-se inferir que o medo de uma suposta degeneração encontrava-se presente no imaginário racial brasileiro antes mesmo do século XIX, ainda que baseado no senso comum da época e isento de influências pretensamente científicas.

Manuel Pescada, por sua vez, demonstra um posicionamento caracterizado pela insegurança e pelo conflito, ao questionar a si mesmo se Dr. Raimundo não seria como ele, por ter saído de sua família. Manuel, embora se mostrasse a favor do escravismo, sempre atribuíra à sua sogra a posição de rejeitar o mulato, como se não partilhasse integralmente dessa opinião. Nesse contexto, pode-se entrever algumas manifestações incipientes da ambiguidade e da cordialidade típicas do racismo brasileiro. Ao final da trama, Dr. Raimundo é assassinado e a vida na província segue o “curso normal”.

De certa forma, pode-se inferir que o romance retrata o medo de degeneração que rondava a sociedade brasileira, sendo o mestiço considerado pela elite como um perigo a ser evitado, por representar a sentença negativa dada à nação. O desfecho da obra transmite criticamente a mensagem de que a mestiçagem representaria um impasse para o futuro da província. Então, para os demais personagens, a não existência do mestiço seria a melhor alternativa, pois seu extermínio representaria a continuidade da vida. Sua existência não seria lembrada; sua ausência, tampouco seria lamentada.

Pode-se depreender que as diversas ideias que circulavam a partir dos dois principais posicionamentos construídos acerca da figura do mestiço passaram a integrar o imaginário racial da nação, bem como da elite brasileira. No intuito de sanar o problema, políticas passaram a ser engendradas no país, abrangendo a busca pelo branqueamento da população, medidas eugênicas e procedimentos para a identificação e controle dos indivíduos degenerados.

De acordo com Azevedo (1987), a elite brasileira, fundamentada nas diferentes correntes do pensamento racial brasileiro e frente à iminente abolição da escravatura, terminou por incentivar uma maciça imigração europeia ao Brasil, pautada em uma política de branqueamento que visava resolver tanto o problema de mão-de-obra, na substituição do escravo pelo imigrante, quanto colocar a nação nos trilhos do progresso civilizatório e racial. Ademais, Azevedo (1987) pondera que em função da perigosa desproporção existente entre negros e brancos, a vinda dos imigrantes representava uma estratégia para apaziguar os ânimos da elite acerca da possibilidade de insurgência negra, sobretudo após a Revolução Haitiana<sup>22</sup> e às diversas rebeliões<sup>23</sup> empreendidas pelos escravizados que se alastraram pelo território brasileiro.

---

<sup>22</sup> Ao final do século XVIII, a ilha de São Domingos, então colônia francesa, tornou-se palco da maior revolução de escravos contra o colonialismo, que ficou conhecida como Revolução Haitiana, cujo desfecho resultou na fundação do primeiro Estado dirigido por ex-escravos e negros libertos (DUARTE; QUEIROZ, 2016). Segundo Nascimento (2007), a ilha de São Domingos era habitada por uma população majoritariamente escrava e negra, cujo trabalho compulsório garantia uma das maiores produções de café e açúcar do mundo. Em 1791, teve início

Nas duas últimas décadas do século XIX, devido ao medo branco da onda de levantes negros que se alastraram no Brasil e pela política de embranquecimento a ser implantada no país, uma avalanche de imigrantes chegou a São Paulo, impulsionada pela política que visava resolver o problema do atraso do país (AZEVEDO, 1987). A articulação da elite, em nome da consolidação de seus interesses, promoveu a própria solidificação do constructo da identidade branca no Brasil. Articulação que ocorreu junto ao desenvolvimento do pensamento racial brasileiro nos centros de saber, que forneceram as bases para a política de branqueamento da nação, por meio do aumento do contingente branco, em um momento em que a mestiçagem sinalizava um perigo. Independente da perspectiva teórica adotada, concebendo a mestiçagem como redimível ou não, o aumento da quantidade de brancos representava uma centelha de esperança em relação ao futuro.

O enfrentamento de uma possível degeneração racial associada à mestiçagem criou um paradoxo de difícil solução, uma vez que a aceitação dessa hipótese implicaria em uma rejeição ao mestiço, a qual, em um país predominantemente marcado pela mistura racial — presente na ascendência de muitos daqueles que poderiam ser reconhecidos como brancos — incidiria, não apenas sobre os pobres e marginalizados, mas também sobre sujeitos de famílias tradicionais e abastadas. Sobre a busca de uma saída para esse impasse, Schwarcz (1993) faz o seguinte apontamento:

A situação pareceria sem saída, não fora o uso inesperado que essas teorias europeias começaram a receber desde finais dos anos 20, quando os mestiços passarão a ser divididos entre “maus” ou “bons”, assim como a “degenerescência obtida através da hibridação” deixará de ser pensada enquanto fenômeno irreversível. As raças, por outro lado, serão entendidas como passíveis de mutação,

---

uma rebelião no oeste do território promovida por africanos e seus descendentes — e que desencadeou uma verdadeira revolução, a qual perdurou por mais de uma década. Em 1804, a revolução termina com a expulsão definitiva dos franceses do território, o que culminou com a proclamação da independência, outorgando à parte conquistada da ilha o nome de Haiti. A outra parte permaneceu sob o domínio espanhol, correspondendo na atualidade ao território da República Dominicana. Segundo Nascimento (2007), a Revolução Haitiana suscitou um grande medo na América escravista, de que uma insurreição nessas proporções pudesse emergir nas demais colônias, tendo em vista que demonstrou ser possível que o levante de escravos destruísse o regime colonial e escravista em todo o território americano. Saunders (2016) aponta que a república negra do Haiti se tornou um símbolo de resistência e um porto seguro para o povo negro nas Américas.

<sup>23</sup> Munanga e Gomes (2006) evidenciam as revoltas coletivas ocorridas em todo o país na luta contra a escravidão, tais como: a Cabanagem (1835-1840), ocorrida no Pará; a Sabinada (1837-1838), sucedida na Bahia, e a Balaiada (1838-1841), no Maranhão. Dentre as diversas rebeliões escravas que ocorreram no país, Reis (2003) destaca a Revolta dos Malês, ocorrida na província da Bahia, como o levante mais importante liderado por negros nas Américas. Conforme Reis (2003), a Revolta dos Malês ocorreu na noite de 24 de janeiro de 1835, até a madrugada do dia seguinte, na qual negros africanos, escravos e libertos, praticantes da religião islâmica, lutaram pelo fim da escravidão e da imposição do catolicismo, de forma que pudessem praticar o islã livremente. Os africanos muçulmanos, conhecidos como malês, organizaram o levante e ocuparam as ruas da localidade hoje conhecida como Salvador, combatendo soldados e civis armados por mais de três horas. Os revoltosos foram dominados em razão de uma denúncia feita às autoridades, a partir dessa derrota a população negra da Bahia passou a ser violentamente reprimida.

sujeitas a um processo contínuo de *saneamento*. É o discurso da *eugenia* que ganha novos adeptos, até mesmo nas radicais fileiras da Faculdade de Medicina da Bahia (SCHWARCZ, 1993, p. 215, itálico da autora).

O ideal eugênico representava a possibilidade de regeneração da raça, como antídoto para a pretensa degeneração ocasionada pela mestiçagem. Do determinismo sentenciado, passou-se à crença na reversão desse processo, a qual, porém, não alcançaria a todos, visto que os mestiços passaram a ser categorizados, ora como maus, ora como bons. De acordo com Schwarcz (1993), segundo esta ótica, não haveria solução para os elementos degenerados que se mostrassem alcoólatras, doentes, epilépticos ou acometidos pela loucura. A visão negativa sobre a mestiçagem permanecia, mas sobressaía a perspectiva de purificar da raça.

Segundo Borges (2005), como estratégia de proteção da raça e com a finalidade de melhorar a saúde da mesma, a política que incentivava a vinda de imigrantes europeus continuou a ser encorajada, ao mesmo tempo que se desestimulava a vinda de outros grupos, tais como os chineses. Institui-se assim, medidas para a regulamentação da prostituição, a higiene mental preventiva, o controle dos infratores e a sanitização de locais públicos, bem como o incentivo à educação física — entendida como forma de aprimoramento das populações — e a obrigatoriedade do serviço militar. O autor resgata que muitos cientistas defendiam que a melhoria das condições ambientais produziria um aperfeiçoamento da raça. Pode-se inferir que a regulamentação da prostituição, bem como o controle de infratores constituíam verdadeiras políticas de identificação e monitoramento dos degenerados.

Na ótica dos defensores da eugenia, o Brasil seria entendido como uma raça em formação, que deveria ser cuidada, sendo que o seu aprimoramento seria imprescindível para o alcance de um resultado satisfatório (SCHWARCZ, 1993). Souza (2014), por sua vez, afirma que a concepção predominante da população brasileira relativa à pobreza, à negrura e à mestiçagem encontra-se intimamente relacionada à especificidade que demarca o racismo brasileiro. A autora evidencia a ardilosa construção de um código de hierarquização racial no país, que permite a existência de diversas nuances de classificação racial das pessoas conforme a aparência. Pode-se depreender desse ideário que a pobreza, a preguiça, a imbecilidade constituiriam indícios de degeneração ocasionados pelo enegrecimento, enquanto que a riqueza, o esforço, a elegância e a inteligência seriam traços tipicamente brancos, adquiridos pelo branqueamento, os quais auxiliariam na percepção e categorização racial de um indivíduo, imaginário que perdura na organização da hierarquia racial brasileira (SOUZA, 2014).

Nesse sentido, com base nas contribuições de Souza (2014), é possível afirmar que a regeneração da raça proposta pela eugenia seria sinônimo de branqueamento. Sendo assim, um indivíduo que demonstrasse sinais de regeneração — leia-se branqueamento —, seria relativamente aceito, à medida que poderia passar por branco ou quase branco, mediante a apresentação de sinais de brancura, educação, dinheiro e poder, características que sinalizariam o trajeto de aprimoramento da raça. E o contrário seria verdadeiro, pois demonstrar sintomas de degeneração (enegrecimento) constituía um critério para a imposição de barreiras e exclusão. Frente ao exposto, pode-se depreender que o emprego de tais critérios como evidências do aprimoramento ou da degeneração da raça teria cooperado para o desenvolvimento do complexo preconceito racial que permeia o âmbito brasileiro.

De acordo com Schwarcz (1993), no caso dos indivíduos passíveis de regeneração, o incentivo a casamentos que contribuíssem com o processo de aprimoramento racial, bem como a subtração de maus hábitos, abrangiam fatores fomentados pela perspectiva eugênica, em busca de obter um parâmetro homogêneo e saudável para a formação da futura geração.

No tocante aos indivíduos que não poderiam ser regenerados, os mesmos eram taxados como doentes crônicos, embora houvesse entre os eugenistas diferentes posicionamentos sobre o porvir dessa massa de degenerados. Para alguns, o desaparecimento desses indivíduos seria uma questão de tempo, devido ao efeito da seleção natural; para outros, a esterilidade poderia se configurar como uma estratégia de ação, no impedimento de que essa classe de degenerados transmitisse suas moléstias hereditárias (SCHWARCZ, 1993).

Dentre os cientistas que defendiam medidas mais agressivas como forma de controle eugênico da população, destaca-se a figura de Renato Kehl (1889-1974). Para esse médico, a esterilização seria o melhor caminho para reduzir ou extinguir a apavorante quantidade de indivíduos degenerados, os quais eram denominados por ele como parasitas, doentes, criminosos, indigentes, loucos, imorais, que viviam no vício, na libertinagem e ocupavam os hospitais, presídios e asilos, sendo vistos como inúteis e verdadeiros empecilhos para a roda do progresso. Constatação tendenciosa, tendo em vista o destino dado à população negra após a abolição da escravatura, jogada na sarjeta, sem trabalho ou qualquer indenização. População que, apesar de plenamente injustiçada, passou também a ser vista como suscetível de degeneração.

Para os defensores da eugenia, a mistura racial continuava a ser compreendida como sinônimo de degeneração nacional (SCHWARCZ, 1993). Embora distinguíssem os indivíduos como passíveis ou não de regeneração, a mestiçagem ainda representava um perigo, e o mestiço, um elemento do atraso.

Porém, na década de 1930, uma nova interpretação, que visava outorgar um aspecto positivo à mestiçagem, termina por ganhar força, uma releitura sobre a figura do mestiço como símbolo de triunfo e orgulho nacional. Nessa perspectiva, destaca-se o pensamento de Gilberto Freyre (1900-1987).

Freyre (2003) afirma que a miscigenação seria o problema brasileiro que mais lhe intrigava. Inspirado nas contribuições de Franz Boas<sup>24</sup>, o autor defende que a mistura racial não seria a causa da degeneração encontrada na população brasileira — refletida em sua fraqueza, debilidade, doenças e perturbações do crescimento —, mas antes que tal decadência ocorreria em virtude de fatores ambientais e culturais.

Dentre os fatores que teriam cooperado para tal degenerescência, Freyre (2003) menciona o regime de deficiência alimentar. Para o autor, as enormes extensões de terra tomadas para a monocultura teriam limitado a dieta da população da colônia, privando-a do consumo de alimentos frescos e ricos em vitaminas. Ademais, a massa que habitava a colônia se viu obrigada a consumir gêneros importados, cujo transporte ocorreria em péssimas condições de higiene. Na ótica do autor, a alimentação pobre teria sido responsável pela hiponutrição, diminuição da estatura, envelhecimento precoce, baixa fertilidade e apatia da população.

Para Freyre (2003), os sujeitos que usufruíam de uma alimentação relativamente melhor em relação à maior parte da população seriam, por um lado, os senhores e suas famílias e, por outro, os escravizados, que necessitavam do alimento para ter força para trabalhar. Dessa forma, o autor defende que isso explicaria o fato de os negros se mostrarem mais vigorosos que os mestiços — como em relação aos caboclos, por exemplo —, em que a alimentação recebida pelos primeiros, faria com que eles tivessem condições de vida mais vantajosas em termos de eugenia, o que lhes teria possibilitado resistir às doenças e ao meio social, vindo a ter descendentes mais saudáveis. Assim, as acepções de Freyre (2003) buscam justificar que a inferioridade atribuída ao mestiço decorreria de fatores sociais.

Ainda sobre a degeneração da população, Freyre (2003) aponta que o sistema econômico colonial também teria sua parcela de contribuição na deterioração brasileira, pois teria favorecido a sua depravação. A seu ver, a conjuntura escravista teria degenerado tanto senhores quanto escravos, sendo que a sífilis seria a influência ambiental mais deformadora do mestiço, à medida que tal moléstia teria se propagado a partir da mestiçagem.

---

<sup>24</sup> Frans Boas (1858-1942), foi um antropólogo defensor do relativismo cultural. Considerado o “pai da antropologia moderna”, seus estudos partem da premissa de que as diferenças humanas estariam ancoradas em questões culturais, e não raciais. Gilberto Freyre foi aluno de Franz Boas na Universidade de Colúmbia.

No pensamento de Freyre (2003), não se pode negar que há um esforço para atribuir um viés positivo à mistura racial. O autor infere que a miscigenação ocorrida mediante o intercuro entre colonizadores, índias e negras possibilitou o estreitamento dos laços entre senhores e escravizados, o que teria resultado em uma espécie de democratização social do país:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos (FREYRE, 2003, p. 33).

A miscigenação teria sido responsável, portanto, segundo o autor, por abrandar as distâncias existentes entre os diferentes estratos sociais, gerando uma democratização mediante a integração dos descendentes mestiços — sem fazer qualquer menção à violência sexual comumente praticada contra mulheres indígenas, africanas e escravizadas. Para além da suposta democratização, Freyre (2003) defende que as relações raciais no país teriam se construído permeadas pela harmonia, atribuindo à miscigenação o trunfo por esta conquista, uma vez que: “Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural [...]” (FREYRE, 2003, p. 160).

Com isso, Freyre (2003) constrói uma narrativa que atenua e nega a violência a que as mulheres negras e indígenas foram submetidas, indicando que a convivência entre a casa-grande e a senzala se encontraria envolta por sentimentos típicos de um ambiente familiar, dotada de afeto, intimidade e reciprocidade. Para o autor, os colonizadores souberam aproveitar ao máximo os valores e as experiências dos grupos negros e indígenas, negando desse modo, completamente, o genocídio praticado contra essas populações. Nesse sentido, segundo o autor, a miscigenação teria cooperado plenamente para a instauração de relações destituídas de ódio, em uma convivência harmônica que fundamentaria o *modus vivendi* da sociedade brasileira, pretensamente isenta de conflitos raciais.

A verdade é que no Brasil, ao contrário do que se observa em outros países da América e da África de recente colonização europeia, a cultura primitiva - tanto a ameríndia como a africana - não se vem isolando em bolões duros, secos, indigestos, inassimiláveis; ao sistema social do europeu. Muito menos estratificando-se em arcaísmos e curiosidades etnográficas. Faz-se sentir na presença viva, útil, ativa, e não apenas pitoresca, de elementos com atuação criadora no desenvolvimento nacional. Nem as relações sociais entre as duas raças, a conquistadora e a indígena, aguçaram-se nunca na antipatia ou no ódio cujo ranger, de tão adstringente, chegamos aos ouvidos de todos os países de colonização anglo-saxônica e protestante. Suavizou-as aqui o óleo lubrificante da profunda miscigenação, quer a livre e danada, quer a regular e cristã sob a bênção dos padres e pelo incitamento da Igreja e do Estado (FREYRE, 2003, p. 247).

Pode-se inferir que o autor compreende a miscigenação não como um fator de degenerescência, mas como um elemento que permitiu um progresso social, mediante o desenvolvimento de relações harmônicas e civilizadas. Contudo, torna-se evidente que a narrativa de Freyre (2003) apresenta uma dose muito maior de utopia do que de realidade, tendo em vista toda a violência e subjugação dos povos africanos e ameríndios pelo colonialismo lusitano. O autor relata com saudosismo o patriarcalismo, o qual, segundo ele, alimentaria com largueza os escravos, amparando-os e socorrendo-os tanto na velhice quanto na doença, ao mesmo tempo que ofereceria aos filhos dos dominados uma oportunidade de integração social. Vê-se que Freyre (2003) constrói uma visão idílica e parcial do sistema paternalista implantado pelo sistema escravista, por meio de uma descrição irreal dos senhores enquanto verdadeiros protetores dos sujeitos escravizados e da própria qualidade das relações entre senhores e escravizadas com que mantinham relações sexuais extraconjugais.

Ademais, a tese de Freyre (2003) não representa uma ruptura com os discursos de hierarquização racial no país, tampouco com os paradigmas racialistas. Na realidade, o autor se vale de uma mescla de teorias e percepções para justificar sua posição otimista, de forma a defender a congruência nacional, tomando a figura do mestiço como símbolo máximo dessa perspectiva.

Não se pode deixar de mencionar que Freyre (2003) exalta constantemente a superioridade dos portugueses, referindo-se a eles como uma raça adiantada, enquanto qualifica os povos indígenas como atrasados. O português é descrito pelo autor em tom heroico, pela força com a qual teria sido erigido à figura central da Casa-Grande, centro de domínio e integração. Atribui também aos lusitanos uma condecoração pela superioridade que apresentariam em relação aos demais grupos de colonizadores europeus, tendo em vista sua capacidade de adaptação aos trópicos.

Com o intuito de convencer a comunidade científica de que o povo brasileiro não carregaria uma inferioridade biológica, Freyre (2003) defende que a origem desse povo teria

ocorrido a partir dos melhores exemplares de cada raça. Ao mesmo tempo em que afirma que o português seria um mestiço — sendo essa a causa de sua facilidade para o convívio com outros grupos — o autor infere que os indivíduos que se instalaram na colônia como senhores de engenho seriam do tipo mais puro, e que os degradados enviados ao território brasileiro seriam na verdade, gente sã, autores de delitos leves ou imaginados pela Coroa portuguesa. Destaca ainda que muitos dos portugueses que ficaram no Brasil eram jovens e, por isso, podiam escolher índias sadias, quando na verdade se sabe com que violência se faziam essas “escolhas”, cuja prática resultou na difusão da expressão popular “índias pegas no laço”, que o autor descreve como indício de liberdade apenas do europeu e não de libertinagem:

[...] tantos deles na flor da idade e no viço da melhor saúde, gente nova, machos são e vigorosos, "aventureiros moços e ardentes, em plena força", com mulheres gentias, também limpas e sãs [...] Tais uniões devem ter agido como "verdadeiro processo de seleção sexual", liberdade que tinha o europeu de escolher mulher entre dezenas de índias (FREYRE, 2003, p. 83).

Nesse trecho, pode-se depreender que o autor compactuava com as ideias de seleção e eugenia para o aprimoramento da raça. Nessa perspectiva, Freyre (2003) chegou a destacar de forma positiva a higiene das índias, bem como o asseio dessas para com a moradia e no trato com as crianças, fatores culturais que teriam sido incorporados à vida na colônia, de forma a cooperar para o aprimoramento do povo brasileiro.

No que se refere aos negros, Freyre (2003) afirma que poderosas forças de seleção teriam influenciado a qualidade dos pretos transportados para o Brasil, como a escolha de escravas pensando na ausência de mulheres brancas e a necessidade de se trazer africanos que dominassem as técnicas do trabalho com o metal. Ademais, ao contrário dos EUA, o Brasil teria recebido “falsos negros”, provenientes de etnias que teriam se misturado com raças não negras, sendo portanto, de uma estirpe mais adiantada. Para Freyre (2003), a “seleção” dos “melhores elementos” de cada “matriz” teria resultado em uma “amálgama formidável”:

O intercurso sexual de brancos dos melhores estoques – inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira - com escravas negras e mulatas foi formidável. Resultou daí grossa multidão de filhos ilegítimos - mulatinhos criados muitas vezes com a prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas-grandes; outros à sombra dos engenhos de frades; ou então nas "rodas" e orfanatos (FREYRE, 2003, p. 563).

Dessa forma, torna-se evidente que o autor busca defender a qualidade biológica do mestiço brasileiro, o qual seria descendente dos melhores exemplares selecionados de cada matriz. Na ótica do autor, mesmo os filhos dos relacionamentos extraconjugais entre senhores

e escravas deveriam ser valorizados, visto que “Aos bastardos [...] quando mestiços resultaram quase sempre da união do melhor elemento masculino — os brancos afidalgados das casas-grandes — com o melhor elemento feminino das senzalas — as negras e mulatas mais bonitas, mais sadias e mais frescas” (FREYRE, 2003, p. 568). Não faz referência alguma, entretanto, ao lugar subalterno imposto aos mestiços que eram considerados “bastardos”, conforme ocorria no caso das mulheres que estavam nessa condição, por exemplo, as quais poderiam ser violentadas e escravizadas (FERNANDES, 2016).

Pode-se afirmar que Freyre (2003) transformou o oportunismo do sistema de dominação colonial em uma narrativa épica de fundação do país, a qual faltava aos brasileiros, sujeitos marcados pela vergonha do abuso ou pelo opróbrio da pretensa degeneração mestiça, ocasionada pela “contaminação” com os negros e indígenas tidos como primitivos. O autor imprime à figura do mestiço um otimismo biológico e cultural, insuflando um orgulho na nação, devido a sua suposta e progressista harmonia racial. Discurso que será tomado de uma forma quase que oficial para definir a identidade nacional bem como a situação do país a partir da década de 1930, o qual não eliminou, contudo, a ideia de uma superioridade branca; antes naturalizou as relações de desigualdade e a imposição do ideal de branqueamento, rumo ao alcance do predomínio da raça tida como mais avançada e superior.

### **1.3 Tendências polarizantes e o *continuum* de cor**

O discurso de que a sociedade brasileira encontrar-se-ia imersa na mais plena harmonia racial sofreria os primeiros abalos a partir de 1950. Nesse ínterim, após os horrores ocorridos na Segunda Guerra Mundial, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) passou a demonstrar preocupação em relação ao racismo ao redor do mundo, inferindo que para o combate da referida ideologia, seria necessário, em primeira instância, compreender os motivos que cooperariam para a existência de contextos que permitissem o desenvolvimento de relações raciais harmoniosas (HOFBAUER, 2006). Nessa perspectiva, o Brasil foi escolhido como *locus* de uma série de investigações apoiadas pela referida instituição, devido ao discurso que apontava que a miscigenação de sua população refletiria uma notória ausência de tensões raciais.

Dessa forma, vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros passaram a desenvolver estudos sobre as relações raciais em diferentes regiões do país. No intuito de investigar se tais relações estariam permeadas pela harmonia racial, tornou-se necessária a adoção de categorias

que permitissem identificar e comparar a situação dos distintos grupos que compunham a sociedade brasileira. Sobre a metodologia adotada na categorização racial da população, Hofbauer (2006) tece a seguinte ponderação:

Os pensadores da época partiam de concepções divulgadas pelas declarações da UNESCO, que definiam a noção de raça como “dato genético” e, contrariando todas as dúvidas e incertezas, afirmavam a existência de “três grupos humanos fundamentais” (os negros, os brancos e os amarelos). Consequentemente, “raça” e “negro” (ou “branco” e “amarelo”) eram tidos, em primeiro lugar, como “fatos objetivos”, que teriam existência independentemente de concepções ideológicas (teológicas e/ou científicas), que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo e descrevem e justificam fronteiras entre seres humanos. Embora os autores não escondessem enormes dificuldades em definir conceitos – e por mais de uma vez admitissem que os termos usados representavam construções sociais e, por isso, não deveriam ser reificados -, nenhum deles cogitou em tomar os próprios conceitos como objeto de pesquisa. [...] A aplicação – ou projeção – de “tipologias étnico-raciais” em realidades de inclusão e exclusão que sempre resistiram a processos de formalização e burocratização e, durante muito tempo, estiveram profundamente permeadas por ideias de branqueamento impossibilita que se capte a dimensão dinâmica dos processos identitários; mas, ao mesmo tempo, foi por meio desta opção conceitual, a de conferir às categorias de análise uma existência autônoma, que se tornaria possível investigar e denunciar desigualdades e tendências de discriminação (HOFBAUER, 2006, p. 264).

Dessa forma, a maioria dos estudos desenvolvidos no Brasil terminou por classificar a população a partir das categorias raciais de branca e negra, pautados pelos critérios raciais enunciados pela UNESCO. Nesse sentido, os sujeitos que poderiam ser categorizados dentro de um intervalo entre as duas categorias, em virtude do espectro da mestiçagem, acabaram sendo enquadrados a partir da respectiva polarização.

Embora tal enquadramento facilitasse a divisão das amostras investigadas, no sentido de permitir a constatação de que a população negra não se encontraria em condições de igualdade com os brancos, as referidas categorizações implicaram em um reducionismo da complexidade que permeava as dimensões identitárias do povo brasileiro (HOFBAUER, 2006). Sendo assim, os aspectos mais ideológicos e subjetivos não foram explorados suficientemente nessas análises, sobretudo no que se refere à população cujo fenótipo permitiria evidenciar de forma mais nítida a mestiçagem, que fora o pivô das discussões raciais travadas no país.

Contudo, fato é que o corpo de investigações realizado com o apoio da UNESCO trouxe à baila a existência de preconceito e desigualdades raciais no Brasil, o que terminou por contradizer formalmente a ideologia que apregoava uma suposta harmonia racial. Nesse sentido, destaca-se o estudo de Bastide e Fernandes (1959), *Branco e negro em São Paulo*, o qual aborda a questão do preconceito de cor na sociedade paulistana. A pesquisa recebeu

apoio do programa da UNESCO, o qual partia da hipótese de que o Brasil seria uma sociedade isenta de preconceito e discriminação raciais (FERNANDES, 1984).

Bastide e Fernandes (1959) detectaram, entretanto, que, apesar do término da escravidão, o cotidiano brasileiro ainda seria marcado pela continuidade das relações assimétricas entre brancos e negros, bem como pela etiqueta de tratamento típica do sistema escravista. Enquanto os brancos permaneciam esperando atitudes de submissão e respeito por parte dos negros, esses últimos correspondiam a essas expectativas, fosse de forma espontânea ou por coação. Os autores afirmam que, embora os relacionamentos entre brancos e negros se mostrassem supostamente permeados pela tolerância e cordialidade, incluindo a existência de laços de amizade nas camadas sociais mais baixas, o negro deveria observar a polidez e a posição subordinada, a fim de obter um tratamento bondoso por parte do branco.

Segundo Bastide e Fernandes (1959), os negros não eram vistos como iguais, na medida em que muitas barreiras eram impostas para a sua ascensão social, as quais, porém, não seriam explícitas ou aparentes, mas sim estruturadas com base na omissão e na indiferença. De acordo com os autores, os indivíduos negros e seus descendentes se encontravam em piores condições econômicas em relação aos brancos, na medida em que ocupavam as posições mais inferiores no mercado de trabalho, no exercício de profissões humildes e de baixa remuneração.

De forma semelhante, os negros apresentavam um menor grau de instrução, sendo que muitas dificuldades seriam colocadas para minar a promoção dos mesmos no mercado de trabalho (BASTIDE; FERNANDES, 1959). Sobre esse aspecto, os autores ressaltam que a atitude social em relação aos negros não se firmava no sentido de impedir a sua ascensão, mas sim em busca de limitá-la, por meio da interposição de barreiras.

Nessa perspectiva, Bastide e Fernandes (1959) nomeiam o quadro de harmonia e integração racial traçado por Freyre (2003) como um pretense ideal de democracia racial, o qual, segundo os primeiros, teria se constituído como uma ideologia que serviria apenas para mascarar os fatos que demarcam o preconceito e a desigualdade racial no país. Para os autores, os brasileiros acabaram aderindo a essa ideologia, conformando suas atitudes de maneira que esse ideal passasse a refletir uma aparente realidade:

É verdade que esse ideal de democracia impede as manifestações demasiado brutais, disfarça a raça sob a classe, limita os perigos de um conflito aberto. Se a isso acrescentarmos certa bondade natural do brasileiro, o hábito adquirido há séculos de viver com os negros, e mesmo, por vezes, uma certa displicência, compreenderemos melhor que o preconceito não se exprima abertamente, mas de um modo subtil ou encoberto. Os estereótipos recalçados agem nas fronteiras indecisas do inconsciente,

menos por construções sociais, um ritual institucionalizado, do que por repulsões instintivas, tabus pessoais. O negro, aliás, é eleitor, e os partidos políticos disputam os seus votos como os dos brancos. A opinião pública é sensível ao bom nome do Brasil, a tudo o que poderia prejudicar a sua tradição de democracia racial (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 164-165).

À medida que a manifestação do preconceito ocorreria de modo sutil, a eclosão dos conflitos passaria a ser limitada, devido ao acobertamento cotidiano da opressão. A ideia de uma democracia racial terminou por cooperar para a construção de uma imagem mais positiva do país, de forma concomitante à manutenção das estruturas de poder.

Nessa perspectiva, Fernandes (1972) explica que, no plano das ideias, o discurso brasileiro ancorado na suposta harmonia termina por condenar o preconceito de cor, ao considerá-lo como uma atitude imoral. Para o autor, essa concepção seria oriunda do *ethos* católico português, que sempre incutiu uma contradição de ordem moral na prática lusitana de dominação e escravismo, a qual, em um primeiro momento, fora abrandada pela justificativa de trazer salvação aos pagãos e, posteriormente, pela afirmação de que os mesmos pertenceriam a raças inferiores, as quais poderiam e deveriam ser dominadas.

Dessa forma, Fernandes (1972) aponta que, sob a égide dos valores morais cristãos, o preconceito tende a ser visto como uma atitude degradante, que iria contra a fraternidade humana. Entretanto, tal como ocorrido desde o processo de dominação colonial, a questão moral se limitaria apenas ao plano do discurso, fazendo com que a opressão racial ocorra de forma sutil, em um comportamento que se mostra dúbio e vacilante, travestido de bondade (FERNANDES, 1972).

Sendo assim, a influência da moral católica teria conduzido o brasileiro a desenvolver um “[...] preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1972, p. 42). Ao mesmo tempo que prescreve um comportamento cordial nas relações raciais do cotidiano, a crença no ideal da democracia racial termina por anunciar que os negros teriam as mesmas oportunidades, embora nenhuma política tenha sido implementada para integrar esses sujeitos após o término da escravidão, ao contrário do ocorrido em relação aos imigrantes. Dessa forma, Fernandes (1972) qualifica a democracia racial como um mito cruel, por abranger uma ideologia que confunde tolerância com igualdade racial, que serviria tanto para mascarar a real situação de desigualdade, quanto para justificar a indiferença mantida frente a uma população totalmente espoliada, sob a égide de uma cultura que manteve os hábitos de subordinação e subserviência.

Portanto, Bastide e Fernandes (1959) defendem a inexistência de uma harmonia racial, refutando a leitura feita por Freyre (2003) das relações inter-raciais. Dessa forma, os autores

indicam que a miscigenação presente no país não seria sinônimo de harmonia e integração, visto que, na visão dos autores, brancos e negros se mostrariam separados como em uma sociedade de castas, divididos em dois mundos paralelos e antagônicos que manteriam distâncias intransponíveis. Com isso, os autores defendem que a miscigenação teria ocorrido a partir de relacionamentos extraconjugais, o que na realidade sinalizaria a presença de um mecanismo de perpetuação da ordem vigente, visando à manutenção da hierarquia entre senhores e escravos e a integridade do grupo dominante. Situação sustentada pela rejeição ao casamento inter-racial, que serviria para manter a segregação sociorracial. Sobre esse aspecto, os autores apontam a seguinte questão:

O que definia socialmente a noção de "raça", no entanto, é o sentimento de comunhão dentro de um sistema de graduação social, de prestígio e de valores culturais. Daí a preocupação dos brancos: evitar o acesso dos negros e dos mestiços, tanto quanto possível, ao núcleo legal da família patriarcal; impedir toda espécie de equiparação com o negro, em qualquer esfera da vida social. Os atributos propriamente raciais contavam como decorrência. Por isso, para eles as "raças" negras se compunham de indivíduos que se caracterizavam duplamente: pela condição de escravo e pela cor da pele. De outro lado, é preciso considerar que estes dois elementos se confundiam completamente na representação social da personalidade-status do negro e do mulato. *Negro* equivalia a "indivíduo privado de autonomia e liberdade"; *escravo* correspondia (em particular do século XVIII em diante), a "indivíduo de cor". Daí a dupla proibição, que pesava sobre o negro e o mulato: o acesso a papéis sociais que pressupunham regalias e direitos lhes era simultaneamente vedado pela "condição social" e pela "cor" (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 114, itálico dos autores).

A mestiçagem dentro do núcleo familiar escravocrata representaria um verdadeiro perigo, em decorrência de seu potencial de colocar em risco os limites existentes entre senhores e escravos, considerando as duas barreiras interpostas a partir da condição social e da cor. Contudo, sobre o preconceito de cor, os autores reconhecem que os mulatos que apresentassem características fenotípicas próximas às do branco poderiam ser integrados em alguma medida pela ordem senhorial. Para os autores, tal fenômeno não faria da miscigenação um sinônimo de oportunidade de ascensão social, tampouco de ausência de preconceitos, tendo em vista que a incorporação de alguns mestiços ao estrato dominante se daria em virtude do branqueamento, o que reforçava o referido ideal de supressão das raças não brancas.

Para Bastide e Fernandes (1959), na medida em que o preconceito de cor no Brasil caminharia junto ao branqueamento, o mesmo terminaria por reproduzir a técnica de controle de "dividir para reinar", a qual fora empregada pela política colonial no intuito de fomentar as diferenças existentes entre as etnias africanas. Consequentemente, a possibilidade de ascensão

via branqueamento geraria uma hierarquia entre os indivíduos, instituindo “[...] um preconceito do negro contra o negro, do mulato ou do negro bem-sucedido contra a plebe de côr” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 235). Vê-se assim que, não apenas a cor, mas a posição social também terminaria por atuar no estabelecimento dessas divisões.

Nesse sentido, Bastide e Fernandes (1959) reconhecem que o sujeito mestiço<sup>25</sup> possuía desde a ordem escravocrata uma condição social melhor do que a do negro. Como exemplo, os autores salientam que os escravocratas concediam com frequência a alforria aos filhos mulatos, e embora os senhores evitassem a todo custo dar suas filhas em casamento a mestiços, essas imposições se atenuavam nos momentos de crise econômica, conduzindo os pais a aceitar como genros os sujeitos mestiços ricos.

Bastide e Fernandes (1959) indicam que, no Brasil, havia mulatos claros que ascendiam socialmente, ocupando cargos na administração pública, sendo recrutados para o serviço militar ou tornando-se eclesiásticos, situações que ocorreriam com maior frequência fora de São Paulo, em outras regiões do país. Seja pela posse de riquezas, seja por títulos acadêmicos, esses sujeitos conseguiriam ser integrados às famílias dos senhores, visto que em virtude de tais qualidades, a questão da cor ficaria em segundo plano, o que não implicava na eliminação de preconceitos ou de comentários irônicos. De qualquer forma, esses indivíduos passavam a se identificar com os hábitos da cultura dominante, tendo como consequência a sua assimilação.

Com a abolição do regime escravocrata, Bastide e Fernandes (1959) salientam que os espaços do trabalho livre foram preenchidos por imigrantes e por trabalhadores nacionais - brancos e mestiços, sobretudo caboclos. O estudo dos autores constatou que os mulatos, apesar de sofrerem preconceito no mercado de trabalho, terminavam por ocupar posições melhores quando comparados aos negros retintos.

Bastide e Fernandes (1959) afirmam que, devido às prerrogativas do branqueamento, o mulato passou a ser preferido em relação ao preto de forma geral. Logo, haveria sujeitos que conseguiriam atravessar a linha de cor, passando a ser reconhecidos inclusive como brancos. Dessa forma, a possibilidade de ser integrado ao mundo branco se tornaria uma aspiração por parte desses indivíduos, o que poderia implicar a ruptura de laços com os negros, por meio da tentativa de esconder suas origens, valendo-se inclusive do preconceito contra os mais pretos

---

<sup>25</sup> No decorrer do estudo, Bastide e Fernandes (1959) valeram-se de diferentes vocábulos empregados de forma alternada para se referir aos mestiços (mestiço, mulato, mulato claro, mulato menos escuro, mulato escuro, pardo), possivelmente acompanhando a gama de termos utilizados para se referir a esses sujeitos no decorrer da história, o que evidencia a complexidade que tem acompanhado a construção identitária do sujeito cujos traços fenotípicos permitem evidenciar a mestiçagem.

como fórmula para manter a aparência, pretensamente isenta de mestiçagem. Embora a mestiçagem não tenha sido o objeto principal da investigação dos autores, eles propuseram algumas problematizações a respeito do mulato, manifestas nas seguintes ponderações:

A côr age, pois de duas maneiras, seja como estigma, racial, seja como símbolo de um estatus social inferior. Se assim é, quanto mais o negro se aproximar do branco, pela tez, pelos traços do rosto, nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, maiores as suas probabilidades de ser aceito. Se nos Estados Unidos há uma definição do negro (aquêlê que tiver uma gôta de sangue negro é um negro), não existe uma definição sociológica do "negro" ou do "mulato" no Brasil). Tentamos, através de um questionário, colhêr as representações coletivas que permitem distinguir o mulato do negro. Mas os resultados são tão variáveis que não permitem delimitar conceitos. Os dois provérbios, igualmente tradicionais: "Quem escapou de negro é branco" e "Quem escapou de branco é negro", mostram bem a ambivalência do mulato. Há quem se recuse a fazer a distinção: o mulato é um negro. Outros distinguem um do outro por caracteres exteriores às vêzes divertidos: "Êle tem a pele mais clara e veste-se melhor". Mas, os que fazem a distinção, muitas vêzes, condenam ainda mais o mestiço: o prêto conhece o seu lugar, é mais fiel, mais ligado aos patrões, tem bom coração - o mulato é vaidoso, pernóstico, pretencioso desagradável nas suas relações, impõe-se atrevidamente, julga ter todos os direitos. Outros ainda consideram-no quase como um branco e aceitam-no sem dificuldade no círculo dos amigos. De um modo geral, é inegável que o mulato é mais aceito que o prêto retinto, e as biografias que colhemos provam que os obstáculos diminuem à medida que a côr da pele clareia. Aqui também a côr age duplamente, aproximando o mulato do branco pela côr, e, como símbolo social, permitindo-lhe ocupar, em geral, uma posição superior à do negro. Compreende-se nessas condições, que o mulato "passável" procure fazer esquecer as suas origens. E o melhor modo ainda é atacar os pretos (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 188-189).

Apesar de reconhecerem as relativas diferenças de tratamento outorgadas pela sociedade a indivíduos negros e mulatos, sendo esse último mais aceito quando comparado ao negro retinto, os autores indicam que não houve como delimitar uma nítida distinção entre essas categorias de indivíduos, devido à ambivalência que tem acompanhado a figura do mulato. Dessa forma, o estudo dos autores termina por evidenciar que a ambiguidade e a subjetividade atravessam a identificação racial dos sujeitos bem como as relações raciais brasileiras, seja na concessão de privilégios, seja nas barreiras a eles interpostas, que variam de acordo com a forma como os indivíduos são percebidos a partir de uma perspectiva racial.

Não se tem a pretensão de criticar o estudo de Bastide e Fernandes (1959), o qual se mostrou de grande importância no sentido de desmascarar as supostas relações raciais harmoniosas que existiriam no país, bem como por seus estudos terem evidenciado a presença do preconceito e da desigualdade racial na sociedade brasileira. Porém, torna-se necessário reconhecer que a opção pela tendência a dividir as categorias raciais entre brancos e negros — tal como realizado por muitos colaboradores do Projeto UNESCO, como no caso da maior

parte dos representantes da escola paulista de sociologia<sup>26</sup> — cooperou para a construção de um imaginário racial, segundo o qual a configuração identitária se mostraria polarizada no país. Porém, o estabelecimento de categorias estanques não auxilia na compreensão do processo identitário baseado nas negociações decorrentes da ideologia de branqueamento, que afetam as relações cotidianas no Brasil (HOFBAUER, 2006), tampouco na apreensão de sua complexa articulação com a branquitude, a qual será explorada nos próximos capítulos deste trabalho.

Na contramão da tendência à polarização das categorias raciais, Harris (1964), que também integrou as investigações realizadas no Brasil para o Projeto UNESCO, dedicou-se a compreender o processo empregado no cotidiano para a classificação das identidades raciais do país. A partir de pesquisas realizadas na Bahia, o autor defende que os procedimentos cognitivos envolvidos no processo de classificação racial brasileiro abrangem um sistema demasiadamente complexo e que, por isso, a categorização racial no país não se encontraria apoiada apenas na questão do fenótipo. De acordo com o autor, o cálculo racial empregado para a classificação de um sujeito também consideraria um conjunto de aspectos compostos por condição econômica, educação e tipo de ocupação exercida. Os referidos aspectos funcionariam como uma espécie de modificador da aparência física, pois forneceriam aos observadores a impressão de que um sujeito seria mais branco do que o exprimido por seus traços fenotípicos. O autor destaca a complexidade e a ambiguidade que permeiam o processo de categorização racial no país.

No intuito de investigar se a regra de hipodescendência empregada nos EUA se apresentaria em alguma medida no Brasil, Harris (1964) desenvolveu uma pesquisa em Arembepe, uma vila de pescadores localizada a 40 quilômetros de Salvador. O estudo foi realizado a partir das fotos de três grupos de irmãos que possuíam características fenotípicas distintas. As fotos foram apresentadas a 100 pessoas da vila, de forma que elas deveriam indicar como cada criança seria classificada em termos de cor. A hipótese do autor era a de que, sem a regra de hipodescendência, as respostas dos entrevistados se encontrariam baseadas nos fenótipos apresentados, visto que as crianças pertenciam à mesma classe dos informantes, e por se encontrarem na fase da infância, questões como nível de escolaridade e status não demonstrariam tanto peso como ocorreria caso fossem comparados indivíduos na fase adulta. O autor e seus colaboradores tinham a expectativa de que à medida que tanto os

---

<sup>26</sup> Bastide e Fernandes não foram os únicos a seguirem essa opção metodológica. Para Hofbauer (2006), os pesquisadores Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni seriam os intelectuais que mais teriam contribuído para o estabelecimento de concepções tipológicas polarizadas no estudo das relações raciais brasileiras.

sujeitos identificadores quanto os identificados pertenciam à mesma comunidade camponesa, as categorias raciais empregadas no processo de classificação seriam similares.

Com a realização do estudo, embora a ausência de uma regra de hipodescendência tenha sido confirmada, a pesquisa trouxe diversas constatações, as quais foram reencontradas em estudo posterior (HARRIS, 1970). Harris (1964) verificou que um indivíduo pode ser classificado de forma diferente pelos membros de uma mesma comunidade, tendo em vista que a pesquisa registrou um elevado índice de discordância sobre a categorização racial dos sujeitos identificados. Por exemplo, no primeiro teste da pesquisa, foram mostradas aos moradores fotos de três irmãs, sendo que uma tinha a pele clara e cabelos lisos e pretos, e as outras duas possuíam traços mais próximos do fenótipo negro. Nesse caso, surgiram diversas classificações, havendo quem empregasse a mesma categoria para classificar as três irmãs, ou classificasse a primeira como branca, e as outras duas como escuras, ou ainda, quem atribuísse categorias raciais distintas a cada uma das meninas.

O autor aponta que, em relação à primeira criança, os identificadores empregaram os seguintes termos para categorizá-la, dispostos aqui na ordem do mais empregado ao menos utilizado: branca, morena clara, clara, mulata clara, morena, mulata, loura e sarará, de forma a totalizar oito termos. No que se refere às outras duas irmãs, os termos utilizados foram morena, morena escura, escura, mulata escura, morena clara, mulata, cabocla, preta, canela, sarará, clara e branca, sendo doze termos empregados no total.

No intuito de explorar os significados dos termos raciais empregados, também foram apresentados aos identificadores nove porta-retratos com fotos de pessoas diferentes, a partir dos quais emergiram mais de quarenta termos raciais. Nesse teste, foi possível constatar a prevalência de uma significativa discordância semântica a respeito das definições dos termos empregados, no que se refere a todas as classificações intermediárias do intervalo entre o branco e o preto. Além disso, após algumas semanas, foi possível observar que alguns participantes optaram por mudar a classificação atribuída anteriormente, evidenciando assim, uma ambiguidade referencial.

Dessa forma, Harris (1964) constatou que a categorização das identidades raciais no Brasil abrange um cálculo cognitivo complexo, na medida em que o emprego de um termo racial pode variar conforme o contexto, tendo em vista que *“The use of racial terms appears to vary from individual to individual, from place to place, time to time, test to test, observer to observer”* (HARRIS, 1964, p. 27). Para o autor, a ambiguidade seria a característica mais evidente do sistema de classificação racial brasileiro.

Sendo assim, para Harris (1970), não haveria um padrão no cálculo racial compartilhado entre os brasileiros, à proporção que o repertório de termos raciais e seus respectivos significados sofreriam uma variação de pessoa para pessoa — inclusive entre indivíduos de uma mesma comunidade. Neste ponto, cabe ressaltar que a ambiguidade e seus significados encontrar-se-iam mais associados à definição das identidades dos indivíduos que se encontram entre os extremos branco e preto, cujos fenótipos tornariam mais evidente a presença da mestiçagem. Mais uma vez, torna-se evidente o quanto as identidades raciais no Brasil apresentam nuances devido à intensa mestiçagem da população e à imposição do branqueamento.

No que se refere ao lugar do mestiço, no que diz respeito às desigualdades raciais, o estudo de Hasenbalg (2005) demonstrou que o status social e o processo de branqueamento podem conferir determinado grau de ascensão a indivíduos não brancos<sup>27</sup>, de forma que os mestiços mais claros, tal como o mulato, tendem a se encontrar em uma situação de menor desvantagem em relação aos sujeitos negros. O autor se dedicou a investigar a situação racial após o fim do regime escravista, para detectar as bases em que se consolidaram a discriminação e a desigualdade racial no Brasil, estruturadas sob o regime do capital e do trabalho assalariado.

Hasenbalg (2005) defende, nesse sentido, que a continuidade do preconceito e da desigualdade racial no Brasil não pode ser circunscrita à herança do passado escravocrata, tendo em vista que os referidos fenômenos terminaram por adquirir uma nova configuração na estrutura da sociedade de classes. Para o autor, a raça — como traço fenotípico construído ao longo da história — passaria a ser tomada como um dos critérios de seleção para a ocupação de posições no sistema de estratificação social, sendo manipulado pela classe branca dominante na defesa e manutenção de seus interesses e privilégios, por meio da desqualificação dos sujeitos não brancos. Desta forma, a assertiva de Hasenbalg (2005) termina por rebater determinados aspectos da tese de Fernandes (1972), à medida que esse último indicava que o preconceito e a discriminação racial seriam os resquícios do sistema colonial, mantendo a expectativa de que a nova ordem econômica da sociedade e a industrialização por si só terminariam por abrir oportunidades aos negros, de maneira a superar o regime de desigualdade.

---

<sup>27</sup> Ao longo de sua análise, Hasenbalg (2005) oscila no emprego das categorias raciais, valendo-se de vários termos, tais como “não brancos”, indivíduos “de cor”, negros, mulatos, mestiços. Porém, nota-se na escrita do autor uma tendência predominante a utilizar duas classificações para diferenciar os grupos raciais no país, “branco” e “não branco/negro”, evitando, portanto, o leque variado como apresentado por Harris (1964).

Para realizar sua análise empírica, Hasenbalg (2005) recorreu aos dados do projeto de pesquisa *Representation and Development in Brazil* (CONVERSE et al., 1973)<sup>28</sup>, realizada durante os anos 1972 e 1973. Embora o autor reconheça que o referido estudo tenha empregado, além do termo branco, quatro categorias raciais para classificar cuidadosamente a população estudada — envolvendo indivíduos que se encontrariam no intervalo entre mulatos claros e negros — o autor optou por acoplá-las a uma única categoria, denominada como “não brancos”, argumentando que a opção pela redução se justificaria em virtude do tamanho diminuto da amostra.

A partir da referida investigação, Hasenbalg (2005) constatou que os brasileiros não brancos acabam sofrendo desvantagens cumulativas no decorrer da vida, em um ciclo que dificultaria sua mobilidade social. Sobre esse aspecto, o autor afirma que:

[...] a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão expostos a um “ciclo de desvantagens cumulativas” em termos de mobilidade social intergeracional e intrageracional. Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo *status*. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão do *status*. Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos (HASENBALG, 2005, p. 230, itálico do autor).

As desigualdades raciais entre não brancos e brancos tendem a se manter durante toda a vida, perfazendo um ciclo que permeia gerações. Na competição ensejada pela estrutura econômica capitalista, ser identificado como pertencente a uma raça supostamente superior constitui não apenas uma vantagem, mas também um fator a partir do qual o grupo dominante se articulava em prol da conservação do poder.

Para Hasenbalg (2005), as desigualdades raciais entre brancos e não brancos também ocorreriam devido ao fator geográfico, pois a população não branca estaria concentrada nas regiões mais subdesenvolvidas do país, com menores oportunidades econômicas e educacionais, enquanto o sudeste, região mais desenvolvida, seria majoritariamente ocupado por brancos, devido à maciça imigração europeia decorrente da política de branqueamento da população.

---

<sup>28</sup> A pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) em parceria com o Center for Political Studies for Research Social da Universidade de Michigan. Disponível em: <<https://www.icpsr.umich.edu/web/ICPSR/studies/7712>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

No que tange às possibilidades de mobilidade social, Hasenbalg (2005) indica que o grupo não branco encontrar-se-ia sujeito a uma dupla desvantagem, que abrangeria a origem social humilde e a questão da raça, que funcionariam como uma desvantagem competitiva, minando muitas vezes a autoconfiança desses sujeitos.

Contudo, Hasenbalg (2005) alerta que se um negro contar com uma posição economicamente favorável na sociedade, o mesmo passará a ser visto como moreno, e um mulato claro com formação elevada ou rico tende a ser considerado como branco, sendo que esses fatores funcionariam como um mecanismo de compensação de status, um tipo de branqueamento social, a partir do qual pessoas bem-sucedidas “[...] são percebidas e tratadas como mais claras do que pessoas de aparência semelhante, mas de status inferior” (HASENBALG, 2005, p.248). Porém, se um branco apresentar as mesmas condições sociais que qualquer um desses sujeitos, estará em vantagem devido ao quesito racial.

O estudo de Hasenbalg (2005) evidenciou que em todas as regiões do país, os mulatos, quando comparados aos negros, apresentavam uma melhor situação ocupacional no mercado de trabalho, bem como melhores índices educacionais. Para o autor, à medida que o grupo branco passa a ser tomado como norma, os mulatos, por se encontrarem mais próximos desse ideal, acabam sofrendo menos desvantagens em relação aos indivíduos negros retintos.

Nesse contexto, Hasenbalg (2005) aponta para a presença de uma fragmentação identitária na população não branca, decorrente do sistema multirracial de categorização. O autor, na esteira de Harris (1964), considera que o intenso processo de miscigenação entre os grupos branco, indígena e negro terminou por produzir um “*continuum* de cor”<sup>29</sup>, resultante da diluição das categorias raciais originais, a partir do qual pequenas diferenças no tom de pele passaram a ser significativas no meio social, ocasionando o surgimento de um amplo sistema de classificação racial, de maneira a impedir o estabelecimento de um sistema racial rígido. Para além dessa questão, o autor concorda que a ação dos escravocratas no recrutamento de mestiços - sujeitos mais claros - para ocupar posições intermediárias entre os senhores e escravizados acabou auxiliando no processo de fragmentação do grupo racial subalternizado.

Hasenbalg (2005) afirma que as principais consequências do *continuum* de tonalidades de cor de pele como critério de valorização racial, consistem no fato de que a ascensão social encontrar-se-ia atrelada às várias nuances dos traços fenotípicos, fazendo com que os

---

<sup>29</sup> *Continuum* de cor se refere a um sistema de categorização racial no qual a população não é dividida em segmentos raciais rígidos, ocorrendo antes uma gradação nas classificações, devido à intensa miscigenação, o que permitiria uma maior mobilidade social aos indivíduos com características raciais pertencentes ao grupo dominado, mediante a aquisição de características do grupo dominante, por meio da mestiçagem e da herança cultural (HOETINK, 1973). Na obra de Hasenbalg (2005), a referida expressão aparece traduzida como “contínuo de cor”.

indivíduos mais claros tendam a ser absorvidos às camadas intermediárias e eventualmente superiores, dominadas pelo grupo branco, o que termina por atribuir ao pertencimento negro um sentido negativo. Sendo assim, o autor destaca que, por um lado, não se pode afirmar se o *continuum* de cor constituiria o resultado decorrente de um projeto de dominação por parte dos portugueses, ou se trataria de um fenômeno não intencional, processado a partir das circunstâncias iniciais da colonização. Por outro lado, é inegável que tanto o ideal de branqueamento quanto a ideologia da democracia racial seriam mecanismos ideológicos tomados pela elite branca para possibilitar a convivência inter-racial entre a população e minar as possíveis zonas de conflito (HASENBALG, 2005).

Nessa perspectiva, embora o branqueamento, desde a década de 1950, não constitua mais uma política abertamente defendida pela elite, o referido ideal ainda se encontra presente no imaginário brasileiro, operando no meio social e encontrando adesão pelos não brancos devido às recompensas outorgadas conforme o grau de brancura obtido por meio do branqueamento social ou biológico, seja pelo status adquirido, seja pelo abrandamento dos traços fenotípicos negros, ou ainda, por meio do casamento com pessoas mais claras (HASENBALG, 2005). Por conseguinte, considerando que o ideal branco passaria a ser visto como naturalmente superior aos demais pertencimentos e que, no país, imperaria o discurso de que inexisteriam desigualdades e preconceitos de raça — conforme postulado pelo ideário não alcançado da democracia racial —, as desigualdades que se apresentam entre brancos e não brancos tendem a ser atribuídas à questões de ordem socioeconômica, mascarando assim, os privilégios e as desvantagens raciais existentes no Brasil (HASENBALG, 2005).

Nesse sentido, Hasenbalg (2005) afirma que vários fatores cooperariam para que a baixa condição socioeconômica de um indivíduo não seja atrelada à desigualdade racial, o que termina por obstaculizar uma maior mobilização por parte dos não brancos. Destaca-se assim, a constatação de que muito brancos e mestiços quase brancos pertencem às classes mais baixas e, por isso, compartilham de condições de vida semelhantes à população negra, o que possibilita inclusive um intercuro social afetivo entre esses grupos - o que, por sua vez, não significa afirmar que tais relações encontrar-se-iam imunes ao preconceito. Ademais, o fato de não haver uma segregação racial declarada no país, abrangendo as instituições sociais e culturais, dificultaria o desenvolvimento de uma percepção cotidiana de como a questão racial se encontra imbricada com a manutenção da desigualdade na sociedade brasileira (HASENBALG, 2005).

Dessa forma, pode-se constatar que, no Brasil, as categorias raciais não se estruturam de forma estanque, à medida que diversos fatores funcionariam como compensação do baixo

status racial conferido ao negro, possibilitando relativa maleabilidade da ascensão social outorgada àqueles que atingem certo grau de brancura.

Nesse sentido, Valle Silva (1999a) afirma que embora a tendência a classificar racialmente um indivíduo tomando como base suas características fenotípicas e socioeconômicas se estenda à maior parte da América Latina, o caso brasileiro despertaria a atenção não apenas pelo amplo espectro de categorizações raciais distintas que se apresentam no país, mas, sobretudo devido à “[...] indeterminação, subjetividade e dependência contextual de sua aplicação” (VALLE SILVA, 1999a, p. 111). Dessa forma, o autor pontua as seguintes constatações:

[...] a identidade racial no Brasil não parece depender apenas da aparência física da pessoa ou das definições que cada informante tem a respeito de cada termo racial. De fato, a identificação racial brasileira é, em certa medida, influenciada pela posição sócio-econômica tanto do informante quanto da pessoa que está sendo classificada. De um modo geral, dada uma certa combinação fenotípica, quanto maior a posição sócio-econômica do indivíduo no momento da classificação, mais próxima do branco será a categoria utilizada para classificá-lo (VALLE SILVA, 1999a, p. 111).

Por isso, torna-se imprescindível reconhecer que a categorização racial no Brasil, baseada no *continuum* de cor, ainda estaria sujeita à percepção do indivíduo e do observador, constituindo-se, portanto, como um processo marcado pela subjetividade.

Nessa perspectiva, Harris (1964) chegou a criticar o fato de o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desenvolver suas pesquisas e análises a partir do emprego de apenas três possibilidades de categorização racial — branco, pardo e preto —, tendo como alegação o fato de que esse procedimento obscureceria a especificidade das relações raciais que distinguiria o Brasil dos demais países, no que se refere à existência de uma vasta gama de termos raciais e a ambiguidade de sua aplicação.

Contudo, para Valle Silva (1999a), o maior desafio das pesquisas de cunho estatístico não seria propriamente a limitação de categorias raciais utilizadas pelo IBGE para classificar a população, visto que os entrevistados teriam a oportunidade de se autoclassificar. Para o autor, o problema residiria nos critérios permeados por aspectos subjetivos a partir dos quais as pessoas se autocategorizam, evidenciando que a autoclassificação de cor pode estar contaminada pela percepção que o entrevistado possui acerca de sua condição socioeconômica e racial.

No intuito de explorar essa variável, Valle Silva (1999a) apresenta estudos em que os entrevistadores foram treinados para realizar a heteroclassificação dos entrevistados — tomando por base os traços fenotípicos desses —, de forma a estabelecer uma comparação

com a cor autodeclarada pelos sujeitos, bem como avaliar determinadas correspondências com os demais dados sociais coletados.

Valle Silva (1999a) concluiu que os resultados obtidos apontam para um efeito de embranquecimento, tendo em vista a discrepância altamente significativa entre a autoclassificação racial dos entrevistados e a atribuição de cor realizada pelos entrevistadores, possivelmente mais fiéis às características fenotípicas dos participantes da pesquisa. O autor indica que, a partir dos dados coletados, foi possível constatar que, quanto melhor a condição socioeconômica de um indivíduo, mais esse se mostrará propenso a embranquecer a sua cor, e quanto mais inferior for a sua condição, mais tenderá a se escurecer. Dessa forma, o autor constata que: “As evidências aqui coletadas apóiam a idéia de que, no Brasil, não só o dinheiro embranquece, como, inversamente, a pobreza também escurece” (VALLE SILVA, 1999a, p. 124). Para o autor, essa perspectiva residiria na própria natureza da classificação racial brasileira, a qual de forma alguma carrega uma obviedade ou critérios objetivos.

Desta forma, a ação de reconhecer a intensa mestiçagem da população, bem como a complexidade que permeia a constituição das identidades raciais no país não têm a pretensão de apontar para uma impossibilidade de identificar racialmente os sujeitos no Brasil. Antes, o que se pretende é evidenciar que as identidades raciais na sociedade brasileira não abrangem segmentos estanques ou rigidamente polarizados, à proporção que envolvem um constructo complexo, permeado por aspectos subjetivos em um *continuum* de cor passível de negociações, realidade que necessita ser considerada para a obtenção de um entendimento adequado acerca da especificidade que rege a branquitude no país.

Uma branquitude engendrada a partir do colonialismo ibérico, que se valeu da miscigenação de modo oportunista para o recrutamento do mestiço a seu favor, ora para ampliar o seu domínio sobre outros povos e nações, ora no emprego da figura mestiça para justificar a necessidade de um branqueamento — pondo em prática uma espécie de eugenia social —, ora como suposto símbolo de relações raciais harmônicas, no intuito de abafar a desigualdade racial bem como manter a hegemonia branca. Tudo isso em um contexto caracterizado pela barganha paternalista, que concede privilégios e desvantagens conforme o grau de sujeição — leia-se branqueamento — do indivíduo ao sistema, no qual, conforme muito bem aponta Fernandes (1972), a cordialidade das relações acaba sendo confundida com igualdade de direitos, o que contribui para negar a existência da desigualdade racial e obstruir o diálogo sobre a questão.

## 2. A (DE) FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Conforme sustenta Bento (2002b), pessoas socializadas em um meio pautado pela hierarquização racial desenvolverão uma visão de mundo caracterizada pela racialidade. Dessa forma, pode-se inferir que a imposição do poder de um determinado grupo, pautado por uma suposta superioridade branca, implicou em uma configuração social, que restringiu o usufruto de determinados privilégios à camada dominante, branca, o que terminou por influenciar a forma de ser e estar no mundo dos sujeitos, não apenas dos que foram subalternizados, mas também dos que obtiveram os benefícios concedidos pelo ideal de brancura.

Segundo Steyn (2004), o processo histórico de constituição do grupo branco, a partir do colonialismo e capitalismo, resultou na produção de um constructo ideológico, que pode ser denominado como branquitude, a partir do qual os beneficiários do privilégio tomaram a identidade branca como norma, passando os demais grupos a ser compreendidos como desviantes deste padrão de humanidade.

Sobre o conceito de branquitude, Ware (2004) aponta que os EUA têm se destacado no estudo desse fenômeno, devido ao campo de investigação que ficou conhecido como Estudos Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*), iniciado pelos trabalhos de Roediger (1991), Allen (2012) e Frankenberg (1993), constituindo-se em uma tendência entre pesquisadores americanos a revelar as estruturas aparentemente invisíveis responsáveis pela produção e manutenção do privilégio e da supremacia branca. De acordo com a autora, o referido campo tem sido objeto crescente de interesse entre pesquisadores ao redor do mundo, devido à grande produção realizada a curto prazo e de forma interdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento.

Contudo, Ware (2004) critica a maneira como esses estudos restringiram o debate sobre o tema à realidade dos EUA, tendo em vista que a branquitude compreende um problema global que afeta de diferentes formas cada país ou região do mundo, trazendo implicações distintas conforme o contexto de desenvolvimento da hierarquização racial. Isso porque, embora a constituição da identidade branca tenha emergido a partir de um projeto euro-americano de dominação (ALLEN, 2012), as formas de apropriação e fortalecimento dessa ideia nas colônias localizadas fora dos EUA obedeceram a processos próprios, variando conforme o contexto de cada localidade.

No âmbito dos EUA, observa-se a tendência a apontar a branquitude como um constructo de poder que outorgaria privilégios aos indivíduos brancos, que trariam

implicações para as subjetividades dos mesmos, enquanto beneficiários deste sistema naquele país (McLAREN, 1998; FRANKENBERG, 2004). Porém, no Brasil, a configuração desse lugar de poder e suas consequências acabaram se estendendo, em alguma medida, a determinados sujeitos não brancos, tendo em vista que, no Brasil, não há uma linha de cor intransponível, conforme salientado pelo sociólogo Guerreiro Ramos (1995).

Frente a essas considerações, torna-se pertinente compreender o conceito de branquitude a partir de seus precursores no âmbito dos EUA, e em seguida, discutir a especificidade desse conceito no contexto brasileiro, de forma a possibilitar o alcance dos objetivos desta pesquisa.

## 2.1 A branquitude

De acordo com Frankenberg (2004), a branquitude é um fenômeno associado ao poder e ao privilégio racial, que produz formas de ser e de estar no mundo nos sujeitos beneficiados por esse sistema, abrangendo um modo subjetivo próprio que termina por influenciar a maneira como tais sujeitos percebem a si mesmos, aos outros e as experiências de cada um. A autora elenca oito pontos que visam possibilitar uma melhor compreensão sobre o referido fenômeno<sup>30</sup>:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam.
7. A branquitude é um produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esses e outros lugares raciais sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313).

---

<sup>30</sup> O excerto compreende uma transcrição literal do artigo de Frankenberg (2004), cujo termo original *whiteness* para branquitude foi traduzido para o português como “branquitude” na obra “Branquitude: identidade branca e multiculturalismo”, organizada por Ware (2004). Contudo, apesar da tradução, o termo “branquitude” nessa coletânea apresenta o mesmo sentido de branquitude.

A partir das contribuições de Frankenberg (2004), pode-se depreender que a branquitude abrange o lugar de poder, de vantagem estrutural concedida ao branco, tanto simbólica quanto material. No plano simbólico, os traços que dimensionam a brancura, como pele clara, cabelos lisos e traços próximos aos do europeu tornaram-se “o padrão de beleza”, fazendo do corpo branco ocidental um objeto de desejo universal (CARVALHO, 2008).

De acordo com Schucman (2012), no imaginário coletivo, uma superioridade moral e intelectual é atribuída com frequência ao grupo branco, o que confere privilégios simbólicos a esse grupo. Tais privilégios abrangem a segurança de trânsito em lugares públicos, a confiança nas transações financeiras, na utilização de cheques, dinheiro e cartões de crédito, o fato de não ser visto com desconfiança pelas autoridades, dentre outras vantagens concedidas (McINTOSH, 1989), de maneira que o lugar de poder da branquitude se estende à dimensão material. Essa situação de vantagem também ocorre em razão da hegemonia branca nos espaços de poder, assumindo cargos políticos, as profissões de jornalistas, escritores, pesquisadores, docentes universitários e professores, constituindo uma elite simbólica, nos espaços da produção e de reprodução do discurso social (DIJK, 2008).

Porém, a branquitude não envolve apenas a ocupação do lugar de poder branco, mas alcança um aspecto da consciência do sujeito que usufrui desse legado, em razão da experiência de ocupar esse lugar de poder. E tanto a vantagem estrutural, manifesta no plano material e simbólico, quanto as formas de naturalização dos privilégios, manifestas no plano discursivo, cooperam para a manutenção das hierarquias raciais no plano estrutural da sociedade.

A branquitude é um constructo que tenta destituir o branco da racialidade, ou seja, esvazia a denominação de branco de seu sentido racial, atribuindo-lhe o significado universal de ser humano. De acordo com Frankenberg (2004), a branquitude buscaria se resguardar de críticas, a partir de uma suposta invisibilidade, outorgando à categoria de branco um significado atrelado à ideia de norma e nacionalidade, e não de raça. É como se a ideia de raça fosse apenas um atributo dos outros, supostamente distante do padrão branco de humanidade.

Conseqüentemente, o sujeito branco não se percebe como alguém que lê a realidade a partir da lente racial da branquitude, ou seja, nem sempre compreende que a experiência vivenciada por seu pertencimento racial influencia o seu olhar, uma vez que a neutralidade é atribuída a seu pertencimento, imposto como norma e considerado sinônimo de Humanidade. Apesar do indiscutível poder da branquitude, com todos os privilégios a ela associados, Frankenberg (2004) considera chocante o fato desta não ser percebida pelos próprios brancos enquanto tal, chegando a ser encarada como algo natural. A autora defende que esse

fenômeno só é possível em contextos de hegemonia, quando esta se torna regra e padrão, a ponto dos brancos não se verem obrigados a refletir sobre isso. Desse modo, os brancos teriam a consciência de seu pertencimento, de sua categoria social privilegiada e do poder a ele associado, porém não perceberiam de forma nítida que essa realidade lhes outorgaria uma forma específica de perceber o mundo, ou seja, fazendo-os crer que seus privilégios seriam algo perfeitamente natural.

Frankenberg (2004) aponta como os brancos oscilam entre a ausência da percepção da branquitude para a conscientização dessa branquitude. A autora resgata sua própria trajetória, marcada pela transição da inconsciência da branquitude — ou seja, por não se ver olhando a realidade como branca, na falta de reconhecimento de como seu pertencimento influencia a sua percepção da realidade — para um despertar da consciência acerca do racismo e de como seu pertencimento exerceria influência sobre seu olhar.

Essa transição experienciada por brancos foi retratada por mim em minha dissertação de mestrado (BASTOS, 2015), na investigação dos fatores que levaram docentes brancos a se envolverem com a educação das relações étnico-raciais. Nesses termos, foi demonstrado como professores brancos vivenciaram, em suas trajetórias, momentos de dificuldade, tanto para se dar conta do racismo quanto para reconhecer a influência da branquitude — não no sentido do privilégio, mas na percepção de que sua forma de ver o mundo não partia de um posicionamento neutro, sendo o branco um indivíduo racializado, influenciado pela branquitude e pela naturalização da hierarquia racial. E como, dadas as características democráticas de suas personalidades e, a partir de experiências de companheirismo e amizade com pessoas negras, passaram a perceber, com maior acuidade, a existência do racismo, bem como em que medida o fato de serem brancos e inseridos no lugar de poder da branquitude lhes dificultava apreender a estrutura perversa da desigualdade racial, que impunha aos negros a condição de subalternidade.

Para ilustrar esse processo do sujeito branco percebendo-se como racializado, Piza (2002) emprega a metáfora de um indivíduo batendo contra uma porta de vidro. A partir da ilustração da autora pode-se depreender que, embora a porta de vidro esteja entre o mundo externo e o sujeito, a mesma nem sempre é percebida pelo sujeito marcado pela branquitude, apesar da presença dos contornos da fechadura da porta, que seriam os indícios de que o vidro — percepção afetada pela branquitude — não compreenderia propriamente a realidade, mas se constituiria como uma barreira entre o sujeito e a apreensão desta, mantendo-o fechado em seu mundo.

Assim como a porta de vidro, a branquitude nem sempre é percebida pelo indivíduo, apesar de se interpor entre a forma como o sujeito compreende as relações raciais e sua própria experiência. Piza (2002) considera que a tomada de consciência sobre como a racialidade afeta a vida do branco é uma experiência semelhante ao acidente de bater contra uma porta de vidro, gerando no sujeito surpresa, dor, vergonha e indignação por não ter tido a percepção do real antes, mesmo perante fortes indícios de sua presença.

Sendo assim, a branquitude envolve um fenômeno em parte inconsciente, que implica no fato do sujeito beneficiário do privilégio branco não se perceber “vendo”, mas que desenvolveu um olhar parcial, marcado pelas experiências positivas e privilegiadas, mas que é frequentemente concebido como universal e neutro. Isso não significa afirmar que os brancos não se vejam como tais, ou que não reconheçam seus privilégios — apesar de tendências de negação atribuídas à meritocracia — mas que não percebem o quanto isso afeta o olhar sobre o outro e a realidade. O olhar branco seria educado para se autodenominar como o único dotado de razão (FRANKENBERG, 2004), não na condição de grupo branco, mas como atributo do ser humano.

Bento (2002a) defende a existência de um pacto narcísico da branquitude, um tipo de aliança tácita, não formalizada, firmada entre os indivíduos brancos com o objetivo de preservar os privilégios raciais. O estudo da autora revela que as evidências de tal pacto encontrar-se-iam presentes no discurso de pessoas brancas acerca das relações raciais.

De acordo com Bento (2002a), na fala das pessoas brancas não haveria uma negação das desigualdades raciais, mas sim a ausência do reconhecimento de que tais desigualdades decorreriam da discriminação racial, sendo compreendidas como oriundas de outros fatores, principalmente relacionados à questão das classes sociais. A autora salienta que o reconhecimento da desigualdade racial pode gerar desde indiferença até constrangimento em indivíduos brancos, mas que essa desigualdade tende a ser vista como algo natural, sendo fruto do passado escravo ao qual o negro esteve submetido — história na qual apenas esses sujeitos são mencionados, como se o grupo branco não tivesse tido qualquer participação — ou como um problema cuja responsabilidade seria do próprio negro.

Nessa perspectiva, Bento (2002a) aponta para uma invisibilidade negra no universo dos brancos, na medida em que esses últimos apresentariam uma tendência a negar que convivem com negros — no trabalho, na escola, nas relações familiares ou de amizade — demonstrando uma ausência de lembranças que remetam alguma proximidade com esses indivíduos. De forma semelhante, negam com frequência ter presenciado episódios de discriminação racial.

Bento (2002a) afirma que, apesar de pessoas brancas dificilmente admitirem a existência da discriminação racial, terminam por reconhecer que ser branco é algo positivo e vantajoso, ao mesmo tempo em que associam o ser negro a estereótipos negativos, que implicaria em desvantagens a este último. Porém, não defendem que alguma medida deva ser tomada para corrigir essa disparidade, demonstrando inclusive, desconforto e irritação quando ocorre a ascensão de um negro, como se este tivesse invadido um território que não lhe pertence.

Portanto, pode-se inferir que a branquitude reverbera no discurso dos sujeitos e não colabora para que a questão da desigualdade racial se torne uma preocupação para o grupo branco, tendo em vista que a tendência a atribuir uma suposta neutralidade a seu pertencimento daria ao branco uma segurança simbólica. Porém, ao mesmo tempo, produziria uma ausência de sentido no que se refere às preocupações a respeito da raça. Logo, se o pertencimento branco for considerado acima de qualquer suspeita, por se incluir dentro do padrão da normalidade, não existiria para um branco muitos motivos para refletir sobre isso.

Dessa forma, na ótica influenciada pela branquitude, o racismo passa a ser considerado como um problema do negro, quando não, inventado por este. Pois se à luz da branquitude, a raça seria um atributo não branco, logo, o racismo seria um problema relacionado apenas a esses indivíduos, que influenciaria e modelaria apenas a experiência desses sujeitos. Quando na verdade, o que ocorre é que a hierarquização racial termina por influenciar a experiência de todos, uma vez que o “legado” da branquitude se fez presente no conjunto do tecido social.

## **2.2 A branquitude à brasileira: embranquecimento e liminaridade do mestiço**

No contexto dos EUA, berço dos estudos críticos da branquitude, o lugar de poder da branquitude, seus privilégios e influência se mostra associado ao grupo branco. No Brasil, essa premissa é questionável, na medida em que a constituição do lugar de vantagem estrutural da branquitude obedeceu a um processo diferente do ocorrido naquele país, e a própria classificação de branco na sociedade brasileira apresenta uma complexidade que difere muito da empregada no território americano.

Brylowski (2018), pesquisadora estadunidense, localiza as diferenças existentes na constituição da branquitude de ambos os países. A autora aponta que, enquanto a constituição da branquitude nos EUA encontra-se ancorada na ideia de supremacia branca, nas políticas de segregação racial e no discurso da constituição de uma identidade nacional branca, no Brasil,

o lugar da branquitude constituiu-se a partir de um ideal de embranquecimento, nas políticas de imigração europeia e no discurso de uma identidade nacional mestiça.

Nesse sentido, a tônica da mestiçagem é o ingrediente indispensável para a compreensão das relações raciais e da branquitude no contexto brasileiro, pois enquanto nos EUA a situação da população parece girar em torno de uma suposta pureza racial acerca do ser branco e a divisão da sociedade em raças estanques, no Brasil, o que ocorre é uma mistura e diluição das identidades. É a concentração de traços fenotípicos que permite a categorização de um indivíduo como branco ou não. Essa percepção recebe influência da região ou estado no qual o indivíduo se encontra, e ainda, da classe social à qual pertence pois “[...] a concepção de branco e não branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” (NOGUEIRA, 2007, p. 294).

Conforme Nogueira (2007), no Brasil, observa-se um preconceito racial de marca, tendo em vista que a categorização dos sujeitos encontra-se baseada em uma regra de aparência racial, baseada no fenótipo e em outros fatores de compensação de status, independente da ascendência racial de um indivíduo.

Segundo Nogueira (2007), no âmbito dos EUA, há a presença de um preconceito racial de origem, pois a regra de classificação racial está baseada na ascendência do sujeito, no genótipo; assim, para que um indivíduo seja classificado como branco, ele necessita possuir somente ascendência europeia. Desse modo, ainda que um sujeito apresente pele branca, traços próximos aos do branco europeu e cabelos e olhos claros, se possuir algum parente negro, será considerado negro. Dessa forma, os mestiços, nesse país, passam a integrar o grupo negro.

No Brasil, como a classificação racial e a outorga de privilégios encontra-se em parte apoiada no fenótipo, ou seja, na aparência do indivíduo, os mestiços ocupam outra posição, devido ao ideal de brancura e à possibilidade de branqueamento. Munanga (1999) faz um brilhante estudo sobre a mestiçagem no Brasil, no qual analisa a constituição do pensamento racial e o papel do mestiço na sociedade brasileira.

Munanga (1999), ao examinar a imposição do ideal de branqueamento no início do século XX, ou seja, no período pós-abolição da escravatura, resgata o pensamento do sociólogo brasileiro Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951), o qual retratava o mestiço como um produto histórico dos latifúndios, que buscava uma posição na sociedade colonial que se distanciasse do índio e do negro, correspondendo ao recrutamento feito pelos senhores para a perseguição a esses grupos, fosse para combater quilombos, a serviço dos bandeirantes,

ou ainda como capitão-do-mato, em busca de escravos foragidos. Conforme demonstrado por Oliveira Viana, interessava ao senhor a preservação do mestiço, o que não significava a não existência de preconceito e estereótipos, tendo em vista que a superioridade intelectual e moral da época encontrava-se atrelada à pele clara e à ascendência europeia sem mesclas. Para Oliveira Viana, no mestiço, o aumento na dose de sangue ariano era um fator positivo, pois concederia a esse sujeito os atributos do homem branco.

Com base no relato de Oliveira Viana, Munanga (1999) pondera que, no período colonial, o comportamento dos mestiços — no que se refere à busca por diferenciação em relação ao negro e ao indígena — possivelmente seria influenciado por uma estratégia por parte dos senhores no sentido de “dividir para dominar”, ideia que vai ao encontro das afirmações de outros autores apresentados neste estudo (SILVA; REIS, 1989; ALENCASTRO, 2000; BASTIDE; FERNANDES, 1959). Para Munanga (1999), essa armadilha na qual caíram os mestiços forneceria as bases das primeiras explicações para o desmonte da solidariedade entre esses grupos, reverberando no tempo presente, de forma a cooperar para que os mestiços não se reconheçam como integrantes do grupo negro.

Ainda sobre o pensamento de Oliveira Viana, o sociólogo acreditava em uma espécie de tipologia do mestiço, de acordo com a qual existiria o mestiço do tipo inferior e o do tipo superior. Embora os dois grupos fossem um produto do cruzamento entre branco e negro, o tipo superior seria resultante da mistura entre um branco e um negro do tipo superior.

Segundo o autor, o “mestiço superior” se aproximaria da raça branca devido à pele, à moralidade e à inteligência e, por isso, tenderia a se diluir entre os brancos, seja pela posse de terra, por meio do engajamento em suas causas como no caso das expedições dos bandeirantes, seja pelo casamento inter-racial possibilitado pelo acesso à Academia e à obtenção do título de doutor, de forma a incorporar-se à aristocracia pela proximidade de caráter, conduta e, sobretudo, pela cor. Segundo Munanga:

Do nosso ponto de vista, não resta dúvida de que esses mecanismos seletivos quebraram a unidade entre os próprios mulatos, dificultando a formação da identidade comum do seu bloco já dividido entre os disfarçáveis (mais claros) e os indisfarçáveis (mais escuros) e o resto dos visivelmente negros (MUNANGA, 1999, p. 68).

Nesse sentido, os mecanismos seletivos terminaram por outorgar ao mestiço um lugar de privilégio em relação aos mais escuros, e por assim dizer, um lugar de branquitude, o que produziu divisões entre o grupo não branco. Ademais, Munanga (1999) ressalta que a maioria dos mestiços libertos eram filhos de senhores donos de terras, o que conferia aos pais poder

para influir junto à sociedade de forma a beneficiar os filhos mestiços, apesar dos filhos brancos usufruírem de uma posição superior.

Neste ponto, cabe resgatar a possibilidade de negociação existente no que se refere às identidades raciais no Brasil, devido ao ideal de branqueamento imposto ao final do século XIX, frente ao medo de degeneração cuja causa suposta seria o mestiço. Nesse sentido, no país é possível alcançar algum nível de branqueamento, seja por meio do fenótipo, ou mediante outros mecanismos de compensação de status, indicados por Hasenbalg (2005).

Portanto, no Brasil, não existe uma linha de cor intransponível, mas sim uma zona intermediária, na qual mestiços com traços europeus, ou com traços negros que até certo ponto se mostrem disfarçáveis, podem ser identificados como brancos em alguma medida, ou receber privilégios quando comparados aos mais negros, sobretudo se pertencerem à classe média ou alta, com maior poder aquisitivo, e se possuírem ensino superior (NOGUEIRA, 1985). Segundo Munanga:

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetaram sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos” (MUNANGA, 1999, p. 88).

Vê-se, assim, que a possibilidade de branqueamento gerado por seu ideal e pelo racismo fenotípico brasileiro terminou por gerar uma pressão de branqueamento nos negros, uma divisão e uma hierarquia entre os mestiços. A mobilidade possibilitada pelo branqueamento permitiu ao mestiço ser identificado como branco, ou, no interior dessa hierarquia racial, ser percebido como mais próximo do branco, o que não significa afirmar a inexistência de preconceito para com essa categoria que se encontra no espectro intermediário, mas sim de que as fronteiras fluidas baseadas no fenótipo e na tônica da mestiçagem permitem aos mesmos o usufruto de determinados privilégios quando comparados aos negros com traços indisfarçáveis, além de induzi-los a uma identificação com os valores brancos.

A pesquisa de Lopes (2017) exemplifica o paradoxo vivenciado no Brasil, por sujeitos mestiços que integram a zona intermediária na classificação racial. A autora, de aparência mestiça-clara, narra sua própria experiência, a dualidade de poder ser categorizada como branca e negra ao mesmo tempo, devido à falta de nitidez de seu pertencimento racial, e o

questionamento de sua identidade conforme a região do país em que se encontrava. Nesse sentido, afirma a possibilidade do indivíduo mestiço assumir a identidade que lhe parecer mais estratégica, sendo mais confortável a construção de sua identidade como branca.

Residente no bairro mais negro de Salvador, Lopes (2017) afirma ter vivenciado privilégios na infância e na adolescência, em virtude de apresentar uma pele mais clara em relação às demais meninas de sua idade. Dentre os privilégios recebidos, a autora aponta ser notório o fato de as pessoas demonstrarem um cuidado maior em relação a ela, manifesto na precaução de nunca poder andar sozinha pela rua, pois sempre alguém se sentia na obrigação de acompanhá-la, da preocupação por parte dos anfitriões das festas em verificar se foi bem tratada, privilégios que atribui à sua brancura relativa. Relata também o protagonismo outorgado a ela em concursos e festas, devido a seu corpo branco mestiço, quando, por exemplo, a ocasião em que foi eleita rainha de uma Festa Junina, enquanto suas amigas de pele mais escura nem chegaram a ser cogitadas. Tais episódios reforçaram sua busca por embranquecimento, expressa no seu repúdio a seus cabelos crespos, e na tentativa de alisá-los e clareá-los.

Sendo assim, Lopes (2017) reconhece que a aparência de mestiça-clara possui valor de brancura, de acordo com a situação social e a região do país na qual o sujeito se encontra. Nesse sentido, pode-se inferir que, se o indivíduo recebe vantagens em função dessa brancura relativa, termina por ocupar um lugar de poder, na medida em que usufrui de determinado grau de branquitude. Porém, a autora reconhece que se sentiu inferiorizada apenas quando iniciou uma graduação em uma faculdade privada e elitizada, majoritariamente frequentada por indivíduos mais brancos, pertencentes à elite da cidade, que não a tratavam como branca, mas como negra. O tratamento recebido surpreendeu-a de tal maneira, que a fez abandonar o curso. Segundo Lopes (2017), sua identidade como negra foi fortalecida apenas anos mais tarde, quando se mudou para o Rio Grande do Sul (o estado mais branco do país) e foi recebida pelo Movimento Negro como negra, o que ilustra as possibilidades distintas de reconhecimento e trânsito quanto à categorização racial do mestiço na sociedade brasileira. Diante de tais evidências, é possível afirmar que o mestiço tem maior mobilidade do que o negro, outorgada pelo embranquecimento, porém condicionada pela questão da classe e região do Brasil.

De acordo com Munanga (1999), a possibilidade de embranquecimento e a ambiguidade existente entre cor e classe social constituem os mecanismos de ascensão individual dos mestiços. Entretanto, o autor afirma que a aspiração à miscigenação no Brasil é expressão da discriminação racial por se constituir em um meio para se obter o clareamento

dos negros, e ao mesmo tempo “integradora”, por ser concebida como um modo de evitar uma separação racial entre brancos e negros. Contudo, enquanto o viés “integrador” da miscigenação se mostra operante entre brancos e negros, o mesmo termina por produzir cisões entre os próprios negros, na medida em que possibilita ascensão aos mestiços com traços negros disfarçáveis, restando aos mais negros com traços não disfarçáveis, a ocupação dos patamares inferiores na hierarquia racial à brasileira.

Conforme salientado por Azevedo (1987), o discurso das boas relações raciais, balizado a partir da busca de integração relativa do mestiço, buscou evitar conflitos raciais, ao mesmo tempo em que foi uma forma de enfrentamento do medo branco em relação aos negros e de uma possível insurreição por parte desses últimos. Pode-se depreender que essa posição integradora, de esquiva de conflitos, e ao mesmo tempo discriminadora, como forma de assegurar o ideal de branqueamento e a consolidação do domínio branco, constituiu o preço pago pela elite em prol do estabelecimento da harmonia. E por que não? Uma forma de domínio, por meio da concessão de migalhas de branquitude aos mestiços, considerando que a população não branca sempre foi maioria no país, uma vez que a vinda dos imigrantes, estimulada pela política de branqueamento, não conseguiu diminuí-la (IBGE, 2018<sup>31</sup>).

Logo, a possibilidade do mestiço ascender relativamente ao lugar do poder branco, além de abrandar possíveis conflitos, mostrou-se como uma via que prometia o vislumbre de benefícios a brancos e não brancos. Pois, se por um lado, a elite ganhou tranquilidade na manutenção de seu poder, por outro, boa parte dos não brancos sentiram-se menos inferiorizados, na medida em que passaram a ver no branqueamento uma possibilidade de integração e superação dos entraves impostos. Munanga, nesse sentido, pondera que:

Por isso, vejo difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços (mamelucos, mulatos e outros) para se autoproclamarem como povo brasileiro, com identidade própria, mestiça. Esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal do branqueamento. Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca? (MUNANGA, 1999, p. 108).

Dessa forma, se o preconceito no Brasil se encontra pautado pelo fenótipo, e o sujeito pode branquear em alguma medida pela via da mestiçagem, o que lhe outorgará privilégio, o racismo acabou incidindo com mais intensidade sobre o negro com traços não disfarçáveis.

---

<sup>31</sup> Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral, realizada pelo IBGE, referente ao 3º trimestre de 2018. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#notas-tabela>> Acesso em: 28 dez. 2018.

Ademais, muitas pessoas, no Brasil, que possuem aparência branca, carregam genes africanos, e por isso podem afirmar-se afrodescendentes. Nesse sentido, as categorias raciais no país não são puramente biológicas, pois embora o fenótipo constitua um forte marcador, o conceito racial possui um viés etnossemântico, ideológico e político, e, por isso, afirmar-se negro em um país que idealiza e apresenta o branqueamento como uma possibilidade, constitui em si, uma verdadeira opção política (MUNANGA, 2004b).

Segundo Sovik (2009), na medida em que o poder da branquitude é exercido de forma naturalizada, a supervalorização do branco precisa ser flagrada nos discursos do cotidiano. Para a autora, o afeto brasileiro e a suposta harmonia racial cooperam para a articulação silenciosa da branquitude, presente nas fantasias propiciadas pelos meios de comunicação e entretenimento bem como na desvalorização constante da identidade negra, por meio de discursos que não fazem qualquer menção à questão racial. Como exemplo, a autora destaca que, nos desfiles de Carnaval no Brasil, as rainhas da bateria são em sua maioria mulheres brancas e loiras, o que evidencia a valorização da brancura, mostrada, porém, em um contexto marcado pela mistura, tendo em vista a presença de mulheres quase brancas ou mesmo não brancas nesse papel de destaque. A autora também chama a atenção para a canção da “Garota de Ipanema”, que evoca o ideal da mulher branco-mestiça, cuja letra nostálgica marcada pelo afeto ofusca as relações de desigualdade racial e de gênero.

Sovik (2009) salienta o fato de que as concessões feitas à mestiçagem na veiculação de imagens e discursos auxiliam na preservação do poder da branquitude. Em determinados momentos, conforme o contexto econômico e social, o papel de branco pode ser exercido por sujeitos não brancos, sem implicar na dissolução das hierarquias, reforçando assim, o discurso de harmonia, o que coopera para o controle dos sentidos e percepções que os indivíduos desenvolvem sobre a realidade racial. Nessa perspectiva, a autora afirma que ser branco no Brasil não constitui um atributo genético, mas sim o exercício de um lugar social, um status cotidiano.

Portanto, embora seja possível afirmar que, do ponto de vista genético, a mestiçagem seja uma realidade universal, na prática social, nem todos são mestiços. De acordo com a autora, muitos exercem o papel de brancos no cotidiano brasileiro, o lugar de poder da branquitude – inclusive muitos daqueles que poderiam ser percebidos como mestiços, mas que, devido ao branqueamento estético ou socioeconômico, podem exercer o papel da brancura. Neste ponto, é preciso observar que a integração relativa do mestiço coopera para a manutenção do poder da branquitude, na medida em que concessões são realizadas a parte desses indivíduos.

### 2.2.1 O desejo de embranquecer ou o medo de enegrecer

Sovik (2004) aponta para o risco engendrado pela falta de nitidez das linhas raciais no Brasil, da emergência de um argumento que sugere a suposta inexistência de brancos, e da facilidade de adesão à ideologia da miscigenação para sufocar o reconhecimento da existência de racismo no país. Não é intenção deste trabalho negar que indivíduos possam ser identificados como brancos no Brasil e tampouco negar o preconceito baseando-se na proeminência da mistura racial, tendo em vista que o próprio imperativo do branqueamento constitui um demarcador de racismo, tal como salientado por Sovik. Contudo, justamente pela possibilidade de branqueamento e suas implicações, é importante ressaltar que, para além dos sujeitos reconhecidos como brancos, outros indivíduos mestiços, inseridos no intervalo entre o branco e o negro, que apresentem traços ou características ascendentes de brancura, podem usufruir de privilégios e, por isso, de um patamar de reconhecimento social de branquitude, conforme a região e o contexto em que se encontram.

Nessa perspectiva, Schucman (2012) demonstrou, a partir das falas de sujeitos brancos brasileiros, que, muitas vezes, no que se refere à estética da branquitude, a cor de pele não é um critério imprescindível para a demarcação da brancura, mas sim um conjunto de traços categorizados como oriundos do branco. Nesse sentido, a autora afirma que:

Nota-se também nos entrevistados uma grande ambiguidade no tocante à cor da pele. O que está em jogo não é a cor da pele, mas sim a ideia de raça colada a ela. Os padrões estéticos dos entrevistados não remetem à tonalidade de cor da pele, mas sim a traços, feições e cabelo, que aparecem nas falas como relacionados ao que os entrevistados nomearam como brancos, independentemente das diferentes tonalidades da brancura dos sujeitos (SCHUCMAN, 2012, p. 70).

É preciso observar que a ação de perceber um sujeito como branco não se resume à tonalidade da pele apresentada por este, mas sim na apresentação de um conjunto de características — fenotípicas e sociais —, dentre as quais a tonalidade da pele constitui um de seus elementos, admitindo uma ampla variação de nuances na caracterização de um indivíduo como branco, mediante a apresentação de outros elementos que permitam evidenciar a brancura. Patamar que pode ser alcançado pelo embranquecimento, em alguma medida, por uma gama de mestiços.

Para além da questão de que o branqueamento possibilita a interiorização e o usufruto dos privilégios da branquitude por um leque maior de indivíduos, uma vez que estão mais próximos do intervalo da brancura, o ideal de branqueamento acaba impondo pressões e

contradições não apenas ao cotidiano dos sujeitos mestiços, mas também no que diz respeito aos indivíduos classificados como brancos. Bento (2002c) compreende o branqueamento como um problema que alcança os brasileiros de forma geral, pois, se o negro se sente desconfortável com sua raça, o branco brasileiro, por sua vez, almeja alcançar o padrão da brancura europeia e norte-americana.

Não se pode deixar de mencionar, conforme salientado por Munanga (1999), que Oliveira Viana já dizia que, no Brasil, devido à miscigenação, existiriam dois tipos de branco: o branco puro, determinado pelo genótipo, e o branco aparente, determinado pelo fenótipo, que seria o mestiço de aparência ariana.

Guerreiro Ramos (1995), ao analisar a realidade racial do país, aponta para o desenvolvimento de uma patologia social no brasileiro, relacionada à vergonha sentida devido à sua condição racial. Patologia que se daria na medida em que, apesar da predominância negra e mestiça no país, a ideologia dominante elege a estética social como branca. O autor, partindo do reconhecimento de que essa patologia se estenderia a todos, inclusive mestiços e negros, debruçou-se sobre o estudo do branco brasileiro, que, sob a ótica antropológica, seria um mestiço, pois a maioria dos que são considerados brancos apresentam em alguma medida “sangue negro”.

Esta patologia consiste em que, no Brasil, principalmente naquelas regiões [norte e nordeste], as pessoas de pigmentação mais clara tendem a manifestar, em sua auto-avaliação estética, um protesto contra si próprias, contra a sua condição étnica objetiva. E é este desequilíbrio na auto-estimação, verdadeiramente coletivo no Brasil, que considero patológico. Na verdade, afeta a brasileiros escuros e claros, mas, para obter alguns resultados terapêuticos, considere, aqui, especialmente, os brasileiros claros (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 222).

De acordo com Guerreiro Ramos (1995), a patologia social do branco brasileiro consistiria em um sentimento de desajustamento, de constrangimento sobre a impureza da raça que se sobressairia nos brancos das regiões norte e nordeste, os quais tenderiam a disfarçar sua condição, valendo-se de estratégias para camuflar as origens negras, buscando uma aproximação com a estética e a cultura europeia. Na ótica do autor, este seria o motivo da presença de grande parte da produção sobre o negro na escrita de intelectuais oriundos dessa região do Brasil, tais como Nina Rodrigues, Sylvio Romero, Arthur Ramos, Gilberto Freyre entre outros, cujos escritos tenderiam a acentuar um suposto distanciamento entre esses intelectuais e a população negra, em um movimento que o autor classificou como o “[...] protesto racial de uma minoria interiormente inferiorizada” (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 226).

Para Guerreiro Ramos (1995), aquilo que comumente é chamado como “problema do negro” seria reflexo da patologia social do branco brasileiro, que não se vê como mestiço e que não admitiria o questionamento de sua brancura. Segundo Cardoso (2017), a gênese dos conflitos que circundam o branco brasileiro advém do fato de o país ter sido colonizado por portugueses, povo que, por ter se miscigenado com judeus, mouros e ciganos, seria considerado pelos ingleses como o menos branco da Europa, tido como um branco degradado por conta dessa mistura. Segundo o autor, o empreendimento colonial auxiliou o português a se firmar como branco, devido ao seu domínio sobre os não brancos — indígenas e africanos. Para Cardoso (2017), na medida em que, no Brasil, grande parte dos classificados como brancos descendem desde portugueses — brancos tidos como menos brancos — até de povos não brancos, como africanos e indígenas, a aspiração ao branqueamento integral, também, o desejo desses sujeitos como estratégia para alcançar um patamar superior no interior do amplo espectro de brancura no Brasil.

Nessa perspectiva, Schucman (2012), em seu estudo sobre a branquitude paulistana, revelou a existência de hierarquias entre os próprios brancos, fundada na fantasia de uma pureza racial contraposta à miscigenação, que se intersecciona com questões de classe, gênero e localização regional.

Bento (2002a), por sua vez, assinala o medo dos brancos de perder as vantagens associadas à brancura, externado mediante a realização de pactos narcísicos, que consistiriam nas alianças realizadas entre eles nas instituições, a fim de manter o poder. Logo, a branquitude integra uma ideologia constituída por um conjunto de medidas de proteção, muitas vezes, sutis, outras explícitas, como o silêncio, a negação e uma suposta neutralidade com relação ao privilégio, o poder e o medo de perdê-lo (BENTO, 2005).

O estudo de Schucman (2012) demonstra como o medo se faz presente no sistema de defesa dos privilégios brancos. Segundo a autora, o argumento apresentado pelos brancos contra as cotas raciais, no sentido de atribuir o problema da desigualdade brasileira a uma questão das classes sociais e não propriamente de raça, carrega na verdade, o medo de que os negros alcancem posições de poder e busquem melhores condições de vida para seu grupo, o que poderia significar a perda dos privilégios brancos. O mesmo pode ser dito acerca do recorrente discurso que cogita que a instituição das cotas poderia resultar em conflitos, na medida em que demonstra um receio de que a suposta harmonia do paraíso racial seja quebrada. Nesse sentido, os brancos também teriam um temor de que a brancura perdesse seus significados positivos (SHUCMAN, 2012). Nessa perspectiva, pode-se inferir que esse

temor também afetaria os mestiços, em razão do relativo branqueamento já alcançado, que lhes outorgaria determinado grau de vantagem.

Para Shucman (2012), esses discursos carregam um medo de inversão da ordem semelhante ao ocorrido no século XIX, apontado por Azevedo (1987), especificamente no que se refere aos temores da elite branca de que os negros se autogovernassem, constituindo-se como sujeitos, tornando-se capazes de analisar e destituir o posto branco de superioridade. Schucman (2012) assinala que o medo que acompanhou o referido período ainda não foi elaborado pela população branca no Brasil, o que explicaria o temor irracional e permanente que integra as falas da branquitude, que busca um deslocamento racionalizado a partir da culpabilização das relações de classe social, ao mesmo tempo em que atribui neutralidade ao grupo detentor do poder.

Porém, conforme aponta Schucman (2012), esse poder não é neutro, uma vez que denota o poder branco, e na medida em que a sociedade está estruturada sobre uma base capitalista, o racismo é um mecanismo que assegura vantagens aos sujeitos do grupo economicamente dominante — de forma semelhante ao demonstrado por Hasenbalg (2005), acerca da preconceito racial cumprir a função de impor barreiras aos não brancos, de maneira a assegurar a manutenção do poder da elite branca.

Nessa mesma perspectiva, em estudo anterior (BASTOS, 2015), foi possível constatar que, mesmo em meios familiares de professores brancos mais tolerantes, envolvidos na luta contra o racismo, que apresentavam convivência ou até mesmo ascendência negra, o preconceito racial terminava por emergir. Frente ao medo da miscigenação, a mera possibilidade de um membro da família se relacionar amorosamente com uma pessoa negra e gerar descendentes mestiços, fazia emergir o preconceito, refletindo o temor de perda de privilégio e de poder associado à branquitude e/ou ao embranquecimento do grupo familiar.

Porém, tendo em vista que, no Brasil, o preconceito racial é marcado pelo aspecto estético, pela possibilidade de branqueamento, há que se reconhecer que há pessoas mais negras que buscam matrimônio com pessoas mais claras, o que revela uma internalização do ideal europeu, e o desejo de que os traços associados à brancura se manifestem em seus descendentes (NOGUEIRA, 2007). Se o desejo de branqueamento afeta pessoas mais negras, mestiças claras e brancas, o medo de perder as características da brancura adquiridas, enquanto passaporte para a branquitude, não se circunscreve apenas aos brancos, mas também aos mestiços.

Se, no Brasil, o preconceito de marca permite laços de amizade, admiração, simpatia e solidariedade (NOGUEIRA, 2007), o mesmo não ocorre no campo matrimonial. O

preconceito emerge em decorrência da possibilidade de uma pessoa negra passar a integrar a intimidade da família (SANSONE, 1996), o que representa uma ameaça à relativa brancura por vezes conquistada.

Em síntese, no Brasil, ser branco constitui uma categoria apoiada no fenótipo, porém não unicamente, sendo importante ressaltar que “Ser branco não exclui ter ‘sangue negro’” (SOVIK, 2004, p. 366). Pela fluidez da categorização racial, pessoas morenas, com traços negros menos evidentes podem ser integradas ao rol da brancura. Nesse sentido, indivíduos pardos podem integrar a categoria de brancos, e indivíduos negros podem integrar a categoria de pardos, e tudo isso pode variar conforme a região do país, pois “[...] no Brasil, o negro é mais negro nas regiões onde os brancos são maioria e é o mais claro nas regiões onde os brancos são minoria” (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 225).

Sendo assim, o lugar da branquitude e do poder a esta associado, pode ser ocupado por brancos de ascendência puramente europeia, por brancos classificados como tais em razão da aparência fenotípica, isto é, apesar de apresentarem ancestralidade negra, por indivíduos de pele clara, com traços negros disfarçáveis e por indivíduos de tez nem sempre tão clara, mas com traços próximos ao fenótipo europeu, sobretudo se pertencerem às classes mais abastadas. O que não significa negar a existência de hierarquias ou afirmar que todos usufruiriam dos mesmos privilégios, mas sim que, ao serem “percebidos” como mais claros em relação aos outros, usufruiriam de vantagens e, por isso, de algum grau de branquitude. E por usufruírem de algum grau de branquitude, muitas vezes, internalizam seu discurso e sua forma de compreender a realidade racial. Desse modo, o legado do privilégio e da forma de apreender a realidade no Brasil não afetaria apenas brancos, mas todos aqueles que, de alguma forma, possuem vantagens relacionadas à posição racial em que se encontram, em uma imbricação ascendente da brancura, com privilégios gradativos, conforme sua posição na escala hierárquica racial, muitas vezes, entrelaçada com a questão de classe e cultura.

Nesse sentido, a branquitude brasileira é, por assim dizer, uma branquitude de sujeitos branquíssimos, brancos, encardidos, conforme salientado por Schucman (2012), mas também de indivíduos quase brancos, morenos claros e morenos, de acordo com o grau de evidência de traços europeus, posição econômica e padrão cultural apresentados. Vê-se, assim, a branquitude como uma posição de poder, um modo de operar que reverbera no discurso dos sujeitos beneficiários do sistema racista, alimentado pelo medo de perder privilégios, comumente vistos como direitos estabelecidos. Privilégios, adquiridos desde o colonialismo, mediante a imposição da pobreza, da fome e da privação de direitos aos povos dominados (HERNANDEZ, 2005).

### 2.3 O embranquecimento do olhar do educador

No Brasil, no que se refere à consciência afetada pelo usufruto de privilégios da branquitude, cabe evidenciar em que medida tal branquitude implica o embranquecimento do olhar, no sentido da naturalização do poder e da superioridade branca, em uma perspectiva hegemônica. Dessa forma, torna-se pertinente refletir sobre o quanto o olhar embranquecido, habituado a conceber o lugar do branco — a partir da suposta neutralidade — e do negro — como criador e detentor do racismo — pode implicar o distanciamento do debate sobre a questão racial, no sentido de dificultar a percepção e o enfrentamento dessa problemática nevrálgica da sociedade brasileira, que atravessa por completo o cotidiano escolar e como essa falta de compreensão, ou seja, essa forma de compreender a realidade produzida pela branquitude pode dificultar a formação de uma consciência racial no educador.

Em primeiro lugar, é importante admitir que os educadores brasileiros são sujeitos que foram socializados em um meio no qual a hegemonia branca se dissimula por meio do discurso da mestiçagem, camuflando-se sob o mito da democracia racial, enquanto faz concessões de seu poder a partir de critérios gestálticos, implícitos, subjetivos, permitindo que sujeitos de diferentes categorizações raciais ocupem o lugar da branquitude. Dessa forma, a consciência influenciada pela branquitude, constituída e manifesta no discurso dos indivíduos por ela assimilados, tende a uma falta de compreensão acerca das relações raciais, de sua realidade e implicações no Brasil, inclusive no que se refere à escola.

Torna-se necessário, nesse sentido, reconhecer a importância de possibilitar a esses educadores uma compreensão acerca da desigualdade racial com a qual convivem. Essa compreensão dificilmente será constituída sem o reconhecimento e crítica do discurso da branquitude na formação docente dos sujeitos, na medida em que a branquitude não impulsiona os indivíduos que usufruem desse lugar de poder a questionar a desigualdade racial e tampouco a enxergar sua experiência como imbricada pelo racismo instituído.

Nesse sentido, Munanga (2005) atribui à educação uma tarefa fundamental, tendo em vista seu potencial de propor aos indivíduos o questionamento acerca da hierarquia racial postulada pela imposição da hegemonia branca. Contudo, conforme afirma o autor, propor esse desafio para a educação não pode se resumir a uma simples comunicação do conhecimento científico, que aponte para a inexistência de raças humanas, considerando que tal ação, por si só, não bastaria para a modificação do imaginário racista, tendo em vista que as representações raciais fariam parte do inconsciente coletivo. Isto porque a elucidação baseada no discurso racional não se mostra suficiente para extinguir as representações

preconceituosas, uma vez que também emanam de processos associados às contradições presentes no interior da própria razão esclarecida (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Se fissuras não forem produzidas nas lentes da branquitude, dificilmente a estrutura escolar alcançará uma mudança de modo a tensionar a hegemonia branca e europeia na escola. Isto porque: a) a branquitude implica em uma subjetividade própria, mediante a qual a pessoa que usufrui desse lugar de poder tende a atribuir sua experiência à norma e não percebe quão afetada é sua percepção por essa experiência, ou seja, não se percebe vendo, entendendo e falando a partir da posição do privilégio racial, mas simplesmente como um ser humano aparentemente neutro; b) a branquitude não impulsiona o sujeito a conceber o racismo como um fenômeno relacional, mas como um problema que afetaria apenas os negros e, portanto, supostamente não imbricado com as demais experiências próximas do espectro da brancura e, por esta razão, não haveria muitos motivos que impulsionassem seu envolvimento na ruptura com essa estrutura; c) o medo de inversão da ordem e da destituição dos privilégios permeiam a branquitude desde sua fundação, atrelada à suposta segurança do grupo, o que pode obstaculizar a aproximação desses sujeitos de ações pela igualdade racial que impliquem na destituição de vantagens, tal como a questão das cotas raciais.

Neste ponto, cabe evidenciar que não se trata de atribuir uma negatividade inata aos sujeitos que ocupam o lugar da branquitude, mas reconhecer que o colonialismo europeu e a opção histórica feita pelo Estado brasileiro, no que se refere à política de branqueamento por meio do incentivo à imigração e a ausência de qualquer indenização aos ex-escravizados, terminaram por gerar a desigualdade racial no país, bem como a perpetuação de um imaginário repleto de temores relativos a uma possível ameaça de autoconservação, cuja lógica da inversão da ordem aponta para um medo de perseguição, de um “racismo às avessas”<sup>32</sup>, ou pelo menos, do surgimento de conflitos raciais — os quais, na verdade, demonstram estar presentes desde os fundamentos constitutivos da hierarquia racial no Brasil.

É preciso observar que, em estudo anterior (BASTOS, 2015), foi possível constatar a existência de professores brancos envolvidos com a questão étnico-racial, lutando contra o racismo, na contramão do sistema social e escolar. Contudo, cabe evidenciar que esse interesse e essa militância estavam associados às suas personalidades não autoritárias e ao fato de conviverem com pessoas negras com as quais se identificavam.

---

<sup>32</sup> “Racismo às avessas” é uma expressão empregada para denotar a ideia de que o racismo estaria ocorrendo de forma invertida, ou seja, se dirigindo contra indivíduos brancos, transmitindo uma suposta perseguição aos mesmos, como se estes pudessem tornar-se vítimas da hierarquização racial do mesmo modo como os negros.

Nesse sentido, não há um determinismo da branquitude, ou seja, não se pode afirmar que todos os indivíduos que ocupam esse lugar de poder, brancos e mestiços próximos da brancura, não sejam favoráveis à igualdade racial, uma vez que a questão da identidade encontra-se vinculada também à personalidade do indivíduo, que cumpre um papel importante na adesão às ideologias, conforme demonstrou Adorno et al. (1965). Isso não quer dizer que esses professores estivessem isentos da branquitude, mas que seus meios familiares eram mais tolerantes e a convivência com pessoas negras lhes permitiram produzir rupturas com o ideário branco, desenvolvendo, assim, uma maior consciência racial. Ao mesmo tempo, cabe resgatar que esses professores não tiveram contato com uma educação que discutisse esse aspecto em seu percurso formativo para a docência, apesar de terem cursado licenciatura (BASTOS, 2015). Isto porque o racismo estrutural das instituições termina por refletir na formação de professores, mediante o pequeno espaço concedido para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura (PASSOS, 2014).

Considerando que a educação e a escola possuem um papel significativo nesse processo, em função de atuar sistematicamente durante anos sobre os indivíduos (MUNANGA, 1996), pode-se inferir que a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência racial. E se, conforme afirma Munanga (2005), a formação do professor constitui uma das tarefas preliminares e fundamentais, há que se atentar então, inevitavelmente, para o desenvolvimento do educador brasileiro, imerso em uma sociedade que promete privilégios por meio de um branqueamento e nega a existência e consequências do racismo, concebendo-o como um problema exclusivo daqueles que não podem embranquecer. A formação oferecida ao professor não pode deixar de postular o enfrentamento do racismo e da branquitude, em um país profundamente marcado por esses processos complementares. É preciso atentar para a formação desses sujeitos para além da questão da suposta neutralidade racial, enquanto um dos pilares de sustentação da branquitude.

Trata-se de um ponto fundamental, uma vez que a branquitude exerce influência sobre boa parte dos sujeitos que muitas vezes terão que implementar políticas de valorização étnico-racial, considerando que o Brasil é um país majoritariamente mestiço, cuja ideologia tem sido fortemente marcada pelo branqueamento. Nesse contexto, a branquitude se mostra como um verdadeiro empecilho à compreensão da presença da desigualdade racial e de seus efeitos, somada à dificuldade de se falar de racismo no Brasil e de como lidar com isso. É um problema não resolvido, silenciado, não declarado, acerca do qual os sujeitos influenciados

pela branquitude não compreendem em que medida o racismo está relacionado com sua própria realidade.

Dessa forma, não é de se espantar que a própria produção de conhecimento encontra-se dominada pelo saber produzido a partir da ótica da branquitude, na medida em que tal branquitude tem ocupado um lugar não nomeado, porém dominante na educação (LABORNE, 2017). Torna-se pertinente refletir sobre a importância e a possibilidade de desenvolver uma formação voltada aos futuros docentes, que auxilie na transposição da barreira do medo e na produção de fissuras no ideário e no discurso da branquitude, aproximando a questão do racismo da realidade desses educadores, permitindo a compreensão do problema racial e de como esse problema afeta a sociedade e a escola brasileira, em prol do desenvolvimento de um trabalho pedagógico relevante no âmbito escolar. Em outras palavras, trata-se de propiciar aos educadores uma formação que propicie o desenvolvimento de um letramento racial.

Twine (2004) define letramento racial como a capacidade de um indivíduo perceber o racismo no cotidiano, por meio do desenvolvimento de habilidades que permitam interpretar os códigos e as estruturas raciais, o que envolve a aquisição de uma gramática e um vocabulário racial que facilitem a discussão sobre a questão. O letramento racial implica em uma leitura da realidade a partir da qual o indivíduo compreende como a raça influencia a sua própria existência, reconhecendo as identidades raciais como produtos da sociedade, na qual o racismo abarca um problema atual (TWINE; STEINBUGLER, 2006).

De acordo com Twine (2016), o letramento racial envolve o desenvolvimento da consciência racial. Dessa forma, o grau de letramento racial varia de acordo com o indivíduo, sendo algo que pode ser aprendido por indivíduos negros e não negros, pertencentes a diferentes origens étnicas e sociais (TWINE; STEINBUGLER, 2006).

No que se refere à forma de aquisição do letramento racial, Twine (2004) descreve o trabalho de conscientização realizado por pais de crianças afrodescendentes no Reino Unido, no sentido de prover mecanismos que permitissem às mesmas lidar com o racismo. Ao acompanhar o cotidiano dessas famílias, a autora identificou um padrão de estratégias utilizadas pelos pais de forma a propiciar aos filhos a aquisição de uma ferramenta conceitual e um vocabulário racial, no intuito de capacitá-los a identificar e nomear as situações de preconceito e discriminação racial, enfrentadas diariamente por eles, a fim de que pudessem se defender destas situações.

Twine (2004) aponta que o diálogo constante sobre a questão racial seria a primeira estratégia empregada pelos pais em busca de instrumentalizar seus filhos contra o racismo.

Nesse sentido, a ação de discutir e analisar a experiência cotidiana com o racismo e demais expressões da ideologia racial seria uma prática constante. Segundo a autora, nesse processo denominado por ela como letramento racial, também foi possível observar o esforço dos pais para aproximar as crianças da comunidade negra, tanto por meio do incentivo a fazer amigos negros, quanto pela ação de valorizar a estética, a arte e a cultura negra, por meio da aquisição de livros, brinquedos, músicas, símbolos, decoração e objetos com imagens de personalidades negras, de forma a refletir a cultura da diversidade sem estereótipos, visando o fortalecimento da autoestima do filho e a identificação deste como negro. De acordo com a autora, os pais consideram importante dialogar com a criança sobre sua identidade racial, visto que a lacuna entre a autoidentificação do filho e a forma como este é percebido pelos demais pode representar um problema, deixando-o despreparado para lidar com o racismo que possa vir a se deparar.

No contexto do Reino Unido, Twine e Steinbugler (2006) também se dedicaram a estudar membros brancos de famílias inter-raciais, no sentido de compreender como estes negociam as hierarquias, considerando a premissa de que indivíduos brancos tendem a apresentar uma ausência de letramento racial devido ao privilégio da branquitude. Dessa forma, as autoras identificaram diferenças significativas entre os sujeitos que adquiriram uma consciência acerca do problema do racismo daqueles que não desenvolveram o letramento racial.

Nesse sentido, Twine e Steinbugler (2006) afirmam que os sujeitos que não desenvolveram o letramento racial frequentemente tendem a minimizar os efeitos da raça e do racismo em seus relacionamentos e em sua experiência cotidiana, negando o seu privilégio — no caso dos indivíduos que usufruem da branquitude — e a existência da desigualdade racial, ao mesmo tempo em que apresentam pouco repertório para dialogar sobre a ideologia racial. Dessa forma, pessoas sem letramento racial não discutem sobre o racismo com outros indivíduos e tampouco reconhecem como este afeta a experiência do outro, mesmo quando se trata de alguém próximo, demonstrando uma tendência a localizar as desigualdades a partir das questões de classe ou gênero (TWINE; STEINBUGLER, 2006).

Nessa perspectiva, Twine e Steinbugler (2006) defendem que os fatores que podem influenciar determinados indivíduos a adquirir um letramento racial decorrem muitas vezes de seu envolvimento sociopolítico, em que o relacionamento e a preocupação com familiares e amigos ou outras formas de engajamento na luta racial funcionariam como verdadeiros catalizadores, implicando em um aumento da consciência racial. Todavia, as autoras salientam que não basta ter um relacionamento inter-racial para desenvolver automaticamente

o letramento racial, pois o membro da família pode escolher ou não abraçar essa questão. A esse respeito, no Reino Unido, as autoras identificaram sujeitos brancos que mantinham relacionamentos inter-raciais, mas que não adquiriram letramento racial, sem alterar seu estilo de vida e mantendo-se na zona de conforto do privilégio, articulando uma versão daltônica das desigualdades raciais.

Contudo, a despeito da aquisição do letramento racial sofrer variações conforme aspectos relacionados ao próprio indivíduo, com base no estudo de Twine (2004), pode-se depreender que o diálogo constante sobre as relações raciais constitui uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da consciência racial. Diálogo que tem sido minado no cotidiano da sociedade brasileira, em virtude do mito da democracia racial, que ao apregoar a ideia da suposta inexistência de preconceito e conflitos raciais devido à cordialidade presente nas relações entre os diferentes grupos, termina por dispersar o foco sobre o assunto bem como distorcer as explicações sobre a desigualdade racial existente, coibindo assim, as possibilidades de diálogo sobre o tema.

Embora a ideia de letramento racial tenha sido desenvolvida a partir de pesquisas realizadas no Reino Unido, esta prática seria fundamental para romper com o silenciamento existente acerca da questão racial no Brasil, reforçando a importância do diálogo sobre o problema, no intuito de se desenvolver estratégias para romper com a ideologia racial, fortalecida pela naturalização da branquitude.

No que se refere ao contexto brasileiro, Twine (1998) desenvolveu um estudo no Brasil partindo da constatação do baixo grau de contestação racial e do pouco apoio despendido por parte dos afro-brasileiros às organizações e políticas antirracistas no país. O objetivo da autora era compreender como os afro-brasileiros<sup>33</sup> da classe trabalhadora percebem, conceituam e negociam as múltiplas formas de racismo, investigando em que medida seu posicionamento cotidiano cooperaria ou não para a manutenção da hegemonia racial no país.

Ao realizar o estudo, Twine (1998) constatou que as pessoas no Brasil apresentam noções limitadas sobre o racismo, uma vez que tanto indivíduos negros quanto não negros não reconheciam as disparidades raciais presentes no âmbito socioeconômico, educacional e político. Desse modo, a autora verificou que os afro-brasileiros apresentam dificuldade tanto

---

<sup>33</sup> O estudo de Twine (1998) envolveu brasileiros da classe trabalhadora, focando sobretudo no posicionamento dos “afro-brasileiros”, termo empregado pela autora. Apesar do emprego do referido termo, a autora reconhece que muitos dos sujeitos pesquisados apresentam *mixed ancestry* (ancestralidade misturada). Dessa forma, pode-se afirmar que ao empregar o termo “afro-brasileiros”, a autora se refere às pessoas de aparência fenotípica predominantemente negra.

para identificar, quanto para admitir o racismo em suas próprias experiências, além de não percebê-lo como um problema institucional.

De forma semelhante, Twine (1998) demonstrou que os afro-brasileiros evitam reconhecer a existência da desigualdade racial, atribuindo frequentemente a ausência de negros nos diversos segmentos sociais como uma questão de desigualdade de classe. Quando questionados sobre a elite, os afro-brasileiros demonstram não associar os privilégios usufruídos por esta pelo fato da mesma ser majoritariamente branca, mas sim em virtude de suas famílias no passado terem sido proprietárias de terras, tratando-se, portanto, de um problema relacionado à questão de classe social. Mesmo quando questionados diretamente pela pesquisadora se a desigualdade não apresentaria um viés racial, os afro-brasileiros mudavam o foco da discussão, alegando que o racismo seria um problema do passado, o qual eventualmente persistiria apenas em pessoas mais velhas ou em realidades distantes. Tratam-se de argumentos que terminam por racionalizar a ausência de negros, enquanto desracializam a elite e seu privilégio branco, como se o mesmo não apresentasse qualquer ligação com a questão da raça (TWINE, 1998).

Neste ponto, pode-se inferir que, se a evasão para o discurso das classes sociais constitui um dos traços do discurso da branquitude brasileira (BENTO, 2002a), pode-se afirmar que indivíduos não brancos recorrem a esse mesmo discurso, demonstrando a presença da internalização do discurso da branquitude também por parte de não brancos, o que coopera para a manutenção de tal estrutura.

De maneira semelhante, Twine (1998) identificou nos afro-brasileiros a internalização do discurso da superioridade branca que estaria presente na busca dos mesmos por embranquecimento por meio da mestiçagem e pelo apagamento de parentes negros das genealogias familiares. Nesse sentido, os brasileiros tendem a construir narrativas que evidenciam os ancestrais mais brancos, ao mesmo tempo em que silenciam a respeito de seus parentes negros, principalmente escravizados, como uma estratégia de embranquecimento e manutenção do senso de dignidade, distanciando-se assim, da degradação simbolizada pela escravidão (TWINE, 1998).

Desta forma, Twine (1998) considera que o apagamento da herança africana coopera para a ausência de diálogo sobre a questão racial no interior das famílias brasileiras. Como parte do estudo, a pesquisadora morou com uma família de afro-brasileiros da classe trabalhadora durante dez meses e, durante esse período, nunca ouviu os membros da família mencionarem a questão do racismo ou discutirem situações que enfrentaram em virtude da discriminação racial. Nesse sentido, Twine (1998) relata sua surpresa ao constatar que,

mesmo na intimidade do espaço privado do lar — protegido de possíveis retaliações externas —, os brasileiros evitam esse assunto, sem oferecer o respaldo necessário para auxiliar os membros da família a lidar com o racismo encontrado no meio social.

No que se refere à educação contra o racismo, Twine (1998) afirma que as crianças e jovens afro-brasileiros aprendem a supervalorizar os ancestrais brancos, negando a ancestralidade negra, convivendo em um contexto familiar e escolar nos quais o racismo é silenciado. A pesquisadora ressalta que, quando tentava dialogar sobre a questão racial com a família com a qual conviveu, frequentemente recebia como resposta de que era inapropriado abordar esse assunto, sobretudo na presença das crianças. Ao entrevistar outros pais brasileiros sobre como os mesmos preparavam seus filhos para enfrentar o racismo, era comum receber a resposta de que estes aprenderiam a manejar por si próprios o problema caso se deparassem com a questão. Neste ponto, pode-se inferir que dialogar sobre experiências sofridas em virtude da discriminação racial implica na assunção do sujeito como negro, sendo esta uma atitude dolorosa e que pode ser evitada conforme o contexto, haja vista o discurso da mestiçagem e a possibilidade de branqueamento, por meio da qual o sujeito pode ser percebido como mais claro conforme o contexto.

Nesse sentido, Twine (1998) concluiu que a ausência de diálogo nas famílias brasileiras não produz uma atmosfera propícia para que as crianças e adolescentes desenvolvam um letramento racial, inclusive no que se refere às famílias de ascendência predominantemente negra. De acordo com a autora, falar sobre racismo no Brasil constitui um verdadeiro tabu, o que limita o desenvolvimento de uma compreensão adequada sobre o tema, ao mesmo tempo em que suscita a fantasia de que o racismo seria uma questão isolada que não ocorreria no plano institucional, dada a prevalência da compreensão desta questão quando muito como um problema de classe. Contudo, cabe evidenciar que a resistência a abordar o assunto tem relação com o trauma racial vivenciado pelos brasileiros, para além do silêncio sobre a questão, que perdura há séculos no Brasil.

Desta forma, Twine (1998) evidencia que o racismo não seria visto como um crime, mas como um mal-entendido que pode ser contornado no cotidiano, sobretudo por meio do silêncio, da negação e de comportamentos evasivos, levando as pessoas negras a evitar ocupar determinados espaços. Contudo, a autora defende que tais comportamentos não desafiam a supremacia branca, mas terminam por cooperar com a ilusão da existência de uma democracia racial. Para a pesquisadora, a resposta do silêncio *desempodera* crianças e adolescentes, na medida em que estes aprendem que suas experiências sobre o racismo seriam um tabu ou um mal-entendido, o qual não deve tornar-se objeto de discussão com seus familiares ou pares.

Somado a isso, a escassez de um corpo de literatura antirracista voltada a crianças e jovens e a falta de uma educação antirracista no currículo das escolas terminam por minar os espaços discursivos nos quais esses sujeitos poderiam adquirir um letramento racial e aprender a desafiar as ideologias e atitudes racistas. Em um contexto no qual a discussão sobre a questão é frequentemente “desaprovada”, torna-se muito difícil o desenvolvimento de uma consciência racial que produza rupturas com a supremacia branca (TWINE, 1998).

Todavia, é importante observar que ocorreram mudanças significativas no cenário educacional desde a realização da pesquisa de Twine (1998), visto que a educação antirracista tem ganhado espaço no país devido às conquistas obtidas pelo Movimento Negro. A esse respeito, Gomes (2017) salienta o protagonismo do Movimento Negro na luta pela superação do racismo no Brasil, reconhecendo-o como um movimento educador, cujos saberes emancipatórios produzidos geraram reivindicações, as quais, no início do século XXI, deram origem a políticas públicas no país, como no caso das ações afirmativas e da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio.

Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro tem sido essencial para o questionamento das teorias raciais que influenciaram a constituição do imaginário social e pedagógico no Brasil, bem como para o reconhecimento da identidade e dos saberes do povo negro, na luta pela representatividade negra nos diversos espaços e na ação de levar o debate sobre a desigualdade racial para a arena pública. Segundo a autora, a atuação do Movimento Negro tem cooperado para o desenvolvimento de uma consciência racial afirmativa acerca da identidade negra:

Articulados às práticas e intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele é possível encontrar, também no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira. São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica (GOMES, 2017, p. 17).

Frente ao exposto, pode-se afirmar que, em virtude das ações do Movimento Negro, a consciência e a luta contra o racismo têm crescido na esfera pública e educacional brasileira. Por conseguinte, as conquistas alcançadas pelo Movimento Negro no âmbito jurídico e educacional abriram um espaço prolífero para a realização de ações voltadas ao

desenvolvimento do letramento racial, tendo em vista a promulgação de dispositivos legais<sup>34</sup> que instituem a necessidade da educação das relações étnico-raciais, considerando que a dificuldade de dialogar sobre o racismo ainda se mostra presente no cotidiano brasileiro, assim como os discursos que negam a existência do problema, ao mesmo tempo que difundem o ideal de branqueamento.

Neste ponto, pode-se inferir que, na medida em que o branqueamento constitui uma possibilidade, negar o problema, silenciar-se sobre o racismo e incentivar o embranquecimento pode significar para as famílias não brancas uma medida que visa proteger suas crianças, a partir de uma integração parcial no rol da branquitude. Nesse sentido, há uma internalização naturalizada do discurso da branquitude, da suposta superioridade do branco, da distorção da questão racial e do silêncio. A racialidade tende a ser apagada e sua aparência de problema perde a forma, mediante a possibilidade de embranquecimento, o qual, somado à ausência de diálogo, naturaliza as desigualdades, colocando a questão racial em segundo plano, passando o racismo a ser negado e suas estruturas invisibilizadas.

No Brasil, a possibilidade de aliciar sujeitos via branqueamento pacifica as relações e naturaliza as hierarquias, bem como enaltece o ideal branco. Para isso, o apagamento da ancestralidade e da memória negra é fundamental, facilitando o processo de embranquecimento. Desta forma, a busca por um letramento racial constitui uma necessidade em uma sociedade embranquecida, na qual a branquitude faz concessões aos sujeitos mestiços, conforme o grau de embranquecimento alcançado. Nesse sentido, Warren e Twine (2002) indicam que, no contexto geral da América Latina, os estudos sobre branquitude auxiliam a compreender não apenas as subjetividades e a visão de mundo dos brancos, mas também dos indivíduos não brancos, na medida em que estes apresentam um pensamento racial semelhante ao dos sujeitos brancos da América do Norte, Reino Unido, Canadá, Austrália e África do Sul, em decorrência da internalização do discurso da superioridade branca.

Frente a essas constatações, formar professores no sentido de lhes possibilitar o desenvolvimento de um letramento racial constitui uma tarefa fundamental, visando uma conscientização sobre o racismo como um problema atual, estrutural e institucional, que atravessa a realidade dos educandos e, por isso, requer uma atenção contínua, em uma

---

<sup>34</sup> No Brasil, existem vários dispositivos legais que reconhecem a importância, a obrigatoriedade e a abrangência da educação das relações étnico-raciais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Possivelmente, o documento mais completo a respeito do tema seja o Parecer CNE/CP nº3/2004, que explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas posteriormente pela Resolução CNE/CP nº1/2004.

sociedade cujos membros são educados para almejar um branqueamento e pensar que o racismo não existe. Desta forma, emerge a necessidade de auxiliar os professores a compreender essa realidade, em um contexto no qual é preciso romper com o silêncio acerca do racismo, mediante a aquisição de um letramento racial, que produza rupturas com o discurso da branquitude.

Tomando por base o conceito de letramento racial, Passos (2013) realizou um estudo sobre estudantes brancos de um curso superior de História, moradores da periferia paulistana. A autora investigou se a participação dos alunos brancos – pobres e periféricos, pertencentes a bairros negros – em uma disciplina teórica voltada à educação das relações étnico-raciais possibilitaria o desenvolvimento de fissuras na branquitude, por meio de um letramento racial, partindo do pressuposto de que a ideologia da mestiçagem sustentaria o discurso de igualdade, impedindo o letramento desses sujeitos. Os resultados demonstraram que alguns alunos desenvolveram um letramento racial ou ampliaram o que já possuíam; outros, entretanto, mantiveram suas percepções influenciadas pela branquitude de maneira aparentemente intacta.

Passos (2013) demonstrou que muitos dos brancos entrevistados não se viam propriamente como brancos, por supostamente não ocuparem um lugar de poder, por pertencerem a uma classe economicamente desfavorecida. Por conseguinte, a pesquisadora constatou que indivíduos brancos em situação de pobreza, por vivenciarem uma experiência próxima à do negro, terminam por não conseguir ver ou têm dificuldade de admitir seus privilégios. De forma semelhante, pode-se depreender que o mesmo ocorra com indivíduos mestiços que usufruam de determinado grau de branquitude.

O estudo de Passos (2013) traz relevantes contribuições, na medida em que detecta que usufruir dos privilégios da branquitude consiste em ocupar um lugar que distancia o sujeito da compreensão de como a questão racial atravessa o cotidiano, obstaculizando a visualização de suas implicações no âmbito escolar. Lugar nem sempre ocupado apenas pelo branco, mas também por mestiços, o que aumenta a complexidade da questão racial no Brasil.

Nesse sentido, não se trata de impor o desenvolvimento de identidades raciais, mas auxiliar os futuros professores a compreender a realidade permeada pela raça, por vezes camuflada e disfarçada no Brasil, que inegavelmente influenciará a forma como compreendem e desenvolvem seu fazer pedagógico, ainda que estejam imersos em escolas periféricas, locais nos quais a desigualdade racial se mostra mais evidente. A influência da branquitude possivelmente ofuscará sua visão em relação à racialidade, que marca não apenas a experiência dos alunos pobres, negros e periféricos, mas também a dos próprios educadores,

brancos e não brancos. Ademais, torna-se pertinente observar que, para além da influência da branquitude em indivíduos brancos e não brancos, o silêncio em torno da questão racial no Brasil não coopera para o desenvolvimento de um letramento racial por parte dos indivíduos de diferentes pertencimentos, tal como apontado por Twine (1998), em um país no qual brancos, mestiços e inclusive negros demonstram uma compreensão restrita acerca do papel da raça em suas experiências.

Portanto, torna-se pertinente compreender a emergência do discurso da branquitude e as possibilidades de tensioná-lo, a fim de se estruturar uma proposta de formação de professores para a aquisição de um letramento racial, não apenas voltada ao negro, mas, sobretudo, voltada à consciência (de)formada pela branquitude, devido ao papel que ocupa na manutenção do poder racial.

### 3. A PESQUISA DE CAMPO

Considerando que o presente estudo propõe-se a investigar a branquitude brasileira, bem como tensionar o seu discurso no âmbito da formação de professores, a pesquisa foi estruturada de acordo com a abordagem qualitativa, uma vez que tal abordagem permite reconhecer a importância do elemento subjetivo para a compreensão do comportamento humano, o qual necessita ser desvelado, tendo em vista que não pode ser conhecido de maneira imediata (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1998). Ao mesmo tempo, a abordagem qualitativa considera o pesquisador como instrumento principal na coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

A pesquisa de campo foi realizada durante os anos de 2017 e 2018, abrangendo um período de dois anos, com discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* São Roque, a partir de um projeto de extensão desenvolvido na instituição.

Propusemos o referido projeto de extensão tomando em consideração a posição de pedagoga que ocupo no IFSP e de minha experiência acadêmica no que diz respeito à temática étnico-racial, no intuito de cooperar com a formação dos licenciandos da instituição e com o desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa em benefício da comunidade local. A proposta pressupunha a inovação no modelo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, no sentido de propiciar aos licenciandos uma experiência formativa para além do currículo formal, envolvendo uma docência supervisionada no contexto de uma escola periférica, processo sobre o qual se debruçou o presente estudo. O IFSP apoiou prontamente o desenvolvimento do projeto, em virtude do compromisso firmado em seu *Projeto Pedagógico Institucional* (IFSP, 2013) e *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018* (IFSP, 2014) com a formação de professores para uma sociedade mais justa, com o desenvolvimento e difusão de conhecimentos mediante ações que promovam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O projeto de extensão, denominado *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial*<sup>35</sup>, foi desenvolvido em uma escola pública de ensino

---

<sup>35</sup> O projeto, coordenado por esta pesquisadora, recebeu apoio do Instituto Federal de São Paulo – *Campus* São Roque, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFSP, e da Pró-reitoria de Extensão do IFSP, concedendo-me condições para a realização da pesquisa como servidora da instituição. Foram concedidas duas vagas de bolsa-discente (auxílio financeiro) a alunos participantes do projeto, durante um período de 4 meses no ano de 2017, e 7 meses no ano de 2018. Com exceção dos licenciandos que atuaram no projeto com o apoio do referido auxílio, os demais participaram de forma totalmente voluntária. O projeto estava vinculado às áreas temáticas “Educação” e “Direitos Humanos e Justiça”, na linha de extensão “Grupos sociais vulneráveis”.

fundamental, situada na periferia de São Roque. O projeto visava promover as condições para o empoderamento dos alunos da referida escola, por meio de oficinas voltadas à valorização étnico-racial, oferecidas aos educandos, no contraturno das aulas, como atividade extracurricular. Coube aos licenciandos, sob minha supervisão, atuar no projeto como professores das oficinas.

Nesse contexto, solicitamos autorização ao diretor do IFSP para realizar a pesquisa junto aos licenciandos, como parte do projeto de extensão, esclarecendo os objetivos do estudo e garantindo que os dados somente seriam coletados e utilizados com o consentimento deles e que a participação no projeto de extensão não estava obrigatoriamente vinculada à participação dos mesmos em minha pesquisa. Ou seja, os licenciandos poderiam se negar a participar de meu estudo e, mesmo assim, integrar o projeto de extensão das oficinas sem qualquer prejuízo. O diretor autorizou o desenvolvimento da pesquisa, assinando o *Termo de Autorização para Realização da Pesquisa* (ANEXO A).

Os licenciandos foram, então, convidados a participar da pesquisa, sendo informados sobre a garantia de sua privacidade e da não obrigatoriedade de participação na investigação. Após o esclarecimento sobre os objetivos do estudo, os licenciandos que concordaram em participar da pesquisa assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ANEXO B).

Assumi, também, a coordenação do projeto de extensão *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial*, o que me permitiu atuar na organização do trabalho da equipe envolvida, no caso, os licenciandos participantes, e na supervisão de suas ações.

Na coordenação dos trabalhos com os licenciandos, procurei me afastar de uma perspectiva tradicional de inspeção e fiscalização do trabalho pedagógico, pautado em uma pedagogia tecnicista, que visa garantir a eficiência e a produtividade por meio do controle do processo educativo (SAVIANI, 2007). Busquei, ao contrário, estruturar o trabalho de supervisão dos licenciandos a partir de uma perspectiva crítica de formação, orientação e reflexão, que propiciasse o desenvolvimento docente para a educação das relações étnico-raciais, incentivando a participação ativa dos mesmos em um espaço coletivo e democrático de planejamento pedagógico, de desenvolvimento das oficinas, reflexão e aprimoramento.

O método para a efetivação do presente estudo seguiu os princípios da pesquisa-ação que, de acordo com Tripp (2005), consiste em uma forma de intervenção para o aprimoramento da prática, por meio da ação e da investigação, promovendo alterações no que está sendo pesquisado. Para o autor, a pesquisa-ação educacional consiste em uma estratégia que permite tanto o desenvolvimento de docentes e pesquisadores, quanto a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Thiollent e Colette (2014), por sua vez, evidenciam a tendência no âmbito educacional de utilização da pesquisa-ação como uma forma de trabalho pedagógico completo, que se aplica à formação docente. Contudo, os autores ressaltam que o emprego da pesquisa-ação, como método abrangente, tem-se mostrado mais viável em iniciativas apartadas do ensino formal, devido à padronização e regulamentação a que este tipo de ensino frequentemente se encontra sujeito.

Thiollent e Colette (2014) apontam que, no âmbito brasileiro, o método da pesquisa-ação tem encontrado um espaço importante nos projetos de extensão universitária. Para Boaventura de Sousa Santos (2010), a pesquisa-ação e as atividades de extensão universitária devem ocupar uma nova centralidade nas universidades do século XXI, na luta contra a funcionalização da universidade a serviço do mercado. A pesquisa-ação, ao propiciar a participação comunitária na elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa, em prol da busca de soluções de problemas articulados a interesses sociais e científicos; a extensão, pelo apoio aos grupos discriminados e excluídos, dando voz aos mesmos em prol da resolução dos problemas relacionados à rejeição social, em defesa da diversidade cultural, do aprofundamento democrático em busca de uma coesão social (SANTOS, 2010).

Para Thiollent e Colette (2014), no âmbito da pesquisa-ação educacional, a ação a ser pesquisada e modificada deve promover situações de interação e mudanças de processos, mentalidades e habilidades. Na perspectiva dos autores, a pesquisa-ação deve ser empregada na formação docente com a finalidade de emancipação.

Inspirados no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire, buscamos estruturar a pesquisa a partir do desenvolvimento de uma formação problematizadora sobre a questão racial, orientada pelos princípios de uma pedagogia emancipatória, no sentido de propiciar aos sujeitos da investigação uma melhor compreensão acerca da desigualdade racial que atravessa a escola brasileira e as possíveis estratégias de atuação para a modificação dessa realidade junto aos alunos. Foi nesse sentido que nos propusemos, no âmbito da formação dos licenciandos, a compreender e a criar possibilidades de fissuras no discurso da branquitude, em uma perspectiva solidária, dialogada, e por isso, educacional, de forma a contribuir com o processo de desenvolvimento dos licenciandos para a docência, envolvendo uma ampliação de sua consciência racial. Processo este que requer um diálogo, o qual não pode estar pautado pela doutrinação ou imposição partidária de valores e conhecimentos, mas sim na construção de um consenso dinâmico e modificável (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Nessa perspectiva, minha interação com os participantes da pesquisa ocorreu por meio de acompanhamento dos licenciandos, das intervenções realizadas nas reuniões de estudo,

formação e planejamento das oficinas, buscando promover uma constante reflexão dos trabalhos realizados. Essas práticas permitiram uma observação atenta e o registro da experiência vivenciada. Durante a investigação, foram empregados três instrumentos de coleta: observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental dos relatórios elaborados pelos participantes do estudo, buscando assim, obter uma intersecção dos dados coletados.

### **3.1 O projeto *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial***

O projeto *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial* foi desenvolvido em uma escola localizada em uma região periférica do município de São Roque, marcada pela pobreza e pela violência, cujas notícias, envolvendo a violência, são veiculadas com frequência nos jornais do município e das cidades vizinhas. O bairro conta com uma precária infraestrutura, quando comparado a outras regiões da cidade, e é composto por uma população majoritariamente negra. Nesse contexto, a referida região e seus moradores sofrem com os estereótipos negativos construídos acerca dos mesmos, os quais alcançaram as crianças e adolescentes residentes no bairro. Por esses motivos, escolheu-se uma das escolas dessa região para o desenvolvimento do projeto voltado à educação das relações étnico-raciais.

A pedagogia culturalmente relevante, expressão que integra o nome e a proposta do projeto, consiste em uma perspectiva de trabalho que vai ao encontro da educação das relações étnico-raciais, propondo uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento dos alunos negros, pobres e periféricos, no estabelecimento de conexões entre a formação escolar e a sua realidade. Ao mesmo tempo, a referida pedagogia busca a construção de uma formação voltada à autonomia e à emancipação, indo na contramão da tendência tecnicizante do ensino.

Para o desenvolvimento do projeto, adotamos a perspectiva teórica da pedagogia culturalmente relevante defendida por Ladson-Billings (1995). A autora parte da premissa que os estudantes negros podem ter sucessos acadêmicos, e que o seu fracasso escolar, na escola pública, não se deve às suas diferenças culturais, mas ao ambiente excludente criado pela escola, fundada em um modelo dominante — branco e eurocêntrico. Tal ambiente termina por desvalorizar e excluir os elementos culturais que compõem a cultura do pertencimento negro,

seja pela verbalização explícita do preconceito, seja pela via do silêncio, como ocorre com maior frequência no ambiente escolar brasileiro.

O trabalho de Ladson-Billings (1995) foi ancorado em uma vasta literatura antropológica educacional, que buscava investigar, dentre outros aspectos, formas para preencher a lacuna existente entre a cultura do ambiente familiar dos educandos e a cultura escolar. A partir dos resultados obtidos e baseando-se no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire, a autora propõe uma pedagogia culturalmente relevante, cuja proposta de educação de educação possibilita o desenvolvimento e o sucesso escolar dos estudantes negros.

São três os pilares nos quais se ancoram a pedagogia culturalmente relevante. O primeiro pilar refere-se ao sucesso acadêmico dos discentes. Para a referida abordagem, auxiliar o aluno a ter sucesso acadêmico é uma das primeiras responsabilidades da educação escolar. A pedagogia culturalmente relevante enfatiza, em primeira instância, a importância do desenvolvimento acadêmico para os alunos da periferia, para a obtenção de melhora na qualidade de vida do discente e de sua comunidade, na medida em que o conhecimento lhe possibilitará um desenvolvimento profissional e condições de contribuir com a sua comunidade (LADSON-BILLINGS, 1995).

Contudo, não se trata da valorização de um ensino de mera transmissão do conhecimento, mas que promova o desenvolvimento da competência cultural, que é o segundo pilar da perspectiva. Segundo Ladson-Billings (1995), a ideia de competência cultural envolve uma ação da escola que abra caminhos para que os estudantes preservem sua integridade cultural, enquanto alcançam o sucesso acadêmico. Consiste na aceitação e valorização da cultura do aluno, de seu estilo de linguagem, de sua forma de vestir e interagir. Ou seja, requer o desenvolvimento de estratégias que permitam a apreciação e afirmação de seu estilo e de valores culturais, o que implica na abdicação do estabelecimento de um comportamento ideal de aluno ou de qualquer tentativa de minimizar a influência do discente e de seu estilo na sala de aula. Esse pilar aponta para a atitude de encorajar o aluno a investir em suas habilidades, de forma a auxiliá-lo a ter orgulho de si próprio, de sua cultura e de sua ascendência.

A pedagogia culturalmente relevante consiste na valorização do aluno de forma que compreenda que não é necessário negar sua cultura, tampouco embranquecer para ser um bom estudante. Não é necessário deixar de ser “legal” para sua comunidade e sucumbir a um modelo de “bom aluno” estabelecido pela escola, para se adequar a um determinado padrão de se expressar e de se vestir, distanciando-se culturalmente de sua comunidade e de suas raízes.

Trata-se, então, de desconstruir a ideia de que o direito aos estudos estaria destinado unicamente às camadas mais abastadas e brancas, auxiliando o discente na compreensão de que o ato de estudar é um direito de todos, faz parte da luta da população negra, pobre, da periferia e que a luta pela educação integra sua própria cultura. Logo, a competência cultural se delinea no sentido de possibilitar ao aluno compreender sua identidade, sua comunidade e a importância de cada um em seu processo de aprendizagem, a fim de que a escola e o saber ensinado possam fazer sentido aos estudantes, aproximando-se de sua visão de mundo e realidade, proposta que vai ao encontro da perspectiva de Freire (2008).

O terceiro e último pilar da pedagogia culturalmente relevante consiste em desenvolver a consciência sociopolítica, impulsionando o discente a reconhecer, compreender e a criticar as desigualdades, de forma a agir sobre seu meio consciente dessa estrutura baseada na hierarquização racial, auxiliando-o na compreensão de que sua aprendizagem escolar possui um objetivo social maior, relacionando-se intimamente com sua realidade e com as possibilidades reais de desenvolvimento (LADSON-BILLINGS, 1995), pois implica a compreensão e a crítica do espaço ocupado por sua comunidade no meio social. Vê-se, assim, que a perspectiva da pedagogia culturalmente relevante encontra-se profundamente ancorada nos pressupostos de Freire (2005, 2008), apresentando, porém, uma ênfase na questão racial, ao se voltar à realidade dos alunos negros, pobres e periféricos, o que requer uma formação dos professores, capaz de fazê-los reconhecer a desigualdade racial e suas causas.

De acordo com esta acepção, a pedagogia culturalmente relevante pressupõe a valorização da diversidade cultural, o estabelecimento de conexões entre a escola e o campo de vivência familiar, cultural e comunitário do aluno. Trata-se de uma perspectiva que se propõe a reinventar modos de ensinar que se aproximem da realidade, da linguagem e da leitura de mundo do aluno, enfim, de sua bagagem cultural (FREIRE, 2008), tendo em vista que práticas que desconsiderem esses aspectos tendem a gerar apatia e desinteresse no contexto escolar.

De acordo com Ladson-Billings (1995), a pedagogia culturalmente relevante é contrária a políticas que atribuem um déficit cultural aos alunos negros e a intervenções educacionais compensatórias. Antes, trata-se de um modelo teórico que não se restringe unicamente a uma busca de êxito educacional, mas procura auxiliar o educando na aceitação e afirmação de sua identidade, ao mesmo tempo em que promove uma perspectiva crítica que desafia as desigualdades perpetuadas pelas instituições sociais, incluindo nesse rol as reproduções dessas desigualdades e opressões presentes na escola.

Assim, a prática pedagógica culturalmente relevante considera a importância de se estabelecer aproximações com a realidade do educando, de forma a ajudá-lo a se apropriar da linguagem do conhecimento científico com criticidade, para que possa agir sobre sua realidade. No âmbito educacional brasileiro, essa perspectiva ganha sentido em função da cultura escolar negligenciar a cultura dos jovens periféricos, que envolve estéticas “[...] com forte ressonância da diáspora afro-americana e afro-indígena-brasileira” (AMARAL, 2016, p. 27). Conforme assinala Amaral:

Nossa intenção é demonstrar que justamente o que move as comunidades da juventude nas periferias das grandes cidades – que clamam por serem escutadas, vistas e reconhecidas – encontra-se à margem do cotidiano escolar, como reflexo das tendências tecnicizantes do ensino e da construção desigual das condições de vida nas metrópoles. Referimo-nos aos tambores jovens, às danças sensuais do funk e às letras críticas dos raps que têm instaurado uma nova forma de posicionamento político das comunidades periféricas. Estas, se escutadas, podem fazer com que a sociedade repense os valores que a sustentaram até então. Quando observamos os jovens elaborando as letras e ritmos de seus raps, desenhos e poesias – e assim construindo sua própria leitura da cidade e da sociedade em que vivem –, enquanto a escola permanece em grande parte surda a esses reclamos, começamos a compreender os motivos de tamanho distanciamento dos alunos em relação ao que lhes é oferecido como formação no âmbito escolar (AMARAL, 2016, p. 34-35).

Com base nas contribuições da autora, pode-se inferir quão importante seria que a escola pública atentasse para as manifestações dos alunos por meio da construção de uma escuta compromissada com esses jovens, no intuito de compreender a realidade destes e ressignificar suas práticas de ensino a partir dos elementos que integram as culturas juvenis, em prol do desenvolvimento de um ensino culturalmente relevante para esses estudantes.

Nesse sentido, o projeto de extensão envolveu o desenvolvimento de oficinas junto aos alunos do 7º ao 9º ano da escola de ensino fundamental, alicerçadas na perspectiva da pedagogia culturalmente relevante, visando a valorização do pertencimento étnico-racial dos mesmos. O trabalho nas oficinas consistiu em uma ação de enfrentamento do racismo, tomando em consideração que a ideologia racial interfere na constituição da subjetividade dos indivíduos (CALADO, 2013). A esse respeito, Calado (2013), na esteira de Costa (2012), resgata que a formação da subjetividade de um indivíduo se dá segundo os enquadres<sup>36</sup> constituídos para o seu grupo social ao longo da história, os quais abrangem organizadores

---

<sup>36</sup> De acordo com Costa (2012), no âmbito da psicologia, o conceito de enquadre diz respeito à situação analítica, envolvendo as instituições e as normas que permitem o fazer analítico, o estabelecimento de relações e processos, bem como a manifestação do comportamento. A proposta da autora consiste em pensar a ideia de enquadre para além da configuração da clínica, considerando que “o conceito de enquadre possibilita uma compreensão acerca de diferentes aspectos da realidade. Por assim dizer, é crível considerar que os vínculos e os lugares psicossociais são arranjos a partir de enquadres – o que nem por isso significa dizer que um determinado enquadre seja bom ou pertinente para todos os envolvidos” (COSTA, 2012, p. 24).

psíquicos dos lugares psicossociais que lhe são outorgados pela sociedade. Dessa forma, Costa (2012) defende que determinados momentos históricos promoveram modos de subjetivação no segmento negro da população brasileira, ora enquadrando-o como objeto, ora como livre e inferior, ora como racialmente inferior. Nessa perspectiva, Calado (2013) afirma que:

Os discursos racialistas moldaram a cultura brasileira, estabelecendo um lugar para o indivíduo negro, reproduzindo uma estrutura excludente, baseada na ideia de hierarquia racial. Logo, o desenvolvimento da subjetividade do afro-brasileiro, muitas vezes, se faz pela negação de sua ancestralidade africana, na ratificação do histórico de escravização e pelo estigma de ter sido animalizado, em detrimento do processo de humanização associado aos brancos. A estrutura da desigualdade racial então se mantém. Se, no sistema escravagista, o negro era identificado por morar em senzalas, hoje, com a crescente urbanização, são identificados por morar em favelas e bairros periféricos. Se, no sistema escravagista, os negros não eram considerados humanos, ainda hoje são identificados por piadas que os associam a animais e a coisas (macaco, gambá; carvão, bombril etc), demarcando sinais da antiga animalização e coisificação. A formação da subjetividade da pessoa negra é muitas vezes marcada pela violência (CALADO, 2013, p. 74-76).

Sendo assim, o enquadre que relaciona o sujeito negro à inferioridade racial demarca o lugar social atribuído a esse grupo no Brasil, o que termina por afetar de forma extremamente negativa a subjetividade da pessoa negra — ou mais negra. Segundo a autora, a tentativa de apagamento da história e das contribuições da cultura africana e afro-brasileira para a formação da identidade brasileira envolveu um processo contínuo de desvalorização do grupo negro, que dificulta a construção da subjetividade dos afrodescendentes.

Porém, Calado (2013) evidencia que a luta dos movimentos negros no Brasil se erigiram no sentido de promover rupturas com os enquadres que conferem ao indivíduo negro uma inferioridade racial. Nesse sentido, a autora aponta que o enfrentamento realizado por esses movimentos contra o racismo impulsionou a emergência de um novo enquadre sobre o indivíduo negro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que ao instituir o racismo como crime, buscou reconhecer o indivíduo negro como sujeito portador de direitos.

No que se refere ao espaço escolar, Calado (2013) salienta que, embora a escola tenha se estruturado como um dos palcos de reprodução da ideologia racial, a mesma também pode se configurar como um espaço de combate às desigualdades raciais, promovendo ações de enfrentamento que podem ressignificar às experiências dos sujeitos em relação ao racismo. O papel da escola no enfrentamento do racismo viu-se fortalecido, sobretudo, em decorrência da promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-

brasileira nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio. De acordo com Calado (2013), a referida lei abrange um desdobramento das conquistas alcançadas na Constituição Federal de 1988 em virtude das lutas do Movimento Negro. Para a autora, o trabalho pedagógico pautado na Lei nº 10.639/03 pode contribuir para a ruptura do enquadre que associa o grupo negro à inferioridade racial, na medida em que a referida lei estabelece uma intervenção incisiva em prol do reconhecimento do mesmo no espaço escolar, mediante o estudo da história e das contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, Calado (2013) ressalta a importância de a escola romper com o silêncio existente em torno da questão racial, de forma a problematizar a ideologia racista e os estereótipos atribuídos aos diferentes modos de pertencimento negro. A autora afirma que, na medida em que o enquadre vigente termina por associar o grupo negro ao escravismo, bem como a posições sociais servis e inferiores, o indivíduo negro necessita empreender um grande esforço na construção de sua subjetividade, devido à dificuldade de encontrar referências negras positivas. Daí a importância do diálogo sobre a questão, que problematize a ideologia racial, bem como a ação de fornecer referências negras positivas aos alunos, de forma a auxiliar os discentes a romper com o enquadre atual, evitando a paralisação do indivíduo e a cristalização do lugar social atribuído ao mesmo (CALADO, 2013).

Saunders (2016) aponta que, no Brasil, a exclusão material e simbólica dos afrodescendentes faz com que esses sujeitos desenvolvam um sentimento de marginalização e privação de direitos, o que pode produzir uma alienação social e emocional, bem como uma sensação de mal-estar e desejo de autodestruição, haja vista ser muito difícil para um indivíduo valorizar a si mesmo quando sua identidade e história são negadas e desvalorizadas pela cultura hegemônica, que as considera como desviantes e criminosas. Dessa forma, a autora salienta a importância da criação de espaços que permitam aos indivíduos negros o engajamento cultural, a expressão humana e o desenvolvimento de uma consciência crítica, no sentido de valorizar sua cultura, história e experiências.

É nessa perspectiva que se propôs o desenvolvimento do trabalho das oficinas junto aos alunos do projeto, tomando como base o hip-hop, estética presente na cultura dos jovens periféricos, que conforme salientado por Amaral, possui “[...] forte ressonância da diáspora afro-americana e afro-indígena-brasileira” (AMARAL, 2016, p. 27). Saunders (2016) defende que o movimento hip-hop pode ser uma via de empoderamento dos sujeitos, por desafiar a ausência de consciência acerca da cidadania e denunciar a necessidade de transformação social, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de uma autoconsciência no

indivíduo, reconectando-o com sua cultura e ancestralidade. Segundo a autora, o hip-hop é um movimento baseado na solidariedade devido à similaridade da experiência periférica vivenciada pelos afrodescendentes nas Américas. No Brasil, é comum que o movimento hip-hop muitas vezes forneça perspectiva para crianças pobres e periféricas, moradoras de comunidades marcadas pela violência (SAUNDERS, 2016).

O trabalho desenvolvido nas oficinas consistiu no reconhecimento da ancestralidade, história e cultura negra, visando à valorização do pertencimento negro, a partir de atividades que articulavam os elementos da cultura hip-hop e o ensino de ciências da natureza. De acordo com Verrangia (2016), o ensino de ciências pode contribuir significativamente para a construção de relações éticas entre os discentes, no desenvolvimento de sua formação cidadã, de forma semelhante às demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Conforme evidencia o estudo do autor, a área de ciências da natureza possui a função social de desenvolver pesquisas e soluções que contribuam para a melhora da qualidade de vida dos indivíduos, ao mesmo tempo em que o ensino de ciências pode fornecer aos alunos perspectivas profissionais relacionadas ao referido campo do conhecimento, com as quais os discentes costumam ter pouco contato direto no meio social. Logo, a escolha dessa área do conhecimento para integrar o projeto ocorreu, em primeiro lugar, por ser a área de formação dos licenciandos e por ter um papel relevante para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Como as oficinas eram constituídas como uma atividade extracurricular, oferecida no contraturno das aulas, os alunos optavam por participar ou não do projeto de extensão. As oficinas envolviam atividades variadas realizadas com os alunos do 7º ao 9º ano, como leitura, reflexão e elaboração de letras de rap e coreografias, estudo e produção de desenhos inspirados no grafite, discussão sobre os problemas do bairro, diálogos sobre videoclipes de cantores brasileiros que abordam em suas músicas questões de empoderamento da população da periferia, rodas de conversa sobre invenções realizadas por cientistas negros, visitas ao laboratório de ciências do IFSP, dentre outras ações.

As atividades envolviam questões relacionadas ao fortalecimento da autoestima e projeto de vida dos educandos. É preciso ressaltar, entretanto, que não pretendíamos impor aos alunos a assunção de uma identidade negra, tendo em vista o complexo e doloroso processo que envolve reconhecer-se como negro no Brasil, um país que valoriza a branquidão e impõe um ideal de branqueamento. As oficinas buscaram propiciar aos educandos o desenvolvimento de referências negras positivas, no reconhecimento e valorização da história, da cultura e da estética negra, no intuito de promover uma ruptura com o enquadre que

associa o indivíduo negro à inferioridade, na busca de reconhecê-lo como sujeito de direito (CALADO, 2013).

No primeiro ano do projeto, cerca de 22 alunos participaram das oficinas, sendo a maioria do grupo composta por meninos. Muitos apresentavam dificuldade de leitura e escrita, um comportamento desafiador no que se refere às regras e aos professores — o que foi reproduzido em certa medida no espaço da oficina —, além de serem mais velhos se considerarmos a relação idade/série escolar na qual se encontravam, sendo vistos, na escola, como casos típicos de fracasso escolar. No que se refere às poucas meninas que frequentavam a oficina, foi interessante observar como as mesmas se apropriaram gradativamente desse espaço, apresentando muito interesse nas atividades propostas, sobretudo naquelas que envolviam a elaboração de raps.

No segundo ano do projeto, o público que compareceu às oficinas era composto por 15 meninas, que demonstravam maior interesse pela escrita de histórias, poemas e desenhos, por estilos musicais ligados mais ao funk e ao pop, bem como pelas atividades de ciências. Sempre frequentes e envolvidas com o trabalho das oficinas, algumas meninas levavam os irmãos menores e outras crianças pequenas, filhas de parentes e vizinhos, que ficavam sob a responsabilidade delas no período da tarde. A fim de não colocar empecilhos para a participação dessas estudantes que se mostravam muito interessadas, aceitamos o desafio de incluir as crianças menores nas atividades das oficinas, na medida do possível.

Nesse ponto, torna-se pertinente evidenciar que alguns desses alunos e alunas — os mais negros —, no início das oficinas, quase não interagiam com os colegas do grupo e com os licenciandos e apresentavam uma visível insegurança para elaborar produções, como desenhos e até mesmo frases, bem como para expor suas ideias. A partir do trabalho desenvolvido nas oficinas, esses alunos e alunas foram integrados ao grupo de forma a dialogar e a participar mais, processo que será mais bem explorado no decorrer deste estudo.

Considerando o contexto do bairro, o público das oficinas majoritariamente composto por alunos e alunas negros e pobres, com idade entre 12 e 17 anos, e os mecanismos do racismo que permeiam o cotidiano desses educandos, tornou-se evidente a vulnerabilidade social dos alunos do projeto, bem como o necessário desenvolvimento de um trabalho pedagógico cuidadoso e culturalmente relevante junto a estes, comprometido com sua valorização étnico-racial.

### 3.2 O trabalho com os licenciandos

Meu desafio consistiu em propiciar uma formação que fornecesse subsídios aos licenciandos, professores das oficinas, a fim de que esses realizassem um trabalho efetivo junto aos alunos da escola de ensino fundamental, no que se refere à promoção de uma educação das relações étnico-raciais, em uma perspectiva culturalmente relevante. A referida formação procurou propiciar aos licenciandos as bases para o desenvolvimento de um letramento racial, conforme proposto por Twine (2004), mediante o diálogo e a reflexão sobre a questão racial. De acordo com o meu entendimento, o trabalho com os conceitos relacionados ao racismo possibilitariam aos mesmos a perceber as estruturas e os mecanismos racistas presentes na sociedade, no sentido de compreender como tal fenômeno é reproduzido no cotidiano social e escolar, de forma a produzir rupturas com a branquitude. Tinha-se a expectativa de que a aquisição de um letramento racial auxiliaria os licenciandos — enquanto professores da oficina — a reconhecer a importância de desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a educação para relações étnico-raciais abertas à diversidade junto aos alunos da escola, produzindo um diálogo sobre o tema bem como o reconhecimento do pertencimento negro por meio do trabalho com a arte e a cultura negra presente nas comunidades periféricas. Semelhantemente, esperava-se que o envolvimento dos licenciandos com esse trabalho pautado nas referências da arte e da cultura negra contribuiria para esse processo de letramento, conforme evidenciado por Twine (2004).

Outro desafio a ser considerado durante o processo formativo dos licenciandos envolvia o fato destes não estarem cursando uma licenciatura na área de ciências humanas, mas sim em ciências biológicas, campo de conhecimento que integra a área das ciências da natureza, que apesar de possuir um importante papel no combate ao racismo, possui muitas lacunas no diálogo com a temática étnico-racial. Conforme demonstra Verrangia (2016), no que se refere ao ensino de ciências, algumas barreiras podem dificultar que os professores da respectiva área assumam uma postura de combate ao racismo, em razão da própria tradição do ensino de ciências e das concepções que norteiam as práticas dos docentes e da gestão escolar acerca da forma como esse ensino deve ser conduzido.

Segundo Verrangia (2016), dentre as concepções que podem obstaculizar que docentes da área de ciências da natureza contribuam em suas aulas para a promoção da educação das relações étnico-raciais, destaca-se a ideia de que as ciências da natureza possuiriam menor ou nenhuma responsabilidade no combate ao racismo, uma vez que o conhecimento científico tenderia a ser visto como um campo neutro, supostamente isento de ideologias. Contudo,

torna-se pertinente resgatar como a transposição das teses da evolução das espécies à evolução das raças e civilizações teve um importante papel na consolidação do racismo, por sua pretensa validade científica, o que evidencia claramente a não neutralidade do conhecimento científico, inclusive no que diz respeito à área das ciências da natureza.

Concomitante a essa percepção, outro fator que pode dificultar a inserção da temática da educação das relações étnico-raciais na referida área é a centralidade outorgada ao trabalho com os conteúdos conceituais, o que tende a dificultar a articulação com valores e questões sociais, pelo fato destes não envolverem conceitos, teorias ou situações especificamente relacionados ao campo de conhecimento das ciências da natureza (VERRANGIA, 2016).

Nessa perspectiva, Verrangia (2016) salienta que a formação inicial e continuada de professores na área das ciências da natureza tende a não preparar o docente para enfrentar as questões étnico-raciais que atravessam a sala de aula, devido à ênfase dada ao trabalho com os conteúdos conceituais. Para além dessa questão, deve-se reconhecer o viés ocidental e predominantemente eurocêntrico presente nos conhecimentos científicos que integram os cursos de formação de professores da referida área, apesar de tais conhecimentos também possuírem raízes na ciência produzida por povos africanos, asiáticos e ameríndios (VERRANGIA, 2016).

Frente ao exposto, no processo de formação de professores, torna-se necessário reconhecer as contribuições dos diferentes povos para o desenvolvimento das ciências da natureza, bem como assumir a não neutralidade desse campo de conhecimento. No que se refere à ênfase dada aos conteúdos conceituais, Verrangia (2016) resgata que a aprendizagem dos mesmos integra um propósito maior, sendo que no caso da educação escolar brasileira, tal propósito consiste na preparação do discente para o exercício pleno da cidadania, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Sendo assim, tendo em vista os desafios elencados que poderiam dificultar o envolvimento dos licenciandos com a educação das relações étnico-raciais, tornou-se imprescindível construir um itinerário formativo que salientasse o compromisso docente com a formação para a cidadania do educando, além de problematizar o eurocentrismo e a suposta neutralidade contida na área das ciências da natureza, com o intuito de contribuir para que os licenciandos desenvolvessem uma prática pedagógica compromissada com a educação para relações étnico-raciais pautadas no respeito à diversidade.

Desta forma, participaram do projeto três grupos de licenciandos. Desses grupos, dois trabalharam cerca de um semestre junto aos alunos da escola e um desenvolveu as atividades durante um período de dois semestres, sendo que cada grupo tinha sua própria oficina e

reunião semanal de planejamento. No total, oito voluntários participaram da pesquisa, sendo atribuídos nomes fictícios aos mesmos para preservar a identidade de cada um:

<b>Grupo</b>	<b>Período de atuação no projeto</b>	<b>Nome do participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Autoclassificação racial</b>	<b>Escola na qual cursou a educação básica</b>
Primeiro	Um semestre	André	23	Branco	Privada
		Juliana	20	Branca	Privada
		Marília	18	Parda	Pública
Segundo	Um semestre	Carlos	41	Branco/pardo*	Pública
		Cristiane	21	Parda	Pública
Terceiro	Dois semestres	Roberta	20	Parda	Pública
		Bruno	21	Branco	Pública
		Tiago	20	Pardo	Pública

\*O participante mencionou outra autoclassificação racial no decorrer do projeto.

A maioria dos participantes da pesquisa era egressa de escola pública, com exceção de dois alunos, havendo uma proporção quase que equivalente entre homens e mulheres. A média da faixa etária dos licenciandos era de 23 anos, com predominância de pardos e negros, considerando a autoclassificação racial. Observe-se que apenas três se declararam brancos, pois um dos alunos que havia se declarado branco na entrevista inicial do projeto, durante as reuniões de formação, acabou mudando sua autoclassificação, passando a se identificar como pardo, episódio que será mais bem explorado no decorrer do estudo. É importante observar que um dos participantes da pesquisa era aluno egresso do Instituto Federal e naquele momento encontrava-se cursando a graduação em psicologia em outra instituição. Porém, mesmo não estando matriculado no instituto, ofereceu-se para participar como professor voluntário do projeto e também como participante da pesquisa, atuando de forma conjunta com os licenciandos. Por ser morador da comunidade próxima à escola e aluno egresso do IFSP, o mesmo pôde participar normalmente do projeto, por abranger uma atividade de extensão.

Nesse sentido, promovi a realização de reuniões semanais com os licenciandos, no intuito de orientá-los sobre o desenvolvimento do projeto, fornecendo-lhes subsídios teóricos relativos à educação das relações étnico-raciais, além de acompanhar, por meio de relatos orais, o trabalho que estavam realizando nas oficinas. A ideia era criar um espaço para uma reflexão sobre esse processo, propor mudanças quando necessário e auxiliá-los a pensar a propósito do planejamento da oficina da semana seguinte.

As reuniões semanais tinham duração de duas horas e eram estruturadas em três momentos: no primeiro momento, os licenciandos compartilhavam como tinha sido o trabalho desenvolvido na última oficina, com o propósito de refletir sobre as atividades que desenvolveram, com intervenções realizadas por mim. Os licenciandos relatavam se foi possível desenvolver aquilo que fora planejado, suas percepções, êxitos e dificuldades como professores naquele contexto e o envolvimento e o interesse dos alunos do ensino fundamental; na segunda parte, dialogávamos sobre o referencial teórico adotado e buscávamos estabelecer conexões com a realidade escolar vivenciada e, por último, planejávamos como a próxima oficina seria desenvolvida, tomando por base os objetivos do projeto, o que tínhamos avaliado e refletido a partir dos diálogos estabelecidos acerca dos referenciais. Após cada reunião, que era gravada em áudio, eu registrava no diário de campo da pesquisa os aspectos mais importantes observados, inclusive minhas percepções sobre o processo de compreensão e trabalho com o discurso da branquitude.

Considerando que minha atuação no projeto se deu por meio do trabalho de coordenação — que envolvia a supervisão da docência realizada nas oficinas — o relato do trabalho desenvolvido pelos licenciandos era fundamental, a fim de orientar o diálogo com a direção da escola, o planejamento de cada oficina e o subsídio fornecido para a formação dos professores em um processo contínuo de ação, reflexão e ação.

Sendo assim, nos primeiros meses do projeto, cada licenciando elaborava, individualmente, um breve relato e encaminhava-o para mim por e-mail, com antecedência, a fim de que eu pudesse iniciar a reunião semanal com uma noção sobre como o trabalho nas oficinas havia sido desenvolvido, os êxitos e os desafios enfrentados. Porém, ao perceber que esse formato se demonstrou burocrático do ponto de vista dos estudantes, abdicamos dessa prática e passamos a dedicar um período maior para o relato oral da oficina no primeiro momento de cada reunião, de forma que todos pudessem expressar-se e emitir seu ponto de vista, sobre o trabalho realizado, o interesse e as necessidades dos alunos, bem como outros aspectos importantes desse processo.

Considerando que as reuniões também se propunham a subsidiar teoricamente a docência dos licenciandos nas oficinas, frequentemente trabalhávamos junto aos mesmos com referenciais teóricos que permitissem uma melhor compreensão da questão étnico-racial. Na maior parte das vezes, os referenciais eram encaminhados com antecedência, a fim de que pudessem apropriar-se e refletir sobre os materiais estudados.

Porém, no decorrer do projeto, conforme os desafios emergiam nas oficinas, outros temas relacionados com a questão étnico-racial foram inseridos no itinerário formativo, tais

como: autoridade docente, questões de indisciplina, violência, fracasso e sucesso escolar, desenvolvimento psicoemocional, relações de gênero e metodologia de ensino. Pretendia, dessa forma, ampliar a compreensão, por parte dos licenciandos, sobre a realidade dos alunos da periferia que frequentavam as oficinas. O processo de formação foi organizado de maneira dialogada, privilegiando a discussão sobre os referenciais e a exposição das percepções e experiências por parte dos licenciandos sobre os temas, no intuito de estabelecer relações entre a experiência escolar e o cotidiano social.

No que se refere ao trabalho com a temática étnico-racial, busquei estruturá-lo abordando a questão da desigualdade racial como um problema relacional, isto é, como uma problemática que se dá em relação, pois o grupo negro só é discriminado como inferior, dados os privilégios outorgados ao grupo branco, considerado como supostamente superior. A abordagem relacional fora adotada com o intuito de produzir rupturas com o discurso da branquitude, que considera o racismo um problema do negro, ao mesmo tempo em que guarda silêncio sobre o lugar do pertencimento branco na estrutura social (BENTO, 2002a). Também busquei trabalhar a questão do branqueamento, de forma a evidenciar como esse ideal termina por influenciar todos os indivíduos na sociedade brasileira, naturalizando a pretensa superioridade branca e outorgando privilégios aos indivíduos conforme o grau de embranquecimento alcançado, sejam brancos, mestiços, quase brancos ou menos negros, o que contribui para a inércia dos sujeitos beneficiados, devido às vantagens concedidas, bem como para a reprodução e naturalização do discurso da branquitude. Nesse sentido, a ideia de produzir fissuras no discurso da branquitude visava auxiliar os licenciandos a se apropriarem de uma compreensão mais abrangente e profunda sobre o problema, de forma a cooperar com sua formação para a docência no contexto brasileiro.

Ademais, a oportunidade de entrelaçar teoria e prática, por meio dos encontros de formação e das oficinas, constituía-se como uma ação potencializadora dessa experiência, possibilitando um maior contato dos licenciandos com a realidade dos alunos da periferia e o desenvolvimento de uma práxis educativa. Meu intuito era auxiliar os licenciandos a realizar o exercício de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, sobretudo no que se refere ao trabalho na escola periférica, frequentada majoritariamente por alunos de ascendência negra, no sentido de problematizar o discurso hegemônico que naturaliza a precarização na qual se encontram as comunidades e as escolas periféricas, culpabilizando única e exclusivamente os sujeitos pertencentes a essas escolas pelas privações que vivenciam no âmbito da educação, da saúde, do trabalho e da moradia, que limitam o exercício de sua própria cidadania. De acordo com Paulo Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 39-40).

No exercício da reflexão sobre a prática, a análise crítica sobre a escola brasileira e o trabalho desenvolvido pelo professor requerem o conhecimento da questão racial. Nesse sentido, busquei constituir um discurso teórico sobre o tema integrado à prática, que instrumentalizasse os licenciandos a realizar uma análise da realidade dos educandos e da escola de forma a considerar a questão racial, impulsionando-os a perceber o quanto esta se mostra presente tanto na realidade brasileira de forma geral, quanto no cotidiano dos alunos das oficinas e dos próprios licenciandos, de modo a lhes auxiliar a enxergar e a compreender melhor sua própria experiência racial, para além da perspectiva da branquitude. Partii, assim, do reconhecimento dos licenciandos como sujeitos protagonistas de seu processo de desenvolvimento como docentes.

Por conseguinte, nas reuniões, após o período de compartilhamento, estudo e diálogo dos referenciais teóricos, planejávamos a oficina seguinte, considerando os objetivos de valorização do pertencimento étnico-racial negro, as necessidades dos alunos que emergiam conforme o desenvolvimento do projeto, que envolvia principalmente questões relacionadas ao fortalecimento da autoestima e projeto de vida dos educandos. Nesse sentido, percebemos a importância de orientar o trabalho das oficinas no sentido de fornecer referências negras positivas, mas também promovendo visitas aos laboratórios de ciências do IFSP, tendo em vista que tais atividades poderiam ampliar as perspectivas dos educandos quanto ao futuro profissional, em decorrência das oportunidades geradas pelo ensino de ciências (VERRANGIA, 2016).

O projeto, de forma geral, envolveu essas e outras ações — as quais serão aprofundadas e discutidas nesta pesquisa —, que se tornaram objeto de reflexão contínua por parte dos licenciandos, como forma de diminuir a distância entre a teoria e a prática e de fomentar o desenvolvimento de uma ação pedagógica reflexiva por parte dos mesmos. Nesse aspecto, foi interessante notar o fato de que, mesmo após o término da participação no

projeto, alguns licenciandos continuaram a me procurar para dialogar sobre seus novos desafios em outras escolas, o que nos deu indícios de que o trabalho que realizamos juntos não se deteve a aspectos formais, demonstrando-se bem significativo para os participantes. Todos os licenciandos docentes das oficinas mostraram-se muito comprometidos com o projeto, com o desenvolvimento dos alunos das oficinas, e com a sua formação como docente, com ênfase no trabalho nas escolas periféricas.

Ao final de cada semestre, os licenciandos entregavam um relatório de avaliação do projeto, analisando o trabalho desenvolvido, o alcance dos objetivos junto aos alunos das oficinas e o quanto o projeto teria contribuído para a formação docente. Com o consentimento dos participantes da pesquisa, os referidos relatórios foram utilizados como fonte documental de dados. Sendo assim, a análise dos relatórios auxiliou na verificação dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

#### **4. PERCEPÇÕES INICIAIS E O DISCURSO DA BRANQUITUDE**

A primeira entrevista com os licenciandos foi realizada de forma individual, no início da participação de cada grupo no projeto de extensão e não estava vinculada, propriamente, à presente pesquisa, pois tinha o objetivo de obter um conhecimento inicial sobre os docentes que atuavam nas oficinas, envolvendo questões que auxiliariam na compreensão do perfil dos mesmos. Nesse primeiro momento, os licenciandos forneceram informações relacionadas à idade, autodeclaração racial, tipo de escola que frequentaram, motivação para o trabalho docente, experiência como professor e conhecimento sobre a questão étnico-racial no âmbito escolar. Desse modo, as entrevistas não foram gravadas, sendo apenas registrados alguns trechos mais importantes para o projeto, que forneceram dados importantes para nortear o planejamento das primeiras reuniões com cada grupo de licenciandos. Em seguida, com o consentimento dos participantes, essas anotações passaram a integrar os dados da pesquisa.

##### **4.1 Nuances na autoclassificação racial: o branco, o branco-mestiço, o pardo quase branco e o pardo quase preto**

Na entrevista inicial, a primeira pergunta dirigida aos licenciandos era como se classificavam em termos raciais. Tratava-se de uma pergunta aberta, sem opções previamente fornecidas, de forma que poderiam classificar-se empregando o termo que quisessem, embora todos tivessem mencionado, em algum momento para a classificação, as categorias formais utilizadas pelo IBGE. As respostas dos licenciandos refletiram, principalmente, a evidência do fenótipo para a classificação racial no Brasil, bem como as nuances e as ambiguidades geradas pelo ideal de embranquecimento que marcam as relações e as categorias raciais no país. Embora as entrevistas tenham sido realizadas conforme o ingresso de cada grupo de licenciandos no projeto de extensão, os dados obtidos por meio desse instrumento serão tratados de forma geral, devido à semelhança das respostas emitidas pelos licenciandos.

Primeiramente, no que se refere aos licenciandos Juliana, Bruno e André, foi importante observar a objetividade com que emitiram suas respostas, classificando-se como brancos. Os três apresentam pele muito clara e traços finos, sendo que Juliana e Bruno possuem olhos claros, e André cabelos claros. Os três apresentam um conjunto de traços fenotípicos que lhes permitem ser facilmente reconhecidos como brancos na sociedade brasileira. Assim, quando questionados sobre como se classificavam, todos responderam “branco” sem hesitações, e

sem acrescentar qualquer explicação, ao contrário dos demais licenciandos. Considerando a prevalência do fenótipo no que se refere à classificação racial no Brasil (NOGUEIRA, 2007), na medida em que os indivíduos apresentam traços nítidos relacionados à brancura, próximos aos do branco europeu, em razão da idealização existente em torno deste último, as demais características que mantêm relativa influência nessa classificação, tais como origem familiar, classe social, dentre outros fatores, parecem permanecer em segundo plano. A resposta objetiva e segura desses licenciandos pode ter relação com o lugar da branquitude ocupado pelo indivíduo branco, nos termos propostos por Frankenberg (2004), como um lugar confortável no que diz respeito às relações raciais, que não costuma tornar-se objeto de questionamento por parte do sujeito e pela sociedade no cotidiano social.

Carlos, por sua vez, quando questionado sobre como se autoclassificava racialmente, afirmou que, para ele, não existiria cor e que todos seríamos iguais. Quando insisti na resposta, o licenciando afirmou que se classificava como branco, porém, ressaltou que há uma mistura em sua família, tendo em vista que, segundo a história que lhe foi transmitida por seus familiares, seu bisavô era um bandeirante e sua bisavó uma mulher indígena, dando a entender que possivelmente sua bisavó fora “caçada” por um homem branco. Carlos apresenta pele clara, cabelos lisos e traços próximos ao fenótipo indígena.

A ressalva que acompanha a resposta dada por Carlos permite inferir que ele não se reconhece plenamente como branco, ou pelo menos não como um branco “inteiramente” branco. É interessante notar que, devido à miscigenação de sua família, aos traços fenotípicos próximos aos do indígena e, possivelmente, por ser morador de periferia, a resposta de Carlos não carrega a mesma segurança demonstrada pelos demais licenciandos que se classificaram como brancos. Uma ambiguidade que reflete a hierarquia existente entre os próprios brancos, conforme demonstrado por Schucman (2012), baseada nas ideias de “pureza” e “mistura” racial. Isso significa que se um sujeito, que possa ser categorizado como branco, apresentar traços fenotípicos que indiquem a presença de uma miscigenação com outros grupos, o mesmo terminará por ocupar um patamar inferior no lugar da branquitude, com menos privilégios em relação ao branco sem miscigenação aparente. Além dos indícios de miscigenação, questões relacionadas à classe social e origem regional influenciam a posição ocupada por um branco nessa hierarquia (SCHUCMAN, 2012).

Tornou-se nítido, nessa primeira entrevista, o desconforto de Carlos ao afirmar sua classificação como branco, opção que decorreu, provavelmente, do valor positivo associado à brancura e por conviver com amigos negros na periferia, em relação aos quais pode ser caracterizado como branco. Porém, no decorrer das reuniões do projeto, durante as

discussões, Carlos demonstrou identificar-se mais com sua ascendência indígena, passando a se autodeclarar como pardo, o que será melhor explorado no próximo capítulo deste estudo. Por ora, cabe evidenciar que essa mudança da opinião de Carlos confirma a relativa fluidez da categorização racial de um indivíduo no Brasil, pois, ao se pautar principalmente pelo fenótipo, além de outros fatores, termina por encontrar-se baseada em uma percepção que chega a ser gestáltica, conforme apontado por Munanga (1999).

Dentre os licenciandos que se categorizaram como pardos, as ambiguidades tornam-se ainda mais complexas. Enquanto alguns se identificam como pertencentes ao grupo negro, mantendo em sua fala uma constante aproximação com este, outros se distanciam consideravelmente, deixando evidente que não consideram a categoria de pardo como integrante das formas de pertencimento negro, mas como um meio termo entre este e o grupo branco, identificando-se, porém, como mais próximos do branco.

Nessa perspectiva, Cristiane e Marília classificaram-se como pardas. Ambas têm pele “morena” clara, sendo que Cristiane tem cabelos lisos e traços finos, enquanto que Marília tem cabelos alisados e alguns traços mais próximos do fenótipo negro. Porém, com frequência, durante a entrevista, referiam-se à população negra como um grupo do qual não faziam parte. Para Cristiane, filha de mãe branca e pai pardo, ser pardo seria resultante de uma mistura entre o branco e o negro. E como possui características brancas e embora tenha parentes pardos e brancos, podendo ter algum parente negro distante, deixa implícito que não se percebe como negra.

Marília, por sua vez, afirma se chatear com o racismo, pois tem alguns parentes e amigos negros que sofreriam com o problema, porque, segundo ela, quando alguém vê um negro, já tem uma reação negativa, embora a licencianda afirme que quase não existe racismo no Brasil, e que suas vítimas não seriam apenas os negros, mas também indígenas e asiáticos. Para ela, o racismo em relação ao negro existe por esse grupo constituir a maioria da população, mas considera que o racismo não se daria exclusivamente com ele. Durante sua fala, Marília, de forma contraditória, tratou o racismo como um problema possivelmente inventado pelo negro, pois, segundo ela, o negro é que se acha diferente, uma “bobagem”, em razão da qual o mesmo se retrairia. A fala da licencianda fornece indícios de que ela não se identifica como negra e que, para ela, o racismo seria um problema do negro, o que evidencia tanto a influência do discurso que nega a existência da questão no país, quanto possivelmente uma interiorização e até uma identificação com o lugar da branquitude, apoiando-se no status usufruído pelo fato de ser mais clara em relação a seus parentes negros, para os quais o racismo ocorre de forma mais incisiva. Não se trata de afirmar que a licencianda

simplesmente se vê como mais próxima à brancura, mas sim que o fato de ser mais clara em relação aos parentes negros, que nitidamente são vítimas do racismo – ainda que, para ela, o racismo seja uma questão talvez até inventada pelo grupo negro – em um país que idealiza a brancura, ver-se como negra pode significar a admissão de pertencer a um grupo que enfrenta muitos problemas e desvantagens.

Por outro lado, Roberta e Tiago, ao se categorizarem como pardos demonstraram uma identificação com o grupo negro. Roberta tem cabelos cacheados e um tom de pele próximo ao de Cristiane e Marília, enquanto Tiago apresenta uma pele um pouco mais escura, bem como cabelos crespos. Os traços de Tiago – como formato de nariz e lábios - estão mais próximos aos do fenótipo negro, em relação aos traços apresentados por Roberta.

Roberta afirma que, apesar de se identificar como negra, se classifica como parda, pois reconhece que sua pele é mais clara e que, por isso, não poderia identificar-se como preta. Porém, ressalta que não gosta do termo pardo, por presumir embranquecimento. Depois, Roberta mencionou ser filha de pai branco e mãe negra, e que, desde criança, sempre soube que não era branca, porque suas irmãs, sim, eram brancas, sendo que estas eram sempre elogiadas como meninas bonitas, enquanto ela não recebia os mesmos elogios, além de passar por frequentes constrangimentos quando saía com seu pai, pois as outras pessoas sempre perguntavam se ela era adotada. Contudo, Roberta diz que não se via como negra, e sim como alguém que estivesse “[...] em um meio termo [...]”, entre o branco e o negro. A licencianda afirma que passou a se reconhecer como negra após ter participado de um cursinho popular de preparo para o vestibular, cujos coordenadores eram negros e sempre debatiam essa questão, o que lhe ajudou a compreender as situações que enfrentava em relação a sua aparência fenotípica.

Nesse ponto, pode-se inferir que o fato de Roberta assumir-se como parda ou negra, guarda relação com a percepção de ser mais escura que suas irmãs e pelos privilégios que essas tinham e ela não, por não ser branca. Porém, Roberta, no decorrer do projeto, reconhecerá que usufrui de determinados privilégios em relação aos negros mais escuros.

Tiago, por sua vez, não realizou a entrevista inicial. Mas, durante o projeto, ao ser questionado como se classificava, relatou que se via “*Como um negro de pele clara*”. Como esse trecho de sua fala em que aborda esse assunto foi gravado, pois nesse momento já havia concordado em participar da pesquisa, seria interessante observar a transcrição de seu depoimento. Sobre sua autoclassificação, afirmou que:

*Como um negro de pele clara. Segundo o IBGE... Pardo, seria pardo. É porque na minha cabeça, para o IBGE, eu não me classifico como preto, porque não sou retinto, e nem branco (risos) porque eu também não sou totalmente branco. Então, existe, acho que colocaram pardo, acho que para deixar as coisas para quem está em cima do muro. Se bem que nunca vou ser branco em lugar nenhum do Brasil. Lá fora, vou ser latino. Por isso, aqui dentro coloco pardo, porque acho que não sei, vão duvidar da minha negritude se eu colocar preto, sabe? Por não ser retinto, apesar do cabelo e ter traços bem negros, eu coloco pardo. Mas eu me considero preto, acho que algumas provas que eu fiz na vida eu coloquei preto, acho que no começo, tipo, quando eu estava me apegando a minha identidade, me apropriando dela, “Não, sou preto, vou colocar preto, e vamos lá. Se alguém duvidar vamos lá, vamos bater de frente, vamos mostrar” (TIAGO).*

Tiago identifica-se como negro, preto, mas demonstra insegurança em se classificar dessa última forma, por não ser “tão” negro. Apesar de ter o cabelo crespo e os traços muito próximos ao fenótipo negro, como o nariz e os lábios, prefere se declarar como pardo na maior parte das situações, em virtude de apresentar um tom de pele mais claro em relação aos negros retintos, por receio de algum questionamento acerca de sua negritude. É interessante notar que, assim como Carlos demonstra uma insegurança em se declarar branco, Tiago também demonstra insegurança em se declarar preto.

Dessa forma, embora ocupem diferentes posições, estando Carlos mais próximo da brancura e Tiago mais próximo da negrura, ambos vivenciam conflitos quanto à sua classificação racial, cujas raízes advêm da ideologia de branqueamento. Carlos, pelo fato da miscigenação em sua família não lhe ter propiciado um embranquecimento “suficiente” para ser declarado “indubitavelmente” branco, embora ele possa se categorizar como tal, principalmente quando comparado às pessoas negras. Tiago, pela possível miscigenação em sua família ter diluído parte de sua negrura, a ponto de as pessoas questionarem sua negritude. Nesse sentido, o ideal de branqueamento termina por gerar incômodos e perturbações tanto para o negro, que é pressionado a embranquecer, uma vez que a negação de seu pertencimento não branco é vista como algo positivo pela sociedade brasileira, quanto para o branco, que também é impelido a embranquecer cada vez mais.

Dessa maneira, no que se refere aos alunos pardos entrevistados, Tiago por vezes adota o termo pardo a fim de evitar conflitos, mas se identifica como negro, sempre trazendo sua experiência para discutir a questão racial, assim como Roberta. Diferentemente de Cristiane e Marília, que se referem à experiência do racismo e desigualdade racial como algo vivenciado pelos outros, os negros. Vê-se, assim, a classificação de pardo como uma categoria que não pertence necessariamente ao grupo negro, mas sim como parte de uma zona intermediária entre o branco e o negro, que, conforme o contexto e as condições de vida, os sujeitos podem se identificar com a branquitude, usufruindo de determinados privilégios

relativos, que os impelem a conceber o racismo como um problema do outro, do negro, ou do mais negro; ou realizar a dolorida trajetória de se identificar com o grupo negro, nem sempre com a garantia de seu reconhecimento como integrantes desse grupo.

#### **4.2 O racismo como um problema externo à escola**

Durante as entrevistas iniciais, os licenciandos foram questionados sobre a existência de racismo no Brasil. Frente a esse questionamento, todos, sem exceção, admitiram a existência de racismo, apresentando diferentes formas de compreender o problema. Porém, na maioria das vezes, o racismo era visto como algo distante, que não faria parte de suas realidades.

No entanto, quando os questioneei sobre a existência de racismo nas escolas brasileiras, buscando aproximar a questão de suas realidades como educandos e educadores, emergiu uma visível dificuldade por parte da maioria dos licenciandos para falar sobre a temática étnico-racial, com significativos períodos de silêncio – reveladores de hesitação, medo e pouca consciência racial. As falas dos entrevistados revelaram que, para a maioria deles, a questão frequentemente é concebida como um problema que traria implicações apenas para os negros. Momento que permitiu a emergência de indícios da influência do discurso da branquitude.

André, por exemplo, demonstrou concordar com a existência de racismo, apontando a cordialidade, que marca o racismo no Brasil, como um limite para o seu reconhecimento, ao contrário do que ocorreria nos EUA. Porém, quando questionado sobre a presença de racismo na escola brasileira, o licenciando demonstrou muita dúvida e hesitação, afirmando não ter experiência sobre o assunto, por ter cursado a educação básica em uma escola particular, onde quase não havia negros – ou seja, não questionou o motivo de quase não haver negros em uma escola privada, situação que evidentemente decorre da desigualdade racial e do fenômeno do racismo. André afirma que o racismo pode ter ocorrido com um ou outro aluno negro que haveria na escola, que teria sofrido, dado o isolamento a que foi submetido por parte dos colegas, em virtude da educação que estes teriam recebido de suas famílias. Para André, essa discriminação estaria mais associada à questão das classes sociais, demonstrando assim, não associar o preconceito e a desigualdade existentes na sociedade brasileira como um problema vinculado à hierarquização racial.

André declarou não se sentir preparado para atuar como docente junto a esses grupos que possuem alguma restrição, referindo-se, no caso, à população da periferia e ao público da

educação especial<sup>37</sup>. O licenciando, por ter vindo de uma escola privada e de uma classe social mais alta e não ter tido experiência com a escola pública e com a população de periferia, talvez tenha sentido insegurança para atuar junto a alunos de escolas periféricas, provavelmente, por isso, concebe o trabalho com os alunos da periferia como algo que seria tão desafiador para ele, quanto um trabalho com alunos da educação especial. Uma comparação que permite visualizar quão distante a experiência social do licenciando parece estar da realidade de uma escola periférica, daí a importância de auxiliar o docente a construir ferramentas teóricas e metodológicas que permitam essa aproximação. Para tanto, o contato com a realidade desses alunos pareceu-nos essencial, o que implicaria no desenvolvimento de uma consciência sobre a questão racial, uma compreensão sobre como a desigualdade racial que atravessa a sociedade brasileira acarreta desvantagens a esses alunos, em sua maioria negros, pobres e periféricos.

Bruno, quando questionado sobre o racismo, afirma ser complicado falar sobre o assunto no Brasil, porque há um mascaramento do problema, apontando que, ou as pessoas tendem a negar a existência do racismo, ou vão acusar as outras de enxergar o racismo em tudo, ao mesmo tempo em que algumas manifestações racistas acontecem em tom de brincadeira. Sobre o racismo estar presente na escola, Bruno o associa à falta de representatividade da população negra, e conta que, em um estágio realizado em uma escola, notou que os alunos que realmente eram negros, achavam-se incapazes, e não tinham autoconfiança. Por isso, Bruno tentava incentivá-los, pois, segundo ele, os alunos negros acabavam se rotulando de modo pejorativo.

Na resposta de Bruno, é interessante perceber que ele evidencia os alunos que “realmente eram negros”, deixando implícita a nuance gerada pelo branqueamento, pois se há alunos que realmente eram negros, ou que eram negros por serem mais escuros, há também aqueles que não são bem negros, ou que não são negros de fato, talvez por serem mais claros e apresentarem um número menor de traços fenotípicos do referido pertencimento. Ao mesmo tempo, sua fala não relaciona outros mecanismos, para além da falta de representatividade, que podem contribuir para a reprodução do racismo na escola.

Quando questiono Juliana sobre o problema do racismo no Brasil, ela afirma a existência do problema, apontando que se manifesta na escola por meio do bullying, que seria dirigido com mais frequência aos alunos negros. A licencianda também não mencionou outros

---

<sup>37</sup> A educação especial é uma modalidade de ensino voltada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Geralmente, se dirige a um público menor de alunos, abrangendo em sua maioria, educandos com deficiência, que requer muitas vezes o trabalho de um professor especialista para atuar no contraturno das aulas com esses educandos.

mecanismos pelos quais o racismo se mostra presente na escola como, por exemplo, o fato dessa instituição adotar um currículo eurocêntrico sem questionamentos.

Carlos, por sua vez, afirmou que a forma como “[...] as pessoas ‘de cor’ [...]” são tratadas na periferia o incomoda muito, sobretudo em abordagens policiais. O licenciando não utiliza o termo negro, mas faz uso da expressão “de cor”, ao mesmo tempo em que sua fala sempre carrega uma hesitação quando se refere ao afrodescendente. Carlos apresenta uma preocupação com a criminalidade que ronda a periferia e a escola, bem como demonstra conceber a educação das relações étnico-raciais como um trabalho que auxiliaria os alunos no sentido de demonstrar caminhos alternativos à marginalização. Quer dizer, embora não tenha clareza de toda a problemática racial no país, demonstra sensibilidade para a questão.

Para Cristiane, o racismo seria um preconceito a partir do qual se julga as pessoas com base na cor de sua pele e que se encontra muito presente na escola, fazendo com que as meninas queiram alisar os cabelos para ficar parecidas com “[...] as garotas mais populares [...]”, que sempre apresentam um padrão estético branco. Ressalta que todas querem ser iguais às mulheres loiras de olhos azuis, o que gera um prejuízo para a autoestima e aprendizagem das alunas, ainda mais quando se trata de adolescentes. Para ela, a educação das relações étnico-raciais seria uma tentativa de integrar essas pessoas, que às vezes excluímos sem perceber e que o trabalho do professor poderia ajudar, embora ela não saiba explicar como.

Sendo assim, a fala de Cristiane deixa implícito que ela não se vê como integrante do grupo negro, ao mesmo tempo em que aponta para o reconhecimento dos problemas gerados pelo ideal de branqueamento. Embora Cristiane se classifique como parda, reconhece que tem muitos traços próximos à brancura.

Roberta deixa transparecer em sua fala que já foi vítima de racismo, pela forma como as pessoas apontavam as diferenças existentes entre ela e suas irmãs, elogiando a beleza das irmãs ao mesmo tempo em que silenciavam sobre a aparência dela. Na visão da licencianda, a educação das relações étnico-raciais seria um trabalho pedagógico para que as pessoas tivessem consciência da existência do racismo e de como este afeta as pessoas negras. Para Roberta, o racismo se mostraria ainda mais cruel para com as crianças negras, que sofrem muito e não sabem que é por conta do racismo, assim como aconteceu com ela, durante a infância, na convivência com um silêncio conivente com o racismo. Cavalleiro (1998) salienta justamente o modo como o racismo afeta o cotidiano das crianças negras, tanto na escola quanto no círculo familiar. Roberta também aponta que a educação das relações étnico-raciais teria a função de ajudar as pessoas a se reconhecerem como negras.

Para Marília, no Brasil, existiria “[...]bem pouco[...]” racismo, sobretudo quando comparado à situação dos EUA. A licencianda afirma que nunca percebeu a presença de racismo nas escolas em que frequentou, possivelmente, segundo ela, por serem escolas que incentivavam a integração entre os alunos. De acordo com Marília, o racismo estaria presente conforme o tipo de escola, na situação em que uma criança negra já iria com medo por ser minoria, e se acharia diferente por causa disso, por ter sido criada dessa maneira.

Marília descreve o racismo na escola como uma dificuldade que existiria por parte do aluno negro, devido à qual o mesmo se retrairia, com medo do que os outros pensariam a respeito dele. Por isso, na perspectiva dela, isto faria com que o educando negro terminasse por se isolar, permanecendo quieto no ambiente escolar, além de deixar de interagir, inclusive, com os professores. Segundo ela, nesse caso, o trabalho do professor não poderia ajudar muito, se o aluno fosse muito tímido.

Conforme a concepção de Marília, o racismo seria uma espécie de paranoia do negro, cujas origens estariam nos ensinamentos recebidos por ele em sua família, na internalização de uma insegurança em função de sua “diferença”, que geraria vergonha e timidez em virtude de sua pertença e que o impulsionaria a se isolar dos demais alunos. Dessa forma, a fala da licencianda traz em seu discurso uma ideologia racial tipicamente brasileira, que causa uma distorção na violência sofrida pelo negro, uma vez que o culpabiliza pelo racismo que lhe é infligido, a ponto de responsabilizá-lo por “inventar” o problema (BENTO, 2002a). Nesse ponto, cabe ressaltar que não se tem a pretensão de culpabilizar a licencianda por reproduzir esse discurso, pois o mesmo encontra-se amplamente difundido na sociedade brasileira e, por isso, conforme afirma Dijk (1994), não pode ser compreendido a partir de uma perspectiva individual, isto é, como responsabilidade do sujeito, na medida em que se trata de um problema sociocultural.

Nessa perspectiva, o discurso que culpabiliza o negro pelo problema do racismo guarda relação com a branquitude (BENTO, 2002a). Isto porque a branquitude difunde uma naturalização da posição de poder ocupada pelos indivíduos próximos ao espectro da brancura, o que faz com que os sujeitos tendam a visualizar o racismo como um problema que estaria relacionado apenas ao grupo negro, permanecendo o grupo branco — ou os indivíduos embranquecidos — de forma quase que invisível nessa estrutura, em virtude da hegemonia de seu lugar de poder (FRANKENBERG, 2004). A responsabilização do negro por supostamente “gerar” o problema do racismo, deve-se ao fato de fazer incidir a desigualdade racial apenas sobre o negro, deixando de fora o grupo branco, cujos privilégios são vistos de forma naturalizada.

Dessa forma, a partir das falas dos licenciandos, pode-se inferir que todos os entrevistados apresentam significativas lacunas no que se refere à compreensão de como o racismo permeia a escola brasileira. Embora tenham admitido a presença do racismo, além de fazerem referência, de maneira isolada, a alguns reflexos do mesmo no âmbito escolar, associando-o a questões como preconceito de classe social, bullying, isolamento dos alunos negros, falta de representatividade, vulnerabilidade dos alunos da periferia para o mundo do crime, os licenciandos não identificaram como a escola reproduz o racismo de modo estrutural, de forma a apontar em que medida o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço escolar termina por reproduzir e cooperar para a manutenção do racismo.

Os licenciandos identificaram que o racismo ocorreria na sociedade, externamente à escola, afetando a imagem que os alunos negros constroem de si próprios bem como as relações estabelecidas entre os educandos de forma geral. Na perspectiva dos licenciandos, o racismo seria um problema totalmente externo que adentraria o espaço escolar, o que fornece indícios da percepção da estrutura escolar como uma esfera supostamente neutra (CAVALLEIRO, 1998), que não cooperaria para a reprodução do problema. Contudo, a suposta neutralidade racial atribuída à escola é oriunda do discurso da branquitude, devido à hegemonia branca e eurocêntrica presente no próprio currículo e ambiente escolar.

Ficou evidente que os licenciandos necessitariam desenvolver um conhecimento e um olhar mais aprofundados sobre a questão racial na escola, que se apresenta como supostamente distante de suas realidades quando o que ocorre é que a referida questão termina por atravessar o cotidiano dos mesmos, embora não o percebam de maneira clara.

Será a partir do desenvolvimento da consciência acerca da especificidade do racismo no Brasil e do letramento racial e o conseguinte reconhecimento dos mecanismos implícitos e naturalizados do racismo que atravessam o cotidiano e são reproduzidos pela escola, que esses licenciandos terão maior possibilidade de realizar um trabalho culturalmente relevante junto aos alunos da periferia, sobretudo negros e pobres. Para tanto, será necessário desenvolver condições para a percepção do racismo como um sistema que implica em uma relação hierárquica entre os diferentes modos de pertencimento racial, impostos pela branquitude, que outorga, por sua vez, privilégios aos sujeitos conforme o grau de brancura alcançado, que produzem desigualdades, mascaradas e naturalizadas pelo discurso da branquitude. Um discurso que obstrui a percepção dos indivíduos, impedindo-os de ver com nitidez o problema do racismo, e a forma como este traz implicações no cotidiano escolar brasileiro.

## **5. ROMPENDO COM A BRANQUITUDE: O PROCESSO DE LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os momentos mais importantes do trabalho desenvolvido com os três grupos de licenciandos participantes da pesquisa, que atuaram como docentes nas oficinas do projeto *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial*.

### **5.1 O primeiro grupo de licenciandos: uma exígua consciência racial**

No ano de 2017, iniciamos o projeto de extensão *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial* e a pesquisa com o primeiro grupo de licenciandos, que atuavam como professores das oficinas junto aos alunos da escola de ensino fundamental, contando ainda com a participação de uma colaboradora do Instituto Federal São Paulo, que nos auxiliaria na coordenação pedagógica do projeto.

O grupo era composto pelos licenciandos André (branco), Juliana (branca) e Marília (parda). Com base nas entrevistas iniciais e nas reuniões realizadas, foi possível perceber que esses licenciandos apresentavam concepções limitadas sobre o racismo, demonstrando ter tido pouco contato com o tema. De forma geral, conforme será evidenciado no decorrer desta seção, os três licenciandos tendiam a ver o racismo como um problema relacionado ao negro — como se os indivíduos não negros não fossem afetados pela hierarquização racial, apesar de usufruírem de privilégios decorrentes dessa estrutura — quando não como um problema relacionado à questão de classe.

Por uma questão de cronograma, apenas a colaboradora e eu fomos à escola de ensino fundamental para fazer a divulgação do projeto. Fomos bem recebidas pela direção da escola, que aceitou prontamente o desenvolvimento das oficinas, indicando que poderiam ser realizadas com discentes do 7º ao 9º ano. No dia seguinte, fizemos uma reunião para apresentar o projeto para os professores da escola, a fim de pedir a colaboração deles no incentivo à participação dos alunos. A maioria apoiou a iniciativa, mas alguns disseram que, possivelmente, não encontraríamos problemas relacionados à desigualdade racial — como a baixa autoestima do aluno negro — na escola e no bairro, pois, segundo eles, os alunos não teriam esse perfil. Com esta fala, ficou notório que esses docentes, apesar de estarem há um bom tempo trabalhando nessa escola, não percebiam como a desigualdade racial afetava a

vida dos alunos, o que talvez se explique tanto pelo discurso de negação do racismo e seus efeitos na sociedade brasileira, quanto pela branquitude, que tende a naturalizar as relações de desigualdade dentre aqueles que usufruem de privilégios devido à ideologia do branqueamento, implicando também na ausência de um letramento racial.

Após a reunião com os docentes, dirigimo-nos às salas de aula e divulgamos o projeto aos alunos e muitos se mostraram animados a participar. Alguns deles demonstravam muito interesse quando falávamos que as oficinas trabalhariam com rap, e logo começavam, na sala de aula, a cantar algum rap famoso ou apontavam colegas que gostavam desse estilo musical. Outros, por sua vez, diziam que tinham mais interesse no trabalho com os temas de ciências nas oficinas.

Depois de divulgar o projeto na escola, marcamos a primeira reunião com os licenciandos. Com base nos dados obtidos na entrevista inicial, tornou-se evidente a necessidade de problematizar junto a eles a forma como o racismo permeia a estrutura da escola brasileira. Em razão disso, o objetivo da primeira reunião com os licenciandos foi o de problematizar o racismo e enunciar algumas das formas como o mesmo se manifesta no âmbito escolar. Esse primeiro encontro visava despertar algum estranhamento no que se refere às relações raciais no país, com o intuito de promover uma conscientização sobre a desigualdade racial e os seus mecanismos de reprodução nas escolas.

Contudo, antes de abordar diretamente o conceito de racismo e a forma como tem sido reproduzido nas escolas, foi necessário pensar em uma maneira de sensibilizar os licenciandos para a questão, no sentido de permitir uma aproximação dos mesmos das situações reais vivenciadas por estudantes negros no meio escolar, de forma a evidenciar que o racismo não seria uma situação fantasiosa inventada pelo negro, mas uma realidade produzida e reproduzida socialmente e da qual o aluno negro é vítima. Mostrou-se imprescindível evidenciar situações de racismo da realidade desses licenciandos, tendo em vista que a maioria parecia não compreender a opressão gerada pela hierarquia racial, dada a posição social que ocupavam na sociedade brasileira e à ideologia do branqueamento.

Na primeira reunião, estiveram presentes a colaboradora do projeto e os licenciandos André e Juliana, sendo que a licencianda Marília não pôde comparecer. Desta forma, iniciei a reunião, pedindo que cada um se apresentasse. Então, falei sobre o discurso pessimista existente em torno da educação pública no Brasil, suas dificuldades, e também como a escola apresenta, em seu interior, um problema que é pouco visto, inclusive na esfera da sociedade em geral, apesar de ser uma questão estruturante das relações brasileiras, referindo-me, no caso, ao racismo. Logo após, fizemos a leitura do texto *A cor da escola brasileira: a*

*institucionalização do racismo no cotidiano escolar* (BASTOS, 2014), que foi escolhido em virtude de retratar alguns casos que envolviam conflitos raciais, ocorridos em São Roque, mesmo município no qual os licenciandos estudam e onde se encontra a escola na qual seria realizado o projeto de extensão.

O texto inicia narrando um caso ocorrido em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola de período integral localizada próxima ao centro da cidade. Em uma das oficinas de atividades artísticas, uma professora entregou folhas aos educandos e pediu que se sentassem em duplas e desenhassem suas famílias. João, um menino de seis anos, se dispôs a realizar a tarefa, e logo desenhou no papel a si próprio, bem como as figuras de seu pai, mãe e irmão. Para colorir o desenho, o aluno emprestou de um colega alguns lápis de cor e, rapidamente, mostrou a educadora o retrato concluído. A docente notou que, apesar de João ser negro, ele não buscou utilizar uma cor próxima de sua pele, que melhor retratasse seu pertencimento racial, mas coloriu o desenho de si e de sua família de rosa claro, cor essa comumente utilizada pelos alunos para representar figuras de indivíduos brancos. A professora perguntou a João que cor ele utilizou para colorir sua família no desenho, e o aluno respondeu ter usado a chamada “cor-de-pele”. A educadora questionou o aluno se a pele dele seria daquela cor, e João movimentou a cabeça indicando que não. Então, a educadora, mais perplexa ainda, tornou a questionar o educando, indagando por que o aluno ainda assim utilizou aquela cor. E João respondeu prontamente: “*Por que é a cor certa...*”.

O relato prossegue narrando que, naquela mesma sala de aula, havia uma menina chamada Bianca, que seria a única garota negra da turma. Bianca estava sentada sozinha realizando sua atividade. Então, a educadora perguntou à Bianca por que ela estava sozinha, e a aluna respondeu que ninguém quis sentar-se com ela. No decorrer do período letivo, a docente notou que a aluna vinha sendo isolada pelas colegas, mas, na opinião da professora, seria Bianca quem teria dificuldade em se relacionar com as outras meninas (mais brancas) da turma — e não o contrário — que as colegas teriam dificuldade de se relacionar com ela, pois era frequentemente chamada por algumas de “macaca”.

A narrativa apresenta outra situação ocorrida na mesma escola, com uma aluna chamada Roberta, em uma turma de 2º ano. A menina era negra, tinha sete anos, e usava todos os dias um capuz na cabeça, na tentativa de esconder o cabelo crespo e curto. Apesar da insistência da educadora, mesmo em dias de intenso calor, Roberta se recusava a tirar o capuz, e aproveitava os intervalos das lições para alisar os cabelos loiros de uma aluna chamada Sara, que se sentava à sua frente. Um dia, outra professora foi à sala de Roberta para emprestar giz colorido e, ao ver Sara, disse para a docente da turma sobre como era difícil encontrar uma

criança bonita assim na escola pública. Sara era branca, loira e tinha olhos azuis. Em contrapartida, dias depois, a mesma professora que havia elogiado a discente Sara viu Roberta chorando na porta da sala, em virtude de um desentendimento da aluna com um colega. Ao se deparar com a cena, a docente exclamou para a inspetora que Roberta já era feia, e que chorando, ficava pior ainda.

O texto também relatava alguns episódios que aconteceram em outra escola de ensino fundamental, no mesmo município. Nessa escola, as professoras de duas turmas de 2º ano estavam organizando uma quadrilha para a Festa Junina, sendo que, logo no primeiro ensaio, durante a escolha dos pares, os meninos se recusaram a dançar com as duas alunas mais negras de uma das turmas, preferindo ter como par as meninas mais brancas. Ao final das escolhas, as duas alunas mais negras acabaram sobrando, não pelo fato de haver mais meninas do que meninos, uma vez que os três últimos alunos, ao terem que optar por uma das duas, decidiram não mais participar. As professoras, a fim de amenizar o conflito, elaboraram novos passos para a coreografia, permitindo assim que as duas alunas participassem da dança, mesmo sem ter par.

A narrativa prosseguia relatando que uma semana após a realização da Festa Junina, durante o intervalo das aulas, uma professora de uma turma de 2º ano comentou com as colegas docentes o visível desconforto apresentado por um aluno chamado André, que tinha oito anos e era negro, durante a leitura que ela realizara da lenda folclórica *Negrinho do Pastoreio*. Segundo a professora, o aluno, com os cotovelos apoiados na carteira, mordida os lábios e apertava as mãos entrelaçadas, enquanto olhava seriamente para os colegas com certo constrangimento, sobretudo quando o termo “negrinho” aparecia na narrativa. Em todos os casos apresentados no texto havia “[...] conflitos raciais que conduzem a conflitos inter e intra psíquicos, diante da presença latente do preconceito e/ou discriminação racial, bem como um silenciamento, quando não da convivência, por parte das docentes frente a tais situações” (BASTOS, 2014, não paginado).

Durante a leitura, era notória a expressão de sensibilidade e comoção dos licenciandos. Então, questionei o que mais chamara a atenção deles sobre os casos apresentados. Juliana apontou a omissão da professora, afirmando que o fato da docente não ter feito nada em relação às situações chamara sua atenção. André, por sua vez, permaneceu em silêncio.

Esclareci que, embora o relato, a princípio, não especificasse propriamente as diferentes formas como o racismo penetra a estrutura escolar, o racismo remete-nos a cenas nas quais os alunos negros são vítimas, permeadas pelo conflito decorrente de um racismo

sutil, por vezes verbalizado, sem qualquer intervenção contestatória dos docentes. Trata-se de situações que passam despercebidas no cotidiano escolar, quando não como se fossem conflitos normais entre os educandos. Enfatizei, também, que, ainda quando os docentes percebem, outro problema se apresenta, na medida em que os mesmos não sabem, de fato, como intervir, visto o silêncio que cerceia o assunto na sociedade brasileira. Então, André afirmou também não saber reagir frente a situações de conflitos raciais como essas, dizendo que não sabia se seria melhor falar algo, ou “[...] *deixar quieto*”, visto que tinha a impressão que poderia envergonhar a pessoa, expondo-a ainda mais, principalmente no caso de crianças pequenas.

Dessa forma, passamos a discutir sobre como o racismo no Brasil é marcado pela negação e pelo silenciamento nas situações de preconceito e desigualdade racial, que é sustentado por uma postura de convivência que se estende às escolas. Comentei como era possível que alunos negros das situações apresentadas tivessem vontade de ir à escola, aprender e se relacionar, e como ficaria a autoestima destes, tendo em vista serem negados todos os dias em pleno ambiente escolar, para além de outras questões que se apresentam no próprio currículo que ainda seriam discutidas. A colaboradora do projeto, que estava presente na reunião, resgatou que às vezes a família também termina por criticar a criança por conta de sua aparência racial, e como essas percepções se estendem às interações infantis:

*Então, eu sou assim [apontando para a pele do braço], e eu era assim quando era criança. Mas tinha sempre aquela que era mais escurinha e mais pobre. Daí, nas brincadeiras de salada mista, as crianças sempre sopravam que era ela, para que ninguém a beijasse (COLABORADORA DO PROJETO).*

É interessante notar em sua fala como as nuances da categorização racial interferem no grau de racismo dirigido contra os sujeitos no país. A colaboradora, que tem irmãos mais brancos do que ela, resgata como o círculo familiar reproduz as críticas aos marcadores de pertencimento próximo do negro que, frequentemente, são vistos como uma característica negativa. Ao mesmo tempo, reconhece que, nas relações sociais, como no caso das brincadeiras de criança, os mais negros e os mais pobres é quem são os mais excluídos. Após a reunião, a colaboradora afirmou ficar confusa em relação à sua categorização racial, pois, segundo ela, seu pertencimento se encontraria em um patamar intermediário entre o pardo e o negro, e que, por esse motivo, sua classificação “[...] *depende da situação [...]*”. Tal afirmação permite, mais uma vez, observar a fluidez racial que envolve o indivíduo mestiço devido ao ideal de branqueamento. Neste caso, ela evidencia que, conforme o lugar e o olhar

do observador, pode se categorizar como parda — mais clara — ou como negra — mais escura. Decorre daí a insegurança apresentada em nomear a forma como se classifica, o que pôde ser percebido durante a reunião, quando, ao iniciar sua fala, preferiu apontar para a pele e indicar “*Eu sou assim [...]*”, do que afirmar uma classificação, deixando que os demais indivíduos presentes tirassem suas próprias conclusões.

Sendo assim, nessa primeira reunião, busquei reconhecer junto aos licenciandos que, em um país que nega a existência do problema racial, o educador, de fato, não tem sido preparado para trabalhar, dialogar e saber como reagir frente às questões envolvendo conflitos raciais que permeiam o âmbito escolar. Contudo, enfatizei que um de meus objetivos no projeto era propiciar-lhes uma formação sobre o assunto, para que pudessem compreender melhor como este problema atravessava as relações e, assim, estariam mais preparados para intervir nas situações de racismo e desigualdade racial instaurados no cotidiano escolar, bem como desenvolver uma prática pedagógica docente em uma perspectiva culturalmente relevante com os alunos da oficina.

Então, expliquei aos licenciandos o propósito do projeto, que era o de valorizar o pertencimento étnico-racial dos alunos da escola de ensino fundamental, que se encontrava em uma região periférica, salientando a importância da realização de um trabalho culturalmente relevante, com base na realidade e nas manifestações estéticas juvenis dos estudantes da escola, o que poderia inclusive auxiliar os alunos a reencontrar o sentido da escola e dos estudos. Os licenciandos demonstraram-se animados com o projeto, embora reiterassem sua inexperiência e despreparo para trabalhar nessa perspectiva. Devido à necessidade de explicar com maior detalhamento o projeto para os licenciandos, como o horário das oficinas, organização, perfil da clientela escolar e nossas primeiras percepções após a ida à escola para a divulgação do projeto, combinei que falaríamos, no encontro seguinte, especificamente sobre o racismo e sua perpetuação na estrutura da escola brasileira. Foi interessante notar como André procurava evitar o termo “negro” para se referir à população negra, falando de seu despreparo para trabalhar com tal população, preferindo utilizar a expressão “essas pessoas”, demonstrando receio de empregar o referido termo, por supostamente refletir uma conotação negativa.

Então, iniciamos o planejamento da primeira oficina que seria desenvolvida com os alunos do ensino fundamental. Tomando em consideração as expressões estéticas de contestação que dão voz à indignação da juventude periférica, projetamos, nesse momento, a primeira oficina como um espaço para que os alunos se apresentassem e pudessem trabalhar com um rap cuja letra demonstrasse íntima relação com a realidade dos estudantes —

moradores de um bairro periférico e vulnerável — que frequentavam a escola. Nessa perspectiva, a proposta consistiu em escutar o rap com os alunos e depois propor uma roda de conversa, refletindo sobre alguns pontos da letra, que seria entregue impressa aos estudantes. Em seguida, seria proposto que os discentes se dividissem em três grupos, e cada grupo deveria produzir um rap a partir da batida da música apresentada e de um tema sugerido por nós. Os temas que seriam distribuídos a cada grupo eram voltados à temática das oficinas de rap e ciências na escola, abrangendo assim, as palavras “meio ambiente”, “escola” e “casa”, escolhidas pelo licenciando na reunião de formação.

Tomando por base o contato que tivemos com os alunos na divulgação do projeto na escola, sugerimos que, nessa primeira oficina, os licenciandos trabalhassem com um rap do grupo Racionais Mc's, por entendermos que a narrativa dos raps produzidos por esse grupo tratava de questões bem próximas da realidade vivenciada pela comunidade na qual os alunos moravam. Nesse ponto, André indagou se os raps desse grupo não seriam “pesados” demais para serem trabalhados com os alunos da escola por, supostamente, fazerem uma apologia à violência. Assim, o licenciando sugeriu dois outros raps, que estavam relacionados a personagens infantis japoneses que, segundo ele, provavelmente estariam mais alinhados à realidade dos discentes. A partir dessa sugestão, ficou evidente o quanto a realidade dos alunos, em sua maioria negros, da escola pública e periférica, mostrava-se distante para André, pois, embora as letras das músicas sugeridas por ele apresentassem um conteúdo com motivação para sonhar, os personagens das músicas e do videoclipe bem como a linguagem dos mesmos não se encontravam próximos da realidade das periferias brasileiras. Assim sendo, consideramos que as músicas sugeridas por André eram interessantes, mas que não pareciam corresponder à preferência musical dos alunos, conforme observamos na divulgação do projeto.

Juliana, por sua vez, que já possuía uma familiaridade maior com a proposta do rap, sugeriu que trabalhássemos com a música *A vida é desafio*, dos Racionais Mc's, por acreditar que os alunos possivelmente já conheceriam esse repertório. Propusemos, então, junto com André, que determinados trechos da letra da música fossem problematizados com os alunos, a fim de evitar o desenvolvimento de um entendimento errôneo por parte deles de que a música faria apologia ao crime e à violência, uma vez que, sua letra, na verdade, buscava trazer à tona os impasses e desafios com os quais os jovens se deparavam nas periferias. Houve concordância com essa proposta de problematização da referida letra e da divisão dos alunos em grupos para a produção de raps.

Na primeira oficina, realizada junto aos alunos da escola de ensino fundamental, estive presente em virtude da necessidade de apresentar os licenciandos como professores das oficinas aos alunos e à direção da instituição escolar. Nessa primeira oficina, compareceram cerca de 20 educandos, em sua maioria negros, sendo 17 meninos e 3 meninas. As atividades ocorreram de forma muito tranquila, possivelmente por ser o primeiro encontro e pelo grupo ainda estar se familiarizando tanto com seus integrantes quanto com o formato do trabalho.

Os licenciandos iniciaram a oficina se apresentando, explicando como o trabalho com o rap e o ensino de ciências seria desenvolvido, e como seria necessário seguir algumas regras de organização e respeito para o bom andamento da oficina. Depois, pediram que os alunos se apresentassem. Foi possível constatar que no grupo havia adolescentes com idades variadas, entre 12 e 15 anos, sendo que alguns já haviam repetido a mesma série escolar mais de uma vez. Os alunos se mostraram tímidos e falaram pouco de si.

Em seguida, foi proposto que todos escutassem o rap do grupo Racionais Mc's, intitulado *A vida é desafio*. Nesse momento, Juliana perguntou-me se não seria melhor tocar apenas uma parte da letra, pois era longa e era possível que os alunos se dispersassem. Então, respondi que deixassem a música tocar e daí veríamos. Tal episódio permitiu a constatação de que ambos os licenciandos tinham dúvidas se os alunos se interessariam, de fato, pela estética do rap, a ponto de se manterem concentrados para a escuta da música e realização das demais atividades. Apesar de Juliana ter uma maior familiaridade com o estilo musical do rap quando comparada a André, possivelmente essa incerteza emergiu pelo fato de os licenciandos não se identificarem com a realidade narrada pela letra, e por isso, terem pressuposto que os alunos também não se identificariam.

A letra impressa do rap foi entregue aos alunos, e a música iniciou. Todos acompanhavam com muita atenção. Após esse momento, quando questionados sobre o que acharam da letra, muitos alunos responderam que era a realidade, a vida real, e que não podiam desistir de seus sonhos, e nem abaixar a cabeça no dia a dia. Depoimentos como este nos fez pensar que a maioria dos discentes presentes se identificou com aquela letra, que retratava os desafios enfrentados na periferia, cujas condições duras de vida podem tanto fazer os sonhos sucumbirem, quanto lançar o jovem no caminho da marginalização.

Depois de refletirmos com eles sobre a letra, os alunos foram divididos em grupos para elaboração dos raps. Nesse momento, ficou evidente que alguns alunos — que terminaram por ser auxiliados pelos licenciandos — tinham ideias sobre o que gostariam de escrever, mas com muita dificuldade em organizá-las em um texto, principalmente no formato poético requerido pelo rap. Ao mesmo tempo, outros discentes faziam seus raps sozinhos de

forma muito elaborada, demonstrando, assim, ter familiaridade e facilidade com esse tipo de produção. As poucas meninas presentes mostraram-se interessadas em produzir raps, e acabaram fazendo-o ora dando contribuições aos grupos, ora de forma individual. As mesmas pareciam se sentir deslocadas em meio ao grupo majoritariamente composto por meninos.

O grupo que mais conseguiu produzir foi aquele cujo tema estava relacionado ao meio ambiente. Os grupos com os temas “escola” e “casa” pouco desenvolveram. Mais tarde, perceberíamos que essa dificuldade em falar sobre esses temas, possivelmente, estava atrelada a dificuldades enfrentadas em ambos os espaços. Após a produção, alguns alunos, incentivados pelos licenciandos, apresentaram os raps de seus grupos para todos os presentes, sendo aplaudidos e felicitados.

Após a primeira oficina, realizou-se a segunda reunião com os licenciandos. Meu objetivo era refletir sobre o conceito de racismo e identificar como tal fenômeno se apresenta na estrutura da escola brasileira. Estiveram presentes os licenciandos André, Juliana e Marília. Notei que eles pareciam apresentar uma maior sensibilização em relação à temática étnico-racial — após o primeiro contato com os alunos da oficina — no sentido de se interessarem mais e quererem, de fato, entender melhor a experiência dos estudantes. Nessa perspectiva, durante toda a reunião, buscamos estabelecer conexões entre os referenciais que estávamos discutindo e a realidade dos alunos.

Iniciei expondo a importância de explorarmos o conceito de racismo, a fim de que não caíssemos nos discursos automáticos sobre a questão, que muitas vezes ocorrem no cotidiano das escolas. Propusemos aos licenciandos um diálogo sobre o tema, a partir dos dados e dos referenciais que seriam apresentados.

Dessa forma, comecei propondo uma reflexão sobre como poderíamos descrever a ou as populações brasileiras na atualidade, em termos étnico-raciais. Então, recorrendo aos dados do IBGE (2016), verificamos que, seguindo o critério de autotransclassificação racial, a maior parte da população seria composta por negros, uma vez que haveria um percentual de cerca de 45% de pardos e 8% de pretos, que abrangeriam mais da metade da população. Contudo, enfatizei que, nem sempre, quem se declara pardo se vê propriamente como negro e como descendente dos povos africanos, na medida em que a categorização de pardo muitas vezes é adotada por pessoas de origem indígena, registradas como pardas e por outros indivíduos que se veem como morenos, não brancos, mas que não se reconhecem como negros. Assim, assumindo que, para efeito de estatística, os grupos de pretos e pardos são uma população não branca, ou ainda menos branca, os dados do IBGE evidenciavam que a desigualdade presente

no país terminava por afetar principalmente essa população, que tende a ser caracterizada como negra.

Sendo assim, no intuito de problematizar a questão da desigualdade racial e como se encontra presente no imaginário das pessoas, fizemos uma breve pesquisa na internet inserindo as seguintes palavras: beleza, profissionais de sucesso e cientistas. Então, constatamos que, quase todas as imagens que apareciam eram de pessoas brancas, como representantes dos significados dessas palavras. Nesse sentido, problematizei, junto aos licenciandos, em que medida essa simples busca que realizamos e as respostas que obtivemos nos forneciam pistas para compreender o imaginário racial que existe no Brasil.

Pedimos então aos licenciandos que refletissem sobre a questão de que grande parte da população brasileira — classificada como não branca — ligava a televisão todos os dias, acessava a internet, circulava nos ambientes e via, na maioria das vezes, apenas pessoas brancas nos contextos de sucesso. Problematizamos como essa maior parte da população veria a si própria a partir dessa realidade, o que aconteceria em virtude do racismo instaurado no país, que não abrangeria apenas a ação de ofender alguém racialmente, mas sim uma ideologia pautada na crença da existência de raças humanas, que estariam hierarquizadas entre si, na qual o grupo branco ocuparia a posição de superioridade, e os demais grupos, quanto mais distantes desse padrão, estariam em um patamar de inferioridade (MUNANGA, 2004a). Dessa forma, resgatamos a história do colonialismo europeu e como esse processo deu origem ao racismo moderno, no que se refere à utilização da ideia de raça como um argumento legitimador da conquista europeia sobre os demais povos, buscando um pretenso respaldo nas ciências naturais.

Propus, então, que os licenciandos imaginassem como as relações sociais foram se construindo a partir desse momento, no gesto de olhar o outro mais próximo do negro e vê-lo como não humano, e depois considerá-lo como uma raça inferior e trata-lo como tal. E como essas pessoas, submetidas a um processo de violência tão brutal, não tiveram qualquer reparação ao término da escravidão, sendo então, alocadas nas regiões periféricas das cidades, sem oportunidades. Conforme demonstrou Azevedo (1987), tais oportunidades foram outorgadas aos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil devido à política de branqueamento, a qual fazia parte de um projeto de unificação da nação, por meio do estabelecimento da ordem, do progresso e da paz, ideais que supostamente seriam atingidos mediante o alcance de um branqueamento gradativo e conseqüente extinção da população negra. Enfatizei que os negros eram vistos como símbolo do atraso, enquanto o grupo branco era visto como a promessa de progresso. Expliquei que, nesse contexto, os negros não

receberam qualquer indenização, não possuíam terras, sendo-lhes negados os direitos básicos, enquanto os imigrantes europeus recebiam passagens, estadia, trabalho e propriedades (AZEVEDO, 1987). Destaquei que, se levássemos em consideração esse contexto, não seria difícil compreender as raízes da desigualdade que atravessam a sociedade e as escolas brasileiras.

Os licenciandos mostraram-se indignados ao pensarem que não foi fornecido qualquer apoio social à população recém liberta. André reconheceu que o Brasil aboliu a escravidão por pressão, sendo um dos últimos países a deixar esse sistema. Resgatei, então, a própria hierarquia existente no colonialismo europeu, na qual Portugal e Espanha ocupavam uma posição de inferioridade em relação à Inglaterra (SANTOS, 2003) e como o racismo brasileiro é diferente do praticado em outros países, devido à miscigenação e outros fatores históricos. Nesse momento, Marília posicionou-se, dizendo o seguinte:

*Estou pensando nisso que a senhora falou, sobre a questão desse ranço psicológico entre os países europeus e que os estados no Brasil para onde vieram os alemães são então muito brancos. Faz um tempo que viajei para o sul do país, junto com um pessoal da família, [que eram] os negros, um pessoal que é diferente do pessoal de lá. E eu só vi gente muito branca, eu vi uma diferença muito grande, que lá é praia, mas você só vê gente branca. Eu fiquei deslocada no lugar e fico imaginando como deve ser lá mesmo, na Alemanha, se aqui eles conseguiram mudar os hábitos totalmente, como deve ser lá o tratamento das pessoas diferentes, negras, indígenas, lá mesmo na Alemanha (MARÍLIA).*

Em sua fala, Marília — que se classifica como parda, mas possivelmente não se vê como negra — observa como se sentiu deslocada quando se deparou, no sul do país, com pessoas muito brancas. A expressão “[...] como deve ser lá o tratamento das pessoas diferentes, negras, indígenas [...]”, fornece indícios de como o deslocamento sentido por Marília incluía um sentimento de inferioridade em relação à brancura apresentada pela população do sul. A licencianda não disse objetivamente se ela ou parte de sua família que a acompanhava — “[...] os negros [...]”, como ela diz — foi discriminada, mas a forma como ela constrói sua fala permite entrever que isso pode ter ocorrido, considerando que uma das características do racismo brasileiro é a sutileza de sua manifestação (MUNANGA, 2005). É interessante notar que Marília não mencionou sentir-se deslocada na região onde vive em São Paulo, pois, apesar de se categorizar como parda, possui a pele mais clara em relação a muitas pessoas do grupo negro. Nesse sentido, pode-se inferir que ela tenha sentido mais de perto os efeitos da hierarquização racial no sul do país, região predominantemente habitada por pessoas mais brancas, descendentes de alemães, holandeses, entre outros povos europeus. Porém, para demarcar a diferença que observou e sentiu, Marília não se refere a si própria

como diferente dos brasileiros do Sul, mas toma seus familiares — os negros — como referência, o que permite inferir sobre os efeitos do branqueamento, na medida em que ela apresenta uma possível posição de privilégio de branquitude em relação aos negros de sua família, ao mesmo tempo em que carrega uma sensação de desajustamento frente a indivíduos muito brancos.

Após o depoimento de Marília, prossegui explicando como o escravismo na América produziu uma linha de cor que influenciou profundamente o imaginário acerca de brancos e negros. Nesse momento, senti a necessidade de dizer que não tínhamos o objetivo de culpabilizar os brancos, os sujeitos não negros, mas reconhecer o problema e trabalhar no intuito de entendermos quem são nossos alunos, os educandos da escola pública periférica. Tomei essa medida, buscando demonstrar que a reunião pretendia se constituir como um ambiente seguro, pautado pelo diálogo, com o objetivo educacional de formação, com ênfase na abordagem histórica da questão. Minha postura também visava fazê-los tomar consciência de sua situação de privilégio determinada historicamente, de forma a evitar acusações que poderiam fazer com que os licenciandos se fechassem para o estudo da temática, de forma a afetar o seu desenvolvimento como educadores e, mais diretamente, o envolvimento dos mesmos no projeto junto aos alunos da escola de ensino fundamental. Isso me pareceu essencial, considerando que minha fala sobre o racismo procurava constantemente estabelecer um contraponto entre negros e brancos, no sentido de mostrar o lugar ocupado pelos brancos na hierarquia e desigualdade racial, de forma a romper com o pacto narcísico de silenciar sobre o papel de vantagem branca (BENTO, 2002a), ação necessária para a produção de fissuras com o discurso da branquitude, que atribui uma suposta neutralidade ao branco, enquanto focaliza apenas os negros para tratar de questões raciais. Nesse sentido, abordar o papel do branco na questão da desigualdade racial significa despir os sujeitos de sua posição confortável tecida pela suposta neutralidade atribuída a seu pertencimento nas relações raciais. Daí a importância de trabalhar em prol da educação das relações étnico-raciais, visando o desenvolvimento humano dos sujeitos, evitando produzir acusações ou mal-estar.

Nessa perspectiva, abordei também a ideia de que a existência de uma democracia racial no país constituía um verdadeiro mito, tendo em vista que a realidade demonstrava que os indivíduos mais claros, uma vez que dada a aparência pareciam mais próximos do branco, terminavam por usufruir de vantagens em relação àqueles cuja cor seria mais próxima do negro. Resgatando as ideias de Munanga (2009), ponderei sobre o fato de o racismo brasileiro ocorrer de forma velada, o que não reduzia o espectro de suas vítimas, mas apenas acobertava suas estruturas e diminuía as chances de defesa das pessoas, na medida em que esse racismo

se manifestava no olhar, na forma de tratar a pessoa negra, ou mais negra. Nesse instante, os licenciandos lembraram-se dos diversos argumentos apoiados na miscigenação, que são empregados pelas pessoas para negar a prática do racismo, quando, por exemplo, alguém ofende uma pessoa mais negra, e depois afirma que não é racista, pois seu avô também seria negro.

Por fim, enfatizei que as escolas fazem parte deste contexto dissimulado de desigualdade racial, sendo necessário, além disso, distinguir as especificidades de uma escola localizada na periferia de outras escolas, como as centrais, as privadas, ou ainda as escolas rurais. Portanto, a temática étnico-racial é essencial para o desenvolvimento de qualquer reflexão sobre o povo e a realidade brasileira, em termos de cultura, história, economia e relações de forma geral. Também resgatei que as escolas não costumam levar em consideração essa temática, ao mesmo tempo que se organizam em torno de um currículo eurocêntrico, cujo ideal de branquidade se estende à abordagem empregada na narrativa da história do país, nos textos, livros, festas, desfiles, eventos, fazendo-o porém, de forma naturalizada. Ressaltei, nesse ponto, a necessidade de fomentar discussões que produzissem um estranhamento no discurso da branquitude, inclusive quanto à própria estrutura escolar, na qual nos encontramos imersos há muitos anos, cuja perspectiva hegemônica europeia e branca molda nosso olhar para que vejamos com naturalidade essa realidade desigual, ao promover a interiorização do discurso da branquitude.

Nesse momento, Juliana contou o caso de uma colega negra que, ao saber que ela estaria participando de um projeto sobre a temática étnico-racial, comentou que, quando criança, nunca se viu representada pelos personagens na televisão. Os licenciandos passaram a imaginar como uma criança negra se sente ao chegar à escola, considerando a forma como as pessoas negras são representadas e como isso prejudica a maneira como constroem a imagem que têm de si próprias. Juliana mencionou que nunca foi informada na educação básica sobre qualquer conquista que os negros tenham obtido, como por exemplo, o nome de um cientista negro. Apontei para os licenciandos como essa desigualdade termina por inculcar no estudante negro uma ideia de inferioridade, enquanto, no branco, uma sensação de superioridade (CAVALLEIRO, 2005).

Também sublinhei como, na escola, as relações encontram-se permeadas pelo racismo: nas brincadeiras sobre a pele, nariz e textura dos cabelos dos alunos negros, sobretudo como as meninas negras frequentemente tornam-se vítimas de piadas durante seu processo de escolarização (FERNANDES, 2010). Nesse ponto, retomei o evento da festa junina narrado no encontro anterior, quando os meninos preferiram desistir ao ter que dançar com as meninas

mais negras. Falei também sobre as baixas expectativas em relação aos alunos negros, e André comentou sobre como alguns alunos acabam correspondendo não apenas a essas baixas expectativas, mas à desconfiança que a sociedade tem em relação a eles, quando a pessoa faz exatamente aquilo que esperam dela. André também comentou como os profissionais das escolas não têm preparo para lidar com isso. Nesse momento, reiterei que esse era nosso propósito: desnaturalizarmos toda e qualquer forma de discriminação e preconceito e refletirmos sobre essa questão.

Marília discorreu sobre a hiperssexualização da menina negra, quando as meninas loiras são vistas como “[...] *bonitinhas, lindinhas e fofinhas* [...]”, e as negras como objeto sexual. André mencionou que o carnaval seria um exemplo da exploração do corpo da mulher negra, mas que não sabia por que isso acontecia. Marília, então, enfatizou que pode ter a ver com os estupros cometidos contra as mulheres negras e indígenas pelos colonizadores portugueses. Tal afirmação demonstrou que Marília possuía algum conhecimento sobre a temática, seja em razão das causas feministas a favor das quais atua, seja por começar a se ver como parda com características negras.

Mostrei uma imagem de uma campanha para redução da maioridade penal, que circulou em uma rede social no ano de 2014, na qual um menino negro estava sendo preso por um policial. Nesse momento, André exclamou, em tom de indignação: “*São como os alunos da escola!*”, demonstrando reconhecer a correspondência existente entre o padrão de estereótipos negativos atribuídos aos negros, associados à marginalização e à criminalidade, aos discentes com os quais teve contato na primeira oficina. Refletimos assim, porque se atribui ao negro um estereótipo de infrator, que possivelmente estaria relacionado com todo esse contexto histórico de marginalização ao qual muitas vezes o negro é submetido. Ponderamos, ainda, como esse mesmo estereótipo era atribuído aos alunos da escola, quando iam ao centro da cidade ou ao shopping, tornando-se, muitas vezes, eles e seus familiares, vítimas de desconfiança, e o quanto isso afetava o desenvolvimento psicoemocional dos negros de maneira geral.

Apresentei, em seguida, dados sobre as consequências negativas dessa estrutura pautada na desigualdade racial escolar para os alunos negros, maioria na escola pública e periférica. Juliana reconheceu que a maioria dos alunos do projeto é negra, quando do contato estabelecido com eles na primeira oficina. André, por sua vez, compartilhou sua reflexão de como todas as questões apresentadas relativas ao racismo afetam a criança e o adolescente, fazendo com que esses estudantes, por vezes, não consigam ir bem nos estudos ou interagir na escola, por serem alvo de racismo que, muitas vezes, acontece no interior da instituição

escolar. O licenciando ponderou que, apesar do mal-estar do aluno se dar por muitos fatores que ocorrem na escola, os educadores acabam pensando que se trata de algum problema interno da criança, o que demonstrou como André conseguiu reconhecer que o racismo não se resumia a uma paranoia do negro, tratando-se antes de uma realidade, sendo, também, reproduzida dentro das escolas.

Nessa mesma perspectiva, dei continuidade ao raciocínio compartilhado por André, evidenciando que, muitas vezes, as escolas terminam por encaminhar o aluno negro a um psicólogo devido aos problemas apresentados, sem perceber que o próprio meio escolar está cooperando para a opressão racial e psicológica do estudante. Um encaminhamento relacionado à falta de percepção do eurocentrismo escolar por parte dos educadores, bem como do não reconhecimento da população com quem estavam trabalhando, devido à hegemonia branca e eurocêntrica instituída no espaço escolar e na sociedade brasileira e a ausência de um letramento racial. Nesse momento, Marília interrompeu minha fala e declarou estar chocada, ao perceber que estava vivenciando tudo aquilo em uma escola na qual fazia estágio. Vejamos o seu depoimento:

*Estou chocada mesmo, porque aos poucos estou percebendo as coisas na sala de aula, e depois que você falou agora do psicólogo, eu percebi que tem várias situações, e eu percebi que na escola onde estou, mais da metade das crianças que vão para a psicopedagoga são negras! Eu percebi isso, mas eu não ligava à questão da criança se sentir pressionada pelo ambiente, achei que era só uma questão dela querer agir diferente, para chamar atenção de uma forma diferente. Só que agora eu vejo tudo isso como do ambiente mesmo! (MARÍLIA).*

A fala de Marília fornece, a princípio, indícios de uma mudança em sua percepção acerca do racismo. Na entrevista realizada antes do início do projeto, a licencianda apresentou um nítido discurso no qual atribuía a questão do racismo como um problema da criança negra, e a escola seria um espaço neutro, no qual essa criança se retrairia por se achar diferente das outras, evidenciando o racismo como uma espécie de paranoia negra, que não teria relação com o ambiente. Porém, observando sua fala após o estudo das questões, discursos e consequências do racismo brasileiro na sociedade e no ambiente escolar, Marília parece ter começado a desenvolver uma percepção mais apurada acerca da questão, o que pode ser depreendido a partir das expressões carregadas de surpresa emitidas pela mesma, como “*Estou chocada mesmo [...]*” e “[...] *mas eu não ligava a questão da criança se sentir pressionada pelo ambiente, achei que era só uma questão dela querer agir diferente, para chamar atenção de uma forma diferente. Só que agora eu vejo tudo isso como do ambiente mesmo!*”. Nessa perspectiva, vê-se como o diálogo e a utilização de exemplos próximos da

realidade escolar são extremamente necessários para o desenvolvimento de uma consciência racial por parte do educador. Ou seja, embora, neste caso, a educanda se classifique como parda, não se pode esperar que uma percepção mais ampla sobre a questão racial emergja a partir da experiência cotidiana, considerando os privilégios concedidos aos sujeitos devido ao embranquecimento e a naturalização e a banalização das relações hierárquicas oriundas dos conflitos raciais.

Acrescentei, então, como muitos detalhes carregam a segregação racial, e como tudo isso afetava o aluno negro, para o qual a escola brasileira tornou-se mais um ambiente hostil, no qual ele não se vê reconhecido e valorizado (BASTOS, 2014). No meio escolar, os alunos negros terminam por obter elevados níveis de evasão, repetência e fracasso escolar (JESUS, 2018). Juliana disse que notou isso em relação aos alunos da oficina, visto que alguns, em função da idade, deveriam estar cursando o ensino médio. Também discuti como o desinteresse, a indisciplina, sentimentos de inferioridade, vergonha, baixa autoestima e baixas expectativas quanto ao futuro terminavam por alcançar os alunos negros com maior frequência. André comentou que percebeu ser o caso de alguns alunos da oficina, pois, logo no primeiro encontro, notou que, quando se aproximava de alguns deles, abaixavam a cabeça e não conversavam. Os licenciandos lembraram que um aluno só falou coisas negativas de si ao se apresentar, repetindo as frases que os colegas utilizavam para rir dele: *“Eu tenho um cabelo... Eu não sei falar... Eu tenho a língua presa... Falo errado...”*. Foi interessante notar como os licenciandos iam aos poucos resgatando esses e outros episódios presenciados em outros lugares relacionados à desigualdade racial, conforme íamos discutindo o tema e apresentando os dados das pesquisas realizadas.

Encerrei com algumas conclusões sobre a escola pública brasileira, que abrange uma clientela escolar majoritariamente composta por alunos de baixa renda, mestiços de negros e indígenas, descendentes de gerações que não foram indenizadas face à opressão e à exploração racial sofrida. Enfatizei ainda, como o mesmo currículo eurocêntrico é trabalhado na maioria das escolas, apesar das legislações que preveem a obrigatoriedade de um currículo voltado à educação das relações étnico-raciais. Para finalizar a discussão, propus algumas perguntas desafiadoras: quem são nossos alunos da oficina? Podemos dizer que a escola brasileira é receptiva a eles? Nossa realidade é a mesma realidade dos nossos alunos? Nossa passagem pela escola foi parecida com a trajetória escolar deles? O rap que eles disseram ser a realidade, podemos dizer que é a nossa também? Frente a essa última questão, todos balançaram as cabeças negativamente, reconhecendo que suas realidades não eram a mesma enunciada pelo rap trabalhado na primeira oficina, com o qual os alunos se identificaram.

Observei então, advir desse distanciamento experimentado pelo mundo branco a resistência a trabalhar com o rap, tendo em vista que o mesmo não fazia muito sentido para os licenciandos. Nesse interim, André admitiu que:

*A primeira oficina girou muito em torno disso, eu pensando em algumas palavras e alguns com o rap saindo. É uma realidade totalmente diferente da minha, o rap nunca foi meu tipo de música favorito, não gostava, tinha um preconceito horrível. Hoje, já estou mudando, tive um choque, mudei completamente o pensamento, e vi que é a realidade deles e é com isso que a gente tem que trabalhar. Eles estão bem interessados no rap, que é uma coisa que eles vivem ali, tanto que muitos saíram do cotidiano, das palavras soltas, ou da temática que foi feita, então eles conseguem trabalhar sim, eles têm imaginação, têm criatividade. A dificuldade que eu vi foi na hora de passar para o papel, então com uma dica ou outra, uma condução, conseguiram fazer, um ou outro conseguiu avançar sozinho, ficou bem legal. E a minha escola foi totalmente diferente daquela, foi o contrário, os negros na minha sala eram poucos, quando não havia nenhum e, pelo que eu me lembre eles não participavam de duplas, dos grupos. Eu, pelo que eu me lembre, nunca fiz dupla ou grupo com algum negro na minha sala. Quando fiquei mais velho, isso melhorou, daí fiz amizade (ANDRÉ).*

André, que se classifica como branco, cursou a educação básica em uma escola privada, por isso admitiu quase não ter alunos negros em sua classe. É interessante notar que ele emprega, assim como Marília, a palavra “choque” para nomear seu sentimento frente ao início da experiência no projeto, na percepção de fatos antes não percebidos. O licenciando admite ter mudado “[...] completamente o pensamento [...]” em relação ao rap, ao constatar que essa estética musical corresponde à realidade dos alunos da oficina, a qual se mostra completamente diferente da sua. Conforme evidenciado na primeira reunião com os licenciandos, André demonstrou resistência para trabalhar com o rap dos Racionais Mc’s, por acreditar que não retrataria a realidade dos discentes. A imersão de André na primeira oficina e as formações realizadas sobre a temática étnico-racial auxiliaram-no a desenvolver uma maior compreensão da realidade que atravessava a vida e a escola dos alunos periféricos, percepção sem a qual se tornaria muito difícil realizar um trabalho efetivo junto aos alunos.

Torna-se necessário reconhecer que o desenvolvimento de uma consciência racial por parte dos licenciandos ainda se encontra em uma fase inicial. Porém, é evidente que já foram dados os primeiros passos nessa direção de estranhamento da hegemonia racial imposta em nosso país, rumo à compreensão da experiência daqueles que sofrem a violência do racismo — para além da obtenção de um entendimento acerca de sua própria experiência, por vezes obstruído pela branquitude.

Quando questionados sobre o que perceberam na primeira oficina, Juliana disse ter observado que os alunos apresentavam uma escrita precária, uma fala marcada por muitas

palavras erradas e que pareciam ter um sentimento de inferioridade dentro deles. Em relação ao grupo no qual ajudou na produção do rap, observou como os alunos não queriam falar e achavam que tudo o que faziam era ruim. A licencianda disse que precisávamos trabalhar isso, e que talvez uma forma fosse trazer esse destaque negro, um trabalho que poderia ser feito na oficina. Sendo assim, Juliana e Marília ponderaram sobre a importância de fornecer, na próxima oficina, referências positivas negras aos alunos, como imagens de cientistas negros, com questões relacionadas ao campo da ciência.

Juliana sugeriu dividir os alunos mais velhos, colocando-os um em cada grupo, a fim de que direcionassem os colegas mais jovens à realização das atividades da oficina. Resgatou que as meninas estavam trabalhando, e embora o rap não fosse a preferência musical delas, as estudantes queriam produzir, mas que possivelmente estariam sofrendo duas vezes no grupo, por serem mulheres, e pelo rap não ser o domínio delas. Juliana destacou o caso de uma menina negra na oficina que quase não desenvolveu nada, observando que, possivelmente, para a garota, o peso seria maior ainda.

Decidimos, então, que na oficina seguinte trabalharíamos com um jogo de perguntas e respostas sobre rap, e apresentaríamos referências de cientistas negros, inclusive de alguns que trabalhavam no *campus* do IFSP, localizado próximo à escola. Elogiei o compromisso dos licenciandos com os alunos e com sua própria formação e nos despedimos. Na posição de formadora dos formadores, percebi o quão desafiador era formar os licenciandos de maneira concomitante ao desenvolvimento do projeto junto aos alunos da escola de ensino fundamental, buscando a ruptura constante com o discurso da branquitude, emaranhado na naturalização das relações de desigualdade racial.

Neste ponto, é importante salientar que, após essa reunião, Marília não participou mais do projeto, por morar em outra cidade e ter dificuldade com o transporte. Diante desse fato, o restante do projeto naquele semestre contou com a participação de apenas dois licenciandos, André e Juliana.

Dessa forma, André e Juliana desenvolveram a oficina junto aos alunos da escola e compartilharam a experiência na reunião seguinte. Relataram que desenvolveram o jogo de perguntas e respostas sobre rap com os discentes, mas que os meninos se mostraram muito agitados durante a atividade, apresentando inclusive problemas de indisciplina durante a oficina, trocando xingamentos e brigando entre si, ao mesmo tempo em que saíam constantemente da sala para conversar com outros alunos, de maneira a repetir o comportamento apresentado durante as aulas do período regular da escola. Ao contrário dos meninos, as meninas, por sua vez, mantiveram-se interessadas e concentradas em desenvolver

as atividades durante a oficina, principalmente no que se refere à proposta de elaborar um rap após o término do jogo de perguntas e respostas. Frente aos problemas de indisciplina, passamos a pensar em estratégias que os auxiliasse a obter uma melhor organização da oficina, tal como a exposição de regras claras sobre a necessidade de respeito entre os alunos e a importância da permanência destes na sala durante a atividade.

Para além desse impasse, perguntei aos licenciandos se haviam conseguido dialogar sobre a temática racial com os alunos, visto que a atividade apresentava uma questão sobre a origem do rap, cuja resposta deveria apontar que o surgimento dessa estética musical guardava relação com a contestação da desigualdade racial sofrida pelo grupo negro nos EUA. Nesse sentido, André respondeu:

*É difícil a gente colocar um contexto... Eu achei difícil colocar um contexto, por exemplo, da ideia de racismo mesmo, como eu vou começar, como eu introduzo esse assunto na oficina, eu senti dificuldade nisso. Eu começo é... Eu começo pela história deles? Porque é muito tendencioso a gente chegar e mostrar o nosso ponto de vista, mas eu realmente... Sei lá, eu fiquei meio perdido. De falar das estruturas sociais, como está atualmente e devido a quê. Eu também não sei se... Bom, isso é relevante, totalmente, é a gente sentir, tem que sentir (ANDRÉ).*

A fala de André evidencia a dificuldade dele em abordar a questão da desigualdade racial. É interessante notar que o licenciando inicia a sentença apontando para o desafio de contextualizar o assunto, apesar de estarem trabalhando com um jogo de perguntas e respostas que remontava as origens do rap como forma de contestação frente à desigualdade racial sofrida pelos indivíduos negros nos EUA. Seu discurso também demonstra como o licenciando relaciona a questão do racismo à “[...] história deles [...]”, ou seja, dos alunos da periferia, explicitando a tendência a associar o racismo a uma experiência que envolveria apenas sujeitos negros, quando, na realidade, trata-se de um problema relacional, que modela a experiência dos diferentes grupos raciais, inclusive do segmento branco, ao ser considerado como supostamente superior na hierarquia racial.

Após a fala de André, Juliana sugeriu que o tema da desigualdade racial fosse abordado com os alunos na próxima oficina, a partir do contexto da precarização que caracteriza o bairro no qual a escola se encontra. Nesse momento, perguntei a ela como se sentia frente ao desafio de abordar a temática étnico-racial, sendo que a mesma respondeu:

*É difícil até por que... Eu... A gente não vive essa realidade. A gente não é negro, então não tem como a gente falar “Ah, eu sei o que você passou”. Não, a gente não sabe o que eles passaram. Então é muito difícil. E também tornar esse assunto agradável para eles, porque muitas vezes fica uma coisa chata “Ah, é aula de*

*história”, a gente tem que tentar fazer com que se eles se sintam como se a gente estivesse falando deles mesmos. Não de outra pessoa ou de um personagem. Trazer eles para a história e cultura de raça e mostrar como que acontece, porque a realidade deles é dessa forma, como eles se sentem, porque eles se sentem assim, é bem difícil as vezes. O grande problema é que eles não têm nenhuma base sobre isso, acho que nunca nem pararam para pensar, talvez... (JULIANA).*

A fala de Juliana permite constatar que a licencianda compreende o racismo e a desigualdade racial como fenômenos que influenciariam apenas a experiência do indivíduo negro, os quais estariam supostamente desvinculados de sua experiência como branca, à medida que afirma: “[...] a gente não vive essa realidade. A gente não é negro[...]” e “[...]porque a realidade deles é dessa forma[...]”. Na ótica da licencianda, o racismo afetaria apenas a realidade dos alunos e não a dela, apesar de o pertencimento branco ocupar o topo da escala de valores disseminada pela ideologia racial. Dessa forma, pode-se detectar a influência do discurso da branquitude na fala dos licenciandos, quando estes compreendem o racismo como um problema que afetaria apenas a realidade dos indivíduos negros (BENTO, 2002a).

Ainda sobre a fala de Juliana, a licencianda aponta que o “grande problema” para dialogar sobre o assunto também se deveria ao fato dos alunos não possuírem uma compreensão adequada da questão. Nesse sentido, Twine (1998) constatou que as famílias brasileiras não costumam dialogar sobre o tema com seus filhos, o que tende a dificultar a reflexão e a compreensão sobre o tema, bem como o desenvolvimento da consciência racial. Porém, independentemente de os alunos já terem refletido ou não sobre a questão racial, pode-se afirmar que tanto Juliana quanto André não tinham uma visão aprofundada sobre o racismo, apresentavam pouca consciência racial, bem como dificuldades para dialogar sobre o assunto, demonstrando assim, a necessidade de aquisição de um letramento racial, que lhes possibilite o desenvolvimento das habilidades de compreensão e diálogo acerca da temática étnico-racial, de maneira que, enquanto educadores, pudessem contribuir para a efetivação da educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar (BRASIL, 2004).

No intuito de auxiliar os licenciandos a desenvolver o letramento racial, durante a reunião, fizemos a leitura de um texto escrito por uma aluna negra do IFSP, redigido para participação em um concurso realizado pelo NEABI da instituição. O objetivo era refletir sobre como a hierarquização racial no Brasil é acompanhada pela ideologia de branqueamento, a qual termina por afetar a todos os pertencimentos raciais, não apenas do negro, o que aumenta a complexidade do problema no país. A ideia era de fornecer subsídios que auxiliassem os licenciandos a lançar o olhar sobre essa complexidade, a fim de

aprofundarem a reflexão sobre o tema, de maneira a compreenderem o racismo para além de um problema que traria consequências apenas para os indivíduos negros, seja pela questão do branqueamento, seja pelos privilégios usufruídos pelos indivíduos que assumem o padrão branco como modelo.

Considerando o processo de desenvolvimento de letramento racial proposto por Twine (2004), recorri à atividade de leitura do texto redigido pela aluna como fonte de reflexão sobre a experiência de pessoas negras, demonstrando como a imposição do ideal de branqueamento constitui uma verdadeira fonte de sofrimento para os indivíduos, sobretudo para os que se encontram distantes do padrão branco. O texto, cujo título era “Embranqueando”, narra em primeira pessoa os questionamentos de uma menina sobre o fato de ter nascido negra com os cabelos crespos, uma vez que sua mãe seria uma mulher branca, de “cabelos tão lisos e tão leves como uma pena”, conforme dizia a narrativa, que evidenciava a idealização da brancura por meio da beleza e da poesia. Na narrativa, a garota culpava o pai por ter lhe transmitido os traços fenotípicos do pertencimento negro, como a cor da pele, textura dos cabelos e formato dos lábios e nariz. A menina narra seu primeiro dia de aula em uma escola, na qual alguns alunos riram dela por causa de seus cabelos. Assim, apesar de não entender exatamente se haveria algo de errado consigo, ou o motivo de seus cabelos incomodarem as pessoas, a menina acabou pedindo à sua mãe se poderia alisar seus cabelos crespos, pois somente dessa forma se adequaria ao padrão esperado entre os colegas e poderia ser vista como uma menina bonita. Podemos pensar que tal branqueamento também seria visto como condição para ser respeitada frente aos demais alunos.

Após a leitura do conto, Juliana fez um comentário sobre o texto, dizendo que *“É bem forte. É uma coisa tão simples e que fala tanta coisa. Um pequeno olhar, que como você falou, não é verbalizado, um pequeno olhar, faz a pessoa se sentir inferior e buscar por esse padrão, que todo mundo acha que é o certo, bonito, melhor”*. No comentário da licencianda, é possível entrever uma sensibilização em relação à experiência do sujeito discriminado, enfatizando a carga emocional do relato e reconhecendo a sutileza presente no processo de discriminação. É interessante notar como a fala de Juliana termina reconhecendo a existência da hegemonia branca, ao afirmar que *“[...] todo mundo [...]”* atribui uma superioridade ao modelo estético branco.

De forma semelhante, André afirmou que *“É o que... Acredito eu... A maioria das meninas sofrem. Na mulher é uma coisa de autoestima. Até as brancas alisam o cabelo. É uma ideia de que o seu cabelo natural não serve, você tem que se adequar. Sua cor não serve, você tem que se adequar”*, no caso, adequar-se ao padrão fenotípico de brancura. A partir do

conto, o licenciando fez uma associação de forma a reconhecer que o ideal de brancura geraria um sofrimento que atingiria não apenas as meninas negras, mas a maioria das garotas, na medida em que mulheres brancas também alisariam os cabelos. Dessa forma, os comentários dos licenciandos fornecem pistas da emergência de uma compressão mais apurada sobre o racismo, que envolve o reconhecimento da complexidade que permeia a questão, e não como um suposto problema exclusivo do pertencimento negro.

Ponderei então, que o texto da aluna carregava os reflexos do ideal de embranquecimento, processo imposto e naturalizado na sociedade brasileira, por meio do qual o sujeito procura parecer mais branco. Também resgatei o fato de que, no texto, a menina não dialogava sobre o problema com a mãe, limitando-se a pedir para alisar os cabelos. A esse respeito, resgatei com os licenciandos a existência de pesquisas que demonstravam essa ausência de diálogo diante da questão no Brasil, como as de Cavalleiro (1998) e Twine (1998), que retratam que tanto a escola, quanto o meio familiar silenciam sobre o racismo, o que termina por obstaculizar o desenvolvimento de uma maior compreensão por parte da criança acerca de sua própria experiência, bem como de estratégias de defesa em relação à discriminação racial. Ressaltei também como a busca por branqueamento tem sido, na maioria das vezes, o caminho adotado para lidar com a questão. Isso porque a tentativa de adequar-se ao padrão imposto pode representar, para muitos indivíduos, uma solução para o problema, devido à naturalização da superioridade branca e a fluidez das identidades raciais no Brasil. Contudo, o que o processo de branqueamento realmente produz é a negação e a desvalorização contínua das ancestralidades não brancas, mediante a consolidação da hegemonia da branquitude.

Após a sensibilização e o diálogo gerado pela leitura do conto, passamos a estudar os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia apresentados no texto de Munanga (2004a), no intuito de aprofundar a compreensão e a reflexão sobre o assunto. Discutimos que as categorias raciais utilizadas para classificar os grupos humanos não apresentam qualquer fundamento biológico, na medida em que envolvem construções sociais, empregadas em prol da manutenção do poder decorrente do colonialismo (MUNANGA, 2004a). O texto de Munanga (2004a) explicita a proposta de classificação racial pensada no século XIX por Carl Von Linné (1707-1778), naturalista sueco, que, baseando-se na pretensa existência de raças humanas, atribuía estereótipos negativos aos grupos asiático, africano e de indígenas americanos. Os licenciandos demonstraram surpresa frente à apresentação da proposta de Linné, devido ao lugar de prestígio ocupado por esse cientista na história da biologia, bem como por desconhecerem a contribuição deste para a falácia da ideia de raças humanas.

Ponderei que, nessa proposta de classificação, seria importante observar como Linné atribuiu ao grupo europeu apenas características consideradas positivas, chamando a atenção para a necessidade de reconhecermos a não neutralidade da ciência, tendo em vista que o referido naturalista era de origem europeia e se identificava com o ideal de supremacia branca, o que evidencia uma tendência a favorecer o seu grupo nessa classificação. Nessa perspectiva, questionei se esse pensamento estereotipado sobre os grupos humanos de diferentes continentes ainda existiria em nossa sociedade e Juliana prontamente respondeu que “*Existe, claro!*”, reconhecendo como tais estereótipos persistem na atualidade.

A partir das considerações sobre a ideia de raça, sugeri que seria importante que os licenciandos, quando se tornassem docentes da área de biologia, trabalhassem com os alunos a inexistência de raças humanas, demonstrando como a ideologia racial contou com o apoio de uma falsa ciência para fortalecer o domínio europeu sobre diferentes povos. Dessa forma, seria importante também que buscassem desmistificar a supremacia ideológica da ciência ocidental, fornecendo aos alunos referências científicas de outros grupos, incluindo cientistas negros.

Discutimos também aspectos relacionados à política de branqueamento da população brasileira, que visava produzir uma raça mais branca e “civilizada” no Brasil, o que implicava em fazer desaparecer a população negra (SCHWARCZ, 1993). Ao final da discussão, André comentou que tal projeto não conseguiu extinguir esta população, mas acabou marginalizando as pessoas negras, visto que estas não possuíam as mesmas condições de vida que os indivíduos brancos. Nesse sentido, ficou claro que o licenciando passou a reconhecer que a questão racial é determinante para a desigualdade presente na sociedade brasileira, a qual não se resumiria apenas ao pertencimento de classe, um posicionamento bem distinto da compreensão demonstrada por ele no início do projeto.

Desta forma, dialogamos sobre os diferentes estereótipos que são frequentemente associados aos pertencimentos raciais, sobretudo aqueles relativos às imagens negativas associadas ao grupo negro, observando como muitas vezes o racismo acaba emergindo em meio aos conflitos, mediante o emprego de palavras pejorativas que visam humilhar as pessoas negras, sendo utilizadas inclusive por crianças frente aos desentendimentos cotidianos entre elas. Nesse momento, André mencionou que, quando era criança e brincava na rua com outros meninos, às vezes era chamado de “branquelo” por eles. Então, questionei se essa expressão o incomodava, e o licenciando reconheceu que não se sentia ofendido quando chamado dessa forma, ainda que por vezes essa expressão fosse verbalizada em tom de ofensa. Ponderei que a ausência do incômodo possivelmente se devia ao fato de que ser

reconhecido como branco não correspondia necessariamente a um estereótipo negativo. André concordou, dizendo: “*Exatamente, é porque não era uma coisa pejorativa, não fazia se sentir mal*”. Juliana complementou dizendo que esse reconhecimento do ser branco como algo positivo seria um “[...] *pensamento bem inconsciente*”. Sobre esse aspecto, pode-se inferir que não se trata de afirmar que a consciência de si como branco seria inconsciente, mas sim que os indivíduos não costumam refletir sobre isso, visto que se encontram dentro do padrão tido como superior, hegemônico e universal (FRANKENBERG, 2004). Frente à ideia de pensamento inconsciente, André ainda acrescentou que:

*Pensando na família, tem alguns parentes racistas... Já disse para minha mãe se eles nunca se perguntaram que se tivessem nascido com outra cor de pele se teriam o que tem hoje. Por mais crítica que a família seja, conforme você vai estudando, vai vendo o comportamento e vai percebendo que são comportamentos que não são os corretos ou os mais adequados. Então você vai se questionando. Não dá para bater de frente, mas talvez um dia quero perguntar se se sente privilegiado (ANDRÉ).*

André admite que possui alguns parentes racistas, bem como afirma ter desenvolvido uma percepção mais acurada sobre esses comportamentos conforme passou a estudar o tema. Nesse sentido, o licenciando reconhece o papel do estudo para o questionamento e aumento da consciência sobre o problema, embora haja familiares próximos que enxergam de forma naturalizada os privilégios que possuem. De forma semelhante, Juliana afirmou também ter um parente que apresenta uma maneira de pensar muito próxima das ideias racistas. A licencianda disse que chegou a tentar conversar com essa pessoa, a fim de demonstrar que o ponto de vista dela seria equivocado, porquanto permeado pelo racismo, mas que não obteve sucesso no diálogo empreendido. Ambos os licenciandos concordaram entre si que o fator da idade influenciaria no diálogo sobre a questão, pois, na opinião deles, as pessoas mais velhas seriam menos abertas a conversar sobre o racismo.

Outro ponto que merece destaque nessa segunda reunião é a reflexão que surgiu acerca do conceito de etnia. Com base no texto de Munanga (2004a), discutimos como a ideia de etnia não reflete uma unidade estática, ou seja, que não poderíamos pensar em um único tipo de negro ou branco, mas sim em diferentes grupos étnicos que tendem a ser categorizados como negros ou brancos. Como exemplo, ponderei que poderíamos pensar que existiriam diferenças entre brancos paulistas, brancos gaúchos e brancos nordestinos. A esse respeito, André disse que a ideia de etnia parecia fazer referência a algo fora do padrão, referindo-se, como exemplo, às etnias dos povos africanos ou peruanos. Ponderei então que a ideia de etnia também dizia respeito a nós brasileiros, visto que haveria muitas etnias no Brasil, que não se

resumiriam aos grupos indígenas. Mas que a ideia de branco soava como um lugar natural e hegemônico, o que cooperaria para a construção de um imaginário que tende a atribuir a ideia de etnia apenas aos grupos não brancos. Então, o licenciando demonstrou surpresa ao não conseguir encontrar critérios que pudessem definir a etnia branca, questionando “*Qual é a etnia branca? Talvez todas as características que as outras não têm...*”. Dessa forma, a conclusão de André retrata como o discurso da branquitude tende a atribuir o padrão de universalidade à ideia de branco, considerando os outros grupos como exóticos, porquanto desviantes desse modelo (STEYN, 2004).

De forma geral, uma característica marcante desse primeiro grupo de licenciandos era a dificuldade que possuíam em dialogar sobre a temática étnico-racial com outras pessoas, sobretudo junto aos alunos da oficina. Nas primeiras reuniões de formação, essa preocupação sobre como abordar o assunto com os alunos emergia constantemente. Os licenciandos afirmaram que não tinham propriedade ou autoridade para falar sobre a questão, em virtude de serem brancos. Embora se considerassem totalmente alheios ao problema da hierarquização racial, como se este supostamente não influenciasse suas experiências — pois o discurso da branquitude apregoa a ideia de que apenas sujeitos negros seriam marcados pela hierarquização racial —, os licenciandos reconheciam que seu pertencimento branco poderia gerar algum desconforto caso abordassem o tema, na medida em que tinham receio de ser confrontados. Torna-se evidente que, sem uma formação que propicie o desenvolvimento de um letramento racial, dificilmente os licenciandos desenvolveriam um olhar mais crítico sobre as relações étnico-raciais, tendo em vista que a experiência do privilégio que naturaliza a suposta universalidade do pertencimento branco faz com que, muitas vezes, a temática racial não tenha sentido para sujeitos brancos. Ademais, as tentativas de aproximação da temática étnico-racial podem gerar conflitos (BENTO, 2002b) frente à quebra do silêncio que rege a cordialidade racial na sociedade brasileira.

Desta forma, busquei auxiliar os licenciandos no processo de aquisição de letramento racial, subsidiando a construção de caminhos para o diálogo sobre o assunto, considerando a dificuldade dos sujeitos não negros de se reconhecerem como parte do problema racial, bem como a importância de despertarem para o enfrentamento da questão de forma a lidar com as recorrentes dificuldades de diálogo que se apresentam na trama do cotidiano racial brasileiro. Nessa perspectiva, realizamos mais algumas reuniões dialogando sobre os conceitos relacionados à desigualdade racial, a partir de artigos e filmes, enquanto os licenciandos davam continuidade ao trabalho com o rap nas oficinas. No que se refere ao trabalho realizado nas oficinas, apesar de os licenciandos buscarem desenvolver diferentes estratégias, no

sentido de trabalhar com músicas, filmes, batidas de rap e rimas que eram apreciadas pelos alunos, a fim de proporcionar um espaço de valorização do hip-hop, os problemas de indisciplina por parte dos meninos se mostravam presentes, de forma que estes repetiam o mesmo comportamento que tinham na sala de aula regular. Desta forma, a maioria dos meninos pouco aderiu às propostas de elaboração dos raps, fosse de forma oral ou escrita, a não ser os alunos que desde o início das oficinas já demonstravam muito interesse por essa estética musical. Enquanto que as meninas sempre se empenhavam em produzir os raps, elaborando rimas e chegando a propor coreografias para acompanhar suas produções.

Nesse ínterim, Juliana realizou uma oficina com os alunos e relatou ter conseguido abordar o tema da desigualdade racial junto aos mesmos. A licencianda relatou que perguntou aos discentes qual era a relação entre o rap, o bairro e as referências negras que estavam sendo trabalhadas na oficina, mas ninguém soube responder. Então, disse aos alunos que se tratava da questão da desigualdade, questionando se alguém sabia o que era desigualdade. Alguns discentes tentaram responder, até que uma aluna disse que o racismo seria um exemplo de desigualdade. Após a resposta da discente, Juliana disse aos educandos que, naquela oficina, assistiriam a um vídeo que mostrava como a desigualdade e o racismo afetavam a vida das pessoas. Perguntei à Juliana se a aluna que mencionou o racismo era negra, mas ela não soube afirmar de imediato. Depois, disse que achava que a aluna era parda, o que demonstra, mais uma vez, como a subjetividade acompanha a classificação racial dos sujeitos no Brasil (VALLE SILVA, 1999a). De qualquer forma, a compreensão do racismo demonstrada pela aluna pode decorrer da atenção que esta dedicava ao trabalho desenvolvido nas oficinas, considerando que desde o início as meninas sempre pareceram demonstrar um interesse maior nas atividades do que a maioria dos meninos.

Juliana compartilhou que os discentes permaneceram em silêncio durante a exibição do vídeo – o que não era comum na oficina, considerando as frequentes dificuldades com indisciplina. O vídeo apresentava pessoas negras correndo pela rua, enquanto pesquisadores perguntavam a indivíduos de pertencimentos distintos o que aquelas pessoas estariam fazendo. A maioria dos entrevistados respondia que aquelas pessoas seriam ladras, ou então que estariam correndo por ter feito algo de errado, demonstrando assim, os estereótipos negativos frequentemente atribuídos à população negra no Brasil. Depois, os pesquisadores mostravam pessoas brancas na mesma situação, e os respondentes diziam que elas estariam se exercitando, fazendo atividades físicas. É importante destacar que o vídeo evidenciava a sutileza que acompanha o racismo brasileiro, pois os respondentes não fizeram qualquer alusão à classificação racial dos indivíduos, mas simplesmente respondiam, frente à imagem

de uma pessoa negra, que a mesma deveria ser uma criminosa, sem fornecer maiores explicações. Desta forma, a ausência de uma verbalização direta sobre como a raça influenciava as percepções dos entrevistados termina por cooperar para o acobertamento do imaginário racista que norteou tais conclusões.

Juliana relatou que, após a exibição do vídeo, os discentes ficaram em silêncio. A licencianda compartilhou que passou a abordar a questão da desigualdade racial, dizendo tratar-se de um problema que surgiu há muito tempo atrás, pautado em uma invenção - uma vez que biologicamente não existiriam raças humanas - mas que essa ideia trazia muitas consequências. Juliana disse aos alunos que uma pessoa poderia achar que não sofre com o racismo, quando na realidade sofre, e que outras poderiam pensar que não praticam atos discriminatórios, mas que poderiam estar praticando. A licencianda enfatizou a realidade de que as pessoas negras não são inferiores, propondo que os alunos se reunissem em grupos para elaborarem um rap sobre desigualdade e liberdade. Frente a essa proposta, alguns alunos que até o momento frequentavam a oficina e não realizavam as atividades, acabaram participando, escrevendo raps cujas letras denunciavam o racismo como um crime, passível de punição. Perguntei à Juliana sobre como foi abordar a temática étnico-racial, a licencianda respondeu que:

*Estava com medo de falar alguma coisa errada, porque a gente não é negro e se falasse de tal forma, eles iam se sentir inferiores, ou do tipo “Nossa, o que essa menina está falando? Ela nem é negra”. Eu não sabia como falar, então não entrei muito no mérito do racismo, falei mais sobre a desigualdade, só para eles terem uma ideia sobre isso, porque tive dificuldade (JULIANA).*

Apesar de conseguir abordar a temática, Juliana reconheceu que tratou sobre o tema do racismo de maneira superficial, tendo em vista o medo de criar uma situação desconfortável, que fizesse com que os discentes se sentissem inferiores ou que a criticassem por estar abordando a questão, por pertencer ao grupo branco e supostamente desconhecer as desvantagens decorrentes da discriminação racial. Neste ponto, é importante resgatar que a temática racial envolve um tabu na sociedade brasileira, sendo que o medo de suscitar conflitos e ser acusado de racismo frequentemente acompanha as tentativas de diálogo sobre o problema (FERNANDES, 1972; HASENBALG, 1996). Contudo, torna-se notório o avanço de Juliana, no que tange à habilidade de dialogar sobre o assunto, sobretudo se considerarmos as dificuldades que a licencianda apresentava no início do projeto. Na medida em que participava das reuniões de formação, Juliana passou a demonstrar mais tranquilidade para dialogar sobre a temática, utilizando palavras que compõem o vocabulário racial com maior

fluidez, tal como os termos “racismo” e “negro”, os quais tendem a ser evitados nas conversas estabelecidas no cotidiano brasileiro.

Juliana também relatou que, apesar de os raps produzidos na oficina demonstrarem que os alunos reconheciam a existência da desigualdade racial, os discentes pareciam ter uma compreensão limitada sobre o problema bem como dificuldade em dialogar sobre o assunto, na medida em que, no momento da roda de conversa, os discentes quase não fizeram comentários sobre a temática, articulando algumas poucas falas sucintas, que forneciam indícios de que os mesmos não possuíam familiaridade com o tema, tampouco o hábito de dialogar sobre ele. Nesse ponto, resgatei novamente com a licencianda o estudo de Twine (1998), que evidencia como o diálogo sobre o racismo constitui um tabu, inclusive no interior das famílias brasileiras negras, o que obstaculiza o desenvolvimento de uma compreensão adequada do assunto por parte de jovens e crianças, a ponto de não terem condições de dialogar e defenderem-se da discriminação sofrida. Desta forma, Juliana mencionou como os alunos também apresentavam dificuldades na escrita, além de baixa autoestima, pois frequentemente diziam que não eram capazes de escrever, chamando a si próprios de “burros”. Frente a esses aspectos, discutimos sobre as consequências da desigualdade social e racial para a autoestima dos alunos periféricos, sobretudo negros, passando a analisar a proposta da pedagogia culturalmente relevante como estratégia pedagógica para resgatar a autoestima e o sentido da escola para esses discentes, que apresentavam muitas dificuldades em relação ao domínio da escrita e da aprendizagem de forma geral, bem como poucas perspectivas escolares (LADSON-BILLINGS, 1995). Nesse sentido, discutimos sobre a precarização da vida dos jovens periféricos, sobretudo dos que vivenciam o duplo drama de ser negro e pobre, sofrendo com limitações de mobilidade urbana, tendo acesso restrito à cultura e ao lazer (CARRIL, 2016).

Conforme demonstra Amaral (2016), os jovens negros também vivenciam a perda da memória de sua ancestralidade, mediante a negação de sua cultura e o apagamento de suas origens, processo intensificado pelo branqueamento, que implica no ocultamento tanto dos ancestrais negros quanto do contato com a comunidade negra. Nesse sentido, durante a reunião de formação, enfatizei como o reconhecimento da identidade dessa população ainda se mostra distante de muitos educadores. Ponderei também que o trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia culturalmente relevante pode auxiliar os alunos a compreender melhor a realidade vivenciada, a fim de lutar contra as injustiças com as quais se deparam, inclusive as desigualdades de ordem racial (LADSON-BILLINGS, 1995). Nesse sentido, destaquei a importância dos licenciandos dialogarem com os discentes da oficina sobre o tema

da desigualdade racial, a fim de que possam ter consciência sobre a questão, em prol do desenvolvimento de estratégias de defesa (TWINE, 2004).

Nesse momento, Juliana comentou que, em uma das disciplinas que estava cursando na licenciatura, teria que fazer um trabalho sobre o início da escolarização no Brasil, o qual deveria ser apresentado como seminário aos colegas de turma. A licencianda disse que estava pensando em fazer um trabalho relacionado à escolarização da população negra no país, tema que ainda não havia sido trabalhado por nenhum de seus colegas. Dessa forma, foi possível perceber que, na medida em que realizávamos as reuniões de formação, os licenciandos pareciam desenvolver uma percepção mais acurada acerca do problema da questão racial, passando a notar questões que até então passavam despercebidas por eles, o que foi demonstrado por Juliana, que passou a perceber a invisibilidade conferida à população negra nas discussões realizadas em torno do início da escolarização do Brasil. De forma semelhante, em outra reunião, Juliana afirmou que:

*Eu estou aprendendo muito, ainda mais nas formações de quarta-feira, sobre o que você está passando, que a gente está dialogando... Discutindo... Tudo muda, mudou, completamente... Em [ao] ver as situações, por exemplo, com outros olhos, está bem diferente, está agregando muito para mim (JULIANA).*

Juliana, que se classifica como branca, afirma que a formação e o diálogo sobre a temática étnico-racial propiciados pelo projeto têm lhe auxiliado a desenvolver uma nova percepção acerca das situações, na maneira como compreende a experiência cotidiana. Considerando que essa percepção encontra-se relacionada à questão étnico-racial, não seria errôneo considerar que a licencianda estaria adquirindo um letramento racial, ao passar a compreender como a ideia de raça influencia as relações sociais (TWINE, 2004).

De forma semelhante, André também demonstrou estar em um processo de aquisição de letramento racial. Em uma reunião, o licenciando comentou que, após as primeiras reuniões de formação, teve que fazer uma breve viagem para fora do país. André compartilhou com o grupo que, durante a viagem, passou a observar o pertencimento étnico-racial dos habitantes do local visitado, percebendo que a maioria das pessoas era negra, ao contrário do restante da população das demais regiões do país para o qual viajou. Também nos disse estar conversando com algumas pessoas de sua família sobre a temática étnico-racial. O licenciando disse que, em uma dessas conversas, um parente que já esteve nos EUA havia dito que, nesse país, os negros teriam uma maior mobilidade e menos barreiras sociais quando comparados à população negra brasileira. A esse respeito, ponderei que a ideologia da

democracia racial possivelmente tenha dificultado as lutas contra o racismo no Brasil, dentre outros fatores, evidentemente. Sobre o interesse do licenciando, é importante observar que, a partir de sua participação no projeto, André passou a buscar um diálogo com sua família sobre a temática étnico-racial, ao mesmo tempo em que demonstrava estar adquirindo um vocabulário mais fluido e maior segurança para falar sobre o assunto, tendo em vista que, nas reuniões de formação, já conseguia empregar o termo “negro” sem titubear, tal como fazia nos primeiros encontros.

Entretanto, reconhecer que os licenciandos se encontravam em um processo de aquisição de letramento racial não implica afirmar que ambos teriam superado todas as dificuldades de abordar o assunto ou que estariam plenamente conscientes da complexidade que envolve a questão da desigualdade racial no Brasil. Apesar de estarem nesse processo, os licenciandos ainda apresentavam dificuldade para abordar determinados aspectos da temática racial com os alunos, tal como a questão das cotas raciais.

Neste sentido, em outra reunião de formação, havíamos planejado que o tema das cotas raciais e demais formas de reserva de vagas para ingresso em instituições públicas seria o assunto a ser abordado junto aos alunos na próxima oficina que planejamos realizar, no intuito de que estes passassem a conhecer as oportunidades de acesso aos cursos do IFSP<sup>38</sup>, tanto para o ingresso no ensino médio integrado ao técnico, quanto para o ensino superior.

Na reunião de formação seguinte, Juliana relatou que trabalharam com os alunos a música *Tambor* do rapper brasileiro Kamau, buscando refletir sobre o seguinte trecho dessa composição:

*O escuro das cores, na pele afro-descendente, herdeira das dores  
Nossa terra foi invadida, colonizadores exploraram e destruíram nossos valores  
Mas nossa resistência vive e toca em tambores (KAMAU, 2008).*

Os licenciandos dialogaram com os alunos sobre o regime escravocrata brasileiro, alicerçado na exploração de africanos e seus descendentes. Após a reflexão, os licenciandos propuseram que os discentes elaborassem uma nova versão do rap trabalhado. Apesar de terem explorado junto aos alunos esse rap que versa sobre a desigualdade racial, André e Juliana acabaram não conseguindo tocar no assunto das cotas raciais, pois, na opinião de

---

<sup>38</sup> A Lei nº 12.711/12 estabelece que as universidades e institutos federais deverão reservar 50% de suas vagas para os seguintes grupos: estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, alunos provenientes de famílias cuja renda per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

ambos, o tema se mostraria fora do contexto, além da questão da indisciplina e desinteresse demonstrada pela maior parte dos meninos, que ainda se fazia presente, o que dificultava o desenvolvimento do trabalho nas oficinas de uma forma geral. Assim, os licenciandos recorreram novamente à estratégia de adiar o trabalho com o tema das cotas raciais, deixando-o para a oficina seguinte. Desta forma, tornou-se evidente que os licenciandos precisavam compreender melhor o assunto, a fim de desenvolver segurança e conseguir associar de forma satisfatória os temas intrinsicamente ligados à questão, bem como construir estratégias para abordar os conteúdos de forma mais fluida com os alunos, o que representava um verdadeiro desafio, tendo em vista a naturalização do silêncio sobre a questão e a hierarquia racial que favorece a branquitude. É importante observar que desconfortos e conflitos parecem intimamente associados à ação de romper com o silêncio e explicitar a desigualdade racial naturalizada, por desafiar a situação confortável da branquitude, apontada por Frankenberg (2004). Portanto, romper com o silêncio e desnaturalizar a superioridade conferida pela branquitude implica necessariamente em um movimento árduo e desconfortável, semelhante à ação de nadar contra a correnteza de um rio.

Na mesma reunião de formação, no intuito de auxiliar os licenciandos a compreender melhor o tema das cotas raciais, de forma a contribuir com o desenvolvimento do letramento racial e da habilidade para o diálogo destes sobre a questão, propus que estudássemos a luta do movimento negro no Brasil, sobretudo no que se refere à busca pela escolarização da população negra, que resultou nas conquistas das políticas de cotas raciais no âmbito educacional e da promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio. Juliana e André mostraram-se participativos e interessados no assunto, e bastante envolvidos no diálogo sobre as cotas nas universidades, demonstrando reconhecer que a referida política afirmativa seria um mecanismo de reparação das opressões e desigualdades às quais a população negra fora submetida.

Ao final da reunião, Juliana compartilhou um vídeo que envolvia um jogo, que mostrava pessoas alinhadas em uma fileira, as quais deveriam dar um passo à frente cada vez que reconhecessem que tinham algum dos privilégios mencionados pelo orientador da experiência. Foi interessante notar que Juliana procurou o vídeo na internet por iniciativa própria — ou seja, não se tratava de uma tarefa proposta na formação —, para tratar da questão das cotas raciais de uma forma lúdica, buscando demonstrar o que são privilégios e desvantagens devido ao pertencimento racial e como estes contribuem para a manutenção da

desigualdade. Diante do exposto, foi possível perceber que os licenciandos estavam buscando informações sobre a temática étnico-racial para além dos conteúdos que eram trabalhados nas reuniões.

Em outra reunião, André relatou haver conseguido abordar o tema do racismo com os alunos na oficina em um debate acerca das desigualdades que alcançam a periferia, dialogando com os alunos sobre a temática racial e outros assuntos. O licenciando compartilhou que propôs que os discentes elaborassem um rap sobre o que estaria afetando a vida deles na comunidade, deixando-os livres para abordar o tema que desejassem, como desigualdade, racismo, política, dentre outros fatores. Um aluno elaborou um rap com todos os temas que haviam sido trabalhados na oficina, enquanto outras alunas apresentaram um rap que abordava tanto a questão do racismo quanto à desigualdade socioeconômica.

No que se refere à participação das meninas no projeto, André ponderou que, apesar de ser minoria, sempre se mostravam interessadas, trazendo muitas vezes letras de rap que haviam composto em suas casas, com base nos temas que estavam sendo trabalhados nas oficinas, além de elaborarem coreografias para acompanhar suas produções. Nesse ínterim, enquanto os meninos repetiam o comportamento de indisciplina que mantinham nas aulas regulares, deixando, inclusive, de frequentar gradativamente a oficina, as meninas pareciam cada vez mais se apoderar desse espaço, demonstrando o seu engajamento, além de elaborar composições e coreografias baseadas no hip-hop.

Ao dialogarmos sobre a dedicação demonstrada pelas alunas, Juliana relatou que uma das meninas que frequentava a oficina não havia mais comparecido ao projeto, pois a família havia proibido sua participação, como forma de puni-la por um episódio no qual acabou chegando atrasada na escola. É importante observar que o referido atraso não ocorreu em virtude da participação da aluna na oficina, visto que as aulas regulares do ensino fundamental tinham início às 7hs da manhã, enquanto a oficina ocorria no contra turno das aulas, no período da tarde. Porém, apesar da participação da aluna no projeto não aparentar qualquer relação com o atraso ocorrido, como forma de castigo, a família proibiu a frequência dela na oficina. André disse que chegou a ver a garota trabalhando no bar de seu pai durante o horário de aula, o que o entristeceu muito. Juliana, por sua vez, relatou que chegou a ir à casa da aluna para falar com a mãe dela e pedir que a deixasse retornar à oficina, mas que não obteve sucesso no diálogo. Nos demais semestres de desenvolvimento do projeto, foi possível verificar como a escola e a oficina eram espaços de socialização para as meninas desse bairro periférico. Também observamos que, apesar do significado que as oficinas tinham para as

alunas, algumas famílias, quando queriam discipliná-las, acabavam proibindo a ida das discentes ao projeto, demonstrando não compreender a importância do trabalho realizado.

Na reunião de formação seguinte, André e Juliana disseram estar satisfeitos com a oficina que desenvolveram, por terem conseguido trabalhar muitos conteúdos com os discentes. Interessante notar que essa mudança ocorreu após o debate promovido por André na oficina anterior, no qual os alunos tiveram a oportunidade de discutir questões que os incomodavam em relação à realidade vivenciada por eles. Também é importante observar que os meninos que apresentavam um frequente comportamento de indisciplina não compareceram. Nessa oficina, os licenciandos apresentaram aos alunos conteúdos relacionados às ciências biológicas, como, por exemplo, estudos que demonstravam que as diferenças nos tons de pele dos seres humanos decorrem da quantidade de melanina que possuem, o que varia conforme os fatores climáticos e a incidência de sol, não possuindo qualquer relação com a suposta existência de raças humanas. Também demonstraram como a ideia de superioridade ou inferioridade racial não possui qualquer validade científica, tampouco pode sustentar qualquer forma de discriminação. André compartilhou que aproveitou a oficina para ensinar os alunos sobre o papel da ONU, de forma a observar como esse órgão havia reconhecido o Brasil como um país marcado pela desigualdade racial e socioeconômica, que continua a reproduzir o preconceito racial apesar da comprovada inexistência de raças humanas.

Os licenciandos mostraram aos alunos imagens que evidenciavam a desigualdade social presente nas grandes cidades brasileiras, levando uma fotografia que retratava a divisa entre o bairro Morumbi e a favela de Paraisópolis, demonstrando o contraste existente entre essas regiões na cidade de São Paulo. Os alunos, ao observarem a desigualdade social, afirmaram que tal realidade seria parecida com a deles, tendo em vista o contraste existente entre a região central de São Roque e o bairro periférico no qual residem. Os licenciandos, ao perguntaram aos alunos se uma escola que estivesse localizada no bairro Morumbi seria igual a uma escola da favela de Paraisópolis, obtiveram prontamente uma resposta negativa. Então, os licenciandos ponderaram que, em razão dessa desigualdade apresentada, é que as cotas nas universidades representam uma ação afirmativa necessária, a fim de que pessoas em situações de desvantagem possam ter a oportunidade de ingressar nessas instituições, na medida em que concorreriam às vagas reservadas junto com outros indivíduos de contextos similares, não tendo, portanto, que disputar uma vaga com pessoas em situação privilegiada. Então, André e Juliana indicaram que o IFSP era uma instituição pública que estava localizada próxima ao bairro dos alunos, a qual contava com uma política de cotas, por meio da qual os discentes

poderiam ter a oportunidade de cursar o ensino médio ou uma faculdade, caso assim desejassem.

Dessa forma, os licenciandos relataram que, durante a realização dessa oficina, sentiram-se mais seguros para abordar a questão da desigualdade racial, não tendo muita dificuldade para dialogar sobre a temática junto aos discentes. Neste ponto, cabe ressaltar que André e Juliana trabalharam na oficina com questões que vão além do racismo, como a desigualdade de classe e a violência, que se encontram, por sua vez, relacionadas à questão racial, demonstrando sensibilidade frente a outros problemas que os discentes vivenciam. Mesmo os alunos que costumavam brincar o tempo todo na oficina mostraram-se interessados e realizaram as atividades propostas. Contudo, a essa altura, as meninas representavam a maior parte dos discentes que frequentava a oficina. Ao final da oficina, os alunos elaboraram coletivamente o seguinte rap para ser apresentado no evento de encerramento do ano letivo escolar que se aproximava:

*Desigualdade não é legal, vou te mandar a real,  
Aprende a conquistar, sem fazer o mal.  
Precisa ter força para lutar, não deixe a desigualdade te derrubar.  
Acabar com toda maldade e trazer o amor com humildade,  
A comunidade merece igualdade, respeito e solidariedade.  
Não tem nada a ver desigualdade com a cor, porque um negro também pode ser doutor.  
O que importa nas pessoas não é a aparência e sim o amor.  
Essa é a chave para acabar com a nossa dor.  
No Brasil, as pessoas negras são humilhadas e isso é uma coisa errada.  
Parece que a oportunidade nunca nos foi dada.  
Mas o rap chegou para protestar e acabar com o pesadelo que foram inventar.  
Usamos a música com a educação, para acabar com o prejuízo que destrói a nação.*

Nessa produção coletiva dos discentes, o protesto contra a desigualdade racial fez-se presente. Pode-se inferir que esse resultado foi alcançado na medida em que a oficina se constituiu em um espaço para abertura do diálogo sobre a questão, no qual os discentes puderam se expressar, denunciando, por meio da criação poética, a desigualdade racial que permeia a comunidade da qual fazem parte.

Após essa oficina na qual os alunos elaboraram o rap a ser apresentado no evento de encerramento do ano letivo, os licenciandos realizaram mais três encontros com os discentes

da escola, para ensaiar a apresentação. As alunas inventaram uma coreografia para ser apresentada junto com o rap, enquanto que os meninos decidiram não executar os passos propostos pelas mesmas, preferindo dar voz ao rap produzido. As meninas, por sua vez, cantavam o rap enquanto executavam a coreografia, mostrando-se muito animadas com a proximidade da apresentação.

Desta forma, pode-se afirmar que a oficina propiciou um espaço de empoderamento feminino por meio do trabalho com o hip-hop, na medida em que as alunas, que antes eram minoria e se mostravam tímidas, se apoderaram desse espaço, produzindo versos, coreografias, de forma a ocupar um lugar de destaque em um meio no qual muitas vezes não são reconhecidas. Nessa perspectiva, Saunders (2016) defende o hip-hop em uma perspectiva feminista, em prol do empoderamento de mulheres e garotas e negras. A autora aponta para a existência de conexões históricas profundas entre as mulheres negras nas Américas, por compartilharem da violência do racismo e da contradição de apesar de estarem no Ocidente, não serem vistas e aceitas como “ocidentais”, na medida em que a perspectiva hegemônica da modernidade ocidental possui raízes no racismo moderno, no qual o negro ocupa o patamar de inferioridade na hierarquização racial. Nessa perspectiva, há que se considerar que as mulheres negras nas Américas deparam-se com o dinamismo das opressões de raça, gênero e sexual (SAUNDERS, 2016).

Neste ponto, torna-se pertinente resgatar o conceito de “marginalidades conectivas” formulado por Osumare (2008), que implica o reconhecimento da similaridade/simultaneidade da experiência de opressão vivenciada pelos afrodescendentes na diáspora, decorrente do sistema de poder fundado nos países marcados pelo colonialismo, cuja opressão histórica sofrida ecoa, ressoa e conecta os afrodescendentes. Nesse sentido, Saunders (2016) defende a existência de um estreitamento maior entre os afrodescendentes do continente americano, devido à experiência negra vivenciada nas Américas, de maneira que a autora propõe a ideia de “marginalidades conectivas americanas”, como um recorte do conceito proposto por Osumare (2008). Nessa perspectiva de conexão e reconexão, Saunders (2016) sugere a possibilidade do hip-hop feminista se configurar como uma verdadeira política de solidariedade transnacional nas Américas, a partir do diálogo e intercâmbio entre os movimentos hip-hop feministas presentes no continente, visando o empoderamento de mulheres e garotas negras.

A partir do reconhecimento do potencial emancipatório do hip-hop, pode-se inferir que o espaço da oficina produziu uma forma de conexão e reconexão com a ancestralidade negra por meio da arte, pois, embora as alunas apresentassem características mestiças, sendo

percebidas, ora como menos negras, ora como mais negras, possuíam traços fenotípicos que evidenciavam sua afrodescendência. Ao mesmo tempo em que apresentavam, em certa medida, uma experiência periférica conectada à diáspora, que é ressignificada pela produção estética do hip-hop, verificou-se o empoderamento feminino das discentes, demonstrado pela forma engajada com que as alunas se apoderaram do espaço da oficina, movimento que perdurou durante todo o trabalho desenvolvido nos semestres seguintes. Conforme será evidenciado no decorrer do relato desta pesquisa, as meninas passaram a ser o maior público das oficinas, que por meio do hip-hop, produziram um espaço de reversão, um lugar de voz, empoderamento, lazer e solidariedade.

Ao final do semestre, o rap produzido na oficina foi apresentado no evento de encerramento do ano letivo, que contou com a participação de todos os profissionais e discentes da escola, bem como de alguns pais que compareceram na ocasião. Todas as meninas que frequentavam a oficina e os meninos que desde o início se mostraram muito envolvidos com o hip-hop participaram da apresentação, ao final da qual foram muito aplaudidos. Então, um dos alunos do projeto, que desde o início demonstrou ter facilidade para produzir letras de música na oficina, improvisou um novo rap naquele momento, de forma a finalizar nossa participação no evento, sendo aplaudido e elogiado.

Pode-se afirmar que, embora no início do trabalho, os licenciandos não compreendessem claramente como a questão da raça influenciava as relações sociais, tendo inclusive dificuldade de abordar o assunto, a partir das reuniões de formação realizadas e da experiência desenvolvida nas oficinas, conseguiram construir um espaço de reconhecimento para os alunos, no qual estes puderam compartilhar as dificuldades que afetavam a realidade de sua comunidade, muitas delas em razão da desigualdade racial.

É importante ressaltar que o trabalho realizado buscou evitar que os licenciandos tivessem uma visão reducionista acerca da realidade, transmitindo a percepção errônea de que o racismo seria o único problema que atravessaria a sociedade brasileira. Antes, teve como objetivo principal auxiliar os licenciandos a desenvolver um letramento racial, nos termos propostos por Twine (2004), que permitisse obter uma compreensão aprofundada sobre como a raça termina por afetar a realidade e produzir privilégios e desigualdades na experiência dos sujeitos de acordo com a maneira como são racialmente percebidos. O que envolve uma trama complexa, no caso da sociedade brasileira, cuja classificação racial varia conforme o indivíduo, a região, a percepção do observador e a situação socioeconômica (HARRIS, 1964).

Desta forma, foi possível observar que, ao término do processo de formação, os licenciandos apresentavam uma percepção mais crítica acerca das experiências que envolviam

a desigualdade racial. Como exemplo, pode-se mencionar a discussão que realizamos após assistir o documentário *Olhos azuis* (1996), no qual a pesquisadora estadunidense Jane Elliot realizou uma experiência que dava aos indivíduos de olhos azuis o mesmo tratamento comumente dispensado às pessoas negras nos EUA, valendo-se de uma falsa teoria — simulada pela pesquisadora — que atribuía uma suposta inferioridade racial às pessoas que possuíam olhos azuis.

Após a exibição do documentário, perguntei qual era a opinião dos licenciandos em relação à forma hostil com que a pesquisadora tratou os indivíduos de olhos azuis, que buscava reproduzir a discriminação racial baseada na evidência de uma característica fenotípica considerada inferior. Juliana disse que, em sua opinião, o tratamento que a pesquisadora dera aos participantes da pesquisa seria considerado brando quando comparado ao tratamento dado pela sociedade à população negra no cotidiano. André, por sua vez, considerou como exagerada a postura da pesquisadora, visto que, no Brasil, a hostilidade contra indivíduos negros não ocorre de forma explícita, e que talvez tal tratamento pudesse ser considerado brando em relação à forma de discriminação racial praticada nos EUA. Juliana ponderou, dizendo que os afroamericanos que presenciaram a experiência relataram situações muito mais intensas do que aquele episódio pontual ao qual foram submetidas as pessoas de olhos azuis.

Refletimos então, como a falsa teoria simulada pela pesquisadora, ao utilizar argumentos pretensamente científicos, poderia ser vista como verdade por determinadas pessoas. Enfatizamos, ainda, como o racismo colonial e pós-colonial envolveu um processo semelhante, envolvendo um pretense discurso científico difundido por séculos. Juliana ponderou que, se uma pessoa receber um tratamento preconceituoso durante a vida inteira, inevitavelmente, acabará desenvolvendo uma baixa autoestima. Na opinião da licencianda, tratar-se-ia de um processo muito difícil, pois o indivíduo subalternizado acaba tendo que lutar não apenas contra a percepção que os outros têm dele, mas também contra sua própria percepção, desenvolvida a partir do convívio em uma sociedade racista.

Discutimos, também, a propósito das encenações realizadas pela pesquisadora durante a experiência, que envolviam uma postura autoritária, ameaças e jogos de manipulação, como na cena em que advertiu os presentes para que não se tornassem amigos dos discriminados, caso contrário, também seriam “transformados em olhos azuis”. Então, reconhecemos o fato de que muitas pessoas se omitem frente às injustiças para evitar a perda de privilégios — ou o direito de serem respeitadas —, e como as vítimas, muitas vezes, suportam em silêncio esse

tipo de tratamento, a fim de não terem outras perdas, como por exemplo, um posto de trabalho, o que poderia comprometer sua própria subsistência.

Nesse ponto, André lembrou a cena em que a pesquisadora perguntou a um rapaz por que ele não defendeu a mulher que estava sendo humilhada perto dele, ao que o sujeito respondeu que o motivo seria que, caso ele defendesse a colega, a pesquisadora passaria a maltratá-lo também. André lembrou-se de ter tido essa postura quando criança, a de não defender um colega que sofria bullying por ter medo de ser atacado. Passamos a refletir, então, sobre o contexto da sala de aula, no qual o professor necessita intervir frente ao bullying, à discriminação e qualquer outra forma de desrespeito, por ser a autoridade nesse espaço e ter a responsabilidade de promover o respeito e o bem-estar no ambiente da sala de aula.

A partir do documentário, também observamos como um indivíduo em situações de pressão e desrespeito tende a demonstrar dificuldade para realizar tarefas simples, como por exemplo, preencher o seu próprio nome em um formulário, conforme demonstrado no vídeo assistido. E como nesse contexto, indivíduos manipuladores se aproveitam da situação para culpabilizar a vítima, de maneira a reforçar o estereótipo negativo atribuído a esta última. Nesta perspectiva, André ponderou que, embora o documentário tratasse do racismo, acaba alertando para outros focos de opressão, uma vez que esta pode valer-se de outras vítimas, como mulheres, crianças, pessoas com deficiência, dentre outras.

Salientei, nesse momento, que, no Brasil, a questão racial muitas vezes aparece mesclada com a questão da classe socioeconômica, mas que o discurso discriminatório tende a ser mais explícito em relação aos pobres e implícito em relação aos negros. A esse respeito, André constatou que o que ocorre é que “[...] se usa uma bandeira para encobrir outra mais pesada. Se é contra os pobres, tudo bem. E contra os negros? É racismo, é mais pesado, então melhor falar que é contra os pobres”. Complementei então, que o preconceito em relação ao pobre supostamente se justificaria a partir da ideia de meritocracia, com a argumentação de que a pessoa não teria se esforçado o suficiente para alcançar uma melhor condição econômica. Porém, em relação aos negros, qualquer verbalização preconceituosa esbarraria na questão da raça, o que é um assunto proibido, visto que a cultura brasileira valoriza as aparentes expressões de cordialidade e suposta tolerância, o que contribui para encobrir as perversidades que atravessam o cotidiano de nossa sociedade (FERNANDES, 1972). É importante observar que André passou a admitir que a desigualdade e o preconceito não decorreriam apenas da questão das classes sociais - tal como se mostrava propenso a afirmar no início do projeto - de

forma a reconhecer a existência do preconceito racial, muitas vezes encoberto pela desigualdade socioeconômica.

Nessa reunião, ambos os licenciandos afirmaram que indivíduos brancos possuem privilégios em todos os sentidos, sobretudo quando comparados aos negros. Então, dialogamos sobre a importância de reconhecer que nem todos os brancos são iguais, ou seja, que o pertencimento racial baseado em uma categoria socialmente construída por si só não definiria quem são os indivíduos de forma geral, mas que, em virtude dos privilégios que sujeitos brancos ou mais claros acabam usufruindo em maior ou menor grau, haveria uma dificuldade em desenvolver uma consciência que os auxiliasse a compreender as desvantagens que atingem os indivíduos não brancos, sobretudo em um país que naturalizou a busca por branqueamento como solução e ideal a ser alcançado.

Nas últimas reuniões, foi possível constatar que os licenciandos demonstravam reconhecer o papel do grupo branco no jogo da hierarquização racial, além de demonstrarem maior sensibilidade em relação aos prejuízos causados à população não branca. Uma empatia foi construída pelos licenciandos em relação aos alunos da oficina, de maneira a reconhecê-los como indivíduos capazes, e não a partir de um olhar de comiseração, marcado por sentimentos de pena. Portanto, o processo de formação atrelado à experiência das oficinas parece ter proporcionado aos licenciandos rupturas com o discurso da branquitude, constatação que será melhor explicitada na apresentação dos dados coletados a partir das entrevistas finais realizadas com os licenciandos.

## **5.2 O segundo grupo de licenciandos: pardos quase brancos e o racismo como um problema do mais negro**

O trabalho com o segundo grupo de licenciandos teve início no ano de 2018, sendo composto por três discentes da licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP. Dos integrantes do projeto, participaram da pesquisa os licenciandos Carlos, que a princípio se declarou branco, e Cristiane, autodeclarada parda.

Na primeira reunião de formação realizada com esse grupo, estiveram presentes os dois licenciandos citados e mais um voluntário, Tiago, autodeclarado pardo, que já estava participando do projeto, junto com o terceiro grupo de licenciandos, que desenvolveu parte das atividades de forma concomitante ao segundo grupo. Tiago, que era aluno egresso do IFSP e no momento estava cursando psicologia em outra instituição, participou da primeira

reunião do segundo grupo de licenciandos, mas, depois, por questões de horário, voltou a participar do projeto junto com o terceiro grupo.

Desta forma, iniciei a reunião abordando o texto sobre o racismo na escola brasileira (BASTOS, 2014). Indaguei os presentes sobre as impressões que haviam tido a partir da leitura do texto, que retrata casos de racismo na escola, que são acompanhados de um silêncio conivente e omissão por parte dos educadores. Frente ao meu questionamento, Cristiane respondeu que os asiáticos também sofreriam esse tipo de preconceito no Brasil, pois “[...] *todo japonês na escola é japa, todo asiático vira japa na escola, não tem mais nome, a pessoa é japa*”. Afirmação que carrega um equívoco, tendo em vista as diferenças existentes entre a discriminação racial sofrida pelos indivíduos negros e o tratamento dispensado pela sociedade brasileira aos nipodescendentes, pois, embora estes últimos não sejam nomeados no Brasil como brasileiros, sendo antes reconhecidos como “japoneses”, são frequentemente associados a estereótipos positivos. Outra observação importante a fazer é que não foram traficados à força e tampouco submetidos à escravidão e à discriminação como o foram os povos africanos e seus descendentes no Brasil. Por fim, não se pode esquecer que as pessoas negras libertas após a abolição foram lançadas às ruas sem nenhuma forma de indenização, encontrando muitas dificuldades de colocação no mercado, uma vez que lhes foi negado o direito à educação. Porém, apesar de reconhecer o equívoco presente na fala da licencianda, preferi abordar melhor esse assunto posteriormente, durante a exposição que eu faria sobre o texto, pois considerei que uma explicação imediata poderia constrangê-la, considerando tratar-se de primeira fala da licencianda no primeiro encontro de formação.

Após a fala de Cristiane, Carlos compartilhou ter aprendido com sua irmã — que estuda o tema direitos humanos — algumas questões relacionadas à temática étnico-racial. Então, o licenciando mostrou a todos uma revista que trazia consigo, a qual sugeria a realização de um trabalho com os cabelos crespos de meninas e meninos negros.

É importante observar que, desde o início da reunião, tanto Cristiane quanto Carlos não faziam uso do termo “negro” para se referir às pessoas negras, ao mesmo tempo em que tendiam a considerar o racismo como um problema desse grupo, como se a hierarquização racial afetasse apenas a experiência dos sujeitos negros. Tiago — que se classificava oficialmente como pardo, mas que se considerava negro, possuindo traços nítidos de afrodescendência, como o cabelo crespo, formato dos lábios e nariz — permaneceu em silêncio durante toda a reunião, apresentando, porém, um olhar atônito frente às afirmações iniciais dos colegas.

Com base na primeira reunião de formação, foi possível perceber que os licenciandos Cristiane e Carlos apresentavam concepções limitadas acerca do racismo e, ainda que pardos ou menos brancos, também precisavam desenvolver um letramento racial, de forma semelhante aos licenciandos do primeiro grupo. Neste ponto, cabe lembrar que Cristiane se considera parda, e Carlos, embora tenha se declarado branco no início do projeto — apesar de apresentar traços fenotípicos indígenas tais como rosto arredondado, olhos pequenos e amendoados, cabelos lisos e escuros — acabou declarando-se pardo em uma reunião posterior, mudando assim, sua autoclassificação racial.

Dando prosseguimento à reunião, disse aos licenciandos que o texto lido tratava sobre a forma como o racismo encontra-se presente nas escolas. Depois, apresentei informações que demonstravam que a população negra apresentava os menores índices de educação, saúde e trabalho (IBGE, 2018)<sup>39</sup>, apesar de ser maioria no Brasil. De forma semelhante ao trabalho realizado junto ao primeiro grupo de licenciandos, fiz uma pesquisa na internet, inserindo as palavras “beleza”, “cientista”, “profissionais de sucesso”, demonstrando como o resultado da pesquisa sempre apresentava pessoas brancas, ponderando que essa superioridade atribuída ao pertencimento branco possuía raízes no colonialismo europeu. Dialogamos então, sobre como a ideia de raça foi tomada como uma forma de legitimação da conquista colonial e como estereótipos negativos foram atribuídos aos grupos negros e indígenas, implicando na construção de um imaginário acerca dos diferentes pertencimentos raciais. Enfatizei que, em razão da hierarquização racial, um indivíduo negro ou branco não é visto de forma neutra pela sociedade, mas sim a partir de um imaginário baseado em estereótipos vinculados a ideias raciais preconcebidas.

Então, retomei o assunto sobre os asiáticos mencionado no início da reunião por Cristiane. A esse respeito, indiquei também a existência de um imaginário que foi construído acerca desse grupo, o qual, porém, na maior parte das vezes, envolve um conjunto de estereótipos positivos, na medida em que os asiáticos tendem a ser vistos no Brasil como um grupo inteligente, esforçado e trabalhador. Após essa ponderação, Cristiane concordou que a

---

<sup>39</sup> Segundo a *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018* - estudo publicado anualmente pelo IBGE desde o ano de 1998 – no requisito renda, os brancos ganhavam aproximadamente 72,5% a mais que pretos e pardos, sendo que estes últimos representavam a maior proporção entre trabalhadores sem carteira assinada, ou em situação de desemprego. A pesquisa demonstrou que pretos e pardos ocupam cerca de 60,0% dos postos de trabalhos ocupados nas áreas da Agropecuária, Construção Civil e Serviços Domésticos, atividades que apresentaram os menores rendimentos em 2017, enquanto os indivíduos autodeclarados brancos ocupam mais de 50,0% das vagas nas áreas de Educação, Saúde e Serviços Sociais. No que se refere às condições de moradia, educação, saneamento básico, proteção social e internet, menos de 10,0% das pessoas brancas apresentavam pelo menos três restrições relacionadas à infraestrutura, enquanto o número de pretos e pardos que apresentavam essa condição era de 20,0%.

imagem frequentemente associada aos indivíduos denominados como “japoneses” não se encontraria relacionada a questões pejorativas.

Depois, abordei o ideal de branqueamento, exemplificando que as mulheres brasileiras alisam os cabelos procurando se adequar ao padrão dominante de beleza branco, sendo que a questão da raça é camuflada nesse processo, visto que as pessoas buscariam um embranquecimento sob o rótulo de “embelezamento”, sem compreender, na maioria das vezes, o ideal de brancura que impulsionaria essa aspiração. Decorrem de situações como esta, as dificuldades de dialogar sobre o racismo no Brasil, uma vez que este é alimentado pela ilusão de que o país seria isento de preconceito, embora as manifestações preconceituosas estivessem presentes, travestidas de sutileza e cordialidade, o que acaba dificultando a autodefesa e o combate ao racismo por parte das vítimas (MUNANGA, 2009).

Também resgatei como o espaço escolar não se encontra isento dessa ideologia, ao apresentar um currículo profundamente marcado pelo eurocentrismo. Compartilhei, então, uma experiência que vivenciei quando tinha nove anos, em um desfile promovido pela escola na qual estudava, em comemoração à data da Independência do Brasil. Lembrei-me que o desfile representaria a sociedade brasileira do período colonial, sendo que os alunos da escola foram convidados a participar, porém, com os papéis já indicados pelas professoras. No desfile, as crianças negras se vestiram de escravos e as crianças não negras foram recrutadas para representar outros papéis, tanto de trabalhadores, quanto de pessoas pertencentes à elite. Contudo, por coincidência ou não, esses últimos papéis foram distribuídos conforme as classes sociais das famílias dos alunos que frequentavam a escola. Relatei, então, que participei do desfile vestida de lavadeira, carregando uma bacia, enquanto que as meninas que possuíam uma melhor situação econômica, oriundas de famílias tradicionais da cidade, desfilaram de sinhazinhas, com direito a vestido e carroça puxada por cavalos, reproduzindo a estratificação sociorracial da cidade, que muito se assemelhava à do período colonial. É importante observar que algumas das meninas que representaram o papel da aristocracia colonial se classificavam como “morenas” e eram vistas dessa forma pelos colegas e professores, por apresentarem um tom de pele mais escuro e cabelos castanhos escuros. Porém, por serem de famílias mais abastadas, foi-lhes atribuído o papel de representar o estrato dominante, retratando assim, como a branquitude brasileira permite negociações relativas ao pertencimento de classe, incluindo nesta categoria, com todos os seus privilégios, indivíduos menos brancos em virtude do status, dinheiro e poder apresentados. E, como vimos neste exemplo, sendo representadas enquanto tais, mesmo no interior de uma escola, que

deveria ser o *locus* de aprendizagem e reflexão sobre a estruturação desigual de nossa sociedade.

Os licenciandos mostraram-se indignados frente ao relato sobre o desfile promovido pela escola, sendo que Cristiane questionou como ninguém percebeu o absurdo que aquele evento representava. Enfatizei que as pessoas não perceberam e não protestaram em relação à atitude da escola, provavelmente em decorrência da naturalização da desigualdade comumente aceita na sociedade brasileira, pois o desfile ainda contou com o apoio das famílias. Enfatizei também como aquele episódio era relativamente recente, porquanto ocorrido há cerca de 20 anos atrás, em um município que distava a menos de uma hora da cidade de São Paulo. Ponderei como tal evento seria um exemplo do silêncio, convivência e naturalização da desigualdade racial no país, reproduzidos sem questionamentos na escola brasileira.

A partir do relato sobre o desfile, os licenciandos mencionaram como o município de São Roque também se mostrava muito tradicional, sendo característica da cultura local os moradores perguntarem uns aos outros bem como às pessoas de fora da cidade a qual família pertenceriam. Nesse momento, Cristiane compartilhou que a avó de seu namorado reproduziu essa postura, ao querer saber a qual família a licencianda pertenceria, mas que isso seria uma atitude normal para essa mulher, pois a mesma não se via como uma pessoa preconceituosa pelo simples fato de buscar essa informação. Nessa perspectiva, compartilhei que os alunos da escola, na qual o projeto era desenvolvido, eram moradores de um bairro periférico e pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade, e que por isso mesmo sofriam vários tipos de preconceito em uma cidade conservadora como a de São Roque. Contudo, devido à ausência de diálogo sobre a questão racial que marca a sociedade brasileira, provavelmente não apresentavam condições de se defender, terminando por internalizar tais representações negativas de si, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma baixa autoestima (TWINE, 1998). Neste sentido, também discutimos sobre como os jovens, em busca de aceitação, procuravam adequar-se por meio do branqueamento ao padrão da branquitude, cujo caráter universal tem sido naturalizado em nossa sociedade.

Dialogamos ainda sobre o critério de classificação racial, que se encontra ancorado na percepção sobre o fenótipo do indivíduo e que varia conforme o observador — a forma como percebe o conjunto de características fenotípicas e sociais do indivíduo — e a região na qual o sujeito se encontra (HARRIS, 1964; NOGUEIRA, 2007). Reconhecemos, entretanto, que, usualmente, se uma pessoa apresenta um tom de pele mais claro, a mesma tende a ser vista como branca. Nesse momento, Cristiane interrompeu dizendo “*É igual eu! Eu sou parda, mas as pessoas falam assim: - ‘Não, você é branca! Não, você é parda! Não, você é branquinha!*

*Não, você é moreninha!’ Mais ou menos assim! Ninguém me vê como parda!’*. Dessa forma, a fala da licencianda evidencia a fluidez da categorização racial a qual se vê submetida, sendo reconhecida como branca e até como “branquinha”, apesar de se classificar como parda. O fato de Cristiane ser vista como branca em determinados contextos pode explicar a falta de atenção dada à questão étnico-racial, considerando que indivíduos que usufruem do privilégio da branquitude tendem a não se preocupar com essa questão, justamente por não enfrentarem problemas relativos ao racismo em seu cotidiano.

Carlos retomou o assunto sobre o conservadorismo que caracteriza as relações da cidade de São Roque, compartilhando uma experiência na qual teria ido à cidade com os amigos em um final de semana. Carlos reside em um município localizado na região metropolitana de São Paulo, próxima a São Roque, que é vista como marginalizada, devido à quantidade de periferias que apresenta, sendo habitada por uma população majoritariamente negra. O licenciando disse que ele e seus amigos escolheram se divertir em São Roque porque “[...] *as meninas eram mais bonitas*”, afirmando, porém, que esse passeio teria ocorrido há mais de dez anos e que, no tempo presente, o licenciando não concordaria mais com essa visão preconceituosa. Dando prosseguimento ao seu relato, Carlos compartilhou que, quando ele e seus amigos chegaram a São Roque, estacionaram o carro perto de um bar, sendo que um rapaz pertencente a uma família tradicional, ao ver a placa do carro, exclamou: “*Ah, lá vem esses maloqueiros, esses favelados!*”. Então, Carlos e seus amigos questionaram o rapaz que havia feito a provocação, mas uma pessoa interviu dizendo que seria melhor deixar para lá, pois o rapaz seria de uma família muito influente na cidade. Carlos prosseguiu o relato dizendo que:

*E tinha um amigo que estava com a gente, chamávamos carinhosamente de negão, que era um negão bem fortão. E ele disse: “Deixa que eu resolvo”. Então ele foi chamar o cara e disse: “Você sabia que respeito é bom e preserva os dentes?” E os rapazes que estavam com ele se juntaram e disseram: “O que você está falando aí? Seus pretos!” (CARLOS).*

A partir da fala de Carlos, reconhecemos que o preconceito de classe dirigido contra ele e seu grupo de amigos — em virtude de residirem em uma cidade conhecida por elevado índice de pobreza — carregaria também um preconceito racial, que emergiu quando o amigo negro foi tomar satisfação com o rapaz que fez a provocação. É interessante notar que, embora Carlos não seja negro, os rapazes de São Roque tentaram ofender a ele e a seus amigos, recorrendo ao termo “pretos”, como forma de humilhá-los por sua condição

econômica e por estarem com uma pessoa negra, como uma forma de desmerecer o grupo, por meio da ação de ressaltar o amigo negro bem como a mestiçagem de todos, ao atribuir a todos a negritude, concebida, no caso, de modo pejorativo.

Destacamos então, que embora a cidade, na qual Carlos morava, carregue estereótipos associados à pobreza, observamos que, em situação de conflito interpessoal, o preconceito racial acabou emergindo. Desta forma, discutimos como o racismo no Brasil mostra-se disfarçado pela questão das classes sociais, reconhecendo também que o fato de Carlos e seus amigos irem a São Roque por causa das “meninas bonitas” carregava de certa forma um preconceito racial – na medida em que a população de São Roque seria mais branca quando comparada à população da cidade de Carlos. Mas que era encoberto, contudo, por uma motivação estética, cujos padrões de beleza tinham raízes no imaginário fundado em ideias racistas, acerca das quais as pessoas nem sempre têm plena consciência. Nesta perspectiva, Cristiane ponderou que as pessoas nunca utilizam termos precisos que remetam às ideias de raça ou cor, mas que recorrem a palavras que carregam uma determinada conotação de beleza e de riqueza - cujos sentidos findam por demarcar e naturalizar a superioridade atribuída à branquitude (SHUCMAN, 2012).

Desta forma, ao final da reunião, planejamos como os licenciandos desenvolveriam a primeira oficina do semestre junto aos alunos da escola. Como seria o primeiro trabalho deles na escola e possivelmente as oficinas contariam com novos alunos, decidimos que na primeira oficina seria interessante conhecer os discentes e compreender suas preferências, a fim de que os licenciandos pudessem ter mais condições para planejar a melhor forma de desenvolver as atividades.

Na segunda reunião de formação, os licenciandos relataram como foi a primeira oficina realizada com os alunos na escola. É importante observar que o grupo de discentes que passou a frequentar a oficina naquele semestre era composto somente por meninas. Cristiane e Carlos relataram que, inicialmente, pediram que as alunas fizessem desenhos que retratassem as atividades que mais gostavam de realizar em seu dia a dia, propondo também que cada uma explicasse seu desenho, considerando que as meninas compartilharam que gostavam de desenhar, cantar e escrever poesias. Os licenciandos também propuseram uma dinâmica para que o grupo refletisse sobre a importância da inclusão e do acolhimento na oficina. A dinâmica consistiu em realizar uma roda com os presentes, de forma que todos deram as mãos, deixando, porém, um dos participantes para fora da roda. Então, toda vez que esse participante tentava entrar, o mesmo era impedido pelos demais. Dessa forma, todos os presentes experimentaram, um de cada vez, representar o papel do participante que ficava

para fora da roda, que vivenciava a sensação de resistência do grupo à sua inclusão. A dinâmica tinha o intuito de despertar a atenção das alunas para a importância do exercício da empatia, do acolhimento e da aceitação.

Os licenciandos disseram que, dentre as alunas que participaram daquela primeira oficina, havia uma que se mostrou extremamente introvertida, tendo dificuldade para se integrar, apesar da insistência deles e das demais discentes. Quando questionada pelos licenciandos sobre as atividades que preferia, a aluna respondeu que não gostava de brincar ou estudar, apenas de dormir. Durante a reunião de formação, Carlos afirmou que ela seria a “[...] *única menina de cor do grupo*”, demonstrando dificuldade em utilizar a palavra “negra” para caracterizar a aluna. Então, perguntei se as outras meninas eram mais claras do que ela, e ele respondeu que eram brancas, completando “*Essa que é... Que é... Que é da cor mais escura... Negra... Ela ficou isolada*”.

Cristiane disse que ficou atônita frente à insistência da menina em se isolar, comentando que “*Ela é a que se caracteriza mais dentro do perfil do aluno do projeto, né? Tipo, ela é que é mais escura, tem o cabelo cacheado. Tem outra parda com o cabelo cacheado*”. Nesse momento, Carlos parecia não saber quem seria a outra menina classificada como parda por Cristiane, visto que, na ótica dele, as demais meninas seriam brancas. Então, Cristiane completou dizendo que a menina parda seria aquela “[...] *mais fortinha*”, e Carlos fez um sinal de que havia entendido de quem a licencianda estava falando. A respeito da aluna que estava se isolando, Cristiane ressaltou que “*Mas ela é... Se caracteriza mais, assim, entra mais no perfil*”.

É pertinente observar o fato de que cada licenciando tinha uma percepção diferente acerca do pertencimento racial da segunda aluna mencionada por Cristiane, visto que esta a via como parda, enquanto Carlos percebia a menina como branca. Também é interessante observar que, na visão de Cristiane, a menina negra seria a que “[...] *se caracteriza mais dentro do perfil do aluno do projeto*”, o qual trata da questão da valorização étnico-racial. Ou seja, apesar da licencianda se categorizar como parda, em sua concepção, o diálogo sobre a temática étnico-racial bem como sua valorização seriam questões que diriam respeito apenas a indivíduos do grupo negro. Nesta perspectiva, pode-se inferir que, na visão da licencianda, o grupo negro seria composto apenas por indivíduos mais escuros, pois ainda que reconhecesse como parda uma das alunas do projeto, para Cristiane, apenas a mais escura teria um perfil mais adequado para participar da oficina. Vê-se assim, a influência do discurso da branquitude, que atribui o racismo como um problema do sujeito negro, como se apenas os negros fossem racializados e teriam suas experiências influenciadas por essa visão ideológica.

É interessante que Cristiane apresenta esse discurso mesmo se categorizando como parda, o que permite inferir que, para ela, o pardo não integraria o grupo negro, e, por isso, o diálogo sobre a temática étnico-racial não interessaria necessariamente a esse sujeito, que supostamente encontrar-se-ia mais próximo do segmento branco da população. Quando, na realidade, o que ocorre é que a ideologia do branqueamento termina por atingir todos os indivíduos da sociedade brasileira, e quanto mais branco – ou menos negro - um indivíduo tende a ser percebido, mais privilégios tende a usufruir no meio social.

Desta forma, indiquei a importância de que os licenciandos procurassem averiguar se o comportamento da aluna na sala de aula regular seria semelhante ao demonstrado na oficina, ou se seria um episódio isolado, sendo que combinamos buscar estratégias que ajudassem no processo de integração da aluna. Dando prosseguimento à reunião, assistimos ao vídeo *O perigo de uma história única* (2009), que consiste em uma palestra proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, na qual esta busca demonstrar como as histórias podem ser utilizadas tanto para dominar quanto para humanizar os diferentes povos, e como o colonialismo europeu disseminou diversos estereótipos negativos sobre os povos africanos, a fim de consolidar o seu poder. Após o vídeo, perguntei aos licenciandos o que acharam da palestra da escritora, e Cristiane respondeu que “*Nossa, adorei! É muito verdade! Nunca parei para pensar, eu nunca tinha parado para pensar nessa parte, e realmente essa é nossa visão, é a minha visão também [sobre os povos africanos]*”. Com base na fala de Chimamanda, discutimos como as crianças são mais influenciáveis frente a uma história, pensando inclusive na história eurocêntrica do Brasil que tem sido contada nas escolas brasileiras. Conversamos, também, sobre a importância de tomarmos cuidado para não construirmos uma história única sobre os alunos, o que tende a influenciar nossa percepção e prática pedagógica, sobretudo se pensarmos nos estereótipos que muitas vezes são atribuídos aos discentes das escolas periféricas, os quais frequentemente são vistos como desinteressados ou bagunceiros. Então, Cristiane admitiu que:

*E a gente já chega com esse peso, com esse olhar. Eu fui para a oficina e eu estava esperando uma coisa muito mais pesada, uma realidade muito diferente. Só que as meninas são muito tranquilas, [algo] muito próximo da minha realidade, de todo mundo, gostam de ler, de assistir séries, de fazer várias coisas, não são umas “coitadinhas”, são pessoas super capazes (CRISTIANE, parda).*

Após a fala de Cristiane, ponderei que, muitas vezes, frente às desigualdades que atravessam a realidade das escolas periféricas, temos a tendência a construir um olhar de comiseração em relação aos alunos. Porém, enfatizei que, apesar de termos que considerar os

problemas que permeiam a dura realidade da periferia, o professor precisa compreender que o aluno não pode ser visto de forma reducionista, sob uma perspectiva que evidencie apenas as dificuldades, no sentido de ignorar as qualidades e o potencial do indivíduo. Reconhecemos a existência de um imaginário social que tende a atribuir, de forma generalizada, estereótipos negativos à população periférica, que tendem a associar moradores da periferia ao crime. A esse respeito, Cristiane comentou que:

*É igual a gente pensa, que todo mundo que mora na África é pobre e passa fome... A gente vai vivendo e a gente nunca questiona esse pensamento que a gente tem, eu nunca me questionei disso, de estar olhando para eles com... Um olhar... Generalizado, colocando como se todo mundo lá fosse digno de pena, só que tem gente lá muito melhor que eu (CRISTIANE).*

A fala de Cristiane permite evidenciar o estereótipo negativo comumente associado ao continente africano, o qual dificilmente será questionado a partir de uma iniciativa própria do indivíduo, tendo em vista a naturalização da inferioridade atribuída aos povos desse continente. Daí a importância dos programas de formação de professores para auxiliar os docentes a desenvolver uma consciência racial, crítica e reflexiva, que tenha condições de questionar a generalização que tem sido atribuída às diferentes etnias desse continente, sobretudo frente à necessidade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, conforme estabelece a Lei nº 10.639/03.

Discutimos então, sobre a importância do professor desenvolver um olhar que questione a naturalização dos estereótipos que são atribuídos aos indivíduos a partir da ideia de raça, sendo importante que o docente busque treinar o próprio olhar para enxergar essa dura realidade, porém, sempre evitando a construção de uma imagem cristalizada acerca dos diferentes grupos.

De forma semelhante, reconhecemos que a ação de recontar as histórias comumente reproduzidas sob uma perspectiva eurocêntrica abrange uma tarefa que se apresenta como necessária ao educador, a qual pode ser realizada inclusive na área da biologia, como parte da formação dada aos licenciandos. Dialogamos sobre a importância de o educador auxiliar o discente a compreender que muitas desigualdades decorrem de um passado de exploração, as quais acabam ganhando novos contornos no presente, de forma a instrumentalizar os alunos a compreenderem melhor a realidade, bem como a lutar contra as barreiras que lhes são impostas, em prol do alcance de seus objetivos.

Ao final da reunião, passamos a planejar a oficina seguinte que seria realizada com as alunas. Então, apesar da discussão que realizamos acerca da necessária desconstrução dos

estereótipos oriundos da ideologia racial, Cristiane sugeriu que seria melhor *“Trabalhar naquele momento com a vulnerabilidade econômica, porque a minoria se encaixa no padrão de vulnerabilidade por causa de cor. Então, acho que elas sentem mais a realidade econômica do que a realidade de cor, na minha percepção”*. Nessa mesma linha, Carlos concordou em *“Não focar muito a questão racial, porque não era o perfil da maioria, mas sim a questão da pobreza”*. Dessa forma, os licenciandos demonstraram possuir um entendimento de que a desigualdade de classe seria um problema que afetaria mais as alunas da oficina do que propriamente a desigualdade racial, possivelmente por que, na percepção deles, a hierarquização racial seria um assunto que envolveria apenas o grupo negro, e na medida em que apenas uma aluna seria negra, o trabalho com tal temática não faria sentido na oficina. Ou seja, embora o objetivo principal do projeto fosse de trabalhar a questão da valorização étnico-racial, encontraram uma “oportunidade” para se desviar desta temática, dadas as características fenotípicas do grupo de alunos.

Nesse sentido, os licenciandos pareciam resistir a admitir que a desigualdade racial fosse uma questão determinante, que interseccionava com a desigualdade de classe, mas não se resumia a esta última, além de demonstrarem dificuldade para abordar o assunto, pois, apesar de Cristiane se classificar como parda e Carlos apresentar traços indígenas e ser morador de periferia, ambos demonstravam não terem tido a oportunidade de refletir e dialogar sobre esse assunto ao longo de suas experiências. Perspectiva que evidencia a influência da branquitude, na medida em que esses licenciandos, frente às desigualdades com as quais se deparam, demonstram uma tendência a perceber mais os aspectos de classe, bem como a minimizar a questão racial, além do fato de que tanto Cristiane quanto Carlos tendem a ser percebidos como mais claros ou brancos nos contextos em que circulam, o que termina por lhes outorgar determinado grau de usufruto dos privilégios da branquitude, fazendo com que, muitas vezes, a questão da raça não tenha significado para eles.

Na reunião seguinte, os licenciandos relataram que ficaram surpresos logo no início da oficina, pois, apesar da intensa chuva que caía, a aluna que havia se mostrado isolada no início do projeto foi a primeira a chegar à oficina naquele dia. Cristiane disse que ela e Carlos trabalharam na oficina com a questão de privilégios e oportunidades em função da classe, porém, concluiu que essas ideias pareciam ser um pouco abstratas para as alunas compreenderem. Então, ponderei que se assumir como integrante de um grupo desfavorecido não era algo fácil, sobretudo na idade da adolescência e ainda mais em um contexto como o brasileiro, no qual o processo de branqueamento termina por auxiliar o indivíduo a disfarçar sua origem social. Resgatei que o objetivo da oficina não consistia na imposição de uma

identidade às alunas, fazendo com que se assumissem como pobres ou negras, mas sim na valorização étnico-racial, por meio de um trabalho que lhes fornecesse perspectivas, valorizando seu pertencimento e fortalecendo o papel da escola para o desenvolvimento acadêmico das mesmas, seguindo os princípios da pedagogia culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS, 1995).

Dando prosseguimento à reunião, passamos a estudar os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia a partir do texto de Munanga (2004a), discutindo como a ideia de raça foi utilizada para justificar a dominação colonial. Carlos comentou que, após entrar no projeto, passou a se interessar mais pelo assunto e a buscar alguns referenciais a fim de conseguir contribuir mais com a proposta da oficina, e que naquele momento estava lendo uma revista que discutia temas étnicos. Prosseguimos discutindo o conceito de racismo, bem como a ideia de superioridade branca. Cristiane disse que se tratava de um discurso implantado inconscientemente, pois se alguém perguntasse a uma pessoa branca o que a faria melhor que uma pessoa negra, ela não saberia responder, pois não haveria uma base racional para isso. É importante observar que, com a participação no projeto, os licenciandos passaram a refletir sobre a presença da raça nas relações e discursos cotidianos, de forma a questionar a hegemonia branca.

Cristiane também compartilhou que sua mãe seria um pouco intolerante, porque quando Cristiane dizia a ela que seria mais negra do que branca, sua mãe logo respondia que *“Lógico que não!”*. Então, a licencianda disse que tentava argumentar dizendo que *“É obvio [que seria mais negra do que branca]! Mas que por causa desse conceito brasileiro de que o negro seria só o negro mesmo, com a pele bem escura...”* sua mãe permaneceria com essa ideia, de ver a filha como mais branca.

Dessa forma, a percepção da mãe de Cristiane e sua resposta incisiva revelam a valorização da branquitude e a identificação com a ideologia do branqueamento em sua família, implicando a negação da identificação com o segmento negro, o que retrata a tendência brasileira a esconder parentes negros bem como negar qualquer ancestralidade africana, conforme evidenciado por Twine (1998). Cristiane, por sua vez, apesar de não se ver como negra e apresentar um discurso mais alinhado à branquitude, demonstra perceber sua mestiçagem e, por isso, se autocalifica como parda. Contudo, tal ancestralidade não é tão proeminente em sua consciência a ponto de lhe permitir se identificar como negra ou de compreender o grupo pardo como integrado ao negro, conforme evidenciado em suas falas anteriores, apesar de buscar a validação de sua mãe no que se refere à afirmação de que seria

mais negra do que branca. Dessa forma, a não identificação com o grupo negro e a tendência em se ver como mais próxima do branco constituiu uma visão que é reforçada por sua mãe.

De forma semelhante, Carlos também compartilhou o reconhecimento da mistura em seu pertencimento. Iniciou dizendo que foi registrado como branco em sua certidão de nascimento, embora ele se declare pardo. É importante observar que até então, o licenciando havia se declarado branco na entrevista realizada no início do projeto — embora reconhecesse que também possuía ascendência indígena —, e o fato de se declarar pardo representou uma mudança em sua classificação racial. Nesse momento, Cristiane também afirmou que foi registrada como branca em sua certidão de nascimento. Carlos relatou, ainda, que certa vez viajou ao estado do Mato Grosso, para a cidade de Canaã. Chegando lá, encontrou um indígena da etnia xavante, que ao olhar para ele, questionou-o se ele seria “patrício” — um sinônimo de parente utilizado na região — ou seja, o indígena havia perguntado se o licenciando teria parentesco com a etnia xavante. O indígena, insistindo, questionou diretamente “*Você é xavante?*”, e Carlos respondeu “*Não, não sou não, sou de São Paulo!*”. O licenciando disse que, incomodado com aquele questionamento, queixou-se com seu avô, que lhe contou que seu tataravô era um bandeirante e sua tataravó uma mulher indígena.

É importante observar que, apesar de Carlos apresentar traços fenotípicos indígenas, só tomou conhecimento de sua ancestralidade ao questionar um familiar seu, em virtude do incômodo causado pela pergunta de um indígena xavante. Pelo depoimento de Carlos, pode-se inferir que a ancestralidade mestiça não seria um assunto frequente em sua família, ao mesmo tempo em que se pode notar um incômodo de sua parte com sua ancestralidade indígena. Orientando-se pelo ideal de branqueamento, sua família não pareceu se orgulhar de sua ascendência indígena.

É preciso reconhecer, no entanto, que o estudo dos conceitos relativos à questão étnico-racial bem como o espaço de diálogo e reflexão proporcionado na reunião de formação auxiliaram o licenciando a refletir sobre sua identidade étnico-racial e a assumir uma autoclassificação diferente, declarando-se como pardo, devido ao reconhecimento da miscigenação entre branco e indígena presente em sua família, evidenciada em seus traços fenotípicos. Contudo, não se pode deixar de observar que, para Carlos, em virtude de poder ser reconhecido como branco em muitos contextos, inclusive na periferia onde mora, assumir a identidade branca representa uma alternativa menos dolorida do que aceitar uma identidade mestiça ou indígena.

Durante a reunião, discutimos como a questão estética que valoriza o branqueamento de forma naturalizada termina por afetar os adolescentes, uma vez que é visto como um atributo

de beleza, sem que sejam mencionadas as questões, racial e de classe, envolvidas. Cristiane disse que esse disfarce da questão da raça pela estética ocorreria no cotidiano quando, por exemplo, alguém aponta que determinado rapaz é bonito, mas quando se observa seus traços fenotípicos, trata-se sempre de um homem com pele clara e cabelos lisos. Ponderei então, sobre o silêncio em torno da estética das crianças negras, que não costumam receber muitos elogios, em virtude do ideal de branqueamento. Nesse momento, Cristiane, que se classifica como parda, observou que:

*É sempre a menina de cabelo liso, branca, né? Sempre a que é bonitinha, é muito difícil ver alguém falando isso de uma criança negra “Ah, como ela é linda! Como é bonitinha!” É muito mais difícil. Mais pessoas que já têm essa proximidade com as questões sociais de etnia. Daí a pessoa reconhece que é uma beleza própria, uma beleza diferente, que não é uma beleza padrão... Que a gente foi obrigada a engolir (CRISTIANE).*

A fala de Cristiane evidencia que a licencianda reconhece a supervalorização existente em torno da brancura, admitindo como é difícil conceber como bela a estética do grupo negro para pessoas que não reconhecem as questões raciais em seu cotidiano. A licencianda categoriza a estética negra como uma “[...] *beleza diferente* [...]”, na medida em que difere do padrão branco, sendo que a expressão utilizada por ela permite entrever a naturalização existente em torno da suposta superioridade do grupo branco, tomado como universal, sendo os demais grupos vistos como diferentes e exóticos, por se mostrarem distantes desse padrão (STEYN, 2004). Ao mesmo tempo, a licencianda finaliza a sentença com o reconhecimento de que o modelo branco tomado como padrão de beleza envolve, na realidade, uma imposição, pois Cristiane complementa dizendo “*Que a gente foi obrigado a engolir*”, o que indica uma tomada de consciência acerca das relações de poder que atravessam o imaginário social. Nesse sentido, a afirmação de Cristiane, apesar de envolver uma contradição — por conferir certo exotismo à estética negra ao mesmo tempo em que reconhece a imposição de um modelo branco — termina por representar um avanço na forma de compreender as relações raciais. Observou-se, em seu depoimento, o início de um processo de desnaturalização acerca do lugar simbólico ocupado pelo segmento branco, tendo em vista que a licencianda acabou, no final, reconhecendo a presença de um processo de dominação e imposição do poder branco no que tange ao padrão de beleza da sociedade.

Dando prosseguimento à reunião, Carlos comentou sobre como a população negra tende a ser exposta a constrangimentos, compartilhando uma experiência na qual ele presenciara um amigo negro ser seguido por um segurança em uma loja de departamento. Carlos disse ter

ficado constrangido quando percebeu o segurança seguindo o “negão”, enfatizando que essa expressão seria o apelido carinhoso de seu amigo. Chama a atenção a necessidade demonstrada pelo licenciando em explicar o motivo do emprego desse termo, possivelmente devido ao receio de ser acusado de racismo, considerando que, no Brasil, o simples emprego de expressões relacionadas à questão racial podem ser confundidas como expressão de racismo, na medida em que o silêncio consiste em uma das normas necessárias para a manutenção da suposta harmonia racial (FERNANDES, 1972). Ao finalizar seu relato, Carlos disse ter ficado constrangido pelo fato de estarem os dois na loja e o segurança ter perseguido apenas o seu amigo, acrescentando que este acabou lhe dizendo que já estava acostumado com esse tipo de comportamento marcado pela perseguição e desconfiança em relação à sua pessoa.

Na reunião de formação seguinte, Cristiane e Carlos relataram ter levado as alunas da oficina ao laboratório do IFSP, para realizar uma atividade relacionada a ciências biológicas, envolvendo a coleta de amostras de vegetação para composição de lâminas a serem exploradas nos microscópios. Os licenciandos consideraram que a atividade foi positiva, pois as alunas se mostraram muito interessadas, inclusive a educanda que demonstrava uma tendência ao isolamento, acabou tendo um comportamento bem diferente nesse dia, participando com interesse da atividade, chegando inclusive a expressar a vontade de permanecer no IFSP e não querer ir embora.

Discutimos então, como essa aula de laboratório envolvia uma atividade à qual as alunas quase não tinham acesso na escola que frequentavam, e como uma aula no laboratório poderia fornecer uma perspectiva acadêmica interessante às discentes. Passamos então, a estudar o texto sobre o desempenho de meninas nas escolas brasileiras (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014) que evidencia o quanto as meninas são sobrecarregadas com trabalho doméstico em seus lares e como acabam tendo acesso restrito a outros lugares e que, por esse motivo, a escola passaria a significar para elas um espaço de socialização e autonomia, sendo muitas vezes visto como uma forma de recompensa. Isto porque, algumas famílias, quando querem disciplinar as meninas, acabam proibindo-as de participar de atividades relacionadas à escola, inclusive no que diz respeito às aulas regulares. Situação que foi observada durante o trabalho desenvolvido pelo primeiro grupo de licenciandos, quando uma menina foi proibida pela família de continuar frequentando as oficinas, como castigo por ter chegado atrasada na escola. Reconhecemos, nesse sentido, a importância do espaço escolar para auxiliar as meninas a desenvolver uma perspectiva acadêmica e profissional promissora, sendo necessário desconstruir estereótipos que atribuem à mulher um papel social subalterno.

Passamos a planejar as atividades que os licenciandos desenvolveriam na oficina seguinte com as alunas, buscando articular o trabalho que foi realizado no laboratório à temática étnico-racial, como forma de desconstruir estereótipos acerca dos diferentes grupos. Nessa perspectiva, Cristiane sugeriu que fosse proposto que as discentes elaborassem uma história que envolvesse personagens de grupos distintos, os quais seriam indicados pelos licenciandos:

*Eu ia propor de [que fizessem] elas fazerem uma historinha. E aí a gente dava os personagens para elas, então, tipo, nesse texto tem que conter pelo menos um negro, um homem e uma mulher... E aí ver como elas arranjam esses personagens dentro da história delas para ver qual é a visão delas. E aí com isso a gente poderia ir orientando. E aí pode até, se sobrar tempo, tentar juntar as histórias e fazer um teatrinho, cada uma é um personagem [...] a gente pode colocar isso também, o laboratório, daí elas vão reunir todas essas pessoas no cenário do laboratório, criar uma história assim. E daí se ficar muito difícil para elas a gente pode deixar em dupla, algumas têm mais dificuldade, tem outras que adoram escrever e ler e criar as histórias. Para contar, pode ser em forma de teatro ou pode ser em forma oral mesmo, daí a gente vai trabalhando [...] dizendo: “Por que que você acha que esse personagem tem que estar aí? Esse personagem pode estar em outros lugares também”. Pode ser uma história em forma de poema ou HQ, o que elas sentirem mais facilidade... As exigências do texto, um negro, uma mulher, um homem, no contexto do laboratório (CRISTIANE).*

A proposta da licencianda em conhecer a forma como as alunas percebem as relações raciais e de gênero bem como a ideia de trabalhar no sentido de questionar estereótipos a partir da realização da atividade me pareceu bem interessante, uma vez que promove uma educação conscientizadora acerca das relações étnico-raciais. Contudo, é interessante observar que Cristiane utilizou duas vezes a sentença “[...] um negro, um homem e uma mulher...”, valendo-se da ideia de homem para se referir a um indivíduo branco, o que evidencia traços do discurso da branquitude na fala da licencianda, tomando o sujeito branco como representante do padrão universal, como se apenas os outros fossem racializados — no caso, o negro, a quem Cristiane se refere a partir do pertencimento étnico-racial. Ou seja, ainda que o discurso de Cristiane — que se classifica como parda - demonstre evidências de rupturas com a branquitude tendo em vista que a licencianda propõe atividades para repensar estereótipos raciais, a mesma ainda apresenta referências naturalizadas acerca do lugar de poder ocupado pelo grupo branco, sem aparentemente perceber essa contradição. Também é interessante notar que o sujeito pardo não aparece na composição da atividade proposta por Cristiane, o que parece sugerir a invisibilidade dessa classificação no cotidiano, seja porque o termo é pouco utilizado como categoria nativa, seja em função da tendência ao branqueamento, sendo o pardo, muitas vezes, visto como “moreno” e, portanto, como um “branco menos branco” —

expressão proposta por Cardoso (2014) para evidenciar a hierarquia do poder dentro do grupo branco —, ou ainda, como um “negro menos negro”.

Desta forma, ponderei que a proposta de atividade era interessante, porém, haveria a possibilidade das alunas não representarem os personagens da história de forma estereotipada, visto que a forma como os licenciandos vinham conduzindo as atividades na oficina poderia ter fornecido às discentes bons exemplos de relações raciais e de gênero, na medida em que ambos trabalharam juntos e de forma igualitária — sem hierarquias — na atividade anteriormente desenvolvida no laboratório.

Frente ao exposto, sugeri que, caso as alunas não apresentassem os personagens de forma estereotipada, os licenciandos poderiam discutir junto às mesmas como tais figuras acabam sendo representadas de maneira subalterna em outras histórias, como nas novelas, por exemplo, nas quais a mulher, em um contexto de laboratório, tende a aparecer como auxiliar de um cientista ou de um médico, sendo atribuído com frequência ao homem negro o papel de segurança ou faxineiro, dentre outros exemplos. Cristiane concordou que esses personagens acabam sendo representados de forma estereotipada pela mídia, dizendo *“Isso, colocar um negro para limpar, uma mulher para auxiliar e um homem para trabalhar, o esperado na visão social. Mas, se elas fizerem diferente, vai ser um ponto positivo”*. É importante observar que, apesar de estar planejando uma atividade para romper com estereótipos, a licencianda acabou empregando novamente o vocábulo “homem” como sinônimo de indivíduo branco e, portanto, não racializado.

Dei prosseguimento ao assunto, indicando que há contextos nos quais o rapaz mais claro é quem acaba ocupando a posição de cientista, valendo-me propositalmente da expressão “mais claro” com o intuito de auxiliar a licencianda a perceber a racialidade existente na figura do indivíduo que tende a ser alocado na posição de protagonista, de forma que sua identidade racial não se mostra neutra ou destituída de cor, na medida em que o mesmo usufrui de privilégios por ser percebido como branco ou mais claro em relação aos demais. Então, sugeri que os licenciandos perguntassem às alunas se isso seria comum, na televisão, ver pessoas negras ocupando papéis de destaque em laboratórios ou hospitais. Frente a essa sugestão, Cristiane respondeu - *“A gente pode dar umas referências de séries que mostram negros em papéis, assim, bons, diversificados, eu acho que é legal, a gente, sei lá, só dar uma referência, de que essa série é muito legal e mostra um papel muito diversificado, sabe? Nem todo... Nem todo branco é chefe, sabe”*. Nessa reflexão feita pela licencianda, pode-se observar que a mesma passou a utilizar o termo “branco”, ao invés de se referir ao sujeito desse pertencimento simplesmente como “homem”, tal como fizera anteriormente. É possível

que após ter me valido do emprego da expressão “rapaz mais claro”, no sentido de evidenciar a racialidade contida no pertencimento branco, Cristiane tenha passado a perceber certos aspectos naturalizados de seu discurso, como o ato de se referir a ideia de indivíduo branco como sinônimo de homem, no sentido de compreender que a categoria racial branca carrega um sentido de cor e grupo racial, ao invés de representante da humanidade.

Ao final da reunião, Carlos compartilhou novamente alguns referenciais sobre a temática étnico-racial que tem estudado, demonstrando um esforço para adquirir conhecimento sobre o tema. Problemática que, até então, não parecia ser objeto de diálogo e reflexão para ele — mesmo apresentando ascendência indígena — possivelmente pela tendência a ser percebido como branco nos contextos nos quais circula, sobretudo na região periférica onde reside, cuja maioria da população é negra, em relação à qual ele tende a parecer mais branco e ser percebido como tal.

Desta forma, conforme planejado, os licenciandos realizaram a oficina com as alunas, propondo a elaboração de uma história a partir dos personagens no contexto de laboratório. Porém, na reunião de formação seguinte, na qual discutiríamos os resultados da intervenção, Cristiane não pôde estar presente. Então, deixamos o diálogo sobre a referida oficina e as histórias produzidas pelas alunas para a reunião seguinte. Todavia, Carlos adiantou um pouco o assunto, dizendo que, na oficina realizada, os licenciandos sugeriram que as discentes procurassem em revistas os personagens que iriam compor a história. Nesse sentido, Carlos enfatizou a dificuldade que tiveram para encontrar um personagem negro nas revistas. Nesse momento, foi interessante notar como Carlos já conseguia empregar o termo “negro” de forma mais tranquila, utilizando também o termo “branco” para fazer referência as outras figuras encontradas, de forma a empregar esses termos sem hesitação, o que era comum nas reuniões iniciais de formação e planejamento.

Carlos disse, ainda, que as alunas da oficina disseram aos licenciandos que uma colega havia faltado no projeto por estar de castigo. Lembramo-nos então, das ideias do texto que trabalhamos na reunião anterior, sobre como a escola significa um espaço de socialização para as meninas, e como algumas famílias, quando precisam disciplinar suas filhas, acabam privando as meninas desse espaço, como maneira de imputar um castigo (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014). Neste sentido, discutimos como o sofrimento em virtude do racismo tende a afetar a menina negra, fazendo com que a mesma seja preterida, sofrendo muitas vezes com provocações e deboche por parte dos colegas, além de ser, por vezes, punidas pelas próprias famílias. Assistimos ao vídeo *Cores e Botas* (2010), um filme no qual

uma menina negra tem o sonho de tornar-se paqueta<sup>40</sup> do programa da Xuxa e acaba participando de uma seleção a fim de alcançar esse sonho. Porém, apesar de dançar muito bem e ter ido ao concurso vestida como paqueta, de forma mais adequada que as demais concorrentes, que eram meninas brancas, a garota negra acaba não sendo aceita na seleção, ficando subentendido que o motivo seria pelo fato desta não ser loira, o que é percebido pela garota.

Discutimos então, como o modelo branco tende a ser apresentado pela mídia, e como o padrão racial reproduzido no programa da Xuxa não correspondia ao contexto racial brasileiro, uma vez que as garotas apresentadas como paquetas — assim como a própria apresentadora — tinham uma pele bem clara, olhos claros e cabelos loiros, apresentando características fenotípicas distantes da maioria da população brasileira. Neste sentido, passamos a discutir como a maioria dos brasileiros considerados brancos também se encontravam distantes do padrão difundido pelo programa. Referindo-se ao filme, Carlos comentou que muitas meninas negras deveriam ter tido o sonho de se tornar paquetas, e que a impossibilidade de corresponder ao padrão fenotípico disseminado pelo programa deveria ter sido motivo de grande frustração para elas. O licenciando observou, ainda, que, no filme, durante o processo de seleção, enquanto a garota negra dançava, uma das avaliadoras fez uma nítida expressão facial de reprovação, enquanto outra avaliadora que parecia ter demonstrado mais simpatia à menina, com o intuito de elogiá-la, disse que talvez tivessem uma paqueta exótica, caso a garota fosse aprovada no teste. Desta forma, foi interessante notar que essas cenas do filme retratam a forma como pessoas negras tendem a ser vistas frente ao padrão da brancura, ora sendo rejeitadas, ora sendo parcialmente aceitas, porém, sob a ótica do exotismo, como se tivessem uma beleza diferente do padrão idealizado.

Carlos lembrou-se de um caso que havia ocorrido há poucas semanas antes da reunião, no qual uma juíza, em uma audiência, mandou algemar uma advogada negra, sem qualquer motivo justo aparente. Para o licenciando, tratava-se de um nítido caso de preconceito e discriminação racial. Carlos destacou que, a juíza, no início da audiência, teria perguntado à advogada negra se a cliente que ela estava defendendo seria sua irmã — tendo em vista que ambas eram negras. O licenciando comentou que tal pergunta fora totalmente desnecessária, além do fato de que a advogada foi tratada com pouco caso pela juíza, que mandou algemá-la durante à audiência, frente aos seus questionamentos. Carlos observou que, quando a

---

<sup>40</sup> O termo “paqueta” era utilizado para nomear as adolescentes que atuavam como assistentes de palco dos programas infantis comandados pela apresentadora Xuxa, que foram transmitidos pela televisão brasileira nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

advogada foi algemada, a mesma apresentou vários argumentos que demonstravam como tal atitude era incoerente e arbitrária, contudo, segundo o licenciando, ela só ficou livre das algemas quando da chegada de um homem branco ao local. Nesse ponto, é importante observar como Carlos parece ter dado mais atenção ao pertencimento racial dos sujeitos, na medida em que poderia ter apenas mencionado que a advogada foi solta com a chegada de um homem no local, de forma a omitir o adjetivo branco. Porém, a fala do licenciando evidencia o pertencimento racial do homem, de maneira a reconhecer a racialidade naturalizada pela branquitude.

Na reunião de formação seguinte, tanto Cristiane quanto Carlos estavam presentes. Então, começamos o encontro conversando sobre a atividade de elaborar uma história no contexto de um laboratório, que as alunas haviam realizado na oficina. Os licenciandos compartilharam que as educandas fizeram a atividade a partir de figuras encontradas em revistas, as quais foram recortadas e coladas em folhas de sulfite, onde escreveram o papel e adjetivos que atribuiriam a cada um dos personagens. Desta forma, os licenciandos disseram que as alunas acabaram não elaborando a história, tendo em vista que passaram a maior parte do tempo procurando figuras nas revistas, as quais continham poucas imagens de pessoas negras, de maneira que não conseguiram finalizar a atividade.

Após ver a produção das alunas, perguntei aos licenciandos se eles haviam notado a forma como elas classificaram cada personagem. Como disseram que não haviam reparado, passamos a analisar em conjunto as produções, de forma a comparar a maneira como as discentes classificaram pessoas brancas e negras. Então, Cristiane notou que as alunas acabaram atribuindo adjetivos relacionados a expressões de alegria e felicidade às pessoas brancas, enquanto atribuíam características mais negativas às pessoas negras, apesar de estarem sorrindo nas imagens utilizadas. Como exemplo, apesar de a figura escolhida por uma aluna apresentar uma mulher branca com uma fisionomia séria, a discente escreveu, abaixo da figura, que essa pessoa seria uma “*Cientista super sonhadora e maravilhosa*”. Enquanto que, logo abaixo da figura de uma mulher negra, a mesma aluna escreveu “*Uma mulher rígida, que raramente sorri*”, apesar da moça estar sorrindo na foto utilizada. Cristiane observou que a discente que realizou essa atividade tinha o sonho de ser cientista, e talvez ela almejasse muito mais ser uma pessoa mais branca<sup>41</sup> — como a figura da moça que utilizou — do que negra, apesar de ser a aluna “[...] *mais moreninha do grupo*”. Nesse ponto, torna-se

---

<sup>41</sup> Por outro lado, também é possível pressupor que a frase escrita pela aluna para descrever a mulher negra como “rígida”, pode estar relacionada ao estado de alerta em que o indivíduo negro se encontra quando está em um grupo no qual é a única pessoa negra.

pertinente resgatar que, no início de nossas atividades, os licenciandos disseram que haveria apenas uma aluna negra, sendo que a menina categorizada por Cristiane como “*mais moreninha*” seria a aluna parda. Esta, segundo as primeiras impressões da licencianda, não se enquadraria dentro do perfil do projeto, visto que, na ótica de Cristiane, apenas a aluna classificada como negra teria questões a serem observadas em relação à temática étnico-racial.

Desta forma, Cristiane observou que essa aluna, que segundo a licencianda seria a “*mais moreninha*”, tinha o cabelo cacheado e encontrava-se acima do peso. Então, discutimos como o padrão de beleza apresentado na revista — mulher branca, magra com cabelos lisos — representaria o modelo de sucesso feminino, com o qual as meninas são impingidas a se identificar. Observamos como a moça negra apresentada na atividade foi classificada de forma negativa, apesar de sua expressão facial transmitir serenidade e bem-estar. Nesse ponto, Cristiane mencionou a dificuldade de encontrar figuras de mulheres negras, dizendo que, apesar de ser difícil encontrar fotos de homens negros, figuras de mulheres negras eram ainda mais raras.

Então, passamos a analisar a produção de outra aluna. Nessa produção, a educanda havia selecionado a figura de uma moça branca, atribuindo a esta o adjetivo de “*Sonhadora*”. Também escolheu a figura de uma mulher negra sorrindo, e escreveu que esta seria “*Uma mulher casada que adora dinheiro*”, retratando assim, uma pessoa ambiciosa. Então, Cristiane chamou a atenção para outra figura, que apresentava a imagem de um homem negro, acerca do qual a aluna escrevera “*Um cara sozinho, que adora passear*”. A esse respeito, nos questionamos porque a discente teria atribuído a ideia de solidão ao rapaz negro, visto que as demais figuras escolhidas por ela também envolviam indivíduos sozinhos, e o plano de fundo da imagem não apresentava um cenário que pudesse levar a essa constatação. Discutimos que a percepção da aluna poderia estar associada à forma como as crianças negras tendem a ser vistas, por exemplo, no ambiente escolar, muitas vezes sozinhas e com poucos amigos. Então, Cristiane apontou que essa produção na qual o rapaz negro foi associado à solidão foi realizada pela única aluna negra do projeto, que havia se isolado nas primeiras oficinas.

Em outra produção, observamos como uma aluna escreveu abaixo da figura de um rapaz branco a frase “*Comprometido e adora ser fotógrafo*”, apesar do rapaz não estar portando uma máquina fotográfica na figura. Em relação a essa atividade, os licenciandos comentaram que a discente que realizara a atividade tinha o sonho de ser fotógrafa, representando mais uma vez, uma associação entre o modelo branco e o padrão de sucesso.

Desta forma, tornou-se evidente que as alunas terminaram por reproduzir os estereótipos que são atribuídos aos diferentes grupos conforme a hierarquia racial. Ao mesmo tempo, é

necessário observar que os licenciandos acompanharam o desenvolvimento da atividade na oficina, auxiliando inclusive as alunas a encontrarem as figuras nas revistas, sem, contudo, perceberem de forma imediata as associações estereotipadas reproduzidas por elas. Desse modo, no intuito de auxiliá-los a perceber essa reprodução de maneira a desnaturalizar o papéis atribuídos, foi necessário realizar essa análise coletiva sobre as produções das alunas na reunião de formação, por meio do questionamento e da reflexão, envolvendo uma leitura de como os adjetivos utilizados pelas discentes receberiam influência de percepções relativas à hierarquização racial.

Após a análise das produções, passamos a estudar o conceito de pedagogia culturalmente relevante, a partir do texto de Carril (2016), refletindo sobre como a população pobre e negra terminou sendo alocada nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, enquanto os imigrantes europeus ocuparam regiões privilegiadas. Discutimos então, como os educadores precisam desenvolver essa consciência de que, ao trabalhar em uma escola periférica, então lidando com uma população que tem sido desfavorecida há muitas gerações. Neste sentido, Cristiane compartilhou que leu um texto em uma rede social, o qual evidenciava o contraste existente entre um colégio militar, que possuía uma excelente estrutura, com uma escola pública localizada na periferia do Rio de Janeiro. A licencianda comentou que tal comparação não tinha sentido, visto que “[...] o colégio militar tinha um baita investimento, dava para ver pelas fotos, carteiras novas, lugar amplo, meninos uniformizados. Todos brancos, porque não tinha um negro na foto, porque tem uma seleção para entrar[...]”. A fala de Cristiane fornece indícios de um avanço no que se refere ao desenvolvimento do letramento racial, na medida em que estaria passando a perceber como a questão racial permeia a realidade social brasileira e que fica evidente em determinadas situações, como no acesso a melhores colégios, pois, na medida em que há um processo seletivo para ingresso nessas instituições, fica claro que o grupo que tem usufruído de privilégios acaba tendo vantagens no preparo e acesso a essas instituições, ficando os indivíduos negros praticamente ausentes nesse espaço.

Retomando a discussão sobre o texto, Carlos observou que São Paulo seria uma cidade preconceituosa. O licenciando disse que, ao analisar o mapa da cidade contido no texto, o qual retratava como era o território da cidade no ano de 1881, notou que a região de Santo Amaro tinha muitos quilombos. Então, lembrou-se de que, atualmente, nessa localidade, haveria uma estátua do bandeirante Borba Gato, quando na realidade, na opinião do licenciando, deveria haver um monumento voltado ao quilombo que existia naquela região. Nesse mesmo sentido, o licenciando observou que, embora o Museu Afro-brasileiro esteja localizado no Parque do Ibirapuera, apenas a parcela mais elitizada da população acaba frequentando esse local. A esse

respeito, Carlos observou que “[...] *chegando lá, você não vê um negro correndo praticamente, mas que lá tem o museu afro-brasileiro. Você não vê. Engraçado que lá tem o museu afro-brasileiro, para o pessoal da periferia visitar, só que eles acabam não visitando*”.

Nesta perspectiva, Cristiane complementou que:

*Quando eu fui nesse museu, também só tinha gente branca lá. Não tinha gente negra visitando o museu [...] Mas é lindíssimo o museu [...] tem uma parte que é muito linda, que era tipo rei, essas coisas, em países africanos, sabe? E tem as vestimentas deles... Nossa, muito lindo! Se as pessoas que são negras tivessem a possibilidade de ir lá, sabe? O orgulho que iam sentir da cultura, de ser negro, porque existe isso também lá, na cultura delas... (CRISTIANE, parda).*

Apesar de reconhecer a beleza da cultura negra, a fala de Cristiane evidencia, mais uma vez, que a licencianda não associa seu pertencimento ao grupo negro, quando se refere a esse grupo em terceira pessoa, indicando que “[...] *porque existe isso também lá, na cultura delas...*”, de maneira a não relacionar a identidade e a cultura negra como parte de sua ancestralidade, apesar de se classificar como parda.

Na reunião seguinte, propus que estudássemos o texto de Oracy Nogueira (2007), *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*, no intuito de compreender determinadas características que definem o preconceito racial presente no Brasil, bem como as diferenças existentes na forma como o referido fenômeno ocorre na sociedade brasileira e no contexto dos EUA. Antes de iniciarmos a discussão, refletimos brevemente sobre os objetivos da oficina, especificamente no que se referia à construção de uma imagem positiva acerca do pertencimento racial negro. Neste sentido, os licenciandos relataram como a oficina estava cooperando para o desenvolvimento interpessoal da aluna que demonstrava uma tendência ao isolamento nos primeiros encontros, tendo em vista que a mesma passou a interagir com todos os participantes, conforme as oficinas iam sendo desenvolvidas. Ao mesmo tempo, a oficina parecia estar trazendo reflexos positivos para as demais alunas, na medida em que estas passaram a apresentar maiores expectativas sobre o seu desenvolvimento acadêmico, conforme passaram a conhecer a estrutura e as formas de ingresso no IFSP. Uma instituição escolar pública, localizada próxima a suas residências, que conta com políticas de cotas para alunos de baixa renda, oriundos de escola pública, bem como para aqueles pertencentes a grupos racialmente desfavorecidos. Pode-se inferir que o trabalho desenvolvido nas oficinas, que envolveu trazer referências negras positivas às alunas, estaria cooperando, em certa medida, para a ruptura do enquadre que associa o indivíduo negro à inferioridade,

conforme demonstrado por Calado (2013), de forma a impulsionar as discentes - que traziam no corpo as marcas da ancestralidade negra - a se reconhecerem como dignas de ocupar posições sociais de prestígio e, portanto, não relacionadas à servidão.

Desta forma, iniciei a reflexão sobre o texto de Nogueira (2007) enfatizando junto aos licenciandos a importância de compreendermos como a questão racial atravessa a vida das alunas da oficina, ainda que a maioria delas não fosse percebida como negra. Nesse momento, Cristiane disse ter assistido a um filme muito bom, intitulado *Felicidade por um fio* (2018), que conta a história de uma mulher negra que alisava os cabelos, mas que, ao dar início a um processo de aceitação, passou a usá-los em sua forma crespa e natural, chegando inclusive a auxiliar outras mulheres a valorizar os próprios cabelos crespos. A licencianda disse que o filme era sensacional e que seria importante trabalhar a temática tratada neste filme com as alunas na oficina. Desta forma, foi interessante notar que Cristiane parecia estar percebendo como a questão do branqueamento atingiria não apenas as pessoas mais negras no Brasil, na medida em que a busca por cabelos lisos se estenderia a boa parte dos indivíduos com cabelos crespos, processo que guarda relação com o preconceito racial e com a superioridade atribuída à branquitude. Neste sentido, a licencianda compreendeu que o referido filme, apesar de abordar a história de uma personagem negra e seu processo de aceitação dos cabelos crespos, poderia beneficiar não apenas a única menina negra do projeto, mas sim a todas as discentes participantes, o que representa um avanço, considerando que, nas primeiras reuniões de formação, os licenciandos pensavam que a discussão da temática étnico-racial beneficiaria apenas a aluna mais negra que frequentava a oficina.

Buscando associar a sugestão de Cristiane à discussão presente no texto, ponderei que a questão do alisamento dos cabelos guardava relação com o fenômeno do preconceito racial existente na sociedade brasileira. Discutimos, então, a ideia de preconceito racial e como ele ocorre de forma mais explícita nos EUA, quando comparado ao Brasil. A esse respeito, Cristiane deu o exemplo de uma amiga brasileira que morava nos EUA e que trabalhava na casa de uma família negra. A licencianda relatou que, pelo fato de sua amiga ter a pele muito branca, era comum que as pessoas pensassem que ela seria a dona da casa e que sua patroa seria a empregada, e como isso era verbalizado de forma explícita naquele contexto.

Passamos a discutir como o preconceito racial passa pela questão da classe socioeconômica no Brasil e como os indivíduos podem embranquecer a partir de fatores como classe, branqueamento estético e posição social (VALLE SILVA, 1999). Então, apontei que o indivíduo mestiço tende a ser aceito conforme o grau de branqueamento alcançado. Cristiane reconheceu que “*É aceito até um moreninho claro, já passa. Quando é um negro, já fica. Um*

*cabelo crespo, já fica, já tem que alisar*”. A licencianda completou que, recentemente havia assistido a um programa na qual o rapper brasileiro Emicida afirmou que o Brasil só aplaude a miscigenação quando ela resulta em embranquecimento, pois quando gera um enegrecimento, tal miscigenação não seria bem vista. Então, falamos sobre como o mestiço mais claro tende a ser aceito, sobretudo quando comparado ao negro mais retinto, que tenderia a sofrer mais com o racismo, devido à sua dificuldade de embranquecer. Nesse momento, Cristiane afirmou que *“Tipo no meu caso, assim, uma... Parda, que já tem uns traços mais voltados para o branco, já é aceita. Que eu não sofro nenhum tipo de preconceito, mas imagine se eu tivesse um cabelo crespo, teria mais preconceito, eu acho*”. A hesitação presente na fala de Cristiane em relação à forma como a mesma se classifica evidencia a presença da incerteza acerca de sua identificação racial, provavelmente devido ao reconhecimento de seus traços fenotípicos brancos. Neste sentido, Cristiane afirma não sofrer nenhum tipo de preconceito racial, ao mesmo tempo em que reconhece que, caso apresentasse menos características brancas, possivelmente não seria aceita da mesma forma. Portanto, na medida em que a licencianda, apesar de mestiça, apresenta traços fenotípicos brancos e, em virtude dos mesmos, tende a ser aceita, não sendo barrada pelo crivo do preconceito, pode-se afirmar que, embora parda, termina por usufruir de determinados privilégios da branquitude.

Dando prosseguimento à reunião, discutimos como o branqueamento abrange, a um só tempo, uma imposição e uma possibilidade de inserção social, de forma que a maioria dos brasileiros apresenta um desejo de embranquecimento, com o intuito de parecer mais rico, o que envolve inclusive a realização de cirurgias plásticas, como por exemplo, o procedimento para afinar os narizes, tal como é feito com frequência pelas celebridades da mídia brasileira. Carlos apontou como o branqueamento se mostra nítido na busca por alisamento dos cabelos, e completei que tal processo termina por atingir indivíduos de todos os pertencimentos, como o negro, o moreno, o moreno claro, o branco, seja por meio do alisamento, seja fazendo luzes nos cabelos, procedimentos realizados não apenas pelas meninas, mas também por muitos meninos. Discutimos então, como o processo de branqueamento se camufla por trás da questão estética. A esse respeito, Cristiane comentou sobre como o branqueamento está por trás da ideia de *“[...] ficar mais bonita*”, o que estaria profundamente associado a apresentar características fenotípicas similares as do padrão europeu.

Ao final da reunião de formação, ficou combinado que os licenciandos trabalhariam o filme sugerido por Cristiane na próxima oficina com as alunas. Sendo que, antes do filme, seria proposta uma atividade na qual as discentes se desenhariam, de forma que indicassem

quais características apreciariam ou não em sua aparência física, como forma de introduzir o assunto a ser trabalhado no filme.

Desta forma, o desenvolvimento do trabalho com o filme durou duas oficinas, que foram as últimas oficinas realizadas naquele semestre, marcando o término do projeto. Na primeira, foi realizada a atividade do autorretrato com as alunas e a exibição do início do filme, sendo que na segunda oficina, os licenciandos terminaram de passar o filme e realizaram um momento de diálogo e reflexão com as discentes sobre o assunto trabalhado.

Após a primeira oficina de trabalho com o filme *Felicidade por um fio* (2018), realizamos uma reunião de formação na qual analisamos os autorretratos feitos pelas alunas. Observamos que as meninas desenharam seus cabelos cacheados e crespos, da forma como são, sendo que Cristiane constatou que se retrataram com os cabelos soltos, apesar de sempre estarem com os cabelos presos. Notamos que uma das alunas enfatizou diferentes características que não apreciava em si mesma em seu desenho, escrevendo que “*Não gosto da minha altura, não gosto do meu corpo, não gosto das várias cicatrizes que tenho e não gosto do fato da minha vista ser ruim*”. Nesse momento, Cristiane disse que a aluna estava acima do peso e usava óculos, enquanto que as cicatrizes a que se referia deveriam ser estrias. Sobre a discente, a licencianda acrescentou que ela era “[...] *gordinha, usa óculos e tem características negras. Vira um combo para sofrer preconceito*”, de forma a reconhecer que, embora a aluna não fosse negra, parecia sofrer preconceito devido aos traços fenotípicos negros que possuía, também por usar óculos e encontrar-se acima do peso, o que cooperava para que se distanciasse do padrão de beleza valorizado pela sociedade. Desta forma, a discente retratara seu corpo a partir de um desenho bem elementar, representando seus braços, pernas e tronco a partir de pequenos segmentos de reta. Notamos, porém, que apesar da mesma ter apontado várias características que não apreciava em si, indicou que gostava de seus cabelos e da cor castanha de seus olhos. Então, os licenciandos reconheceram que a aluna sofria muito, mas que sua autoestima poderia estar melhorando, por afirmar gostar dos cabelos crespos, característicos de afrodescendência.

Algumas alunas não terminaram a atividade, pois, visto que a oficina tinha apenas 50 minutos de duração, os licenciandos precisaram dar início ao filme a fim de terminá-lo na oficina seguinte, que seria a última do semestre. Carlos relatou que, antes de iniciar o filme, os licenciandos disseram às alunas que é possível se aceitar e aprender a gostar de si, questão que estaria presente na história da personagem a ser trabalhada. Então, relataram que assistiram a primeira parte do filme, até a cena na qual a protagonista acaba tingindo os cabelos de loiro, no intuito de se adequar ao padrão de beleza vigente, mas acaba se

indignando e raspando os próprios cabelos, passando a se aceitar depois de tê-los raspado. Os licenciandos compartilharam que explicaram às alunas que o restante do filme mostraria todo o processo de aceitação vivenciado pela personagem, o qual seria exibido na próxima oficina.

Carlos comentou que a exibição do filme foi fantástica, pois as alunas nem piscavam e ficaram na expectativa de assistir o final dele na oficina seguinte. Desta forma, combinamos que, ao final da exibição, os licenciandos buscariam construir um diálogo com as alunas, perguntando qual momento do filme teria chamado mais a atenção delas, se a dificuldade de aceitação das características fenotípicas seria uma realidade, em decorrência de qual motivo, bem como se seria possível passar a aceitar e a valorizar alguma característica que, em princípio, fosse vista de forma negativa, porquanto diferente do padrão de beleza socialmente imposto.

Nesta perspectiva, os licenciandos realizaram a última oficina, na qual terminaram de passar o filme. Na reunião de formação seguinte, Carlos relatou que a última oficina foi a melhor de todas. Cristiane disse que o diálogo que desenvolveram com as alunas ao final do filme foi muito positivo. Os licenciandos compartilharam que as alunas disseram gostar mais das cenas nas quais a personagem demonstrava ter alcançado sua liberdade, ao se livrar do padrão de beleza que de certa forma a aprisionava. Como exemplo, Cristiane mencionou a cena na qual a personagem lembra que deixava de nadar por medo de “desarrumar” os cabelos, recordando-se de uma vez, quando ainda era criança e estava em uma festa, acabou pulando na piscina, apesar da proibição de sua mãe, que se preocupava que a menina não desmanchasse o alisamento feito nos cabelos. Ao voltar à superfície, um menino acabou perguntou à personagem o que havia acontecido com os cabelos dela, sendo que sua mãe ficou muito brava por ter desmanchado os cabelos. A personagem lembrou-se desse triste episódio enquanto estava em sua festa de noivado, ocasião para a qual havia alisado os cabelos a pedido de seu noivo, de forma que, por ter atendido ao pedido dele, não poderia entrar na piscina que havia no local da festa, ficando chateada em virtude disso. Então, a personagem trancou-se no quarto, e quando o noivo e a mãe dela pediram para que voltasse para a festa, a protagonista respondeu que iria sim, mas para fazer o que quisesse, de forma que a personagem deixa o quarto e acaba pulando na piscina. Cristiane enfatizou que as alunas gostaram muito dessa cena do filme. Neste sentido, Carlos ponderou que:

*Eu acho que conseguimos atingir o objetivo da oficina com esse filme. Até pela temática do filme. Uma das alunas, nossa! Eu fiquei admirado com as ideias dela. Ela já tem um pensamento crítico assim, formado. No momento da reflexão, quando ela falou assim “A sociedade tenta impor um padrão de beleza na gente, para a gente ser aceito”. Nossa! Fiquei admirado com essas ideias dela! E ela tem o*

*cabelo liso, comprido, cheio e bonito, né? É que elas repararam naquela parte filme em que a moça se produz toda, em que ela está linda, bonita, maravilhosa, mas o homem, ele consegue estragar, ele fala para a mulher esticar o cabelo, que estava curtinho. Só que aí perdeu a autenticidade dela, a identidade dela foi perdida ali, porque ela não ficou contente. Ela fez para agradar [a] ele. Então, as meninas, elas conseguiram entender, foi muito legal, muito bom (CARLOS).*

Desta forma, Carlos reconheceu a relevância da temática do filme para o trabalho com as alunas, no sentido de promover o reconhecimento e a valorização da identidade das educandas, frente à constatação de que o branqueamento constitui um padrão imposto pela sociedade, que traz sofrimento aos indivíduos, na tentativa de se adequar ao modelo da brancura. Os licenciandos comentaram que a aluna à qual Carlos se referiu compartilhou que já teria sofrido bullying, mas que não disse se essa violência teria alguma relação com o seu cabelo ou com outra característica sua, de forma que os licenciandos preferiram não perguntar, a fim de não expor a discente.

Cristiane comentou que, ao final do filme, a personagem passou a vender produtos naturais para cabelos crespos, produzidos por um cabelereiro que a ajudou durante o processo de aceitação de seus cabelos. A licencianda disse que o filme também apresenta a informação de que as pessoas negras seriam as que mais dariam lucro para a indústria da beleza, na medida em que buscariam produtos para alcançar algum efeito de branqueamento. Neste ponto, é importante observar que não apenas as pessoas negras procurariam, por meio de cosméticos e outros produtos, alisar e tingir os cabelos, bem como clarear a pele, mas também pessoas não negras, inclusive muitas que podem ser consideradas brancas, buscam alcançar um padrão de beleza que envolve um processo de branqueamento. Também discutimos como muitas mulheres se sujeitam a cirurgias plásticas, por vezes desnecessárias, para alcançar o padrão de beleza socialmente imposto.

Dando prosseguimento à reunião, passamos a estudar o texto *Criações docentes e o papel do ensino de ciências no combate ao racismo e a discriminações*, de Douglas Verrangia (2016). Discutimos a importância do professor da área de ciências procurar desenvolver sua prática pedagógica no sentido de promover o combate às discriminações em sala de aula, por meio de um trabalho contínuo que valorize os diferentes pertencimentos étnico-raciais. Neste sentido, o autor enfatiza a importância de o docente promover atividades que integrem os alunos negros nas aulas, que destaquem a igualdade existente entre os seres humanos, tanto em termos biológicos quanto culturais, bem como que resgatem as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais para o campo da ciência. Durante a discussão, Cristiane comentou sobre a dificuldade de se ter acesso à ciência produzida no continente africano,

apontando, como exemplo, uma pesquisa realizada na Etiópia, sobre uma bactéria e a produção de levedo de cerveja, que teve significativa relevância para o campo da biologia, embora a mesma não tenha sido muito divulgada. Conversamos então, sobre como a comunidade científica não residente em países europeus ou cuja língua oficial não seja o inglês depara-se com dificuldades para publicação e divulgação internacional dos trabalhos realizados, em virtude de diversas questões, envolvendo, inclusive, impasses relativos à dificuldade de tradução dos textos. Ambos os licenciandos reconheceram como a ciência que é produzida nos países europeus e nos EUA tende a ser supervalorizada em detrimento da produção científica alcançada nos países que sofreram com a imposição do colonialismo.

Ao final do trabalho realizado com esse segundo grupo de licenciandos, foi possível constatar que eles passaram a compreender a hierarquização racial não como um problema que diria respeito apenas aos indivíduos negros, na medida em que a imposição de um branqueamento modelaria a experiência de sujeitos de diferentes pertencimentos, inclusive a própria experiência dos licenciandos. Embora o fato de alguns deles serem e se considerarem pardos, cuja classificação muitas vezes se apresentasse um tanto quanto fluida no que diz respeito a suas identidades raciais, uma vez influenciados pela ideologia da branquitude, o que será discutido na seção de avaliação das reuniões de formação e entrevistas finais dos licenciandos. Por ora, cabe evidenciar que houve o desenvolvimento de um letramento racial por parte dos licenciandos, na medida em que começaram a perceber como a questão racial atravessa o cotidiano, enxergando o lugar de racialidade ocupado pelo grupo branco, bem como a ter maior facilidade para dialogar sobre a temática étnico-racial, o que traz indícios de um letramento racial, conforme demonstrado por Twine (2004), no que diz respeito à produção de rupturas com o discurso da branquitude.

### **5.3 O terceiro grupo de licenciandos: um nível considerável de letramento racial**

O terceiro grupo participou do projeto de extensão durante o período de dois semestres, sendo que, em um dos semestres, desenvolveu suas atividades de forma concomitante ao segundo grupo de licenciandos, trabalhando, porém, com turmas diferentes. A partir dos dados evidenciados nas entrevistas iniciais, foi possível perceber que os integrantes do terceiro grupo apresentavam um maior nível de letramento racial em relação aos licenciandos do primeiro e do segundo grupo. Constatação que foi confirmada durante o desenvolvimento do projeto.

O terceiro grupo era composto por Roberta (parda) e Bruno (branco), alunos do curso de Ciências Biológicas do IFSP, e por Tiago (pardo), egresso do IFSP e estudante de psicologia em outra instituição. Roberta e Tiago autodeclararam-se pardos, embora se considerassem mais negros do que pardos, conforme informado na entrevista inicial. Ambos provinham de famílias nitidamente marcadas pela mestiçagem, pois os dois tinham irmãos brancos. Tiago residia no mesmo bairro da escola na qual as oficinas eram desenvolvidas, de forma que a realidade periférica fazia parte de sua experiência. Roberta também relatou residir em um bairro periférico de uma cidade localizada na região metropolitana de São Paulo.

Bruno, que se autodeclarou branco, também demonstrou possuir maior consciência racial em relação aos licenciandos dos demais grupos que participaram do projeto, apesar de também ter dificuldade em reconhecer a forma como o racismo se encontra presente no espaço escolar. Porém, pode-se afirmar que Bruno possuía um nível maior de letramento racial quando comparado aos outros licenciandos não negros, por reconhecer a falta de representatividade do grupo negro nos livros didáticos escolares, assunto que era um tema de interesse e estudo do licenciando, e que buscava abordar nas reuniões de formação. Durante as reuniões, também foi possível observar que Bruno sempre se mostrava propenso a trabalhar a temática étnico-racial na oficina junto aos alunos da escola, sugerindo, inclusive, estratégias para abordagem do tema.

Na primeira reunião de formação com o terceiro grupo de licenciandos, busquei questioná-los acerca dos motivos que os impulsionaram a participar do projeto. Neste sentido, Roberta respondeu que sempre esteve atenta às questões sociais e já havia sido voluntária em um cursinho popular na cidade onde morava, tendo se interessado pelo projeto por vê-lo como uma oportunidade de aprendizado. De forma semelhante, Bruno compartilhou já ter sido voluntário junto com Roberta em outro projeto que envolvia o ensino de ciências, mas que estava interessado em aprender como trabalhar com diferentes grupos de pessoas, experiência com a qual provavelmente se depararia quando fosse professor na escola pública. Tiago, por sua vez, disse que se interessou pelo projeto por envolver uma causa social na qual se inclui e milita. Além disso, a participação no projeto lhe traria a experiência da sala de aula, ao mesmo tempo em ele poderia contribuir com os alunos, em virtude de residir na mesma comunidade periférica.

Expliquei aos licenciandos a proposta da pedagogia culturalmente relevante, no sentido de reconhecer que determinadas culturas, como a afro-brasileira, acabam sendo excluídas do espaço escolar, o que dificulta a aproximação entre a educação escolar e a realidade dos alunos (LADSON-BILLINGS, 1995). Neste sentido, disse que o projeto buscava contribuir

com a formação dos licenciandos para a educação das relações étnico-raciais, mediante a valorização do pertencimento negro e o exercício do diálogo sobre a temática étnico-racial, procurando auxiliar os alunos da oficina a compreender a realidade da desigualdade racial, bem como a se defenderem da violência causada pelo racismo, conforme indicado por Twine (2004). Acerca do racismo, Tiago observou a importância do diálogo sobre a questão. Roberta e Bruno disseram que conheciam a escola na qual o projeto seria desenvolvido, por estar próxima ao IFSP e já terem realizado alguns trabalhos de estágio lá. Comentaram que a escola tinha um ar pesado, dizendo que sua arquitetura se assemelhava a de um presídio, em virtude de se tratar de um prédio fechado, que possuía muitas grades e pouca arborização.

Frente a essa constatação, passamos a discutir as dificuldades que se apresentam ao jovem negro, pobre e morador da periferia, pensando inclusive nos estigmas enfrentados por esse indivíduo. Roberta e Tiago, que se autodeclararam pardos, mas que se identificavam mais como negros, disseram que essas questões eram uma realidade, fazendo gestos de concordância e fornecendo alguns exemplos de situações que vivenciaram ou que tinham conhecimento. Bruno permaneceu em silêncio, mostrando-se atento às falas dos colegas.

Dialogamos também sobre as dificuldades do bairro, reconhecendo que as crianças e os adolescentes periféricos enfrentam diariamente o desafio de lidar com os estereótipos que os associam à marginalização, os quais são frequentemente atribuídos a eles no cotidiano, em virtude de serem negros e moradores da periferia, deparando-se com essa dura experiência em um momento em que estão construindo sua autoimagem e autoestima. Nesse momento, Tiago disse que:

*Na verdade, eles nem têm uma perspectiva de crescimento, porque dentro da escola que seria tipo, um estímulo para crescer, os professores mesmos abandonam, não tem uma didática muito eficiente, tem medo, não querem efetuar um bom trabalho por... Sei lá, medo dos traficantes, medo da família. Os alunos mesmos, não têm essa noção de que “Ah, estou na escola e isso é uma coisa prazerosa, uma prioridade” também. Por que dentro da própria casa, a prioridade seria tipo “Ah, vai trabalhar para poder trazer o dinheiro. Vai fazer alguma coisa para sustentar a sua vida”. Então, não deixa, por exemplo, a escola como prioridade também. Então, essas crianças são desde pequenas marginalizadas e expostas a esse tipo de violência, sabe? Não têm muita perspectiva de vida. E a família também “Ah, escola para quê?” Fica todo mundo no mesmo âmbito de que a escola seria uma coisa mais chata, isso aí é... Para... Sei lá... Para gente rica. Daí, dentro da escola, ele é inferiorizado pelos outros, muitas vezes nem tem perspectiva dentro da escola. Isso é muito importante, porque como nós vamos estar lá dentro atuando, a gente tem que ter esse olhar com cuidado sobre o que está fazendo, porque não é só com os alunos. É o aluno, a família, como isso vai fazer essa ramificação toda (TIAGO).*

A fala de Tiago foi muito significativa, tendo em vista tratar-se de alguém que cresceu no bairro periférico no qual a escola está localizada. O licenciando observa a falta de

perspectiva dos jovens provenientes de contextos familiares vulneráveis, que apresentam uma preocupação constante com a própria subsistência, nos quais as questões relacionadas à educação escolar acabam ficando em segundo plano. Soma-se a esse impasse o fato de que o espaço escolar, também marcado pela precarização e violência, termina por não fornecer muitas perspectivas a esses jovens.

Dando prosseguimento à reunião, forneci aos licenciandos orientações gerais sobre o projeto, sobre a organização da escola, indicando o zelo que a direção tinha em relação à entrada de outras pessoas no espaço escolar, tendo em vista os problemas de violência que impactavam o bairro. Também discorri sobre o desafio de articular a estética musical do rap com as ciências biológicas, em prol do diálogo sobre a temática étnico-racial, ressaltando o papel relevante que o ensino de ciências possui no combate ao racismo (VERRANGIA, 2016). A esse respeito, após permanecer em silêncio por quase toda a reunião, Bruno sugeriu que o trabalho da oficina passasse a abranger não apenas o rap, mas também os demais elementos da cultura hip-hop, como a arte, o grafite e o funk, estilo musical que se mostrava mais popular entre os jovens naquele momento, o que auxiliaria no trabalho com as referências de personalidades negras oriundas da mídia e da área das ciências da natureza, tendo em vista que o emprego das diferentes expressões que compõem o hip-hop ampliaria a possibilidade de realizar essa articulação. Então concordamos que seria interessante inserir os elementos indicados pelo licenciando no trabalho realizado na oficina. Bruno também sugeriu que, na primeira oficina, fosse realizada uma dinâmica que trabalhasse a importância da união entre os alunos, bem como uma atividade que permitisse conhecer quais eram os interesses deles. Assim, apesar do licenciando ter permanecido a maior parte da reunião em silêncio, foi possível perceber sua familiaridade com a cultura hip-hop e sua disponibilidade para desenvolver um trabalho voltado à temática étnico-racial.

A primeira oficina com os alunos da escola foi realizada apenas três semanas após a primeira reunião com os licenciandos. Esse adiamento do início das oficinas ocorreu devido a uma viagem que os licenciandos fariam para apresentar um trabalho relacionado à temática étnico-racial em um evento científico, cuja data já estava marcada antes do início do projeto. Como após o retorno deles, as aulas na escola estariam suspensas devido a uma sequência de feriados e outras datas de recesso escolar, decidimos adiar em três semanas o início das oficinas, sendo que, nesse intervalo de tempo, continuamos a realizar as reuniões semanais de formação.

Roberta, Bruno e eu participamos da segunda reunião de formação, sendo que Tiago não pôde estar presente. Começamos a reunião estudando o texto *A cor da escola brasileira: a*

*institucionalização do racismo no cotidiano escolar* (BASTOS, 2014), a partir do qual iniciamos uma reflexão sobre como o racismo se encontra presente no espaço escolar. Roberta compartilhou que chorou ao ler os casos descritos no texto, visto que a discriminação sutil enfrentada pelas crianças a fizeram lembrar de sua experiência de menina preterida em relação às irmãs brancas. A licencianda também disse que os professores realmente parecem não perceber a presença do racismo no cotidiano escolar. Pode-se depreender que essa falta de percepção envolve a ausência de letramento racial por parte dos docentes de forma geral, devido à incompreensão sobre como a questão racial influencia o cotidiano (TWINE, 2004).

Nesta perspectiva, Bruno compartilhou uma experiência, contando que, certo dia, estava fazendo estágio em uma sala de 6º ano do ensino fundamental, quando o professor da turma pediu que os alunos se sentassem em duplas para fazer um trabalho. Durante o processo de organização dos discentes, Bruno notou que o aluno mais negro da turma começou a chorar por ter ficado sozinho. Então o licenciando conversou com outro educando que acabou fazendo dupla com o discente negro. Frente ao ocorrido, Bruno concluiu que provavelmente os professores não percebem a discriminação racial presente no cotidiano, considerando que o docente que se encontrava na sala de aula não fez nenhuma intervenção e pareceu não ter associado que o menino acabou sendo preterido em virtude de discriminação racial. A esse respeito, Roberta ponderou que, de fato, os professores não percebem a questão ou ignoram situações desse tipo. Então, ponderei que, tendo em vista a ausência de diálogo sobre a temática étnico-racial no país, muitas vezes os docentes acabam não sabendo como intervir ou abordar o assunto, de forma que o silêncio tende a ser uma alternativa que supostamente evitaria o agravamento do conflito.

No que se refere à prática dos docentes no combate ao racismo, pensando nos casos narrados no texto estudado, Bruno sugeriu que, frente à leitura de uma lenda brasileira que pudesse reproduzir estereótipos racistas, tal como a lenda do Negrinho do pastoreio, o professor poderia realizar uma intervenção, resgatando a história do Brasil de forma a considerar a injustiça da escravidão. De forma semelhante, Roberta sugeriu que, em relação a um caso registrado no texto, sobre a menina negra que não tirava o capuz por vergonha dos cabelos crespos, a docente poderia ter feito um elogio à garota, o que de alguma forma poderia ajudá-la a ter uma percepção mais positiva sobre si. Sendo assim, a licencianda compartilhou uma experiência vivenciada em um estágio que realizou em uma sala de aula de ensino fundamental, na qual havia uma aluna que sempre usava os cabelos crespos presos, colocando ainda uma touca por cima. Então, Roberta perguntou à menina porque não soltava os cabelos, visto que eram muito bonitos. Frente ao questionamento, a discente apenas

respondeu que não sabia como cuidar deles. Depois daquele dia, a escola acabou entrando em recesso. Porém, no retorno das aulas, Roberta observou que a aluna passou a usar os cabelos somente soltos, o que lhe pareceu ser um indício de que sua intervenção auxiliou a discente a valorizar mais seus cabelos e seu pertencimento étnico-racial. Pode-se inferir que Roberta teve essa percepção acerca da baixa autoestima da menina em relação aos cabelos por possuir cabelos cacheados e ter tido contato com os discursos que disseminam os cabelos lisos como uma das características do padrão de beleza tido como superior, uma vez que é associado à brancura. Então, Roberta ponderou que a professora mencionada no texto não percebeu a vergonha da aluna em relação aos cabelos crespos, possivelmente por não estar treinada para ver essa questão. Referindo-se, no caso, a uma formação marcada pela ausência de um letramento racial, que promovesse a conscientização sobre como a raça influencia a experiência (TWINE, 2004).

Desta forma, Roberta, que se declara parda, mas se identifica como negra, apresenta um nível considerável de letramento racial, sobretudo quando comparada aos outros licenciandos do segundo grupo, que se declaravam pardos, embora demonstrassem certa propensão a se identificar mais com o grupo branco. Neste ponto, é importante ressaltar que Roberta, ao contrário dos licenciandos pardos do segundo grupo, demonstra já ter vivenciado situações de discriminação racial, conforme relatado em sua entrevista, tais como a comparação que sofria em relação às irmãs mais brancas e a indicação constante de como ela seria parecida com sua mãe, uma mulher negra que frequentemente enfrenta situações de preconceito racial. A esse respeito, a licencianda compartilhou que a mãe é professora e já sofreu muito com o preconceito, inclusive por parte dos pais de seus alunos, relatando um episódio no qual um aluno de apenas quatro anos de idade contou à mãe de Roberta que seus pais haviam dito que ela não parecia ser professora, pois nem deveria saber escrever. Desta forma, a identificação de Roberta com a mãe e o fato de ser percebida como mais escura quando comparada a suas irmãs, possivelmente contribuíram para que ela se identificasse mais com a população negra e suas experiências. Neste ponto, é interessante observar que a cor da tez de Roberta é praticamente a mesma dos demais licenciandos que se declararam pardos, contudo, a licencianda mantém os cabelos cacheados e reside em um bairro periférico, o que também pode contribuir para sua propensão a se identificar como negra. Nesta perspectiva, o fato de se parecer mais com sua mãe, residir em uma região periférica, ter o cabelo cacheado e a pele um pouco mais escura provavelmente contribuiu para que Roberta não se enxergasse como uma pessoa parda mais próxima da identidade branca, pois tinha irmãs que assim o eram, cuja

proximidade não lhe permitiria se imaginar branca. Antes, pelo contrário, terminava por ressaltar sua negrura.

Bruno também demonstrava perceber como a questão racial afetava o cotidiano dos indivíduos negros. Contudo, essa percepção parecia se limitar sobre como o racismo afeta a realidade do outro, do negro, e não propriamente a sua experiência como branco. Porém, o licenciando demonstrava ter maior familiaridade com a questão quando comparado aos demais licenciandos brancos participantes do projeto, inclusive em relação aos licenciandos pardos do segundo grupo. Provavelmente por realizar pesquisas sobre a temática e por conviver com amigos pardos que se identificavam fortemente com o grupo negro e com a luta antirracista, como Roberta e Tiago. Nesta perspectiva, Twine (2004) afirma que a convivência com a comunidade negra e o diálogo sobre as dificuldades enfrentadas por ela pode gerar uma compreensão maior sobre o racismo, contribuindo para o desenvolvimento do letramento racial.

No encontro de formação seguinte, todos os licenciandos do terceiro grupo estavam presentes, inclusive Tiago. No início da reunião, Roberta e Bruno compartilharam que, no evento científico para o qual tinham ido, apresentaram um trabalho sobre a falta de representatividade da população negra nos livros didáticos. Durante a apresentação que realizaram, notaram que o público, de forma geral, manteve-se em silêncio, não fazendo inclusive, ponderações sobre o tema. Quando perguntei qual seria a razão do silêncio apresentado, Bruno respondeu *“Por que ninguém fala!”*, demonstrando entender que o tema representa um tabu na sociedade brasileira. Roberta disse que uma professora de matemática chegou a questionar como os livros didáticos deveriam ser feitos, perguntando se o correto seria que metade dos personagens fosse branca e a outra metade fosse negra. Bruno ponderou que, se para eles que trabalhavam com a questão já era difícil entender, quanto mais para uma docente da área de matemática. Desta forma, o licenciando admitiu ter dificuldade em compreender e dialogar sobre a temática étnico-racial, apesar de demonstrar determinado grau de letramento racial. Nesse momento, Tiago interrompeu e perguntou sobre o que estavam falando, sendo que Bruno prontamente respondeu *“Sobre o negro no livro didático!”*, de forma a evidenciar que também tendia a compreender a temática étnico-racial como uma questão relacionada ao grupo negro, demonstrando assim, sofrer influência do discurso da branquitude. É interessante observar que tal influência ocorria apesar de o licenciando apresentar mais facilidade em dialogar sobre o tema bem como identificar situações de discriminação racial, apresentando um nível maior de letramento racial em relação aos demais licenciandos brancos ou pardos que tendiam a se identificar mais com o grupo branco.

Dando prosseguimento à reunião, retomamos o planejamento da primeira oficina que seria realizada com os alunos da escola. Nesse momento, Bruno disse que não havia entendido se os temas e discussões que fazíamos na reunião de formação seriam tratados de forma direta com os alunos da oficina, indagando assim, se os licenciandos teriam que falar diretamente sobre a questão do racismo. Frente a esse questionamento, Tiago sugeriu que o trabalho fosse feito com o hip-hop, de forma a abordar a questão da valorização étnico-racial a partir dos elementos dessa cultura, visto que o tema do racismo seria muito abstrato para ser discutido com os alunos, abordagem que foi consentida por todos. Desta forma, torna-se notório o fato de que, apesar de Tiago se identificar como negro, o mesmo reconhece que há uma dificuldade de dialogar sobre a questão. Ficou evidente que, apesar dos licenciandos do terceiro grupo demonstrarem um nível maior de letramento racial em relação aos demais licenciandos participantes do projeto e de dois dos integrantes desse grupo se identificarem como negros, todos apresentavam dificuldade em abordar e desenvolver um diálogo sobre o assunto com os alunos. Dificuldade que não significava uma resistência, mas sim o reconhecimento de quão árdua era a tarefa de tocar em um tema tão delicado, frequentemente silenciado em nossa sociedade, que constitui um verdadeiro tabu, inclusive para sujeitos negros. Embora muitos indivíduos negros acabem percebendo o quanto a raça afeta as suas vidas, deparando-se no cotidiano com o preconceito e a discriminação racial, também apresentam dificuldades para abordar o assunto, seja porque a cordialidade brasileira obstrui o diálogo sobre a questão, seja em função do risco de serem acusados de estarem inventando um problema que supostamente existiria apenas em sua imaginação (MUNANGA, 2009).

Os licenciandos realizaram a primeira oficina com os alunos da escola e relataram como foi seu desenvolvimento na reunião de formação seguinte. Eles disseram que sete alunas compareceram à atividade, de forma que a oficina desenvolvida pelo terceiro grupo de licenciandos contou com a participação majoritária de meninas, à semelhança do que ocorreu com o trabalho desenvolvido pelo segundo grupo. Durante a oficina, os licenciandos propuseram que as alunas retratassem suas atividades preferidas. Então as discentes escreveram textos, poesias e fizeram desenhos, indicando que gostavam de ler, escrever, desenhar, ouvir música, sendo que uma aluna indicou que gostava muito de comer, enquanto outra disse que sua atividade preferida seria dormir. Os licenciandos compartilharam que o grupo demonstrou uma tendência a se ajudar mutuamente. Roberta observou que uma aluna que tinha os cabelos cacheados se desenhou com os cabelos lisos, sendo que algumas colegas acabaram percebendo e apontaram que os cabelos dela não eram lisos e, por isso, não poderiam ser representados daquela forma. Então, a garota se defendeu dizendo que outra

menina que estava presente na oficina também tinha se desenhado com os cabelos lisos, embora os mesmos fossem crespos, ou seja, menos lisos que os dela. Desta forma, perguntei aos licenciandos qual era o pertencimento racial das alunas, sendo que Roberta e Tiago responderam que a maioria era negra e possuía cabelos crespos. Nesse momento, Bruno hesitou em responder e permaneceu em silêncio, passando a impressão de que discordava da classificação racial atribuída pelos colegas às alunas, situação semelhante a que acontecera com o segundo grupo de licenciandos, quando Cristiane percebia uma aluna como parda, enquanto Carlos via e mesma discente como branca, o que mais uma vez evidencia como a percepção racial sobre um indivíduo sofre variações conforme a percepção do observador, o que permite inferir acerca do alto grau de subjetividade que permeia a classificação racial no Brasil, tal como apontado por Harris (1970).

Dando prosseguimento à reunião, passamos a dialogar sobre as ideias apresentadas na palestra *O perigo de uma história única* (2009), da escritora Chimamanda Adichie. Discutimos sobre a necessidade do desenvolvimento de um olhar que buscasse desnaturalizar a hierarquização racial reproduzida no cotidiano, bem como sobre a importância de levar para a oficina referências de mulheres negras, e não apenas de mulheres brancas, por meio do trabalho com a linguagem do hip-hop junto às discentes. Neste sentido, Bruno comentou que, ao passar pela cantina da escola com a Roberta, notou que nas paredes havia cartazes que buscavam conscientizar os alunos sobre a importância de uma alimentação saudável, os quais continham imagens de algumas mulheres, sendo todas brancas. Então, Bruno disse que brincou com Roberta, indicando que ela não poderia ser uma mulher saudável, segundo a mensagem transmitida por aqueles cartazes, visto que estes só traziam fotos de mulheres brancas como representantes de uma vida equilibrada. Ponderei, então, que esse comentário de Bruno era interessante, pois evidenciava que ele havia conseguido construir um estranhamento em relação ao discurso racial transmitido no cotidiano da escola, o qual parecia estar sendo reproduzido de forma naturalizada. Nesse momento, Tiago, apontando para si e para Roberta, dizendo que ambos já estavam nesse processo, sendo normal para os dois estranhar a desigualdade racial presente em diversos espaços, raramente questionada pela sociedade brasileira. O licenciando acrescentou ainda que, quando Roberta e ele vão a alguma reunião, possuem o hábito de contar quantas pessoas negras estão naquele espaço, notando sempre que os poucos negros presentes acabam permanecendo em silêncio. Mais uma vez, a fala de Tiago evidencia indícios de um grau considerável de letramento racial, na medida em que tanto ele quanto Roberta conseguem compreender de forma imediata como a questão da raça influencia os sujeitos e os espaços sociais. Percepção que ainda estava sendo

desenvolvida por Bruno, embora este último demonstrasse ter uma consciência racial mais atenta quando comparado aos licenciandos integrantes dos outros grupos.

Nesta perspectiva, perguntei como os licenciandos se sentiram em relação ao trabalho desenvolvido na primeira oficina. Roberta respondeu que ficou feliz, pois estava sentindo falta desse contato com os alunos, porque fazia tempo que não fazia nenhum estágio ou algum trabalho nas escolas. Bruno, por sua vez, disse que estranhou um pouco, sentindo-se inseguro sobre “*Como falar, como trabalhar, como seria...*”, devido ao fato de que o trabalho na oficina abordaria a temática étnico-racial. Nesse ponto, é importante observar que, apesar de apresentar certo grau de letramento racial, no sentido de reconhecer com maior facilidade a questão da desigualdade racial, o diálogo sobre o assunto ainda era um desafio para Bruno. E que embora também representasse um desafio para Tiago, conforme ele mesmo relatara em uma reunião de formação, pode-se inferir que, no caso de Bruno, essa dificuldade se daria não apenas pelo tema ser considerado tabu, mas também em virtude dele ser branco, pois, apesar de se interessar pela temática e conviver com amigos negros, o mesmo poderia ser questionado por conta de seu pertencimento racial, abordando um assunto sobre o qual supostamente nada entendia, receio esse também demonstrado pelos licenciandos brancos do primeiro grupo.

Na reunião de formação seguinte, os licenciandos compartilharam como ocorreu o desenvolvimento da segunda oficina na escola. Segundo os licenciandos, duas alunas compareceram à oficina, acompanhadas por dois meninos mais novos, por quem eram responsáveis durante o período em que não estavam na escola, sendo que uma tinha que cuidar de um primo de 7 anos (embora ela tivesse apenas 13 anos), e a outra era responsável por cuidar do irmão mais novo, que tinha a idade de 4 anos. A esse respeito, é importante observar que nos indagamos se deveríamos permitir ou não que as alunas frequentassem à oficina acompanhadas de crianças tão pequenas. Contudo, concluímos que, caso a entrada dessas crianças fosse proibida, estaríamos criando mais um entrave para a participação das meninas em uma atividade que contribuiria com sua socialização e desenvolvimento, para além dos obstáculos que já existiriam em outras esferas.

Então, os licenciandos relataram que fizeram uma atividade, na qual cada aluna teria que escolher uma personalidade famosa e descrever as características dela para as colegas, contudo, sem revelar o nome da personalidade selecionada, de forma que as demais alunas tivessem que adivinhar o artista que havia sido escolhido. Roberta disse que uma aluna deu início à brincadeira, passando a descrever às colegas a celebridade que escolhera, a qual, segundo ela, seria uma cantora de funk muito bonita, sendo branca, magra, de cabelos lisos e

olhos bonitos. Roberta observou que chamou a atenção, na fala da menina, a ênfase dada por ela na beleza dos olhos da cantora. Quando a aluna revelou o nome da personalidade famosa, Roberta fez uma pesquisa rápida utilizando o celular e constatou tratar-se de uma cantora loira de olhos azuis. Então, passamos a discutir a naturalização da suposta superioridade estética do grupo branco, cujas características fenotípicas aparecem no discurso cotidiano como sinônimo de beleza, de forma naturalizada, e não como um modelo construído e imposto pelo colonialismo europeu.

Depois, Bruno compartilhou que a segunda personalidade apresentada por outra aluna também seria branca, tratando-se de um humorista branco. Nesse momento, Roberta disse ao licenciando que o referido humorista seria negro, e não branco, conforme ele havia apontado. Bruno disse que provavelmente ele e Roberta não estariam falando da mesma pessoa, mas Tiago e Roberta insistiram que todos estavam se referindo ao mesmo indivíduo, o qual seria negro. Então, Tiago disse ao Bruno que aquele humorista seria um “[...] *negro de pele clara* [...]”. Bruno permaneceu em silêncio, apresentando, porém, uma expressão de surpresa. Ficou evidente a tendência demonstrada pelos licenciandos que se identificavam com o grupo negro a atribuir ao indivíduo à classificação de negro, enquanto Bruno tendia a classificar o mesmo sujeito como integrante do grupo branco, ou seja, reconhecendo-o como mais próximo de seu próprio grupo de pertencimento racial.

Dando prosseguimento ao relato, os licenciandos compartilharam que também mostraram às alunas grafites realizados por artistas brasileiras, em busca de explorar o significado de cada obra. Como nos grafites trabalhados por eles havia figuras de pessoas negras, algumas inclusive sem rosto, perguntei se tinham conseguido abordar a temática étnico-racial com as discentes, durante o trabalho com essas obras. Roberta respondeu que até tentaram iniciar o assunto, mas que as alunas acabaram não entendendo. Tiago, por sua vez, disse que as alunas pareciam não querer falar sobre o tema, pois, quando os licenciandos perguntaram o que todos os grafites tinham em comum, as discentes responderam que todas as pessoas desenhadas nas obras eram negras, mas que rapidamente mudaram de assunto e passaram a apontar as cores fortes empregadas nas pinturas. Então, os licenciandos questionaram porque algumas pessoas negras estavam sem rosto nos grafites e as alunas responderam que foi porque o artista teria escolhido fazer dessa maneira. Neste sentido, Tiago compartilhou conosco que o artista provavelmente teria pintado as pessoas negras sem rosto para chamar a atenção para a ausência de reconhecimento do grupo negro na sociedade. Contudo, o licenciando não compartilhou tal inferência com as alunas durante a oficina, de forma que o foco da discussão sobre o grafite acabou se limitando às técnicas de desenho

empregadas pelas grafiteiras. Vê-se assim, a presença de uma dificuldade por parte dos licenciandos em desenvolver um diálogo com as alunas sobre questões étnico-raciais, embora a maioria dos presentes na oficina fossem pessoas negras ou pardas e demonstrarem um nível maior de letramento racial em relação aos demais. Dificuldade decorrente do silenciamento existente em torno do assunto na sociedade brasileira (HASENBALG, 1996).

Bruno compartilhou que quando mostrou às alunas a imagem de um grafite que apresentava uma menina negra com os cabelos crespos, contendo a frase “Não deixe alisar!”, notou que duas discentes cujos cabelos eram alisados pareciam ter se incomodado com o grafite, permanecendo com as cabeças baixas durante a apresentação. Ficou evidente que o trabalho com a questão étnico-racial e o reconhecimento do pertencimento negro acaba tocando em feridas que supostamente seriam superadas com a adesão ao branqueamento, o que não corresponde necessariamente à realidade, pois tal processo não faz com que um indivíduo embranquecido passe a ser sempre reconhecido como branco, de forma a eliminar todos os traços associados ao pertencimento negro, pois muitos fatores subjetivos e sociais interferem nessa percepção. Sendo assim, o branqueamento consiste em uma estratégia — muitas vezes inconsciente — empregada para o alcance de privilégios, ou ao menos para a mitigação das desvantagens. Logo, o pedido de “Não deixe alisar!” coloca o indivíduo frente ao difícil dilema de reconhecer e assumir suas características negras, as quais não são bem vistas pela sociedade, o que resulta em feridas que acabam não sendo explicitadas, tampouco tratadas, sendo antes encobertas e disfarçadas, o que de forma alguma contribui para sua superação.

Após o comentário de Bruno, Roberta disse que notou que uma das alunas que na primeira oficina estava com os cabelos crespos presos, passou a usá-los soltos a partir da segunda oficina. Roberta contou que havia conversado com a aluna sobre a beleza de seus cabelos. Bruno disse que chegou a não reconhecer a aluna, devido à mudança na aparência dela por ter soltado os cabelos.

Dando prosseguimento à reunião, fiz uma breve apresentação sobre o texto *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (MUNANGA, 2004a). Em relação ao referencial estudado, Bruno ressaltou que o cientista Linné mencionado no texto de Munanga (2004a) havia descrito a pretensa variedade de raças humanas a partir de uma visão extremamente eurocêntrica. Neste sentido, o licenciando observou que Linné ainda é considerado um dos pais da área da biologia, sendo que seu sistema de classificação dos seres vivos continua a ser empregado na atualidade. Tiago, por sua vez, disse que ficou chocado com o texto, pois não conhecia a história do desenvolvimento das ideias racistas.

Então, enfatizei a importância de os docentes da área de biologia trabalharem com os alunos a questão da inexistência das raças humanas, a qual nem sempre está explicitada nos livros didáticos utilizados nas escolas. A esse respeito, Bruno concordou, dizendo que alguns livros de ciências não traziam sequer uma nota explicativa sobre o assunto. Após a discussão, passamos a planejar quais atividades os licenciandos desenvolveriam na próxima oficina junto às alunas.

Em outra reunião de formação, Tiago compartilhou que estavam ocorrendo alguns conflitos entre as discentes, no sentido de que algumas meninas seriam mais extrovertidas e menos dedicadas aos estudos, enquanto outras, por serem mais tímidas e dedicadas à escola, estavam sendo excluídas pelas primeiras. Então, sugeri algumas estratégias didáticas para integrar o grupo, falando também sobre a importância da intervenção docente em situações de desrespeito e bullying, e como o posicionamento dos licenciandos era importante para o desenvolvimento de uma oficina mais tranquila. Nesse momento, Roberta disse que, na última oficina, percebeu a questão do racismo entre duas alunas negras, sendo que uma tinha a pele um pouco mais clara e a outra possuía a tez mais escura. A licencianda disse que, em um determinado momento da oficina, enquanto as alunas faziam uma atividade de autorretrato, a discente mais escura pegou um lápis de cor marrom e disse que poderia utilizar essa cor como base para representar o seu tom de pele. Porém, a outra aluna negra, de pele mais clara, respondeu dizendo que a cor ideal para a colega seria a da tinta guache preta. Então, a discente mais negra disse que a processaria por racismo e que pediria uma indenização, mas a colega mais clara argumentou que ela não teria coragem de fazer isso com ela, pois ambas eram amigas. Frente ao exposto, concordamos que a aluna mais clara provavelmente sabia que sua atitude debochada de sugerir o guache preto para representar a cor da pele da colega mais escura era totalmente inadequada, porém, que a discente agia dessa forma por ter uma relação de afeto com a outra aluna, de forma que sua postura tenderia a ser vista como uma simples brincadeira, para além do fato de que o discurso racista com frequência é validado socialmente. Os licenciandos afirmaram que era nítido o fato de as alunas negras apresentarem sinais de baixa autoestima em relação à imagem que tinham de si mesmas, dada a frequente admiração de personagens brancas e a busca de branqueamento por parte de ambas. E que talvez tudo isso estivesse por trás desse episódio, ficando evidente a disputa pelo lugar de brancura, particularmente da garota de pele mais clara. Assim, brincadeiras desse tipo contribuiriam apenas para acentuar esse sentimento de inadequação, sendo que o comentário realizado pela aluna não buscava apenas ressaltar a negrura da amiga, mas também a própria brancura relativa da primeira, considerando a ênfase dada ao tom mais

escuro da pele da colega, como forma de evidenciar que a menina que havia feito a pretensa brincadeira não seria negra, mas que sua amiga sim o seria, tendo em vista sua pele ser muito escura.

Bruno compartilhou uma observação sobre a maneira como as alunas se referiam às cores dos lápis e das tintas, sendo que nomeavam naturalmente o lápis rosa claro como “cor de pele”, tonalidade empregada para representar pessoas de pele clara ou brancas. Nesse ponto, é interessante notar como o emprego da referida expressão não soou de forma naturalizada para o licenciando, antes gerou um estranhamento, a ponto de ele ter se surpreendido face à espontaneidade das alunas no emprego desse termo, como se aquela cor de lápis representasse, de fato, o autêntico tom da tez que um ser humano normal e belo supostamente devesse possuir.

Na mesma reunião, assistimos ao filme *Cores e botas* (2010). Após a exibição, comentei que deveríamos questionar o fato de que, em um país como o Brasil, no qual a maioria da população é composta por indivíduos mestiços, de ascendência indígena ou negra, a apresentadora do programa infantil de maior audiência da época retratada pelo filme fosse uma mulher loira de olhos azuis. Nesse momento, Bruno comentou que “*De onde tiraram essas mulheres loiras para serem paquitas, né? De onde veio essa ideia? Que coisa é isso?*” Depois, passamos a ler alguns comentários escritos por pessoas que haviam assistido ao vídeo na internet, sendo que muitas diziam que o filme *Cores e botas* (2010) seria um equívoco, visto que o simples episódio no qual uma menina negra não foi escolhida para ser paquita não teria nada a ver com a questão do racismo, pois o que realmente determinara os critérios de seleção era que as paquitas deveriam ser parecidas com a apresentadora. Opinião claramente equivocada, por desconsiderar totalmente os efeitos da imposição do colonialismo europeu, ignorando a realidade de que a referida apresentadora ocuparia tal posição justamente por representar o padrão de beleza marcado pelo poder simbólico da branquitude, reconhecido e difundido como superior em relação aos demais.

Passamos, portanto, a discutir como a avalanche de referências brancas difundida pela mídia terminava por minar a autoestima das garotas cujas características fenotípicas se distanciavam desse padrão, fazendo com que as meninas negras abdicassem de seus sonhos por não terem perspectivas, visto que o padrão de ser humano de sucesso maciçamente divulgado envolve indivíduos com características predominantemente brancas. Durante a discussão, Tiago lembrou que, em certo momento do programa da Xuxa, uma moça negra, vestida de forma diferente das demais paquitas, adentrava o palco e passava a dançar com as mesmas, sendo retratada de forma exótica pelo programa. Sobre o filme, o licenciando

ponderou que a menina negra, personagem principal da história, parecia não perceber exatamente o que se passava, justamente por ainda ser criança, mas que a família da garota percebeu e ainda assim não dialogou sobre o assunto com a menina. Neste sentido, Roberta e Tiago concordaram que, na realidade, a criança negra tem consciência de que algo está acontecendo, sem saber exatamente o quê. Discutimos sobre como a menina, ao final do filme, reconheceu que não poderia ser paqueta justamente por não ser loira e por não poder se tornar loira, o que impossibilitava o alcance daquele sonho. Nesse momento, Bruno fez uma comparação, indicando que no campo da ciência de forma geral, os cientistas sempre são retratados por figuras de homens brancos, o que contribui para afastar de uma menina o sonho de se tornar cientista, sobretudo no caso de garotas negras.

Com base nessas ponderações de Bruno, planejamos então, que na oficina seguinte, os licenciandos compartilhariam com as alunas imagens e trabalhos de cientistas negras, propondo uma atividade a partir da seguinte questão: “Se você fosse uma cientista, qual seria a sua invenção?” Ao final da reunião, passei a refletir sobre como o trabalho com vídeos — como o que assistimos — pode ser uma fonte valiosa de reflexão e diálogo para o alcance de um letramento racial. Para os mais brancos, o trabalho com tais vídeos pode contribuir para o desenvolvimento de uma maior consciência e reflexão sobre o problema do racismo e da desigualdade racial, como no caso de Bruno, que reconheceu como a ideia de fazer um programa infantil com mulheres “[...] *muito brancas e muito loiras* [...]” — conforme enfatizado por ele — destoava totalmente da realidade racial brasileira. Enquanto que, para os mais negros, trabalhos como esses podem ser gatilhos para lembranças de experiências por vezes doloridas, que podem tornar-se objeto de diálogo e elaboração, a exemplo de Roberta e Tiago, que concordaram como a criança negra sabe que algo de estranho estaria acontecendo, mas como o silêncio acaba imperando, de forma a obstruir o empoderamento racial da mesma e a percepção nítida acerca da violência da qual se é vítima.

Na reunião seguinte, os licenciandos compartilharam como foi o desenvolvimento da oficina, dizendo que deram uma aula sobre as cientistas negras que conheciam. Segundo os licenciandos, algumas alunas disseram que não gostavam muito de ciências e, por isso, acabaram não se interessando muito pelo assunto das cientistas. Porém, todas as alunas participaram da atividade seguinte, na qual deveriam imaginar que eram cientistas e desenhar ou escrever sobre a invenção que criariam com vistas a solucionar um determinado problema que seria escolhido por elas. Boa parte das alunas presentes na oficina estavam acompanhadas de irmãos e sobrinhos menores, por quem eram responsáveis pelo cuidado durante o período do contraturno das aulas. Desta forma, as discentes, junto com as crianças menores, passaram

a realizar a atividade, inventando máquinas que pudessem ir para o futuro, fazer a lição de casa, tarefas domésticas, bem como fabricar comida, retratando assim, como a rotina dessas meninas parecia envolver responsabilidades que elas nem sempre gostariam de cumprir, a ponto de terem o desejo de ir para o futuro ou que tais tarefas não precisassem ser executadas. Apesar de não conhecer detalhadamente a rotina de cada aluna, concordamos que algumas se mostravam sobrecarregadas, na medida em que, apesar da pouca idade, além de terem que cumprir tarefas domésticas e outras relativas à escola, também eram responsáveis pelos cuidados com outras crianças da família.

Dando prosseguimento à reunião, passamos a discutir o texto *(Ra) pensando a cidade de São Paulo: a música como veículo de uma prática de ensino culturalmente relevante de geografia* (CARRIL, 2016), tratando sobre o preconceito enfrentado por boa parte dos jovens pobres, negros e periféricos. Pensando no tema do preconceito racial enfrentado por indivíduos negros, Tiago relatou o caso de uma amiga negra que foi fazer uma entrevista de emprego em uma loja de joias de um shopping, e que a pessoa que a entrevistou disse que, apesar de ter gostado muito dela, a mesma não teria o perfil almejado para trabalhar naquela loja, a não ser que alisasse os cabelos. Tiago disse que a entrevistadora alegou que os cabelos de sua amiga negra acabariam chamando mais atenção do que as joias e, por isso, caso a moça quisesse ser contratada, deveria ao menos reduzir o volume deles, prendendo-os ou fazendo uma trança. Tiago disse ainda que essa mesma amiga acabou fazendo mais uma entrevista em outra loja do mesmo shopping, na qual informaram à moça que um dos requisitos para contratação é que ela estivesse sempre maquiada e não suasse tanto. Tiago disse que ficou chocado com a experiência de sua amiga, sobre como as pessoas em um espaço elitizado — tal como o shopping — demonstravam abertamente o preconceito racial existente, ainda que travestido de uma suposta preocupação com a atenção aos clientes ou por questões de higiene, ou seja, sem indicar diretamente que tais ressalvas tinham raízes preconceituosas do ponto de vista racial. Roberta concordou dizendo que tinha um amigo que também trabalhava como gerente em uma loja de um shopping, e que ele havia lhe dito que, quando pessoas negras eram entrevistadas para concorrer a uma vaga de emprego, ainda que tivessem um perfil de competências compatível com a vaga, não seriam contratadas, pois quando seu superior via a foto e constatava tratar-se de uma pessoa negra ou obesa, terminava por proibir sua contratação.

Tiago também contou um caso no qual seu irmão, que é branco, junto com um amigo negro, bem retinto, estavam vendo uma mochila em um site de compras na internet. Então, Tiago, ao perceber que o amigo de seu irmão estava muito interessado em comprar uma

mochila, sugeriu que ele fizesse a compra. O rapaz, por sua vez, disse que até tinha dinheiro para comprar, mas que não iria fazê-lo. Após essa resposta, o irmão de Tiago disse que seu amigo acabaria em uma “saia justa” caso comprasse a mochila. Tiago prosseguiu o relato dizendo que:

*E daí o menino contou que enquanto estava trabalhando, conseguiu juntar um dinheiro e comprar um tênis caro, e saiu na rua, ele e o meu irmão. E a polícia parou ele, parou o menino negro e falou para o meu irmão ficar de canto. E disse “Onde você conseguiu esse tênis aí?” e já foi puxando o menino e deixou o meu irmão que estava junto, que é branco, ignorou o meu irmão, e começou a interrogar “Onde você conseguiu esse tênis? Você falou que está desempregado, você não tem um trabalho? Esse tênis aí você pegou de alguém”. Daí ele falou que ficou com medo de comprar essa mochila justamente para não acontecer de novo porque ele tem medo de sair de noite, com essa mochila e estar sozinho e ser pior ainda. Então o negro nunca pode ter posse das coisas... E nem acesso... E se tem acesso acontece isso (TIAGO).*

Com base no relato de Tiago, pode-se refletir sobre a experiência de privação e humilhação a que estão sujeitas as pessoas negras, quando o licenciando indica a presença de mecanismos sociais que obstruem o acesso e a posse de bens materiais por parte dessa população, que frequentemente depara-se com experiências que a desautoriza e até mesmo a amedronta, como foi o caso do menino ameaçado pela polícia, caso adquira algum bem considerado não apropriado para os negros.

Bruno permaneceu em silêncio enquanto Tiago e Roberta compartilhavam as experiências de preconceito que as pessoas negras acabavam vivenciando. Depois, passamos a falar sobre a questão do desenraizamento familiar e territorial apresentado no texto (CARRIL, 2016), discutindo como as histórias de indivíduos negros e mestiços sofrem um apagamento, visto que, devido à hierarquização racial, muitas pessoas desconhecem ou até mesmo têm vergonha de sua própria história. Nesse momento, Tiago compartilhou a história de sua família, marcada pela pobreza e pelo sofrimento. Contou que sua avó morava no estado de Minas Gerais, mas que acabou mudando-se para São Paulo, onde chegou a morar dentro de um trem e nas ruas durante algum tempo. Roberta, por sua vez, falou sobre sua ascendência afroindígena e como o sofrimento e a violência marcaram a história de sua família. Bruno, que se identifica como branco, disse que não conhecia sua história familiar, porque ninguém falava sobre esse assunto. Neste sentido, uma das hipóteses para esse silenciamento seja que muitos dos indivíduos que são reconhecidos como brancos no Brasil advêm de famílias mestiças, cuja parentela tende a esconder ou até mesmo negar a presença de ascendência negra, sobretudo quando não é possível ressaltar um parente branco bem-sucedido. Não se pode afirmar que esse seja necessariamente o caso da família de Bruno, porém, convém

evidenciar que o apagamento da história e dos ancestrais mais negros constitui uma tendência marcante nas famílias brasileiras, sobretudo naquelas que alcançaram algum grau de branqueamento e, por assim dizer, usufruíram dos privilégios decorrentes da branquitude (TWINE, 1998; BASTIDE; FERNANDES, 1959).

Na última reunião de formação do primeiro semestre, pedi que os licenciandos avaliassem as contribuições do projeto até aquele momento, no que se refere à formação destes enquanto professores. Nesse encontro, cabe destacar a fala de Bruno, pois, apesar de ter permanecido em silêncio durante a maior parte das reuniões, foi o licenciando que mais falou, dizendo que, por meio do projeto, estava aprendendo muitas coisas que contribuíam com sua experiência docente, como se pode depreender de seu relato a seguir:

*Como eu consigo trabalhar questões que não tem nada a ver... Entre aspas, né? Com a matéria que eu estou dando, mas que são importantes para o aluno entender aquilo. Nunca tinha parado para pensar nisso... Na verdade até tinha, mas para exercer isso e para aprender a fazer de uma maneira que o aluno não se sintia alvo de alguma coisa, por exemplo, alvo da atenção. É a primeira vez, eu aprendi bastante isso, eu achei que isso contribuiu bastante [...] É bem legal porque eu estava no finalzinho do estágio obrigatório, eu comecei aqui, só discutindo e indo para a oficina, e já tinha escrito algumas coisas no relatório que eu tinha notado sobre isso, que eu nunca tinha prestado a atenção. A maioria dos professores realmente não presta muita atenção nisso, e aí eu escrevi no relatório, e o professor quando foi ler o relatório, ele ficou lendo e disse "Isso é verdade?" E aconteceu isso aí mesmo, que era o caso de um aluno, que ele era meio que excluído, aliás, dois alunos, um era por deficiência física mesmo, e o outro era por questões étnicas. Estava nítido, sabe? Mas o professor não tinha notado. Aí eu escrevi no meu relatório, e ele ficou... Tipo... Ele não gostou, ele não gostou muito [...] A gente já percebia isso (que o aluno ficava isolado), e o professor às vezes não percebe essas coisas (BRUNO).*

A fala de Bruno fornece indícios de que a participação do licenciando no projeto de extensão, envolvendo a atuação semanal como professor das oficinas e a frequência às reuniões de formação, têm cooperado para o aprimoramento de seu letramento racial. O licenciando reconheceu que apesar de possuir certa familiaridade com a temática étnico-racial, não sabia como trabalhá-la na sala de aula. A participação no projeto lhe permitiu dialogar sobre a questão, inclusive estabelecendo relações com os conteúdos de ciências presentes no currículo regular da escola. O licenciando afirma que aprendeu a dialogar sobre o assunto sem expor o aluno vítima de preconceito racial, ou seja, sem abordar o tema como se fosse apenas uma questão do indivíduo negro, mas antes como um interesse de todos os sujeitos que integram uma sociedade profundamente marcada pelo colonialismo de forma geral, o que termina por afetar todos os indivíduos, ainda que de forma distinta e em diferentes graus. É importante observar que a participação no projeto também auxiliou o

licenciando a perceber uma situação de discriminação ocorrida em uma turma de ensino fundamental na qual estava realizando o estágio obrigatório da licenciatura, notando que o motivo pelo qual dois alunos se encontravam isolados do restante dos discentes guardava relação com a discriminação, percepção que impulsionou Bruno a modificar seu relatório final de estágio, de forma a relatar esse episódio, a despeito da discordância do professor regente da turma, o qual não percebia essas questões. Nessa perspectiva, Roberta ponderou que se o professor não enxergar o aluno como negro, dificilmente relacionará tal situação de rejeição ao fenômeno do racismo.

Roberta concordou que a oficina envolve uma experiência diferente de docência, ao treinar o licenciando para olhar para o aluno de forma mais individual. Pode-se inferir que esse olhar para o indivíduo indicado pela licencianda está associado ao reconhecimento de como a questão da raça e da pobreza atravessam a experiência do discente da escola periférica. Por sua vez, Tiago disse que a participação no projeto estava sendo muito boa, pois havia lhe propiciado a vivenciar muitas questões contidas nos referenciais teóricos estudados em seu curso de psicologia.

No segundo semestre de 2018, esse grupo de licenciandos continuou a desenvolver oficinas. Na primeira reunião de formação daquele semestre, os licenciandos compartilharam que, na oficina realizada após o retorno das férias, fizeram um trabalho com as alunas a partir do contexto da *Copa do mundo 2018* de futebol, que estava acontecendo naquele período. Primeiramente, os licenciandos mostraram às alunas figuras das equipes de futebol de alguns países participantes, trazendo alguns aspectos da cultura e características dos povos daqueles países. Ao mostrarem as seleções de alguns países do continente africano, Bruno comentou que foi interessante notar que as discentes sabiam que a África é, na realidade, um continente, de forma a não incorrerem no equívoco comum que associa a África a um país. Roberta compartilhou que, durante a oficina, quando os licenciandos mostraram uma foto da equipe do Senegal, cujos jogadores tinham a pele bem escura, e perguntaram quais características estes teriam em comum, as alunas ficaram um tempo em silêncio, depois, responderam timidamente que eles eram “*bem morenos*”. De forma semelhante, a licencianda notou como as discentes pareciam se sentir constrangidas em reconhecer o pertencimento dos jogadores do time de Camarões, classificando-os como homens altos, fortes, e “*morenos*”. A esse respeito, Tiago comentou que essa dificuldade em indicar as características fenotípicas negras dos jogadores resultava da “[...] *cultura que coloca na gente que não pode falar que o negro é negro demais, ele é moreno, moreninho*”. Roberta ponderou que as pessoas têm a impressão de que o termo “negro” seria uma palavra pejorativa, empregada como xingamento. Tiago

concordou com a observação feita pela colega, dizendo que isso se deve à impressão de parecer que se está xingando as pessoas e que isso teria a ver com o tabu construído acerca do diálogo sobre o racismo. Desta forma, qualquer menção que remeta ao assunto tende a ser vista como uma ameaça de quebra da cordialidade das relações (FERNANDES, 1972).

Após o compartilhamento feito pelos licenciandos, passei a abordar a questão do branqueamento no Brasil, sobre como essa tendência a classificar o indivíduo como “moreno” pode ser uma forma de atenuar sua negrura, reconhecendo seu embranquecimento. Resgatei que, no Brasil, a categorização de um indivíduo como branco guarda relação com a forma como o mesmo é percebido, sendo que tal classificação mostra-se carregada por um alto grau de subjetividade (HARRIS, 1970; VALLE SILVA, 1999a). Frente a essa constatação, discutimos sobre como é difícil para um indivíduo o reconhecimento de si como negro, tendo em vista a possibilidade de branqueamento.

Seguimos discutindo a complexidade que caracteriza a hierarquização racial brasileira, na qual indivíduos mestiços, ora recebem privilégios, ora sofrem desvantagens, conforme o grau de branqueamento evidenciado e de acordo com o contexto social no qual se encontram. Roberta mencionou a existência de uma pressão que é exercida sobre os sujeitos negros, para que estes procurem pessoas mais claras do que eles para se casar, a fim de “[...] *clarearem a família*”. Também comentou que, quando um negro se casa com uma branca, tem-se a impressão de que o mesmo teria visado e alcançado uma ascensão social. Tiago ponderou que esse assunto nunca é tratado de forma aberta, no sentido de se reconhecer o cunho racial que está por trás dessas tendências, visto que o argumento frequentemente utilizado como justificativa é o de que a busca por pessoas mais brancas para o matrimônio teria a ver com uma “[...] *questão de gosto*”.

Após a discussão, Tiago colocou um vídeo para assistirmos, o qual evidenciava sobre quão difícil era para um indivíduo assumir a identidade negra, condição *sine qua non* para o alcance de um empoderamento e reconhecimento social. Neste sentido, Bruno relembrou a existência do discurso que acusa os negros de inventarem o racismo, ponderando sobre como essa perspectiva é contraditória, pois ao mesmo tempo em que busca afirmar que o racismo não existe, acusa o negro de ser racista e de ter preconceito contra ele mesmo, como uma espécie de autorrejeição. Foi interessante notar como o licenciando estava utilizando o termo negro de forma mais tranquila, evidenciando um avanço em seu letramento racial, no que se refere ao emprego de um vocabulário racial (TWINE, 2004).

Depois, ponderamos sobre a importância de não impor uma identidade negra às alunas, mas sim trabalhar no sentido de valorizá-las, para que percebessem que seus traços

fenotípicos negros não precisavam ser apagados ou escondidos. Então, Bruno sugeriu que o trabalho de valorização da ancestralidade e da cultura afro-brasileira poderia ser feito por meio da música, tomando como base artistas afro-brasileiros, cujas letras denunciassem o racismo e buscassem o reconhecimento do pertencimento negro.

Desta forma, na reunião seguinte, os licenciandos disseram que discutiram na oficina o videoclipe de uma cantora negra chamada Iza, cuja música é apreciada pelas discentes. Ao trabalharem com o videoclipe da música *Pesadão*, perguntaram às alunas que mensagem a letra e o videoclipe da música buscavam transmitir. As discentes responderam que a letra tratava de pessoas que sofriam bullying e que acabaram se unindo para lutar contra essa injustiça. Tiago ponderou que as alunas eram muito jovens e, por isso, não conseguiam nomear adequadamente as situações, associando imediatamente a violência mencionada na letra da música ao fenômeno do bullying, que infelizmente é comum no contexto escolar. Roberta lembrou que uma das alunas disse que o vídeo buscava transmitir a ideia de que alguém teria feito mal à cantora em virtude desta ser negra, de forma a fazer uma associação com a questão do racismo. Concordamos que a própria cultura escolar tende a nomear a maioria dos episódios de violência ocorridos em seu interior como bullying, o que não contribui para que os educandos reconheçam o que realmente está acontecendo, de forma a auxiliá-los a se defender do racismo camuflado. E como essa tendência ganha força frente à ausência de diálogo sobre o racismo, o que contribui para que os sujeitos não desenvolvam a habilidade de perceber e dialogar sobre a ideologia racial, a qual muitas vezes encontra-se no cerne da violência que fomenta o chamado bullying. Dessa forma, na medida em que o vocabulário recorrente no meio escolar tende a nomear toda e qualquer violência existente como bullying, o desenvolvimento de um letramento racial acaba sendo obstaculizado.

Nesse sentido, Tiago ressaltou que a maioria dos projetos que visam combater a violência escolar trata apenas do bullying e que os professores não têm formação para compreender as relações étnico-raciais. O licenciando ponderou que, se pensássemos em termos mais amplos, há uma cultura no Brasil de não nomear essas questões, além de apregoar que tais problemas teriam sempre outras causas, de forma a nunca admitir o racismo envolvido. Então, refletimos sobre a importância da nomeação dos fenômenos para o desenvolvimento de uma compreensão adequada bem como para o alcance de uma elaboração dessas questões. Nesse ponto, pode-se inferir que a ausência da nomeação do fenômeno do racismo não contribui para o desenvolvimento do letramento racial, conforme proposto por Twine (2004), na medida em que este pressupõe o conhecimento e o uso de um vocabulário racial adequado, que instrumentalize o indivíduo a dialogar sobre o tema.

Questionei os licenciandos sobre como avaliavam a participação das alunas nas oficinas, até aquele momento. Roberta respondeu que, para as alunas, a inserção de figuras negras nas aulas não soava como algo artificial ou impositivo. A licencianda observou que, embora na oficina anterior, as discentes tivessem demonstrado certo receio para empregar a palavra negro, preferindo antes, categorizar os jogadores das seleções africanas de futebol como morenos, nesta oficina, as mesmas tiveram uma postura diferente, ao verbalizarem que as integrantes do videoclipe trabalhado eram mulheres negras, o que pode ser entendido como um avanço na forma de compreender e dialogar sobre a questão racial.

Desta forma, uma característica marcante desse grupo de licenciandos foi o fato de apresentarem, de forma geral, uma compreensão mais profunda e abrangente sobre a temática étnico-racial, desde o início das reuniões, de maneira a ter acesso a outro patamar de letramento racial, se comparado aos outros dois grupos de licenciandos que participaram do projeto. Roberta e Tiago possivelmente possuíam um maior grau de letramento racial por se identificarem mais com o grupo negro — embora se autodeclarassem pardos — e por apresentarem um interesse de militância pela questão. Interesse que teria sido construído antes mesmo da participação deles no projeto, a partir de suas próprias experiências de vida, por diversos motivos, como: por pertencerem a famílias inter-raciais, terem irmãos brancos e serem moradores de bairros periféricos, questões que podem ter contribuído para que se identificassem como negros, de forma a buscarem mecanismos que auxiliassem em seu processo de empoderamento junto a entidades ligadas ao Movimento Negro, cujas ações têm promovido uma maior consciência e luta contra o racismo no Brasil (GOMES, 2017). Bruno, por sua vez, era amigo dos dois há algum tempo, e também desenvolvia estudos sobre o tema junto com Roberta. Contudo, apesar dos licenciandos desse grupo apresentarem um nível maior de letramento racial, as formações contribuíram para o desenvolvimento da habilidade destes em dialogar sobre a questão, ao mesmo tempo em que auxiliaram Bruno a perceber o racismo como um problema relacional, que traz consequências para todos os indivíduos pertencentes a uma sociedade marcada pelo colonialismo, percepção que indica a produção de rupturas com a branquitude.

Durante os encontros de formação, é importante observar que Roberta e Tiago eram os que mais falavam, mostrando-se muito interessados, possivelmente porque os encontros abrangiam um espaço para diálogo sobre a temática, em uma sociedade em que esses espaços quase inexistem, inclusive no âmbito familiar de pessoas negras. Para os mais negros, as reuniões parecem ter se constituído em um espaço de fala, enquanto que, para Bruno, que se autodeclarara branco, as reuniões pareciam mais um espaço para escuta e reflexão. Bruno

parecia sempre priorizar a fala dos colegas, mantendo-se atento e em silêncio. Silêncio que parecia representar a importância de escutar e validar a fala do outro, vítima do racismo, ou pelo medo de falar algo e acabar gerando um conflito, visto que, embora pessoas brancas também tenham sua experiência afetada pelo racismo, acabam vivenciando-o sob a forma de privilégio. Em estudo anterior (BASTOS, 2015), ficou evidente que não é incomum que pessoas brancas – ou mais brancas - apresentem medo de falar sobre a temática e acabem suscitando conflitos ou produzindo ofensas, sobretudo na presença de pessoas negras. Aspecto que envolve as relações de cordialidade acordadas em prol da manutenção da suposta harmonia racial, as quais, apesar de não explicitadas, são estabelecidas na sinuosa trama da branquitude brasileira.

## 6. VENDO O QUE NÃO VIAM ANTES: AS ENTREVISTAS FINAIS

Ao término do trabalho desenvolvido, foram realizadas entrevistas finais com os três grupos de licenciandos, aplicadas de forma individual a partir de um questionário semiestruturado (ANEXO C). Com base nas entrevistas, foi possível verificar que o projeto de extensão *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial* contribuiu significativamente tanto para a formação docente dos licenciandos quanto para o desenvolvimento de um letramento racial, no sentido de auxiliá-los a produzir rupturas com o discurso da branquitude, que naturaliza a hegemonia branca e a desigualdade racial por meio do silenciamento sobre o racismo. A seguir, serão discutidos os principais pontos apresentados nas entrevistas com os licenciandos, no intuito de evidenciar em que medida o projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência racial por parte dos sujeitos da pesquisa.

### 6.1 A ampliação da percepção sobre o racismo

O pacto de silenciamento sobre o racismo que permeia a sociedade brasileira termina por dificultar o desenvolvimento de uma percepção sobre o problema por parte dos brasileiros, tendo em vista que o diálogo sobre o tema se mostra obstruído no cotidiano, conforme demonstrado por Twine (1998). Diante disso, tornou-se pertinente perguntar aos licenciandos se a participação no projeto teria modificado a forma como compreendem a questão racial na sociedade brasileira e no cotidiano escolar. Frente a essa indagação, todos os licenciandos indicaram que a participação no projeto proporcionou o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre o racismo e a discriminação racial presentes no cotidiano, tal como exemplifica a fala de Juliana, que se identifica como branca:

*Nossa, qualquer fala, eu já consigo perceber um tom de racismo é... Acho que não só do racismo, o machismo, o racismo, a desigualdade, tudo quanto ficou muito mais é... Observando as coisas e percebendo como nas coisas mínimas tem uma coisinha ali, mesmo que é encoberta, mas tem. Acho que ficou muito mais visível, parece que ficou inteira, revelou, como se eu soubesse, mas, não via, sabe? No dia a dia? Mas hoje qualquer fala que eu vejo já começo a pensar de outra maneira [...] Que normalmente a gente não percebe, né? Pelo menos os brancos não. Não é nítido para eles. Porque se você realmente parar para pensar e observar a fala do outro, você vai ver, não precisa nem ser a fala, o jeito, o olhar dele, você vai ver que tem outro lado aí... Ficar atento, tem que olhar... A percepção ampliou (JULIANA).*

O discurso de Juliana evidencia que a licencianda passou a perceber o racismo sutil que permeia as relações sociais. A mesma afirma que, a partir de sua participação no projeto, passou a detectar a violência racial “[...] *nas coisas mínimas* [...]”, contida no tom de voz, postura e olhar de quem discrimina, contribuindo inclusive para que a licencianda passasse a perceber com mais facilidade outras formas de violência presentes no cotidiano, como o machismo, por exemplo. É interessante quando Juliana salienta que a questão “[...] *ficou muito mais visível, parece que ficou inteira, revelou, como se eu soubesse, mas não via, sabe?*”, de forma a indicar que, apesar de admitir a existência do racismo, terminava por não perceber de forma nítida a manifestação dessa ideologia, possivelmente em virtude da naturalização da hierarquia racial e da ausência de diálogo sobre a questão. Sendo assim, Juliana reconhece que não conseguia detectar de forma satisfatória os episódios cotidianos de racismo, habilidade que foi desenvolvida a partir de sua participação no projeto.

No intuito de explicar a habilidade adquirida, que envolve o reconhecimento de como a ideia de raça influencia a realidade social, Juliana recorre a expressões relacionadas ao sentido da visão, valendo-se dos termos “visível”, “revelou”, “nítido” e “olhar”. O que permite inferir que, antes do projeto, a experiência da licencianda seria marcada por um olhar que atribuiria uma suposta neutralidade à questão racial, na medida em que Juliana não perceberia como a raça influenciaria e modelaria a sociedade, possuindo assim, uma percepção marcada pela branquitude (FRANKENBERG, 2004). Inferência que ganha força quando Juliana ressalta que “[...] *normalmente, a gente não percebe né? Pelo menos, os brancos não. Não é nítido para eles*”, afirmação que vai ao encontro das constatações de Frankenberg (2004), quando a autora salienta que o sujeito que ocupa o lugar da branquitude desfruta de uma posição confortável, que lhe outorga privilégios, a ponto de não perceber como a raça modela as relações sociais. Contudo, a participação de Juliana no projeto lhe possibilitou adquirir uma maior consciência acerca da questão, que requer o esforço de deixar a zona de conforto da branquitude e voltar o olhar para a realidade racial, sendo importante “[...] *ficar atento, tem que olhar*”, ação que só se mostra possível porque a “[...] *percepção ampliou*”.

De forma semelhante à Juliana, Carlos também faz uso de um termo relacionado ao sentido da visão para explicar como sua participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de sua percepção acerca do racismo:

*Com o projeto eu comecei a perceber mais, às vezes para algumas coisas passava batido, mas com o projeto, com todas as informações que você nos trouxe, foi possível nós percebermos que realmente, rola bastante racismo ainda [...] Para mim contribuiu muito assim, foi superbom para mim, me fez é... Enxergar as coisas de uma outra maneira, me fez crescer (CARLOS).*

Carlos relata que o projeto lhe fez “[...] enxergar as coisas de uma outra maneira, me fez crescer”, reconhecendo ter desenvolvido uma perspectiva mais ampla e completa acerca do problema. O discurso do licenciando revela como sua experiência seria marcada por certa ausência de compreensão sobre a presença cotidiana do racismo, na medida em que afirma que “[...] para algumas coisas passava batido”, de forma a reconhecer que nem sempre conseguia perceber a presença do problema, mas que “Com o projeto, eu comecei a perceber mais [...]”, reiterando que “[...] nós percebemos que, realmente, rola bastante racismo ainda”. É interessante notar que, apesar de Carlos residir na periferia e ter ascendência indígena e, por esse motivo, manter um contato significativo com pessoas que vivenciam diariamente o preconceito e a discriminação racial, a princípio, sua convivência nesse meio marcado pelas injustiças raciais não lhe eximiu de apresentar determinados traços de branquitude, tendo em vista que, no início do projeto, o licenciando se declarou branco, e muitas vezes demonstrou um discurso que tendia a atribuir as desigualdades existentes no país à questão de classes. Desta forma, na entrevista final, Carlos reconhece que não possuía uma compreensão adequada da questão racial, perspectiva que mudou em virtude de sua participação no projeto, na experiência de formação, diálogo e reflexão, que lhe possibilitou “[...] perceber mais [...]” como a questão racial atravessa o cotidiano.

*Eu achei que sim, ajudou muito assim, na visão que eu tinha, que a gente sabe que acontece, mas a gente nem sempre tá no lugar assim é... Com um olhar crítico, e nem sempre você está fazendo alguma coisa para mudar essa situação, então acho que quando você faz isso, como a gente, foi lá nesse projeto para tentar reverter essa situação é... É outra coisa assim, porque você vive isso né? Então é diferente de você saber que existe e... E você viver isso e... E ver mesmo a realidade se aplicando do seu lado. Então a gente pode vivenciar isso e ver isso de uma forma muito real então eu acho que, que essa experiência assim com certeza aumentou essa percepção que eu já tinha sobre racismo [...] Vai mudar muito, muito, o jeito que eu vou montar minhas aulas. Para mim assim então foi bem bom, sem falar que treina o nosso olhar, porque um monte de coisa passa despercebida, é... Por mais que a gente tenha esse raciocínio crítico, saiba que isso acontece, a gente fica meio que desapercibido em algum momento, então o projeto ajudou a aguçar esse sentido assim, essa visão crítica. Daí o projeto foi muito importante nesse aspecto assim para mim (CRISTIANE).*

De forma semelhante a Carlos, Cristiane admite que tinha dificuldade para perceber o racismo no cotidiano. A licencianda afirma que o projeto lhe ajudou-a a “aguçar esse sentido”, a “visão” que tinha sobre a questão, por meio do desenvolvimento de um “olhar crítico”. Mais uma vez, o discurso de Cristiane indica que a licencianda, mesmo se considerando parda, não seria vítima de discriminação racial — ao menos na maioria das

vezes — quando aponta a existência de uma diferença entre “[...] *saber que existe* [...]” o racismo e “[...] *ver mesmo a realidade se aplicando do seu lado*”. Trata-se de um privilégio decorrente da branquitude, vivenciado por uma pessoa parda que, por possuir traços fenotípicos próximos à brancura, termina por usufruir de determinadas vantagens e de uma forma de ser e estar no mundo que, de certa maneira, se mostra integrada ao padrão hegemônico de poder. Contudo, a licencianda reconhece que antes do projeto de extensão, muitas questões relacionadas à raça não seriam percebidas por ela, de forma que sua participação no projeto contribuiu para o treinamento de seu olhar, no sentido de reconhecer como a realidade se encontra permeada pela hierarquia racial.

*[...] todas as reuniões deixavam a gente bem flexível, né, tanto que eu falava pouco, mas era porque a gente fica pensando lá várias coisas, as coisas que a gente viu na nossa caminhada e tal, não que seja muito boa (risos) a gente acabou vivenciando coisas que a gente via na escola e as vezes não percebia né, então, naquela primeira vez que você entrevistou a gente, você perguntou se realmente a gente acha que racismo existe e aí eu disse que sim, então a gente tem essa consciência já, tem pessoas que dizem que não, racismo no Brasil não existe, mas a gente tem essa consciência, mas a gente não sabia, eu pelo menos não sabia definir o racismo assim, tá, racismo é isso aqui, o racismo tem essas características [...] tá, eu sei que existe racismo, mas agora eu preciso é entender isso de fato, entender o que está acontecendo e com certeza eu consegui fazer isso, eu acho [...] Deu um up, né? Ampliou bastante (BRUNO).*

Bruno, que se classifica como branco, por sua vez, relata que falava pouco nas reuniões em virtude de estar refletindo sobre determinados fatos que atravessaram sua experiência, sobretudo no que se refere ao âmbito escolar, de forma a reconhecer que nem sempre percebia como a questão racial influenciava determinados episódios. O licenciando afirma que, antes do projeto, já possuía uma consciência acerca da presença do racismo no Brasil, mas que não possuía uma compreensão conceitual sobre o tema. Bruno salienta que sua participação no projeto o motivou a aprofundar sua compreensão sobre a questão racial, afirmando que seu entendimento sobre a realidade “*Ampliou bastante*”, o que indica que o projeto contribuiu para o aumento de sua consciência racial.

*[...] você vê então eles contando os casos deles de desigualdade, ou o que eles já passaram, você vê que acontece mesmo, só que eles não encaram como racismo, eles não têm esse discernimento de levantar a cabeça e falar “Não, o que é que você está falando? [...] Aí eu vi que realmente, eles sofrem, mas... É totalmente natural para eles, abaixar a cabeça é natural, eles não vão revidar, ou reivindicar nada, e... É bem forte [...] daí você fica vendo a materialização do racismo, as suas consequências na realidade [...] Não só dentro da sala de aula. Assim, quando a gente está trabalhando alguma coisa, você conta para a sua família, para o pessoal, para os seus amigos o que está acontecendo, e assim, tive muito apoio, e também tive muita coisa negativa, falando que eles não estudam porque não querem, e todo*

*aquele negócio, né, porque, aí eu questionava “Vocês já entraram na sala de aula, vocês viram como que é?” [...] Então, assim, olhar para o lado e ver que realmente tem pessoas que você não vai conseguir mudar a opinião de ninguém, mas eu percebi que o racismo se dá com as ideias, você não precisa nem praticar o racismo, você não precisa nem xingar, pejorativo, alguém, tal, mas só de você ter atitudes, ou se comportar de tal maneira, ser omissivo ou comportamentalmente, você já está cometendo racismo, você já está permitindo que aquilo aconteça com outra pessoa. É bem difícil. Tem uma pessoa negra na sua sala e você não falar com ela. Por qualquer motivo que seja, já está criando uma distância entre essas pessoas que estão na mesma sala. Então é... a gente vê que é bem enraizado. [...] mas acho que deu... para ter uma noção de que realmente acontece, não é do imaginário de ninguém (ANDRÉ).*

André, que se identifica como branco, relata que a experiência com os alunos nas oficinas lhe permitiu compreender que o racismo é um problema real, presente no meio social. Nesse ponto, é interessante ressaltar que o licenciando, no início do projeto, tendia a ver a desigualdade racial como um problema relativo à questão de desigualdade de classe. Mas que a partir de sua convivência com os alunos periféricos, que lhe permitiu ter acesso à escuta de suas experiências, começou a perceber que o racismo é um fenômeno real, que se encontra presente e operante na sociedade brasileira. Contudo, o licenciando observa que os próprios alunos, vítimas do racismo, parecem não ter consciência de que a desigualdade que vivenciam possui origem na questão racial, reconhecendo assim, uma ausência de compreensão sobre a questão por parte dos discentes, a ponto deles não terem condições de identificar, tampouco se defender da violência do racismo. Problema evidenciado por Twine (1998) em seu estudo sobre a realidade brasileira, no qual a autora ressalta a importância de auxiliar as crianças e os jovens a desenvolver um letramento racial, para que tenham condições de se defender dos ataques racistas, sejam explícitos ou sutis.

A partir do discurso de André, pode-se afirmar que o licenciando passou a perceber que o racismo se encontra instaurado não apenas no âmbito escolar, mas também em outros espaços, tal como em seu círculo de convivência pessoal. Nessa perspectiva, o licenciando pôde detectar o racismo emaranhado nos discursos que defendem a meritocracia, quando pessoas de seu círculo íntimo o confrontaram, afirmando que os alunos do projeto “[...] não estudam porque não querem [...]”. Nesse sentido, André reconhece que o racismo está presente tanto no plano das ideias quanto no plano das ações, abrangendo desde atitudes sutis até a omissão frente ao problema, demonstrando assim, o desenvolvimento de uma percepção sobre a sutileza que caracteriza a manifestação da ideologia racial. Para André, o racismo é um problema de raízes profundas, “[...] que realmente acontece, não é do imaginário de ninguém”, o que permite inferir que, para o licenciando, o sofrimento causado pela

desigualdade racial não seria uma questão inventada pelo indivíduo negro, ideia frequentemente veiculada no pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002a).

As entrevistas demonstraram que o projeto *Pedagogia Culturalmente Relevante* contribuiu não apenas para o desenvolvimento de um letramento racial por parte dos licenciandos brancos e pardos quase brancos, mas também para os demais licenciandos que, apesar de se declararem pardos, apresentavam uma tendência a se identificar também como negros, como no caso de Roberta e Tiago.

*Eu acho que a gente sabe que existe o racismo, mas eu acho que eu enxergava mais do que a maioria das pessoas, mas eu ainda não ia até o fundo, digamos. Então eu conseguia saber, por exemplo, que é um aluno excluído da sala, ele é excluído, ele pode ser, um dos motivos, por ele ser negro, e aí a maioria dos professores não têm essa visão, acha que ele é tímido ou sei lá. Mas tem outras coisas que são mais sutis, que antes eu não... Não percebia tanto, eu acho, e aí, depois de toda a formação, e tal eu acho que eu percebo mais, até o tratamento que alguns professores têm, e que não é na maldade né, é uma construção e tal, de sei lá, de achar que o aluno x é o bagunceiro, que é o estereótipo do Saci, né? Do menino negro que é sapeca, que é arteiro (ROBERTA).*

O discurso de Roberta evidencia que o diálogo e a reflexão sobre a questão racial auxiliam não apenas indivíduos brancos — ou sujeitos que usufruem de privilégios de branquitude por ser percebidos como mais claros em relação aos mais negros — a adquirir o letramento racial, mas também indivíduos que se identificam como negros, os quais, apesar de não serem retintos, tendem a ser percebidos como não brancos na maior parte das vezes, o que os torna suscetíveis a sofrer episódios de preconceito e discriminação racial. Desta forma, apesar de Roberta reconhecer que teria determinada facilidade em perceber o racismo em virtude de ter tido a possibilidade de dialogar sobre a questão com professores negros de um curso que frequentara ao final da adolescência, sua participação no projeto de extensão lhe permitiu perceber com mais acuidade como a questão ocorre no cotidiano, sobretudo no que diz respeito ao racismo sutil, presente no tratamento dado ao indivíduo negro, inclusive no espaço escolar, passando a identificar como determinados estereótipos atribuídos aos alunos possuem um cunho racial, na medida em que carregam um racismo encoberto.

Com isso, a experiência no projeto auxiliou Roberta a detectar as sutilezas que acompanham as manifestações de preconceito e discriminação racial, que tendem a dissimular a questão, muitas vezes dificultando que a vítima compreenda a raiz de tal violência, o que obstaculiza sua possibilidade de defesa. Isso porque a ausência de diálogo sobre o tema se mostra presente no interior das famílias brasileiras, inclusive nos meios familiares de indivíduos negros, o que não contribui para que reconheçam de imediato a forma de violência

da qual são vítimas. É possível que esse seja o caso de Roberta, tendo em vista que a licencianda compartilhou como era preterida em relação às irmãs mais brancas, sem entender explicitamente o motivo, ao mesmo tempo em que havia um silêncio sobre a sua aparência, postura que evidencia que a questão racial não seria discutida em sua família. Cabe resgatar que, Roberta, em uma das reuniões de formação, relatou que chegou a chorar quando assistiu ao filme *Cores e botas* (2010), ao ver como a menina negra sofria em decorrência do racismo, contudo, sem entender o motivo, o que reitera a constatação de que o silêncio sobre a questão racial obstaculiza o desenvolvimento de uma compreensão acerca do problema, inclusive por parte das vítimas do racismo (TWINE, 1998).

Nessa perspectiva, Tiago, que se declara pardo e se identifica como negro, também afirma que o projeto contribuiu para o aumento de sua compreensão sobre o racismo e capacidade de diálogo sobre a questão.

*Então, foi muito bom, contribuiu muito para esse meu olhar cuidadoso, para esse meu feeling e todas essas informações de nacionalidade, de por que o negro está longe do centro [nas regiões periféricas das cidades], pois essa formação acontecer foi muito bom para eu ter um embasamento maior, quando eu for conversar, quando eu for trocar uma ideia, uma coisa tipo, uma rede de amigos, uma rede mais... Não tão não tão formal, uma coisa mais informal, mesmo, eu já vou ter um tipo de linguagem mais, mais é... Embasada, não vai ficar uma coisa muito avoada [...] E foi interessante também porque eu fui colocando as pecinhas, tipo: como que eu quero chegar em alguém? Com que eu quero colocar essa questão de uma forma que chegue, mas que seja da linguagem da pessoa? Vou chegar falando com termos técnicos e super científico e de forma super formal ou eu vou compreender como, da onde é que a pessoa parte, como que ela enxerga o mundo, como que ela se enxerga no mundo e vou trabalhando em cima disso, sabe? Então foi bem interessante para ter mais essa coisa do como que a comunicação vai se estabelecer [...] como que eu vou trabalhar essa minha parte de entender que a pessoa está tendo aquela atitude porque ela está reproduzindo ou ela está reproduzindo aquilo porque ela quer reproduzir, sabe? Entender também para não, eu como ser humano, não já ir atacando e virar conflito, tipo entender o porquê que ela está reproduzindo, se ela está reproduzindo, essas coisas. Contribuiu muito tanto quanto profissional, quanto ser humano, como cidadão (TIAGO).*

Tiago expressa que sua participação no projeto promoveu o desenvolvimento de uma maior percepção acerca da questão racial, na medida em que afirma que “[...]contribuiu muito para esse meu olhar cuidadoso, para esse meu feeling”. O licenciado reconhece que as formações lhe trouxeram um maior embasamento sobre o problema, o que contribuiu para sua habilidade de dialogar sobre o tema. Durante o desenvolvimento do projeto, Tiago, apesar de se identificar como negro e de ser militante contra o racismo, demonstrou dificuldade em dialogar sobre a questão com as alunas da oficina, apresentando dúvidas sobre como abordar o assunto, dificuldade gerada em virtude da escassez de espaços de diálogo sobre o racismo

na sociedade brasileira. Desta forma, Tiago afirma que não sabia que tipo de linguagem utilizar para conversar sobre o tema, também no sentido de compreender se o interlocutor estaria, de fato, praticando discriminação racial ou se estaria reproduzindo de forma inconsciente os discursos raciais que se encontram naturalizados no cotidiano brasileiro, tendo em vista que muitos discursos são reproduzidos de forma automática, sem que o sujeito tenha tido a oportunidade de refletir sobre os mesmos, o que ocorre com frequência no espaço escolar. Nesse contexto, o caminho do diálogo é imprescindível para o alcance de uma educação das relações étnico-raciais. Tiago pondera que essa compreensão é importante para “[...] não já ir atacando e virar conflito, tipo entender o porquê que ela está reproduzindo, se ela está reproduzindo, essas coisas”. A esse respeito, torna-se pertinente evidenciar que em qualquer reprodução de um discurso racista, o conflito já se encontra estabelecido, ainda que esteja encoberto por conta da naturalização das relações desiguais e do silêncio sobre a questão, o qual visa a manutenção da cordialidade racial (FERNANDES, 1972). Contudo, pode-se depreender que o licenciando quer dizer que, frente à reprodução de um discurso marcado pela discriminação racial, a opção pelo diálogo em detrimento da agressividade seria um melhor caminho, haja vista a tendência a reproduzir determinadas percepções em decorrência de nossa socialização em um meio marcado pelo racismo. Portanto, a busca por diálogo abrange um caminho coerente com os objetivos da educação escolar, sobretudo no que se refere à formação cidadã do educando.

*Então, acho que a minha compreensão, minha visão, essa minha “como chegar”, ampliou, sabe? Que agora mais, uma forma mais afetiva, com mais cuidado mesmo, não é uma coisa muito ativista de sangue nos olhos, é uma coisa de preocupação, existe uma preocupação, só que tentar trabalhar essa questão, essa preocupação de forma é... Tranquila, digamos assim, que não seja tipo só de gerar uma revolta para a pessoa porque tipo, no momento vai ser revoltante, mas ela tem que entender todo esse contexto e justificar sua revolta, sabe? Então, acho que deu uma amenizada no sangue nos olhos. E é isso, quando a gente está trabalhando com crianças, principalmente, sabe? A gente não pode passar isso de uma forma agressiva e tal, porque ela nem vai ter mecanismos para lidar com toda essa forma agressiva, então a gente tem que ter esse cuidado, eu tenho que ter esse cuidado para conversar, para demonstrar, para explicar de forma sempre empoderando a pessoa acima de tudo e mostrando também que tem essa coisa ruim, essa coisa que ela precisa trabalhar e lidar de uma forma empoderada, que vai ser muito melhor do que revoltada e não ter toda essa parte trabalhada dela. Que para ela conseguir trabalhar essa parte ela tem que detectar [...] Como por exemplo, eu te empodero primeiro, mostro, te dou essa valorização da sua etnia, você se orgulha de quem você é, para depois ter esse mecanismo de lutar sem ferir a sua imagem, sabe? Sem se machucar no processo, sem é... Sabe? Tipo você vai ter uma força, você vai saber fazer isso de um jeito cuidadoso. Não o ativismo vazio, ter mais responsabilidade com o outro mesmo, saber, entender que o outro está reproduzindo aquilo por toda essa história, todo esse contexto que ele foi inserido, então, por isso que ele está só reproduzindo e talvez ele nem queira reproduzir dessa forma, mas ele não entende também porque não é falado, não é mostrado, não é trabalhado na literatura, não é*

*trabalhado em lugar nenhum, sabe? E quando é, para ele não vai ser interessante, porque não tem um estímulo, porque que ele vai querer se interessar por isso, sabe?(TIAGO).*

Tiago reitera que sua participação no projeto de extensão ampliou sua visão sobre a temática étnico-racial, bem como sua habilidade de abordar a questão. O licenciando salienta a importância de possibilitar aos alunos uma compreensão sobre o problema, propiciando-lhes o letramento racial, por meio do diálogo, reflexão e empoderamento, de forma a auxiliá-los a detectar a violência racial, evitando transmitir à criança apenas a revolta ou a agressividade decorrentes da injustiça da qual é vítima, ou ainda um “ativismo vazio”. O que implica também em dialogar com o outro, que pratica o racismo, com o aluno que estiver reproduzindo esse sistema, entendendo que por vezes, envolve um processo naturalizado, que “[...] ele não entende também porque não é falado, não é mostrado, não é trabalhado na literatura, não é trabalhado em lugar nenhum, sabe, e quando é, para ele não vai ser interessante, porque não tem um estímulo”. Ou seja, Tiago aponta que a reprodução da violência racista pode guardar relação com a ausência de letramento racial, pois se trata de uma questão silenciada, sendo difícil para um indivíduo que usufrui de vantagens decorrentes do privilégio naturalizado da branquitude aproximar-se do tema por conta própria, na medida em que não sofre com o problema e seus privilégios tendem a ser vistos como naturais.

É interessante observar a assertiva de Tiago, quando indica seu aumento de compreensão sobre o problema “[...] deu uma amenizada no sangue nos olhos”, o que fornece indícios de que a participação do licenciando no projeto possivelmente lhe possibilitou elaborar a forma como compreende e lida com a injustiça racial da qual é vítima.

*Que ampliou pra caramba, pra caramba mesmo, porque antes era mais uma forma agressiva de ver isso, sabe? De revolta, de agressividade mesmo. Eu sei que existe, e por conta disso, isso, isso... Raiva. Agressividade, ódio, revolta. Agora, com essa formação, ampliou mais o meu conhecimento, de tipo, tá, existe, mas... Olha porque existe, olha como funciona, isso age de forma oculta, sabe? Então, não adianta eu ficar revoltado com uma coisa, que tipo, eu só vou ficar revoltado e não estou vendo a base, não estou vendo a raiz de tudo isso, não estou vendo toda essa esfera. Então ampliou para eu entender o que eu preciso. Eu sei que existe. É revoltante? É revoltante. Mas eu tenho que ter esse conhecimento é... Esse olhar mais sensível das coisas, por exemplo, é prejudicial para todo mundo, mas existem pessoas que não têm nem esse conhecimento ainda, que existe, que estão participando disso, que estão sofrendo com isso mas para ela é ... É... Internalizado dela, é dela e é isso mesmo, então eu tenho que olhar com mais cuidado para que essa minha revolta não só passar tipo revolta, por exemplo, chega uma criança e fala, mas vamos ter, vamos ter que, sei lá, isso, aquilo, e a pessoa só vai tipo disseminar também o que está absorvendo, sabe? Só vai ser a parte do ativismo, não vai entender toda essa ramificação, não vai ter esse olhar, não vai ter todo esse cuidado com todo o contexto, sabe? Então foi muito, muito bom, porque eu pude é... Detectar que, tipo, sabemos que existe, mas como vamos partir disso, desse ponto para a evolução?*

*Como vamos caminhar com isso, que não vai adiantar ficar revoltado e ficar ali sempre reclamando e lutando tal, mas vamos entender que outras esferas tipo aqui no bairro também precisam, só que de uma forma mais imediatista, digamos, que são crianças que estão em formação e estão crescendo com isso internalizado e até ela ter esse despertar, até alguém vir despertar para ela, ou vai ser de um jeito agressivo, que vai ser sofrendo racismo de forma escancarada para ela falar “Ah, agora sim entendi, sou negra, estou sofrendo racismo” ou vai ser de uma forma já embasada, ela vai ter essa estrutura para detectar antes de sofrer, e se sofrer, sabe? Ela já vai detectar nos meios, na forma como ela é tratada na escola (TIAGO).*

Tiago reconhece que, antes de participar do projeto, possuía uma perspectiva sobre o racismo caracterizada por uma agressividade reprimida, afirmando que “[...] antes era mais uma forma agressiva de ver isso, sabe? De revolta, de agressividade mesmo. Eu sei que existe, e por conta disso, isso, isso... Raiva. Agressividade, ódio, revolta”. A partir da afirmação do licenciando, que enfatiza como sentimentos de raiva, agressividade, ódio e revolta marcavam sua percepção, pode-se inferir que a experiência de Tiago mostrava-se caracterizada pela angústia, sendo penoso para ele lidar com o problema, possivelmente em decorrência da falta de diálogo e validação em relação às injustiças raciais que vivencia. Porém, na medida em que o licenciando participava das reuniões, nas quais pôde dialogar e refletir não apenas sobre o processo histórico marcado pelo racismo, mas também sobre sua própria experiência como indivíduo que se identifica como negro, passou a compreender melhor as estruturas que sustentam o problema, ao mesmo tempo que teve sua percepção do racismo sutil validada por meio da escuta e da empatia. O estudo do tema e o desvelamento dos mecanismos racistas cotidianos possivelmente auxiliaram-no a compreender melhor sua experiência e a de sua família, confirmando tratar-se de uma injustiça da qual ele mesmo é vítima, de um problema real — que não seria inventado por ele —, fundado em um sistema perverso, profundamente arraigado no imaginário e no cotidiano social. O que não significa afirmar que Tiago teria abdicado de sua justa revolta contra a injustiça racial, mas sim que passou a desenvolver estratégias para lidar com a questão, como por exemplo, reconhecendo que muitas pessoas negras não possuem sequer a compreensão de sua posição nesse sistema, as quais terminam por assumir a culpa pela injustiça praticada contra elas, pois não compreendem o sistema perverso e dissimulado do qual são vítimas.

Tiago também ressalta novamente a importância de se estabelecer um diálogo de conscientização sobre o racismo com as crianças, no sentido de auxiliá-las a compreender o problema e seu contexto, de forma a evitar que estejam despreparadas e desprevenidas frente ao preconceito e à discriminação racial, cujo golpe dissimulado e repentino tende a ser destruidor, haja vista a dificuldade de se defender frente a um problema acerca do qual não se

tem consciência. Nesse sentido, pode-se inferir que a formação proporcionou ao licenciando a oportunidade de elaboração de sua própria experiência, marcada pela ausência de diálogo e pela dúvida acerca da realidade da violência sofrida.

*Tem essa questão da dúvida, nunca é o racismo, nunca é isso de fato, “Mas porque racismo? Para de ‘mimimi’, isso é frescura, para de se sentir vítima”. Ainda a gente é visto como vítima por falar do racismo, então a gente não pode nem tocar no assunto que se não “Você está sendo vítima, por que você quer falar isso? Tudo é racismo, agora?” Mas está sendo racismo mesmo, então, tem essa coisa da dúvida, a gente comprova que é o racismo, a gente mostra porque que é o racismo, mas “Ah, será? Será que é o racismo mesmo? Será que você não está exagerando? Será que você não está só vendo isso porque tudo agora é racismo” [...] o mais triste é que pessoas negras reproduzem isso, sabe? E é triste porque ela teve todo esse processo da vida dela para chegar na vida adulta, na velhice e reproduzir sem ter essa compreensão também, porque ela foi tão calada, calada, calada, tipo, “Ai, não é, não é, não sei o quê, é porque a gente é preto, a gente é barraqueiro mesmo, a gente tem gênio forte, e tal” Sabe? A pessoa mesma reproduz por conta disso tudo, sabe? Então é triste, mas é compreensível o porquê, e também não é nomeado, então se a pessoa não buscar, ela não vai, não vai ter essa informação, não vai chegar até ela, falar “Olha, vem cá, deixa eu te explicar isso aqui”, não vai chegar [...] Como você se protege disso, de um comentário, o que foi um comentário de provocação, de brincadeira, o que foi um comentário racista, sabe? [...] a segurança só está me perseguindo para fazer o trabalho dele, sabe? Ele só estava preocupado porque você está com uma atitude estranha, nunca é dito que ele está te perseguindo porque você é uma pessoa preta que está andando de chinelo, então tem todas essas coisas ainda porque como que você vai se defender disso, se você não tiver essa, se você não teve essa visão, de que você está passando por isso, por esse motivo, você vai entrar nessa e não vai se defender sabe? você só vai se submeter ao que está sendo dito para você e pronto, e é muito complicado, muito complicado mesmo a justiça disso, porque não há uma justiça (TIAGO).*

O discurso de Tiago evidencia como a experiência negra tende a ser acompanhada do silenciamento e de uma constante deslegitimação, devido ao não reconhecimento da violência sofrida. Ao tentar dialogar com seus pares sobre o racismo do qual é vítima, o indivíduo negro com frequência é acusado de inventar o problema. Mesmo quando há evidências de que determinada violência seria de cunho racial, o sujeito corre o risco de ser acusado de estar exagerando, o que termina por minar tanto sua autoconfiança quanto a segurança acerca de sua própria percepção. O licenciando ressalta que essa invalidação advém, inclusive, por parte da própria pessoa negra, que por ter sido “[...] tão calada, calada, calada [...]”, acaba internalizando os estereótipos racistas, levando-a a negar a existência do problema na experiência de seus pares, tendo em vista a tendência e a facilidade de dissimular os atos discriminatórios. É importante observar que o licenciando enfatiza como o racismo dificilmente é nomeado, e que informações sobre o sistema racista não são transmitidas ao indivíduo negro, o que impossibilita a compreensão acerca do problema e a chance de defesa. Dessa forma, pode-se inferir que a manutenção do silenciamento e a negação do racismo

resulta em distorções, dúvidas, conflitos e insegurança para o sujeito que é vítima desse sistema. Para Tiago, a habilidade de perceber o racismo é necessária para a construção de uma defesa contra a respectiva violência, cujo desenvolvimento requer o diálogo e a reflexão sobre a questão.

Desta forma, pode-se inferir que a participação no projeto de extensão propiciou aos licenciandos mais negros não apenas um aumento da percepção acerca do sistema de hierarquização racial, mas também um espaço para diálogo e elaboração das experiências permeadas pelo racismo do qual foram vítimas, o que os auxiliou a compreender melhor a questão e a elaborar situações que até então não se mostravam esclarecidas. Ao lhes possibilitar o estudo, o diálogo e a reflexão sobre o assunto, pode-se afirmar que a formação contribuiu para que os sujeitos mais negros adquirissem um maior nível de letramento racial, a ponto de perceber os mecanismos sutis do racismo e ter condições de defesa, processo que poderia ter sido alcançado ainda na infância, se o diálogo sobre o assunto não fosse um tabu na sociedade e na escola brasileira (TWINE, 1998).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que, no âmbito da formação de professores, o desenvolvimento de um letramento racial constitui um processo que interessa não apenas aos sujeitos beneficiários dos privilégios da branquitude, que vivenciam uma experiência naturalizada de vantagens raciais, que não lhes impulsiona a ver o problema do racismo, mas também aos sujeitos menos brancos, aos mais negros, cuja ausência de diálogo sobre o assunto obstaculiza uma compreensão adequada da questão, dificultando o reconhecimento, a elaboração e o empoderamento frente ao sistema do qual são vítimas. Contudo, há que se reconhecer que, embora os sujeitos menos brancos ou mais negros sejam vítimas da ideologia racial, contraditoriamente, por vezes também terminam por usufruir de determinados privilégios, de acordo com o contexto e a forma como são percebidos racialmente, conforme será demonstrado a seguir, o que atesta o paradoxo da branquitude mestiça do Brasil.

## **6.2 Branquitude mestiça: hierarquias e privilégios**

As entrevistas evidenciaram que todos os licenciandos participantes do projeto tiveram uma ampliação de sua consciência racial, no que se refere à percepção do racismo cotidiano. No caso de Roberta e Tiago, que se declararam pardos, mas que tendiam a se identificar com o grupo negro, o desenvolvimento do letramento racial auxiliou-os a elaborar a discriminação racial sofrida, bem como a validar as situações de preconceito que vivenciavam, de forma a

adquirir uma maior autoconfiança na detecção do racismo presente no meio social. No caso dos demais licenciandos que se declararam pardos — mas que tendiam a se identificar mais com o pertencimento branco, como Cristiane e Carlos — o desenvolvimento da consciência racial auxiliou-os a compreender melhor a forma como o racismo encontra-se arraigado na sociedade brasileira, considerando que, no início do projeto, demonstraram não ter essa compreensão, possivelmente em virtude da posição mais próxima à brancura que ocupam na escala racial, por serem percebidos como (quase) brancos nos locais pelos quais circulam.

*Então é diferente de você saber que existe e... E você viver isso e... E ver mesmo a realidade se aplicando do seu lado. Então a gente pôde vivenciar isso e ver isso de uma forma muito real [...] acho que contribui assim no sentido de... É... Analisar para qual público assim, para qual aluno eu estou dando a minha aula, sabe? E... Não ignorar essas pessoas, não ignorar quem elas são e passar batido, assim, sabe?(CRISTIANE).*

Cristiane estabelece uma diferença entre saber da existência do racismo e presenciar tal fenômeno. Segundo a licencianda, a experiência do projeto lhe permitiu constatar a realidade do preconceito e da desigualdade racial, na medida em que pôde ver essa realidade ao seu lado, o que evidencia a compreensão de que o racismo seria uma violência que alcançaria as alunas da oficina. Cristiane também indica que o projeto auxiliou-a a reconhecer a importância de levar em consideração o pertencimento racial dos alunos quando for docente no ensino regular, no sentido de reconhecer como o racismo impacta negativamente a experiência dos discentes mais negros, o que a leva a ponderar sobre a necessidade de “*Não ignorar essas pessoas, não ignorar quem elas são e passar batido*”.

Mais uma vez, com base no depoimento de Cristiane, pode-se afirmar que a licencianda não se reconhece como negra. O fato de ter adquirido certo grau de letramento racial não implicou na assunção de uma identidade negra, visto que a licencianda não sofre discriminação racial por ser, na maior parte das vezes, percebida como mais próxima ao pertencimento branco, o que confere uma ambiguidade à sua identidade racial, a qual possui trânsito por conta do privilégio branco que possui. Suas características e privilégios brancos não a impulsionam a assumir uma identidade negra, ao mesmo tempo em que seus traços negros amenizados não lhe permitem se reconhecer como plenamente branca. O que torna fluida sua categorização racial, na medida em que a licencianda apresenta, ao mesmo tempo, traços dos dois pertencimentos, o que sugere tratar-se de uma posição mestiça, a qual em razão do ideal de branqueamento, tende a guardar maior proximidade com o grupo branco. Desta forma, Cristiane percebe a realidade do racismo, mas compreende que os outros — não

brancos — é quem seriam as vítimas desse sistema. Logo, o caso de Cristiane reitera a tese da existência de uma branquitude mestiça no Brasil, tendo em vista que a licencianda tende a ser percebida como branca, o que lhe permite usufruir de um lugar de privilégio branco, mesmo apresentando características mestiças.

De forma semelhante, a ambiguidade e a tendência ao afastamento da identidade racial não branca também se mostram presentes no discurso de Carlos:

*[...] eu acho que o racismo no Brasil, ele é de uma forma geral... Tanto brancos e mais negros e mais brancos assim... Pardos assim, também sofre bastante. Sofre bastante racismo [...] Uma pessoa branca, pelo fato dela estar na periferia, ela acaba sofrendo também, um preconceito, racismo [...] Porque no dia a dia a gente acaba sofrendo! Esses dias mesmo eu fui... É... Eu achei que eu fui vítima até de preconceito, de racismo. Quando falaram, “É, esse pessoal aí, esse povo dessa cidade, é tudo... É lá da periferia!” E aí acaba me incomodando. Até mesmo teve um professor... Porque a minha ascendência é indígena, e o professor falou que o índio desmatou, que o índio gosta de bolacha e que o índio é infeliz onde ele vive. Aí acabou me incomodando, então, eu me senti também, me coloquei no lugar dessas pessoas, eu senti na pele também, um preconceito, um certo racismo (CARLOS).*

A fala de Carlos se constrói de forma contraditória. Embora haja evidência de que o licenciando tenha adquirido certo grau de letramento racial, Carlos inicia seu discurso apontando que o racismo atingiria, de alguma forma, todos os grupos raciais. É interessante observar como o licenciando enfatiza que a figura do pardo “[...] também sofre bastante”, sendo importante resgatar que, durante o projeto, o licenciando, que no início havia se declarado branco, afirmou posteriormente se considerar pardo. Carlos prossegue indicando que uma pessoa branca que esteja na periferia também sofreria racismo, demonstrando novamente estar fazendo alusão a sua própria experiência, tendo em vista que o licenciando é morador de periferia. Porém, conforme evidencia Bento (2002a), indivíduos brancos, mesmo em situações de pobreza, tendem a ter vantagens devido ao privilégio simbólico da branquitude.

Porém, no que tange ao discurso de Carlos, o que ele realmente busca transmitir é como sofre com o preconceito racial em virtude da mestiçagem presente em sua família, que pode ser percebida em seus traços fenotípicos. Essa tônica ganha força devido à ênfase empregada pelo licenciando na sentença “Porque no dia a dia a gente acaba sofrendo!”, o que evidencia que Carlos se reconhece como vítima de preconceito racial. O licenciando relata um episódio no qual se sentiu ofendido ao ouvir alguém atribuir estereótipos negativos aos moradores de sua cidade, por estar localizada em uma região periférica, caracterizada pela violência. A esse respeito, poder-se-ia inferir que o licenciando estaria confundindo o preconceito de classe

com o preconceito racial. Contudo, ele prossegue narrando como se sentiu incomodado frente aos comentários feitos por um professor, que atribuía estereótipos negativos aos povos indígenas. Dessa forma, pode-se afirmar que Carlos sentiu-se vítima de preconceito racial, em virtude de sua ancestralidade indígena. O que não significa afirmar que o licenciando assumiria uma identidade indígena, pois o mesmo declara que “[...] *eu me senti também, me coloquei no lugar dessas pessoas, eu senti na pele também, um preconceito, um certo racismo*”, ou seja, apesar de reconhecer sua ancestralidade, o licenciando constrói um discurso que demarca um distanciamento, ao utilizar a expressão “[...] *me coloquei no lugar dessas pessoas [...]*”, de maneira a indicar que não possui propriamente a mesma identidade racial que os indivíduos indígenas, vítimas de preconceito.

Devido à perseguição, desvantagens e estereótipos atribuídos aos povos indígenas, torna-se mais confortável para Carlos assumir uma identidade racial que, embora mestiça, tende a se identificar mais com o grupo branco. Percebe-se no discurso do licenciando, que há o reconhecimento de sua ancestralidade não branca, bem como a vivência de determinadas situações de preconceito, que ocorrem de forma concomitante ao seu reconhecimento como branco — ou quase branco — nos locais em que circula, sobretudo na periferia onde mora. Daí decorreria a presença da ambiguidade e contradição em sua experiência e discurso.

Desta forma, pode-se inferir que os licenciandos pardos, “quase brancos”, apresentam um discurso marcado pela contradição, que ora sucumbe à assunção de uma identidade mestiça — ou não branca —, ora tende a assumir um lugar branco, havendo um esforço para manter um distanciamento em relação aos grupos não brancos, reconhecendo-se como diferentes desses últimos.

No caso dos licenciandos pardos que tendem a se identificar com o grupo negro, há evidências da construção de um discurso mais conciso, possivelmente em decorrência do reconhecimento de que suas características fenotípicas encontrar-se-iam mais próximas do segmento negro no espectro da mestiçagem. Reconhecimento que não isenta esses licenciandos de usufruir de determinados privilégios relativos por serem percebidos como menos negros nos espaços em que circulam. Privilégios que, na verdade, significam sofrer menos desvantagens, tendo seus direitos menos tolhidos, na medida em que sua negrura se mostra mais tênue quando comparados a outros indivíduos mais negros.

*[...] como é tudo muito subjetivo, vai depender de como a pessoa vai te ler, então se é possível a pessoa te enxergar como branca, você vai ter acesso aquele privilégio, por exemplo, sei lá, não ser seguido no shopping por um segurança. Normalmente as pessoas que são seguidas são as pessoas de pele mais escura. Normalmente eu não sou seguida, mas eu já fui, então, depende. Depende de como a pessoa vai te*

*enxergar [...] Porque as pessoas veem meio por comparação, é sempre um ponto de referência, e o ponto de referência vai ser quem estiver no local. Se eu for mais escura entre todas aquelas pessoas, então posso ser vista como negra, mas se tiver pessoas mais escuras que eu, então muda o referencial né? É meio isso, eu percebi isso na escola. Quer dizer, na época não, eu percebi depois, é... que... o foco das piadinhas eram sempre os alunos mais escuros, né? E aí, eu ouvia coisas? Ouvia, mas era muito menos do que eles. Então, o foco era sempre assim. Agora, quando eu estava num curso por exemplo, que eu era a pessoa mais escura, aí o foco era eu, porque não tinha alguém mais escuro que eu, então era sempre assim[...] então, por exemplo, é o aluno que é mais claro ele vai ser o foco quando não tiver ninguém mais escuro que ele, que ele vai ser o que vai chamar mais atenção, né? Mas quando tiver uma pessoa mais escura que ele, aí a pessoa mais escura que vai ser o foco, e normalmente para as pessoas de pele mais escura que ficam os xingamentos mais pesados, tipo, macaco, essas coisas. Para as de pele mais clara, é aquele racismo mais romantizado, tipo, chamar de mulato, essas coisas. Que é um termo racista, mas que não tem a intenção de ofender, como macaco, tem uma intenção de ofender (ROBERTA).*

A fala de Roberta apresenta como o sujeito menos negro pode ter privilégios conforme o contexto no qual se encontra, tal como não passar pelo constrangimento de ser seguido por um segurança em um shopping. Privilégio que, na realidade, envolve a ação de ser respeitado, de não ser visto com desconfiança e não ter sua credibilidade posta em xeque. Contudo, a licencianda enfatiza que o usufruto de privilégios como esses são relativos, pois “*Depende de como a pessoa vai te enxergar [...]*”. É interessante observar como um sujeito tende a ser racialmente classificado a partir de um ponto de referência, no sentido de ser percebido como mais claro ou mais escuro em relação a alguém, e como esse referencial pode mudar conforme o contexto, devido às nuances constituídas pelos traços fenotípicos dos indivíduos e o ideal de embranquecimento no Brasil. Roberta admite que, embora também fosse vítima de discriminação racial na época em que cursava a educação básica, os colegas mais negros da turma seriam o maior foco do racismo. A licenciada narra que já foi privilegiada — ou teve menos desvantagens — quando havia pessoas mais negras do que ela em determinados locais, e como se tornou o foco das atenções de preconceito e discriminação racial quando se encontrava em um contexto no qual ela seria a pessoa mais escura, tendo em vista que os demais indivíduos presentes no local eram percebidos como mais brancos do que ela. Por fim, Roberta reconhece que as ofensas raciais mais agressivas tendem a ser direcionadas para as pessoas mais negras, enquanto há o emprego de termos mais brandos para fazer referência aos negros de pele clara – ou sujeitos menos negros. De forma semelhante, Tiago evidencia que indivíduos que podem ser considerados negros, mas que possuem pele clara, acabam usufruindo de privilégios relativos ao mesmo tempo em que vivenciam o preconceito racial, o que gera contradições e conflitos, pois o reconhecimento de seu pertencimento racial e consequente tratamento dependem do contexto no qual se encontram:

*[...] por exemplo, as crianças negras de pele clara nunca vão, nesse começo, nessa busca da personalidade, nessa coisa crescente da vida delas mesmo, nunca vai se deparar com isso de forma escancarada, e nunca vai entender, digamos... Talvez entenda, mas nesse primeiro momento não vai entender é... Olhares, ambientes que elas frequentam. Em alguns ambientes, ela tem passeabilidade de boa, não sofre tanto assim, ela tem esse privilégio, mas em outros ambientes, tipo, saindo do interior e indo para uma cidade grande, talvez ela vai ter isso de outra forma, daí ela vai ficar com várias questões, várias demandas que ela não vai entender, não vai ter essa compreensão mesmo, não vai ter essa pontualidade, não vai ter essa identidade, não vai ter nomeado o que que é isso, sabe? Ela só vai ficar com questões e daí vai se culpar, culpar (TIAGO).*

Tiago aponta os conflitos vivenciados por crianças negras de pele clara, possivelmente a partir do resgate de sua própria experiência, tendo em vista que o licenciando, durante o projeto, relatou se perceber como um negro de pele clara. Tiago narra os conflitos e as dúvidas que acompanham esses indivíduos desde a infância, pois ao mesmo tempo em que possuem determinados privilégios — de forma a sofrer menos racismo em relação aos sujeitos mais negros —, podem também, conforme o contexto, se tornar vítimas de um racismo encoberto e implícito. Em razão da manifestação velada do racismo e da experiência ambígua de ter “passeabilidade” suficiente para transitar de forma relativamente normal, o sujeito menos negro tende a não desenvolver uma compreensão acerca das situações de preconceito e discriminação racial das quais por vezes é vítima, o que termina por gerar conflitos internos.

Com isso, o mestiço vivencia o conflito de ora ser aceito, ora ser rechaçado, podendo ser rejeitado tanto em um ambiente predominantemente branco, que pode considerar como insuficiente seu grau de embranquecimento, quanto em um contexto predominantemente negro, tal como no caso dos movimentos negros, pois o branqueamento relativo do sujeito menos negro pode funcionar como um impedimento para o seu reconhecimento como também vítima do racismo e integrante do grupo negro. Realidade que se mostra presente no depoimento de Tiago:

*[...] dentro do movimento [negro] poucas pessoas levam isso em consideração, sabe? Ou você é preto retinto, bem negro, ou se você é um pouco mais claro, negro de pele clara que a gente chama, você não é tão negro assim [...] Mas acho que quando tem essa coisa de voz, de luta, de tal, é mais... meio que segrega, sabe, tipo “Ah, você não é tão negro assim, a gente vai na frente, porque isso, porque aquilo...” Porque você tem passeabilidade em alguns ambientes, você não sofre **tanto** quanto ele, sabe? Aí, é muito triste, mas eu não sei como lidar, dentro desse meio, sabe? Dentro da comunidade. Eu fico quieto porque, não sei, não acho interessante discutir, me posiciono, falo “Ah, sou negro de pele clara, minha dor não é menor que a sua, também sofro, eu entendo que tenho passeabilidade, tenho alguns privilégios em alguns ambientes, entre eu e um negro de pele mais retinta, eu sei que ele vai ser alvo mais do que eu, sabe? Eu tenho essa compreensão, eu tenho essa visão, e reconheço os meus privilégios, mas isso não anula o fato de eu também ser um negro”. Tanto é que uma vez eu, a Roberta e o André estávamos com um cartaz, acho que a gente ia fazer alguma coisa na rua, acho que foi da PEC do teto*

*dos gastos públicos, acho que foi a primeira vez que eu vi a Roberta, daí eu conversei com ela, falei “Ah, porque que você não faz o desenho do feminismo negro? Ela “Ah, porque muitas feministas nem me leem como negra, sabe? Não me aceitam como negra”, falei “Nossa, mas você é negra!”. Porque ela também é negra de pele clara. Aí ela falou que depois de um tempo ela falou que naquele momento ela teve esse (estalou os dedos), sabe? Que a gente não está acostumado, aqui, principalmente em São Roque, a ser lido como negro, que sempre estão tentando diminuir a nossa cor, então “Ah, você é moreninho! Você nem é tão negro assim! Você é mulato!” sabe? A gente nunca é tipo “Ah, você é negro!”, então nós mesmos, tipo “Está bom, vou aceitando o que vão falando para mim, porque ser negro é uma coisa ruim mesmo” e “Ah! Que gostoso! Não sou tão negro assim!” (TIAGO).*

O discurso de Tiago demonstra como o licenciando nem sempre é reconhecido como suficientemente negro pelo Movimento Negro do qual faz parte, por ser “[...] *um pouco mais claro [...]*”. O licenciando reconhece que não sofre “tanto” racismo quanto um negro mais retinto, de forma a enfatizar a frequência e a intensidade menor dos episódios nos quais foi vítima de preconceito e discriminação racial, em virtude de ser mais claro e, por isso, possuir determinados privilégios, como o fato de ser aceito em alguns ambientes. Porém, Tiago ressalta que embora seja menos vítima de racismo, sua dor não seria menor do que a dos negros retintos, sentimento nem sempre validado pela comunidade negra, em virtude das relativas vantagens das quais usufrui por ser mais claro.

Desta forma, Tiago vivencia as contradições decorrentes da ausência de nitidez de seu pertencimento racial que, ao lhe conferir certo grau de branquitude mestiça, termina por dificultar o reconhecimento de seu sofrimento racial por parte dos pares mais negros, sendo, portanto, preterido por eles nas ocasiões de fala e luta contra a desigualdade racial. Tiago também afirma que nem sempre é reconhecido como negro no município no qual reside, sendo comum ouvir expressões que buscam subestimar sua negrura, tais como “moreninho” e “mulato”, que buscam indicar que ele “[...] *nem é tão negro assim!*”. É importante observar que a ausência de reconhecimento da negrura, somada à pressão por embranquecimento, que tende a exaltar a brancura relativa, envolvem posicionamentos que acabam impulsionando o sujeito evidentemente mestiço a sucumbir às imposições do branqueamento, de maneira a negar a ancestralidade negra e usufruir dos privilégios da branquitude. Desta forma, frente à ambiguidade vivenciada e às desvantagens impostas aos negros retintos, seria um alívio para o sujeito não ser percebido como “[...] *tão negro [...]*”, o que é apontado na fala de Tiago.

Logo, o lugar ocupado pelo mestiço é caracterizado pela ambiguidade, contradição, conflito, privilégio relativo e angústia, por conta da experiência de aceitação e invalidação, oriunda dos dois lados, branco e negro, por assim dizer. O sujeito nessa posição, fluida e limítrofe, tende a ter constantemente sua identidade e experiência racial postas em xeque. Daí

decorreria a tendência em assumir o caminho do branqueamento, haja vista sua própria negrura também não ser reconhecida.

No contexto de rejeição do negro de pele clara — leia-se mestiço — por parte do grupo negro, Tiago também menciona a experiência de Roberta, que de forma semelhante a ele, tende a não ser plenamente aceita como negra por parte do movimento feminista negro com o qual possui contato. Ao indagar a licencianda sobre o episódio mencionado por Tiago, ela compartilhou que:

*Foi na nossa passeata contra a PEC, eu tinha feito um cartaz, e aí, onde tinha a letra O, eu tinha puxado para baixo e feito o sinal do feminino, que o feminismo usa esse símbolo. E aí o Tiago tinha falado para eu colocar a mãozinha fechada, que o punho fechado é o Movimento Negro, e aí seria juntar o feminismo com o Movimento Negro que é o símbolo do feminismo negro, aí eu fiquei meio insegura porque é aquilo que eu tinha falado, eu sempre soube que eu não era branca. Mas aí, eu ainda tinha um pouco de medo de... De me identificar, falar que era negra e tal. Até porque eu ficava pensando “Ah, as pessoas mais escuras sofrem mais”. Então, era como se eu tivesse meio que tomando a voz, sabe? E querendo falar por essas pessoas [...] e aí quando o Tiago falou “Ah não! Mas você é negra! Coloca aí!” Aí eu fiquei assim “Ah, então tá, então não sou só eu que não me enxergo como branca, as pessoas também não me enxergam como branca”. E aí depois que eu comecei a pensar, que quando eu era criança, sempre era os apelidos de “nega preta”, essas coisas, assim, até quando a gente, quando eu brigava com as minhas irmãs, elas me chamavam de coisas mais pesadas e tal, e... Eu fui pensar nisso depois né? Depois porque é... A gente passa a vida inteira, as pessoas querendo embranquecer a gente, então, a gente demora para resgatar isso. Então, eu já lia sobre racismo, e estudava, mas era para os outros, eu ainda não me via parte disso, foi tipo “Ah, as pessoas negras!”, como se eu não fizesse parte disso. Aí essa minha consciência sobre mim veio mais tarde. A de que existe racismo, tal, e enxergar racismo fora eu já via há mais tempo mesmo. Me enxergar como uma pessoa negra, aí foi um... Demorou mais (ROBERTA).*

O discurso de Roberta demonstra o receio e a insegurança da licencianda em se identificar publicamente como negra, pois, embora não se reconhecesse como branca, tinha a consciência de que os negros retintos sofreriam mais preconceito e discriminação racial do que ela, o que a levou a ter a sensação de que estaria invadindo o espaço desses indivíduos, no sentido de tomar a voz dessas pessoas na denúncia do racismo. Contudo, é interessante notar que a licencianda apresentava dúvidas sobre como a sociedade perceberia seu pertencimento racial, se seria vista como branca ou não, possivelmente por conta do alto grau de subjetividade que atravessa a forma como os sujeitos tendem a perceber racialmente os demais, pela tendência ao branqueamento fomentada pela sociedade e pela contrariedade decorrente das ofensas raciais dirigidas a ela por parte de suas irmãs mais brancas. Dúvida que a levou a estudar sobre o racismo, embora não se visse como pertencente ao grupo negro.

O questionamento de Roberta sobre seu pertencimento racial parece, portanto, ter se

dissipado quando a licencianda foi reconhecida como negra por Tiago, que também vivenciara a dificuldade de reconhecimento de seu próprio pertencimento, devido à ambiguidade que acompanha a experiência do mestiço no Brasil. A licencianda relata que a consciência de si como negra teria vindo depois, mediante a validação racial recebida, não por parte dos mais brancos de sua família, ou por parte dos mais negros do movimento social do qual era integrante, mas por parte daquele que vivia na pele a experiência de uma dualidade racial, vulnerável ao desatino de ser visto ora como menos branco, ora como menos negro.

Desta forma, pode-se depreender que o sujeito em tal situação de ambiguidade racial enfrenta o paradoxo de não saber em que direção ir, questionando até que ponto a nitidez — ou a falta dela — de seu pertencimento lhe permitiria sair do território dos entremeios, o que é intensificado tanto pela pressão por branqueamento, quanto pela insegurança de talvez nunca ser plenamente aceito por nenhum dos lados, a despeito da pressão por aderir a uma pretensa polarização.

Como o branqueamento é um ideal estabelecido no país, a permanência nas proximidades do território da identidade branca representa uma tendência para os indivíduos mestiços, sobretudo em virtude dos privilégios da branquitude que possam vir a ser concedidos:

*E também tem aquilo, se você está confortável com esses privilégios você não vai perceber que você não é branco, então, talvez você passe a vida inteira achando que você é branco, você não vai se atentar a isso, você não se atenta para essas questões, então fica mais fácil de continuar reproduzindo. Que não tem gente cobrando, então, quem vai ter voz vai ser só, que não é voz, quem sente mais são as pessoas mais escuras. Então normalmente desde cedo elas são mais politizadas quanto a isso, até pelos pais passarem por isso, porque sofrem muito na escola e tal, quando são crianças, é... Mas aí as pessoas que têm a pele mais... Mais clara, as vezes elas não vão se dar conta disso, ou talvez quando elas estiverem adultas, e aí o que ela podia ter feito, por exemplo, na escola, quando ela sofria e ter falado que ela estava sofrendo racismo, ela não teve essa oportunidade, porque ela não percebeu que aquilo era racismo (ROBERTA).*

O discurso de Roberta permite constatar como a ocupação do lugar de privilégio da branquitude pode levar um sujeito menos branco e menos negro a realmente se perceber como branco, tendo sua subjetividade afetada pelo modo de compreender o mundo decorrente do usufruto desse lugar de poder — ainda que relativo —, podendo conduzi-lo à negação do problema da desigualdade racial, sobretudo devido à busca de identificação com o pertencimento, o discurso e os valores brancos. Retomando as contribuições de Frankenberg (2004), quando a autora define branquitude como uma posição confortável, acima de qualquer questionamento, tendo em vista que o discurso hegemônico situa o grupo branco como norma

e modelo de humanidade, o que leva os indivíduos reconhecidos como tais a não questionarem sua posição e privilégios raciais, bem como não perceberem sua própria racialidade, pode-se inferir que, na visão de Roberta, o lugar de branquitude pode se estender ao indivíduo mestiço, sobretudo se o sujeito estiver “[...] confortável com esses privilégios, você não vai perceber que você não é branco [...]”, de maneira a reproduzir essa forma de ser e estar no mundo. Caso esses indivíduos sejam parcialmente integrados no rol da branquitude e permaneçam confortáveis nessa posição, restará aos sujeitos mais negros o lugar das desvantagens raciais, na medida em que o preconceito racial acabará sendo mais direcionado contra esses últimos. Roberta completa seu raciocínio reconhecendo que ainda que o indivíduo de pele clara sofra preconceito racial, não haverá uma percepção nítida de que o racismo seja a raiz da violência sofrida, sobretudo por conta da experiência do privilégio relativo, o que vai ao encontro das percepções de Tiago sobre a experiência da criança negra de pele clara, que vivencia, de forma concomitante, experiências de privilégio contrapostas ao racismo sutil.

*É muito bom ter esse poder para ela, mesmo ela não sendo uma pessoa branca, ela não se reconhece, não quer também, porque se ela se reconhecer como uma pessoa não branca, é abrir mão de seus privilégios e ela não vai querer abrir mão dos privilégios, então ela vai reproduzir o que está acontecendo, vai pertencer a esse poder branco e vai reproduzir o diálogo, vai reproduzir as ações, que ela não quer parar para pensar, sabe? Muitas das vezes ela não quer parar para pensar por questões de privilégios, ou ela só não quer parar para pensar por que ela sabe que se ela parar para pensar, se reconhecer e pontuar essas coisas, ela vai ter que fazer algo, sabe? Ela vai perder os privilégios? Vai perder os privilégios, porque ela vai estar tendo essas ações, quando você começa a ter essas ações, começa a falar, começa a nomear, você vai ser visto como uma pessoa, a chata que está querendo falar um monte de asneira e vai ser cortada dali, então ela vai colocar tudo isso numa balança, por exemplo, tem pessoas negras que reproduzem o racismo, que são totalmente é... Contraditórias com as coisas, sabe, que são contra cotas [...] é que nem aquele filme do Jango, que tinha aquele cara que ajudava o que escravizava também, o negro que escravizava os outros negros, que ele não era tão negro assim, sabe? Então, ele era tipo um negro “especial”, então é isso, eu fazendo isso, eu vou me tornar um deles, mesmo tipo eu não querendo, eu não falando que sou um deles, eu sou um deles por estar nesse espaço, por ter esse poder de dominar, vou poder tomar ações por não falar sobre isso, por não identificar. Então, sou como eles, então esse poder branco é meio que por não falar, por não se preocupar com toda essa população, essa população nasce, cresce, se desenvolve e se torna uma pessoa também corrompida, sabe? Que quer também ter esses privilégios, que quer também fazer o que eles estão fazendo sem essa preocupação, sem essa necessidade do próximo, sem essa necessidade de políticas públicas para o próximo, sem essa coisa, porque isso vai demandar muito dessa pessoa, e essa pessoa só não quer, então ela só ignora a existência de tudo isso, e vive a vida dela de boa, e uma pessoa que não é tão branca assim, mas também não é tão negra, nunca vai se questionar. É muito difícil uma pessoa dessa, que está nessa posição, que está com seus privilégios, parar e se questionar sobre essas questões, parar e refletir sobre a posição dela, usar a posição dela para o próximo, porque ela vai perder coisas, ela vai também perder esse espaço de privilégios, ela vai perder tudo isso. Então, é*

*triste porque ela acaba se corrompendo, acaba pertencendo a essa posição a esse espaço sem necessariamente ter essa questão com os outros sabe? (TIAGO).*

Para Tiago, o fato de um sujeito mestiço - nem tão branco, nem tão negro - acabar se assumindo como negro, implica na ação de abrir mão dos privilégios da branquitude, privilégios que abrangem se reconhecer como parte — ou ao menos próximo — do grupo branco, que é considerado como supostamente superior, dominante e, por assim dizer, humano. Dessa forma, para ser ainda que parcialmente integrado a esse grupo, o sujeito tende a reproduzir discursos e atitudes, de forma a se portar como alguém que não precisa se preocupar com a questão da raça, podendo inclusive negar a existência do problema. Isso porque a simples ação de denunciar a existência de racismo implica necessariamente em se voltar contra o discurso da branquitude.

A partir da fala de Tiago, pode-se tecer inferências sobre como a relativa integração ao pertencimento branco envolve uma ação não nomeada, implícita, acordada, concedida por meio do acesso ao lugar simbólico e material de privilégios e poder. Poder outorgado na medida em que o sujeito embranquece e se mantém alinhado ao discurso do silêncio, que nega as relações assimétricas e invisibiliza o lugar do grupo branco, no sentido de aderir ao pacto narcísico da branquitude, integrando o acordo tácito de silenciar sobre o racismo, na busca de preservar o poder branco (BENTO, 2002a). A adesão a tal pacto implica na lealdade de velar pela manutenção do poder da branquitude, que requer por parte do sujeito mestiço, “[...] *não falar, não se preocupar com toda essa população*”, o que inclui não se enxergar como parte ou próximo do grupo negro.

É nesse sentido que Tiago pondera que “[...] *uma pessoa que não é tão branca assim, mas também não é tão negra, nunca vai se questionar. É muito difícil uma pessoa dessa, que está nessa posição, que está com seus privilégios, parar e se questionar sobre essas questões [...]*”, de maneira a valer-se de sua posição relativa de privilégio para lutar contra a desigualdade racial, pois isso implicaria em assumir um interesse na questão que busca desafiar a hegemonia branca, tendo como pena impetrada a perda dos privilégios outorgados. Tiago vê a adesão mestiça ao pacto narcísico da branquitude como uma forma de corrupção, na medida em que o sujeito se submete à vontade do grupo dominante, no intuito de receber favores e ser preservado, de maneira a não ser alocado na mesma posição dos indivíduos mais negros, plenamente subalternizados. Todavia, esta relação ambígua com a questão racial não abrange necessariamente uma forma de corrupção, mas uma estratégia de preservação e sobrevivência, dada a penetração do poder da hierarquia racial no Brasil. Relação típica de

uma sociedade cujo sistema se encontra fundado no paternalismo, no qual a lealdade aos senhores resultava na outorga de migalhas de privilégios bem como o usufruto de um patamar diferente daqueles que se encontram na base da opressão e da violência. Neste sentido, manter-se em silêncio, de forma a aderir ao pacto narcísico da branquitude, constitui uma condição para a autopreservação, enquanto a ação de falar, denunciar e auxiliar o mais subalternizado implica necessariamente em uma forma de ruptura com a branquitude, seu pacto, discurso e atitudes.

### 6.3 O reconhecimento da desigualdade racial e da necessidade de enfrentamento

Durante as entrevistas, os licenciandos também pontuaram a necessidade de enfrentamento do racismo, conforme pode ser exemplificado na resposta de André, quando questionado sobre o que indivíduos privilegiados pela branquitude podem fazer para ajudar a mudar a realidade da hierarquização racial:

*Intervenção. Você acabou de falar um comentário e falar assim “E aí? Por que você está falando isso?” Porque eu já vi gente da minha família e a pessoa acabou de fazer o comentário e “Tem necessidade disso? Você ganhou o quê falando isso? Você é melhor do que essa pessoa?” E assim, não deixar barato, na hora em que você perceber que tem um racismo você intervir. Intervenção. Seja em uma fala, seja em um estudo, em algum dado que você vai falar na hora, tem que intervir de alguma forma. Não deixar passar [...] você não tem que ficar calado, tem que se indignar e mostrar essa indignação, falar que você não está contente com aquilo, vamos tentar resolver, sei lá, intervir, intervir, dentro da sala de aula, ou em uma conversa, ou no público, com uma senhora, no banco, no ônibus, tem que falar. E mostrar que não, não existe só a sua opinião, existe outro viés, que é o correto, que é o socialmente aceito, se não a gente vai viver em guerra em sociedade, se tiver esse tipo de picuinha, de entrave. É isso o que eu aprendi (ANDRÉ).*

Em relação ao racismo, André, que se identifica como branco, enfatiza a necessidade de se intervir frente a falas e situações racistas. O licenciando aponta para a importância de romper com o silêncio diante desses episódios, dizendo que “[...] você não tem que ficar calado, tem que se indignar e mostrar essa indignação [...]”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a ênfase dada por André na importância de se adotar uma postura de intervenção em relação ao racismo reflete a intenção de romper com a branquitude e com seu respectivo pacto narcísico, na medida em que implica na ruptura com a postura de omissão e de silêncio sobre a questão.

De forma semelhante, Juliana, que também se classifica como branca, aponta o diálogo como o caminho para o enfrentamento do problema:

*Ah, eu acho que pensando na parte mais como professora [...]nas pequenas atitudes da educação, porque não tem como querer mudar alguma coisa sem conscientizar, sem a educação. Então, acho que a sociedade, influenciar quem está a nossa volta, a pensar de uma maneira diferente, é... Enxergar as coisas diferente, é expor pontos diferentes, é fazer uma interface mesmo, um diálogo com as pessoas, é assim que a gente cresce, ir dialogando, você expõe sua opinião, e a outra expõe a dela (JULIANA).*

Juliana ressalta a importância da conscientização no processo de enfrentamento do racismo, que implica necessariamente na ação de dialogar sobre o tema, seja no espaço escolar ou no âmbito social de forma geral. Logo, a licencianda defende a ruptura com o silêncio e, por assim dizer, com o discurso da branquitude.

*Então, ficou muito, muito isso, sabe? De perceber as... De perceber que existem diferenças assim, desigualdades que a gente tem que basear o que a gente vai passar é... Nesses pontos, sabe? Não só lançar assim a aula, o conteúdo e... E não refletir sobre isso, acho que esse foi um dos principais pontos que se fixaram mesmo assim, na minha vida e que eu vou usar quando eu estiver dando aula, quando eu estiver exercendo minha profissão né? E eu acho que mudou muito também aquela questão do olhar coitadista, sabe? De olhar para a pessoa e já imaginar que ela não tem capacidade, que ela está condicionada a certo padrão de vida, assim, e isso é muito errado, muito errado, tipo, a gente já olhar com esse preconceito, a gente vai tentando destruir preconceitos e a gente já vai com um olhar preconceituoso, que é esse de que eles são incapazes porque eles sofrem uma pressão social. E isso foi muito legal, porque a gente... Pelo menos eu fui com esse olhar mais assim de “vitimismo”, e eu me surpreendi demais porque as meninas são muito, as meninas que ficaram com a gente são muito maravilhosas, elas são super talentosas, cheias de sonhos, cheias de capacidade [...] Vai mudar muito, muito, o jeito que eu vou montar minhas aulas (CRISTIANE).*

Cristiane, por sua vez, salienta a importância da reflexão sobre a questão racial no espaço escolar, no sentido de o professor abordar a questão durante as aulas, afirmando ser esse o aprendizado que mais contribuiu para sua formação como docente. A licencianda, que se identifica como parda, também reconhece que tinha um olhar preconceituoso em relação aos alunos das escolas periféricas, marcado pelo sentimento de pena, mas que, ao trabalhar junto às alunas da oficina, percebeu como sua perspectiva se mostrava equivocada, reconhecendo as educandas como pessoas capazes. Cristiane afirma que sua participação no projeto impulsionou-a a rever a maneira como planejará suas aulas, considerando a necessidade de reflexão sobre a temática racial e o reconhecimento da pessoa negra como sujeito de direito e indivíduo igualmente capaz, perspectiva que difere da pretensa inferioridade atribuída a esse grupo pelo discurso da branquitude.

*Inclusive me ajudou muito no meu relatório de estágio, porque eu acho essas questões importantes para o professor analisar e aí quando você está lá, por*

*exemplo, no de observação, que a gente mais observa e tal, a gente tem uma ideia tipo “olha, está acontecendo isso!” então se o professor tivesse uma tal postura isso já ia mudar, e aí a gente consegue ver na prática como isso funciona. No de regência também, a gente conseguiu perceber que alguns alunos eles... Eles cometem assim sabe por... que é a sociedade, né? Por reflexo da sociedade e aí, as vezes, a gente como professor, uma palavra que a gente desse, não de ordem nem de punição, né, mas de uma maneira assim, mais pedagógica, é eles, eles já, não que eles mudam, mas eles pensam e refletem sobre aquilo, e aí a gente dá oportunidade para eles ter uma atitude mais, mais válida (BRUNO).*

Bruno, que se classifica como branco, enfatiza a importância de o docente ter uma postura de intervenção frente ao racismo presente nos conflitos entre os alunos. Na perspectiva do licenciando, tal intervenção não necessita ser permeada pela punição, mas sim pelo diálogo, no intuito de motivar os discentes a refletir sobre a questão, a fim de modificar posturas baseadas no racismo. Dessa forma, pode-se inferir que Bruno reconhece que muitas atitudes de reprodução da ideologia racial no espaço escolar poderiam ser mitigadas pelo processo de conscientização, ou seja, pela aquisição de um letramento racial.

*[...] então acho que se existe um poder, ele é branco, é claro que ele é branco, pelo menos no Brasil. E que ele tenta mascarar essas coisas do racismo. Então, esse conceito de meritocracia, ele é meio que para enganar o que está de fato acontecendo, porque se a pessoa pode conseguir pelo mérito dela, não importa se ela é negra, branca e tal... E não é bem assim, a gente sabe que não é bem assim [...] muitas pessoas acreditam nesse tipo de coisa, nessa falsa meritocracia e nesse sistema de que o racismo está incutido nas cotas mesmo. Então, bem problemático. É tão subjetivo que parece que quando você vai para um lado, por exemplo, da pedagogia culturalmente relevante, para tratar esses assuntos, parece que você é um extremista, porque você está, sei lá, querendo colocar uma coisa que não é implícita. De uma maneira implícita a gente pode colocar [...] é uma coisa que está dentro da ideologia, da pessoa, e aí você fica meio por extremista, porque você não é nem da maneira branca de ser, tipo, de pensar que “o branco tem que ser branco, quanto mais branco melhor”, e a gente foge disso, e a gente acaba sendo extremista por causa disso e aí é complicado (BRUNO).*

Bruno reconhece que a branquitude busca mascarar as hierarquias raciais bem como as desigualdades decorrentes, valendo-se de discursos que negam e distorcem o problema, ao mesmo tempo que naturalizam a hierarquia racial e a superioridade branca. É interessante observar que o licenciando compreende o discurso de meritocracia como um exemplo dessa distorção, que desloca a questão racial para o âmbito do esforço e da capacidade individual, como se toda conquista de um indivíduo fosse fruto de seu mérito, não sofrendo qualquer influência do sistema social, tampouco de questões relacionadas à desigualdade racial. Após analisar tal perspectiva, Bruno aponta para a inconsistência de tal discurso.

Com base no discurso de Bruno, torna-se pertinente evidenciar a consciência que o licenciando possui sobre os mecanismos de ação da branquitude para a manutenção do poder branco, seja por meio de discursos que tentam subverter o reconhecimento da ideologia racial, seja pelas estratégias persuasivas que buscam intimidar os sujeitos que ousam romper com o pacto narcísico da branquitude e dialogar sobre a questão. Tais sujeitos são acusados de suscitar conflitos por deixar a zona do silêncio, na medida em que buscam explicitar as desigualdades raciais existentes, o que implica na produção de rupturas com o modo de ver o mundo imposto pela branquitude, por meio do reconhecimento de como a raça modela a experiência. Neste sentido, o diálogo sobre o tema representa o questionamento do ideal de embranquecimento e do poder hegemônico branco, que defende que “[...] o branco tem que ser branco, quanto mais branco, melhor [...]”. Por discordar desta perspectiva, “[...] da maneira branca de ser [...]”, Bruno afirma que acaba sendo rotulado como extremista, de forma a ser punido sutilmente como perseguidor de seu próprio grupo, ao buscar realizar uma intervenção como a pedagogia culturalmente relevante, que implica no diálogo sobre os mecanismos raciais implícitos bem como na proposição de seu enfrentamento.

*[...] uma coisa que, acho deu para perceber, acho que na hora que eu percebi, “Poxa, acho que o que a gente fez valeu a pena”, foi quando uma aluna da oficina - a gente estava aqui no IF e tem umas alunas que são negras, não são muitas, claro, né, mas tem umas alunas - e aí uma passou, e ela tem um cabelo black, assim né, e ela virou falou “Nossa, seu cabelo é muito bonito!” e ela ficou, sabe, super tímida, a menina, mas ficou feliz pra caramba, deu para ver, estava com um sorriso, daí falou obrigada, e ela tipo estava falando sincero mesmo, sabe? Não era uma coisa tipo “Ah, o liso é bonito, e o crespo não”, sabe? Nesse hora ela não pensou nisso, ela só pensou “Poxa, é bonito!” independente de qualquer coisa, e eu achei isso muito legal, eu acho que mudou né, não sei se ela ainda tinha, não dá para a gente saber se ela ainda tinha esse pensamento, mas, as pessoas, elas implicitamente pensam assim, e é muito bom ver que alguém, alguém lá, pensou diferente, sabe? Fora da caixinha. Sim, eu achei muito válido, fiquei bem feliz quando eu vi, falei “Puxa, acho que valeu a pena, muito a pena”. Na verdade, eu já sabia que tinha valido a pena né? Porque para a gente, para a nossa formação, foi muito importante. Mas é bom saber que valeu a pena para elas também (BRUNO).*

É interessante notar como Bruno reage com contentamento frente ao episódio no qual uma aluna da oficina elogiou os cabelos crespos de uma discente do IFSP, quando o licenciando afirma que, nesse momento, percebeu como o trabalho realizado nas oficinas parece ter auxiliado a aluna a valorizar o pertencimento negro, ou ao menos ter tido coragem para externalizar o valor que atribuía ao mesmo, possivelmente devido à segurança gerada por estar, naquele momento, junto com os licenciandos, professores da oficina, cujo objetivo era o de valorizar o pertencimento negro. Também é importante observar a habilidade de Bruno em

detectar os discursos da branquitude, que visam a valorização do pertencimento branco em detrimento do negro, e como o licenciando busca uma ruptura com essa visão de mundo, demonstrando contentamento quando percebe que a aluna fez um elogio sincero aos cabelos crespos da discente do IFSP.

Na medida em que os licenciandos passaram a perceber os mecanismos dos discursos racistas, buscando dialogar sobre a questão, de forma a romper com o silêncio presente no espaço escolar e no meio social, pode-se afirmar que terminaram por produzir rupturas com a branquitude, com seu pacto, sua forma de perceber o mundo sob a ótica da superioridade branca que busca naturalizar seus privilégios e destituir a importância da raça para a compreensão do cotidiano. As falas dos licenciandos evidenciam como eles reconhecem a presença da desigualdade racial na sociedade e como o racismo afeta a experiência dos indivíduos, percepção que lhes permite dialogar sobre o tema, o que fornece indícios do desenvolvimento de um letramento racial, conforme proposto por Twine (2004).

#### **6.4 As estratégias didáticas mais relevantes para o desenvolvimento do letramento racial**

Por fim, torna-se pertinente evidenciar as estratégias didáticas que mais contribuíram para o processo de desenvolvimento do letramento racial dos licenciandos. Durante as entrevistas, perguntei aos mesmos quais momentos das reuniões de formação consideraram mais interessantes. A esse respeito, André, que se identifica como branco, respondeu que:

*Eu gostei... Das análises, feitas! Então, a gente chegava com um tema, e depois discutia, a gente ficava mais tempo discutindo do que... A análise do tema ou a discussão que levava, foi muito enriquecedora [...] os artigos, as pesquisas na área, a história também que você levantou e colocou para a gente foi muito importante para contextualizar. Mas quando você manda artigo ou pesquisa, relato de opinião, a gente vê o negócio sólido, foi uma pessoa que foi atrás, fez pesquisa, está embasada, tem bibliografia e tal. Então, para a gente que é pesquisador, é muito mais significativa, é mais relevante, então eu gostei bastante dos artigos (ANDRÉ).*

André relata que as análises e as discussões realizadas sobre o trabalho das oficinas e sobre os referenciais estudados foram os aspectos que mais contribuíram para sua formação no âmbito da educação das relações étnico-raciais. O licenciando também considera importante o trabalho com os referenciais teóricos, no sentido de embasar cientificamente os temas discutidos, o que, segundo ele, foi fundamental para dar credibilidade aos conteúdos

trabalhados sobre a temática racial. Para André, o diálogo e a formação conceitual foram ferramentas importantes no processo de aquisição do letramento racial.

*Ah, o documentário Olhos azuis. Acho que é porque é muito mais impactante, observar como é a realidade das pessoas negras, é bem impactante, acho que foi o que mais me tocou assim [...] O projeto de quinta-feira, as reuniões, foi extremamente importante. Por exemplo, se só tivesse as oficinas de terça-feira e mais nada, a gente poderia perceber, mas seria muito mais difícil de eu enxergar isso. Foi tipo, realmente muito mais fácil com as discussões, os textos e tudo mais, para poder enxergar isso (JULIANA).*

Para Juliana, que se classifica como branca, o documentário *Olhos azuis* (1996) foi muito impactante, pelo fato de retratar as humilhações cotidianas que alcançam as pessoas negras, gerando assim, uma sensibilização na licencianda acerca da realidade da discriminação racial. Juliana também destacou que as reuniões de formação se constituíram como um espaço de mediação entre a experiência desenvolvida nas oficinas e a compreensão da realidade racial, o que a auxiliou a enxergar a questão do racismo por meio das discussões e dos referenciais teóricos trabalhados. Dessa forma, pode-se afirmar que o diálogo e a reflexão sobre a temática são elementos de suma importância para o alcance do letramento racial.

Por sua vez, Carlos considerou significativos os referenciais teóricos e, principalmente, os vídeos exibidos durante as reuniões de formação e planejamento:

*Ah, o momento que me chamou mais atenção assim foi os textos que você trazia, e foi, trouxe muita informação, sobre esse contexto, que, realmente, ainda existe racismo no Brasil! E bastante! Então você sempre trazia muitos textos importantes, vídeo também, o que nos ajudou muito [...] o que eu mais gostei foi o daquela mulher dos Estados Unidos, aquele... Como é o nome? Olhos azuis, o documentário. Sim, eu achei muito interessante aquilo ali. Por causa de como a professora abordava, a maneira como ela abordou os alunos, as pessoas participantes, teve pessoas que até choravam ali, né, ela colocou muitas, é... Informações, assim... Colocou! Fez as pessoas se colocarem no lugar das pessoas, como elas se sentiam, como as pessoas se sentem com o racismo. Ah tá, outro que eu gostei também foi Menino 23. Eu gostei muito. Você vê que aquele senhor lá, ele tem sequelas, quando ele começa a falar, desse assunto, do racismo que ele passou naquela época, tem uma revolta nele, né? Tem um sentimento de revolta, de tudo o que passou (CARLOS).*

Além de considerar a importância dos textos, Carlos destaca como o documentário *Olhos azuis* (1996) chamou sua atenção, por conta do exercício de empatia incentivado por parte da pesquisadora, ao fazer pessoas brancas experimentarem situações que frequentemente são vivenciadas por pessoas negras. O licenciando também apontou o caso narrado no

documentário *Menino 23* (2016), que resgata uma história ocorrida na década de 1930, na qual uma família do interior de São Paulo retirou 50 meninos negros de um orfanato localizado no estado do Rio de Janeiro para trabalhar em um regime de servidão semelhante à escravidão, apesar do referido regime ter sido abolido há décadas no país. Os documentários parecem ter sensibilizado Carlos ao demonstrar como o racismo impacta de forma negativa a vida de indivíduos negros, causando-lhes experiências constrangedoras e traumas profundos.

No que se refere ao reconhecimento da importância dos vídeos como via de sensibilização e letramento racial para os licenciandos, pode-se extrair contribuições do trabalho de Amaral, Dias e Tejera (2018), no qual os autores analisam como o cinema e os videoclipes possuem o potencial de gerar uma emancipação da consciência no indivíduo sobre as questões raciais. Nesse trabalho, os autores resgatam o debate empreendido por Walter Benjamin (1987) e Adorno (1986), acerca do potencial emancipatório dessas formas de produção da indústria cultural.

Desta forma, Adorno (1986) reconhece o potencial liberador presente no filme, quando propicia o contato com o real, funcionando como a reposição de uma experiência. Para o autor, enquanto a indústria cultural cria personagens e cenários artificiais, o filme necessita buscar meios para causar a imediatez, valendo-se, por exemplo, da estratégia do improviso, que poderia conferir o aspecto de realidade a essa estética. Adorno (1986) associa que a sequência de imagens intervaladas e pausadas utilizada no filme guarda semelhança com o monólogo interior desenvolvido no ser humano. Com essa perspectiva, ao voltar-se para a experiência subjetiva, o filme poderia funcionar como “reposição objetivadora dessa espécie de experiência” (ADORNO, 1986, p. 102), de forma a auxiliar o indivíduo a desenvolver uma percepção sensível da consciência da experiência.

Amaral, Dias e Tejera (2018) examinam como o choque<sup>42</sup> postulado por Benjamin (1987), no tocante ao potencial do cinema de gerar uma consciência emancipatória nas

---

<sup>42</sup> Apesar de reconhecer que a produção de filmes possuía o interesse de captar a atenção das massas para uma representação artificial e ilusória, Benjamin (1987) atribua uma perspectiva positiva ao cinema, em virtude de possibilitar uma descentralização do universo do indivíduo e a expansão de sua experiência. Embora o autor reconhecesse o declínio da áurea artística por conta da técnica da reprodutibilidade propiciada pela fotografia - e também pelo cinema -, na qual a originalidade se perde, cedendo lugar à massificação, Benjamin (1987) via na câmera a possibilidade de se captar a experiência do inconsciente visual, ou seja, a capacidade de focar nos gestos mais simples e automáticos em sua originalidade, levando o indivíduo a lançar o olhar sobre experiências imperceptíveis e, por assim dizer, para aquelas que comumente passam despercebidas. Para Benjamin, “O gesto de pegar um isqueiro ou uma colher nos é aproximadamente familiar, mas nada sabemos sobre o que se passa verdadeiramente entre a mão e o metal, e muito menos sobre as alterações provocadas nesse gesto pelos nossos vários estados de espírito. Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional” (BENJAMIN, 1987, p. 189). Desta forma, pode-se

massas, emerge nos videoclipes dos rappers como uma “reposição objetivadora da experiência”, nos termos propostos por Adorno (1986). Os autores discutem como o videoclipe geraria essa reposição de experiência, sobretudo quando se assemelha mais a realidade do que à ficção. Ao analisar um videoclipe do grupo Racionais Mc’s, os autores evidenciam como as cenas se desenvolvem “[...] promovendo *chocs* sucessivos, que podem atuar no psiquismo do espectador, com forte poder traumatizante, fazendo-o ver como as coisas o veem e, assim, provocar rupturas com o modo usual de ver as coisas e propiciar um exame mais atento dos fatos da vida” (AMARAL; DIAS; TEJERA, 2018, p. 121, itálico dos autores). Os autores ponderam ainda que os videoclipes de rap podem conduzir a uma rememoração do passado do escravismo, fazendo associações entre o passado e o presente, de forma a repor as experiências marcadas pela violência racial, despertando nos indivíduos o reconhecimento e a indignação no que tange a esses abusos, implicando na necessidade de luta contra essas opressões. É nesse sentido que Amaral, Dias e Tejera (2018) defendem que a reposição da experiência ocasionada pelo videoclipe funcionaria como um meio de emancipação da consciência, ao repor a experiência ancestral, necessária para o desenvolvimento da consciência da juventude negra no que se refere à sua afirmação racial e como sujeito de direito.

Frente a essas contribuições, pode-se inferir que os documentários mencionados pelos licenciandos como importantes para o processo de formação sobre a temática étnico-racial podem ter, de alguma forma, reposto a experiência acerca da questão racial, ao propiciar o contato com a imediatez indicada por Adorno (1986), aproximando os licenciandos da realidade nem sempre percebida no cotidiano naturalizado pelo poder da branquitude.

*Ah, com certeza né, todos foram muito bons. Então, todos foram muito bons, mas eu acho que os que me marcaram mais assim foram os documentários, aquele do Menino 23, foi um que me marcou bastante. Eu fiquei assim muito brava, fiquei muito revoltada por causa deles mesmo, né? Por tudo o que eles sofreram, não teve nenhum reparo, não teve nada, né? Me causou muita revolta assim e... Também aquele vídeo do TED, daquela mulher falando sobre como eles, o vídeo do TED, daquela mulher falando de como eles produzem coisas lá na África também, coisas assim, histórias, etc. E como ela estando na África, ela usou um estereótipo completamente diferente do povo dela para escrever uma história, isso também foi o que me marcou bastante assim, e... Ampliou assim como eu olho para as pessoas,*

---

inferir acerca da possibilidade de a lente da câmera recapturar a experiência do cotidiano, a qual tende a ser sufocada pelas pressões do mundo capitalista. Em outras palavras, a câmera pode evidenciar a sensibilidade dos fenômenos, ao captar a experiência que tem sido naturalizada e invisibilizada no mundo pós-moderno. Diante disso, Benjamin (1987) discute como as técnicas cinematográficas empregados no filme tinham o potencial de gerar um choque no espectador, devido à sucessão de imagens caracterizadas pela mudança de cenas e ambientes.

*é... Eu acho que foram esses assim que mais assim, ficaram, ficaram comigo (CRISTIANE).*

Cristiane também demonstra uma percepção semelhante a de Carlos, ao afirmar que os documentários foram ferramentas importantes nas reuniões de formação, possibilitando-lhe compreender a experiência dos indivíduos negros, sobre como o racismo causa sofrimento e injustiças, acerca das quais a população negra não teve qualquer reparação. A licencianda também aponta a importância da palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, intitulada como *O perigo de uma história única* (2009), para a desconstrução de estereótipos que possuía sobre os povos do continente africano. A esse respeito, a palestra da escritora e os documentários *Menino 23* (2016) e *Olhos Azuis* (1996), por evidenciarem as marcas do silêncio, as lacunas nas falas dos sujeitos e as reações espontâneas dos indivíduos frente à prática da opressão racial, podem ter repostado a experiência da humanização junto aos licenciandos, conforme proposto por Amaral, Dias e Tejera (2018), revertendo a percepção desumanizada que frequentemente tem sido associada ao grupo negro e ao continente africano.

*[...] mas a gente não sabia, eu pelo menos não sabia definir o racismo assim, tá, racismo é isso aqui, o racismo tem essas características exatas e é assim que a gente pode, sei lá, é resolver, não que vai resolver de uma maneira eficaz, mas a gente vai tentar minimizar algumas coisas que acontecem na sociedade e isso eu comecei a ver, assim, os vídeos ajudaram bastante né, principalmente aquele vídeo lá, é, Cores e botas é... E outros vídeos que dava para a gente pegar aquele significado da teoria jogar na prática e aí quando chegasse na escola a gente conseguisse visualizar isso bem melhor, né? Então acho que os vídeos incentivaram a gente a visualizar, olha, isso realmente está acontecendo, é um tipo de racismo, e a gente tem como trabalhar, tem maneiras como trabalhar, que nem a pedagogia culturalmente relevante e... Eu acho que isso, mais os textos que eu li (BRUNO).*

Bruno salienta que as reuniões propiciaram-lhe uma formação conceitual, no sentido de definir o fenômeno do racismo. O licenciando também enfatiza que os vídeos utilizados nas reuniões de formação o auxiliaram a compreender melhor essa realidade, de forma a “[...] visualizar, olha, isso realmente está acontecendo, é um tipo de racismo [...]”. Para Bruno, o filme *Cores e botas* (2010) foi muito importante por demonstrar como o racismo se mostra presente de maneira implícita na experiência da criança negra, a qual nem sempre tem a percepção de que está sendo vítima de preconceito e discriminação racial. O referido filme também foi significativo para Roberta e Tiago:

*E também aquele vídeo “Cores e botas”, também me marcou bastante (ROBERTA).*

*Acho que os documentários, o vídeo da menininha das botas também foi muito interessante. Muito, muito interessante ver como que uma criança, um cenário totalmente louco, tipo, não louco, mas totalmente oposto, onde tem pais negros ricos e tal, ainda assim é atingido, sabe? Uma criança, num lar é... Tranquilo, sabe? Não é um lar desestruturado, também sofre esse tipo de opressão. Então ela está em todos os nichos, está em todos os lugares, e ela não, não, não vai, tipo, medir “Ah, você é uma pessoa rica, você é uma pessoa pobre” Não! Vai acontecer com... Não de forma nítida com pessoas mais ricas, mas vai acontecer também, sabe? (TIAGO).*

Desta forma, Roberta e Tiago mencionam o filme *Cores e Botas* (2010) possivelmente por se identificarem com a experiência de preconceito vivenciada pela criança protagonista do filme. Tiago afirma que o vídeo o fez perceber como a experiência do racismo se estende aos diferentes níveis socioeconômicos, ainda que em diferentes graus. Pode-se afirmar, então, que o recurso visual do vídeo, por possibilitar a observação sobre como a hierarquização racial permeia a vida dos sujeitos em uma sociedade racializada, é uma estratégia pedagógica que contribui de forma significativa para o desenvolvimento do letramento racial, para além do diálogo, reflexão e formação conceitual sobre o tema, ao propiciar uma forma de reposição da experiência (ADORNO, 1986; AMARAL; DIAS; TEJERA, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar a branquitude brasileira a partir do reconhecimento da mestiçagem e do branqueamento, visando elucidar as implicações da presença de suas formas discursivas no âmbito escolar e na formação docente, bem como elaborar uma proposta de formação inicial de professores baseada no desenvolvimento de um letramento racial que proporcione rupturas no discurso da branquitude e a ampliação da consciência racial docente.

A pesquisa evidenciou a sinuosidade e as contradições que marcam a branquitude brasileira, que, em razão da ideologia do branqueamento e da realidade da mestiçagem, termina por outorgar privilégios gradativos conforme os indivíduos alcançam o padrão branco, seja por meio do branqueamento estético, seja por meio do branqueamento social. No contexto brasileiro, o branqueamento implica uma imposição e uma possibilidade, considerando que os indivíduos podem, em alguma medida, tornarem-se brancos — ou menos negros —, o que se traduz por relativas vantagens e aceitação social. Isso porque as categorias raciais no país são fluidas, sendo possível um mesmo sujeito ser racialmente percebido de forma diferente conforme a região do país, a situação socioeconômica apresentada, os traços fenotípicos, o contexto no qual se encontra e a percepção do observador (HARRIS, 1964), o que aumenta a complexidade da questão racial no Brasil.

Na trama da branquitude brasileira, a figura do mestiço ocupa um lugar central, por evidenciar, de forma silenciosa e concomitante, a “vergonha” da herança negra e indígena, a ausência da “pureza branca” e a “esperança” de um embranquecimento, perspectivas que marcaram a história da sociedade brasileira, na qual a mestiçagem sempre despertou, para além de um conflito identitário, uma profunda incógnita sobre o futuro da nação. Frente ao “embaraço” mestiço e à imposição da hegemonia branca, o país — no qual a maior parte dos sujeitos percebidos como brancos possuem ascendência negra e indígena — recorreu às mesmas estratégias dantes utilizadas pelo modelo paternalista escravocrata brasileiro, no sentido de fornecer migalhas aos sujeitos que se submetem ao ideal de branqueamento, concedendo vantagens relativas, ao mesmo tempo que escamoteia a inferiorização racial a que também são submetidos e distorce a realidade e suas experiências.

Portanto, pode-se afirmar que, no Brasil, opera uma branquitude mestiça, tendo em vista que o lugar da branquitude e do poder a esta associado pode ser ocupado por sujeitos mestiços, o que coopera para a manutenção do poder branco, na medida em que concessões são realizadas a parte desses indivíduos, conforme o grau de branqueamento evidenciado. O

que não elimina a existência de hierarquias, mas possibilita uma integração relativa dos mestiços, pois, ao serem percebidos como mais próximos ao branco quando comparados aos mais negros, terminam por usufruir de vantagens e, por isso, de algum grau de branquitude, o que faz com que esses indivíduos internalizem o modo de ser e estar no mundo, bem como os discursos que visam à manutenção do poder branco, de maneira a dificultar o enfrentamento do racismo na escola e na sociedade brasileira.

A experiência de proporcionar a licenciandos uma formação que promovesse um letramento racial, no sentido de produzir rupturas com a branquitude, em busca de desnaturalizar a desigualdade racial existente, corroborou para a constatação da tese da branquitude mestiça, tendo em vista que os sujeitos participantes da pesquisa, brancos, menos brancos e pardos quase brancos, demonstravam usufruir de algum grau de privilégio, além de internalizarem o discurso da branquitude, pois compreendiam as desigualdades existentes no país como um problema que estaria relacionado, sobretudo, à questão da classe, sendo o racismo visto como um fenômeno inexpressivo, que afetaria apenas a experiência do indivíduo mais negro. No que se refere aos licenciandos pardos quase negros, a pesquisa constatou que, apesar de apresentarem uma consciência maior acerca da realidade do racismo e de se identificarem com o grupo negro, por vezes acabam usufruindo de determinadas vantagens raciais conforme o contexto no qual se encontram, ao serem percebidos como menos negros em relação aos seus pares. Ficou evidente que os licenciandos pardos — quase brancos ou quase negros — vivenciam um conflito identitário, ao serem ora reconhecidos de uma forma, ora de outra, o que lhes obstrui a assunção plena de uma identidade racial, por integrarem uma classificação indefinida, ambígua, que transita entre as fronteiras dos diferentes pertencimentos, ao mesmo tempo que usufruem de determinados privilégios relativos decorrentes da apresentação de branqueamento, envolvidos em uma trama de poder que busca a manutenção da hegemonia branca.

O mestiço, pela ambiguidade de sua aparência, vivencia o paradoxo de seguir o ideal branco ou assumir uma identidade negra. Trata-se de um campo de disputa que, em maior parcela, pende para a branquitude. Desta forma, a branquitude mestiça divide, silencia, privilegia, acarreta conflitos, distorções, ambiguidades e dúvidas, contudo a resistência ao branqueamento não implica necessariamente na aceitação do indivíduo mestiço como negro, sendo por vezes questionado por indivíduos desse pertencimento devido a sua brancura relativa, habitando assim na fronteira, em razão de sua aparência evidentemente mestiça. Portanto, o mestiço continua a vivenciar o jogo de manipulação sobre sua identidade, imagem e lealdade, de forma semelhante ao ocorrido no decorrer da história do Brasil. Permanece na

contradição, na incógnita, tendo sua identidade cindida para divisão e consolidação do poder, sendo visto como etapa, degeneração ou triunfo, a depender do contexto, da percepção, do observador e do observado.

Com base na pesquisa realizada, foi possível constatar que o letramento racial representa uma ruptura com a inércia e a ausência de compressão racial da sociedade brasileira, ao possibilitar a conscientização, a compreensão e o diálogo, rompendo com o pacto narcísico da branquitude e as formas de silêncio e omissão dessa ideologia. Letramento esse que precisa ser estendido não apenas a brancos, mas a todos aqueles que, por usufruírem de algum privilégio branco — no caso, os mestiços menos negros —, terminaram por internalizar essa forma de ser e estar no mundo, bem como aqueles que, por conta do silêncio, passaram a concordar com a suposta inexistência da ideologia do racismo, também em virtude da crença na democracia racial. Em um país constituído por uma branquitude mestiça, no qual o poder é outorgado a sujeitos não brancos, conquanto que embranqueçam, o letramento racial abrange uma habilidade útil a todos os indivíduos.

Na formação realizada com os licenciandos, todos os participantes da pesquisa aumentaram seu nível de letramento racial. Nesse processo, o diálogo sobre a temática racial mostrou-se fundamental, pois, ao romper com o silêncio decorrente do pacto narcísico da branquitude, auxiliou os sujeitos brancos ou quase brancos a perceberem como o racismo se apresenta no cotidiano e como esse fenômeno afeta a experiência dos indivíduos, fornecendo vantagens para alguns e desvantagens para outros. No que se refere aos licenciandos pardos quase negros, que já evidenciavam um nível maior de letramento racial, o diálogo permitiu a elaboração das experiências de racismo das quais foram vítimas, além de uma compreensão maior acerca dos mecanismos de discriminação racial, camuflados e negados na sociedade brasileira.

De forma semelhante, o espaço para reflexão sobre o trabalho realizado nas oficinas junto aos alunos da escola de ensino fundamental permitiu aos licenciandos constatarem como a desigualdade racial afeta a realidade dos discentes, e como o trabalho com o hip-hop pode auxiliar na valorização do pertencimento negro, não branco, sob a perspectiva de uma pedagogia culturalmente relevante, de forma a contribuir com o resgate da autoestima da juventude negra, periférica e feminina, considerando a forma como as alunas se apropriaram do espaço da oficina como um lugar de socialização, afirmação e empoderamento. Outra estratégia que se mostrou muito significativa para a aquisição do letramento racial foi o trabalho com filmes que retratavam como o racismo se mostra presente no cotidiano, os quais funcionaram como uma reposição da experiência, no sentido de contribuir com o

desenvolvimento de uma consciência acerca da realidade racial, conforme proposto por Amaral, Dias e Tejera (2018) com base na obra de Adorno (1986).

Por fim, pode-se inferir que a branquitude mestiça, na forma como se apresenta no Brasil, não reduz a sociedade a dois polos opostos, representando um impasse complexo para o enfrentamento do racismo no país, por envolver uma trama sinuosa, carregada de nuances, ambiguidades e contradições, as quais alcançam a escola brasileira, abalando a autoestima e os direitos dos sujeitos que não conseguem alcançar o padrão da brancura, além de gerar uma pressão pelo embranquecimento de toda a população, inclusive no segmento percebido como branco. Narrativa naturalizada e silenciosa que se encontra presente no dia a dia da escola, que só pode ser detectada por olhares treinados, aptos a perceberem as lacunas, as omissões, os discursos disfarçados, cujo cerne carrega os ditames da branquitude.

Daí a importância de capacitar os educadores para enxergar além do aspecto naturalizado, a fim de que compreendam a estrutura na qual estão imersos, apreendendo a complexidade contida no ato de ensinar, para que tenham mais condições de contribuir com a formação dos educandos para a igualdade racial e, de igual modo, para a humanização das relações entre os estudantes, independentemente de seu pertencimento racial.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o filme. In: COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. **La personalidad autoritaria**. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección, 1965.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALLEN, Theodore William. **The invention of the white race: the origin of racial oppression in anglo-america**. Vol. 2. 2. ed. London: Verso, 2012.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. **O sexo devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII**. 2003. 332f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, Gian Carlo de Melo. Famílias Brasilas: Pernambuco e a mestiçagem – Séculos XVI – XVIII. **CLIO**, Revista de pesquisa histórica, Pernambuco, v. 25, n. 1, p. 61-81, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24694>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. **O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

\_\_\_\_\_; DIAS, Cristiane Correia; TEJERA, Daniel B. Olmedo. Do cinema de vanguarda ao videoclipe dos Racionais MC's: uma discussão a partir de Vilém Flusser, Walter Benjamin e T. W. Adorno. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 111-126, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7643>> Acesso em: 12 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **O que o Rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2016.

AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. 20. ed. São Paulo: Martins, 1975.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. A cor da escola brasileira: a institucionalização do racismo no cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS, 8., 2014, Belém. **Anais...** Belém: COPENE, 2014.

\_\_\_\_\_. **“Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”**: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BELLINI, Lígia. Por amor e por interesse: a relação senhor-escravo em cartas de alforria. In: REIS, João José. (org.). **Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil**. Editora Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v.1. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002c.

\_\_\_\_\_. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BORGES, Dain. “Inchado, feio, preguiçoso e inerte”: A degeneração no pensamento social brasileiro, 1880-1940. **Rev. Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v. 1, n. 47, p. 43-70, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/44/37>> Acesso em: 15 set. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan-dez 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662%3E>>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o **ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília: DOU, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2004. Institui **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e **para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRYLOWSKI, Laura Rose. **Como a teoria da branquitude influenciou pesquisadoras brancas entre 2012 e 2016**. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial**. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARDOSO, Tatiana Lucia. **Entre a negritude e a branquitude: memória, discurso e relações de poder na construção da identidade de sujeitos pardos**. 2012. 226f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

\_\_\_\_\_. O branco não branco e o branco-branco. In: MULLER, Tânia Mara Pedrosa; CARDOSO, Lourenço. (orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

\_\_\_\_\_. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v.13, n.1, p. 81-93, jan./jun.2011. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1176/954>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: \_\_\_\_\_; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. “(Ra) pensando a cidade de São Paulo”. A música como veículo de uma prática de ensino culturalmente relevante de geografia. **Biblio 3W**. Barcelona, v. 21, n. 1170, p. 1-25, set. 2016. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26359/27805>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. Racismo fenotípico e estéticas de segunda pele. **Revista Cinética**, Edição Especial Estéticas da Biopolítica, Programa Cultura e Pensamento do Ministério da Cultura, fev. 2008. Disponível em: <[http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose\\_jorge.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.pdf)> Acesso em: 2 set. 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, set. 2014. Disponível em: <<https://scielo.br/pdf/ep/v40n3/09.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Ricardo Henriques. (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CONVERSE, Philip E.; McDONOUGH, Peter J.; SOUZA, Amaury G.; COHEN, Youssef. **Representation and Development in Brazil, 1972-1973**. Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2006-01-18. Disponível em: <<https://www.icpsr.umich.edu/web/ICPSR/studies/7712>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CORES e botas. Direção: Juliana Vicente. Produção: Juliana Vicente, Nalu Béco. (16 min.). 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LL8EYEygU0o>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

COSTA, Eliane Silvia. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. 2012. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. Trad. Maria Lúcia Machado/ Trad. de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

DIAS, Carlos A. O indígena e o invasor: a confrontação dos povos indígenas do Brasil com invasor europeu nos séculos XVI e XVII. **CLIO**, Revista de pesquisa histórica, Pernambuco, v. 10, n. 1, p.71-109, 1987. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24589>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

DIJK, T. A. V. Discurso, poder y cognición social: conferencias de Teun A. van Dijk. **Cuadernos Maestria en Linguística**, v. 2, n. 2, p.1-93, 1994.

\_\_\_\_\_. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Evandro Charles Piza; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A revolução haitiana e o Atlântico Negro: o constitucionalismo em face do lado oculto da modernidade. **Rev. PUC Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 10-42, jul-dez 2016. Disponível em:< [http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/Direito%2049\\_artigo%201.pdf](http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/Direito%2049_artigo%201.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **Black reconstruction: an essay toward a history of the part which black folk played in the attempt to reconstruct democracy in America 1860 - 1880**. New York: Harcourt, Brace and Company, 1935.

ELTIS, David, e RICHARDSON, David. **Atlas of the Transatlantic Slave Trade**. 2. ed. New Haven & Londres: Yale University Press, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELICIDADE por um fio. Direção: Haifaa al-Mansour. Produção: Marc Platt, Sanaa Lathan. (98 min.). Netflix, 2018.

FERNANDES, Florestan. A função social da guerra na sociedade tupinambá. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 6, p. 7-426, 1952.

\_\_\_\_\_. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

\_\_\_\_\_. **Organização social dos tupinambá**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FERNANDES, João Azevedo. **De cunhã a mameluca: a mulher tupinambá e o nascimento do Brasil**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

FERNANDES, Viviane Barboza. **Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos**. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

FIGUEIREDO, Luciano. Três pretas virando o jogo em Minas Gerais no século XVIII. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FRANCO, Francisco Soares. **Ensaio sobre os melhoramentos de Portugal, e do Brazil**. Lisboa: Imprensa Regia, 1820.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron. (org). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

\_\_\_\_\_. **White woman, race matters: the social construction of whiteness**. London: Routledge, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GENOVESE, Eugene D. **Roll, Jordan, Roll: the world the slaves made**. New York: Vintage Books, 1976.

GÓES, Fernando. Aluísio Azevedo e "O mulato". In: AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. 20. ed. São Paulo: Martins, 1975.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022003000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Depois da democracia racial. 2006. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HARRIS, Marvin D. Racial identity in Brazil. **Luso-Brazilian Review**, Madison, v. 1, n. 2, p.21-28, winter, 1964.

\_\_\_\_\_. Referential ambiguity in the calculus of Brazilian racial identity. **Southwestern Journal of Anthropology**, New Mexico, v. 26, n.1, p. 1-14, spring, 1970.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Entre o mito e os fatos: Racismo e relações raciais no Brasil. In: Maio, Marco Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fio Cruz/CCBB, 1996.

HERNADEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOETINK, Harmannus. **Slavery and race relations in the Americas: an inquiry into their nature and nexus**. New York: Harper & Row, 1973.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2016**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2016.

\_\_\_\_\_. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2018**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018**. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo, 2013.

JACOBSON, Matthew Frye. “Pessoas brancas livres” na República, 1790-1840. In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismo eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, Jan. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100102&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of Culturally Relevant Pedagogy. **American Educational Research Journal**, Chicago, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/6fb5/45a918f7a030bc1d3d1904c7ee49db2b98cc.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

LISBOA. Ley sobre os casamentos com as Indias, de 4 de abril de 1755. In: LISBOA. **Collecção das leys, decretos, e alvarás, que compreende o feliz reinado del Rey fidelíssimo D. Jose o I. nosso senhor**. Desde o anno de 1750 até o de 1760, e a Pragmatica do Senhor Rey D. Joaõ o V. do anno de 1749. Tomo I. Lisboa: Na Officina de Miguel Rodrigues, 1771. Disponível em: <[https://digitalis-dsp.uc.pt/fddigital//UCFD-A-5-7-TOMO-1\\_10/UCFD-A-5-7-TOMO-1\\_10\\_item2/index.html](https://digitalis-dsp.uc.pt/fddigital//UCFD-A-5-7-TOMO-1_10/UCFD-A-5-7-TOMO-1_10_item2/index.html)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LOPES, Joyce Souza. “Quase negra tanto quanto quase branca”: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

McINTOSH, Peggy. White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. **Peace and Freedom**, July/August, 1989. Disponível em: <[http://wh.agh.edu.pl/other/materialy/663\\_2014\\_03\\_04\\_15\\_03\\_55\\_WhitePrivilegeUnpackingtheInvisibleKnapsack.pdf](http://wh.agh.edu.pl/other/materialy/663_2014_03_04_15_03_55_WhitePrivilegeUnpackingtheInvisibleKnapsack.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2014.

McLAREN, Peter. Whiteness is... the struggle for postcolonial hybridity. In: KINCHELOE, Joe L. et al. (org.). **White reign: deploying whiteness in America**. Nova York: St. Martin's Griffin, 1998.

MENINO 23: Infâncias perdidas no Brasil. Direção: Belisario Franca. (122 min.). 2016. Disponível em: < <https://www.menino23.com.br/menino-23/>> Acesso em: 20 nov. 2020.

MORGAN, Edmund Sears. Escravidão e liberdade: o paradoxo americano. **Estud. av.**, São Paulo, v. 14, n. 38, p. 121-150, Abr. 2000 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142000000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142000000100007&lng=en&nrm=iso)>. Aceso em: 29 set. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: A. A. P. Brandão. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004a.

\_\_\_\_\_. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo , v. 18, n. 50, p. 51-66, Abr. 2004b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Apresentação**. In: MUNANGA K. (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Entrevista Revista Fórum [ago. 2009]. Entrevistadores: Camila Souza Ramos e Glauco Faria. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/revista/77/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. O anti-racismo no Brasil. In: **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Washington Santos. Além do medo: a construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista (1791-1840). **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 10, n. 18, p. 469-488, jul-dez 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/771>> Acesso em: 18 nov. 2018.

NÓBREGA, Manuel da. A El Rei (D. João III). In: FRANCO, Antônio. (org.). **Cartas do Brasil do Padre Manoel da Nóbrega (1549-1560)**. Cartas Jesuíticas I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_obrasraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

\_\_\_\_\_. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. São Paulo: **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702007000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015)> Acesso em: 27 mai. 2018.

OLHOS azuis. Direção: Bertram Verhaag. Produção: Bertram Verhaag, Claus Strigel. (90 min.). 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XUEAgbLIKeQ>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

O PERIGO de uma história única. TEDGlobal. (18 min.). 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br)> Acesso em: 17 jan. 2017.

OSUMARE, Halifu. **The Africanist aesthetic in global hip-hop: Power moves**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003 – 2013**. 2013. 197f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, UNISUL, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

PRADO JR. Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000100022&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100022&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 05 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Porta de vidro: Entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes: 2002.

\_\_\_\_\_; ROSENBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./jan. 1999.

PORTUGAL. Debates parlamentares/Câmara dos senhores deputados da Nação Portuguesa, nº 12, Sessão 16 de junho, 1855. Disponível em: <<http://debates.parlamento.pt/catalogo/mc/cd/01/01/01/012/1853-06-16>> Acesso em: 31 mai. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROEDIGER, David. **The wages of whiteness: race and the making of the American working class**. London: Verso, 1991.

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.

SANJEK, Roger. Brazilian racial terms: same aspects of meaning and learning. **American Anthropologist**, v. 73, n. 5, p. 1126-1143, Oct. 1970. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1971.73.5.02a00120>. Acesso em: 25. abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Entre Próspero e Calíban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. **Novos Estudos**, n.66, p. 23-52, Julho, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In:\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** Vol. 4. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 165-187, 1996.

SAUNDERS, Tanya. Towards a transnational hip-hop feminist liberatory praxis: a view from the Americas. **Social Identities**, v. 22, n. 2, p. 178-194, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F13504630.2015.1125592>. Acesso em: 12. jul. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização.** 1999. 177f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. O medo de que os negros entrem na escola: a recusa do direito à educação no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 6, n. 12, p. 61-77, nov. 2013 - fev. 2014. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/177>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

\_\_\_\_\_. Aqui ninguém é branco: Hegemonia branca e *média* no Brasil. In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

STEYN, Melissa. Novas matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul Multicultural e democrática. In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/0>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 jul. 2018.

TROUILLOT, Michel-Rolph. The Haitian Revolution as a Non-Event. In: TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past: Power and Production of History**. Boston: Beacon Press, 1995.

TWINE, France Winddance. A White side of black Britain: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, Abingdon-on-Thames, v. 27, n. 6, p. 878-907, nov.2004. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141987042000268512>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Racism in a racial democracy: the maintenance of white supremacy in Brasil**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Visual sociology in a discipline of words: racial literacy, visual literacy and qualitative research methods. **Sociology**, v. 50, n. 5, p. 967-974, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038516649339>> Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. STEINBUGLER, Amy C. The gap between whites and whiteness: Interracial intimacy and racial literacy. **DuBois Review: Social Science Research on Race**, Cambridge, v. 3(2), p. 341-363, 2006.

VALLE SILVA, Nelson do. Morenidade: modo de usar. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do; LIMA, Márcia. (orgs.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999b.

\_\_\_\_\_. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do; LIMA, Márcia. (orgs.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999a.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 79-103, mar./jun.2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19657>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

WARE, Vron. Introdução: O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar” In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WARREN, Jonathan W.; TWINE, France Winddance. Critical race studies in Latin America: recent advances, recurrent weaknesses. In: GOLDBERG, David Theo; SOLOMOS, John. (orgs.). **A companion to racial and ethnic studies**. New Jersey: Blackwell Publishers, 2002.

## ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, diretor geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Roque, na qualidade de responsável por esta instituição, AUTORIZO Janaína Ribeiro Bueno Bastos, a realizar pesquisa-ação com os alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas do referido *campus*, para realização de pesquisa de doutorado intitulada **“Por uma pedagogia da emancipação racial: a formação de licenciandos para a educação das relações étnico-raciais”**, que tem como objetivo construir uma proposta de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, voltada especificamente ao trabalho com a juventude pobre, em sua maioria negra, da escola pública periférica. A proposta, pautada em um modelo de pesquisa-ação e docência supervisionada, visa compreender e trabalhar tanto no campo teórico quanto com os discentes da licenciatura participantes da pesquisa, as percepções e discursos presentes no imaginário brasileiro relacionados à desigualdade racial e branquitude. O estudo busca analisar as contribuições desse processo para a formação e trabalho docente dos licenciandos, de forma a fornecer subsídios para a melhoria dos programas de formação inicial de professores no âmbito brasileiro no que tange a educação das relações étnico-raciais.

Declaro compreender como e porque esse estudo está sendo realizado. A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1 – Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2 – Assegurar a privacidade das pessoas participantes do estudo, bem como garantir que não se utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo nº5, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Roque, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa de doutorado intitulada **“Por uma pedagogia da emancipação racial: a formação de licenciandos para a educação das relações étnico-raciais”**, que tem como pesquisadora responsável Janaína Ribeiro Bueno Bastos, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. O objetivo deste estudo é construir uma proposta de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, voltada especificamente ao trabalho com a juventude pobre, em sua maioria negra, da escola pública periférica. A proposta, pautada em um modelo de pesquisa-ação e docência supervisionada, visa compreender e trabalhar tanto no campo teórico quanto com os discentes da licenciatura participantes da pesquisa, as percepções e discursos presentes no imaginário brasileiro relacionados a desigualdade racial e branquitude. O estudo busca analisar as contribuições desse processo para a formação e trabalho docente dos licenciandos, de forma a fornecer subsídios para a melhoria dos programas de formação inicial de professores no âmbito brasileiro.

Você foi selecionado por ter participado/participar da ação de extensão com formação de professores desenvolvida pela pesquisadora, na função de coordenadora da mesma. Se você consentir, sua experiência vivenciada na ação de extensão será empregada para realização deste estudo que possui finalidade de pesquisa, e por esse motivo, os dados obtidos serão divulgados seguindo diretrizes éticas, assegurando, assim, sua total privacidade e o sigilo de sua participação. Ressalto que sua participação nesta pesquisa não é/foi uma condição para participação na ação de extensão, não estando, portanto, sua participação na ação de extensão condicionada à participação na pesquisa. Sua participação na pesquisa não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Os riscos relacionados com sua participação não envolvem riscos físicos, pois trata-se de uma pesquisa qualitativa na área de educação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, por isso, a possibilidade de riscos reais ou potenciais de qualquer natureza serão evitados por meio da seguinte medida: os nomes dos participantes serão preservados e a eles serão atribuídos nomes fictícios que impeçam a sua identificação na tese doutoral e nas publicações dela derivadas. Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à possibilidade de propor novas estratégias de formação para a docência no campo da educação das relações étnico-raciais e no trabalho com a juventude das escolas públicas periféricas, de forma a fornecer subsídios para a melhoria dos programas de formação inicial de professores no âmbito brasileiro. Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você concordar, sua participação na pesquisa ocorrerá considerando sua participação na ação de extensão, no relato fornecido na entrevista inicial (anotações realizadas), participação nas reuniões de formação e planejamento, ações desenvolvidas na docência supervisionada, relatórios de desenvolvimento das oficinas e de avaliação, e por concessão de entrevista final de avaliação do projeto. Os dados serão tratados com cuidado e respeito aos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, e que minha participação na pesquisa não foi/é uma condição para participar da ação de extensão. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

São Roque, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

### ANEXO C – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS FINAIS

- 1 – De forma geral, como você avalia o projeto de extensão *Pedagogia culturalmente relevante e empoderamento étnico-racial* do qual participou?
- 2 – Como você avalia as formações realizadas nas reuniões de planejamento?
- 3 - Nas formações, houve algum momento ou conhecimento que você considerou mais interessante?
- 4 - O que você aprendeu na convivência com os(as) alunos(as) nas oficinas?
- 5 – A partir da sua participação no projeto, houve alguma mudança na forma como você percebe a questão do racismo no Brasil?
- 6 – O que pode ser feito para mudar a realidade do racismo na sociedade e na escola brasileira?