

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL STRICTO SENSU**

**ANDRELIZE SCHABO FERREIRA DE ASSIS**

**INFIDELIDADE À HERANÇA COLONIAL DA BRANQUITUDE: UMA JORNADA  
RUMO À EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTIRRACISTA**

**PORTO VELHO**

**2024**

**ANDRELIZE SCHABO FERREIRA DE ASSIS**

**INFIDELIDADE À HERANÇA COLONIAL DA BRANQUITUDE: UMA JORNADA  
RUMO À EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTIRRACISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Básica.

**Orientadora:** Profa. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias.

**PORTO VELHO**

**2024**

Catálogo da Publicação na Fonte  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

A848i Assis, Andrelize Schabo Ferreira de.  
Infidelidade à herança colonial da branquitude: uma jornada rumo à educação escolar antirracista. - Porto Velho, 2024.

240f.: il.

Orientação: Profa. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias.

Tese (Doutorado em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Branquitude. 2. Educação Escolar. 3. Antirracismo na educação. 4. Herança Colonial. 5. Derrida e Wittgenstein. I. Farias, Sebastiana Carvalho dos Santos. II. Título.

Biblioteca de Porto Velho

CDU 376.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONAL

**ANDRELIZE SCHABO FERREIRA DE ASSIS**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DA TESE**

**INFIDELIDADE À HERANÇA COLONIAL DA BRANQUITUDE: UMA JORNADA RUMO À EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTIRRACISTA**

Defesa de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de **Doutorado Educação Escolar** da Universidade Federal de Rondônia como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de **Doutor em Educação Escolar**. Aprovada no dia 10 de maio de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelos Docentes:

Nome do Orientador

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias (Presidente - UNIR)

Membro da Banca 1

Prof. Dr. Lourenço da Conceição Cardoso (Membro externo - UNILAB)

Membro da Banca 2

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geísa Mattos de Araújo Lima (Membro externo - UFC)

Membro da Banca 3

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Tamayo Osorio (Membro externo - UFMG)

Membro da Banca 4

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Membro interno - UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **KATIA SEBASTIANA CARVALHO DOS SANTOS FARIAS, Docente**, em 14/05/2024, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lourenco da Conceicao Cardoso, Usuário Externo**, em 14/05/2024, às 11:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA, Docente**, em 14/05/2024, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA TAMAYO OSORIO, Usuário Externo**, em 14/05/2024, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Geisa Mattos de Araujo Lima, Usuário Externo**, em 16/05/2024, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1690856** e o código CRC **E2FE3762**.

---

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à professora Dra. Kátia Farias, pela orientação amorosa, atenciosa e não dogmática. Agradeço por não soltar a minha mão ao longo desses anos.

## AGRADECIMENTOS

E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar. (Gonzaguinha).

Agradecer a todos que colaboraram para a elaboração deste trabalho é uma tarefa praticamente impossível. Este trabalho tem o dedo de “tanta gente”. No entanto, farei aqui um recorte para destacar os que participaram mais diretamente.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), na pessoa do Reitor professor Dr. Moisés José Rosa, que possibilitou a realização desta pesquisa por meio da concessão do afastamento para cursar Pós-Graduação em nível de Doutorado em Educação Escolar na instituição Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Agradeço à orientadora desta pesquisa, professora Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias, pela sua orientação indispensável em cada etapa do processo da minha formação enquanto pesquisadora desde o mestrado (2017). Seu amor pela educação, sua postura e sua competência me inspiraram e me motivaram ao longo desses anos. Obrigada por tudo que compartilhamos juntas e pela paciência, dedicação e generosidade ao encaminhar esta pesquisa.

Agradeço à banca examinadora desta tese, que foi composta por profissionais que admiro profundamente: professor Dr. Lourenço da Conceição Cardoso (Membro externo/UNILAB), professora Dr<sup>a</sup>. Geísa Mattos de Araújo Lima (Membro externo/UFC), professora Dr<sup>a</sup>. Carolina Tamayo Osorio (Membro externo/UFGM) e professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Membro interno/UNIR). Minha sincera gratidão pela leitura cuidadosa e respeitosa, bem como pelos valiosos apontamentos, trocas, sugestões e contribuições.

Agradeço aos participantes da pesquisa, profissionais das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) Joaquim Vicente Rondon; Maria Francisca de Jesus Gonçalves; Antônio Ferreira da Silva e Nações Unidas, por confiarem na seriedade desta pesquisa e na minha ética profissional. Agradeço por abordarem questões tão sensíveis, delicadas e complexas que permeiam a educação escolar pública em Rondônia. Sem a experiência e a colaboração de cada um de vocês, essa pesquisa não teria sido possível.

Agradeço aos amigos que fiz no meu setor de trabalho (Assessoria de Comunicação e Eventos/IFRO): Collien Rodrigo, Dennis Weber, Érica Jennigs, Rosália Silva, Silvane Brandão, Sônia Dourado e Viviane Camelo. Vocês tornam o meu dia a dia mais leve e feliz. Obrigada pelo apoio absoluto que recebi e pela compreensão nos momentos em que me ausentei.

Agradeço imensamente à minha família, meu pai, Afonso Ferreira de Assis (*in memoriam*), e minha mãe, Zilamar Andrize Schabo, que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos. Minha eterna gratidão por tudo que fizeram por mim. Agradeço também o apoio dos meus irmãos (Emersson, Gabriel e Gabriele Schabo) e do meu esposo (Jhonatan Schabo).

Agradeço em especial o apoio do meu filho, Miguel Schabo Carreira, minha motivação diária. Ele me acompanhou em diversas aulas durante a graduação, o mestrado e o doutorado e sempre se comportou de maneira exemplar. Conhecido pelos meus colegas e professores, mostra-se interessado pelos estudos e não hesita em se posicionar diante de injustiças. Você é demais, Miguel!

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram a chegar até aqui. Que este trabalho não apenas acrescente conhecimento ao campo, mas também sirva como um pequeno passo em direção a práticas escolares antirracistas. Obrigada a todos por fazerem parte desta importante jornada.

## RESUMO

Esta tese está inserida na linha *Formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas na educação básica*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia. O objetivo desta pesquisa consiste em problematizar os rastros da branquitude na educação básica, em Porto Velho, visando ao fortalecimento da educação antirracista no contexto escolar, bem como à ampliação do arcabouço teórico acerca da branquitude brasileira. O estudo problematizou a possível interferência da branquitude na maneira que a questão racial é abordada na educação básica, inclusive acarretando a negação da existência do racismo na escola ou o considerando como problema “do outro”. Apresenta as seguintes questões: Como podemos entender a relação entre branquitude e colonialidade na educação em Porto Velho – RO e quais são as implicações para a manutenção da prática racial? Como a branquitude pode interferir na maneira que a questão racial é abordada nas escolas participantes da pesquisa, inclusive acarretando a negação do racismo ou o considerando como problema “do outro”? Como o ato performático da branquitude afeta a educação antirracista? A proposta de escrita terapêutica-desconstrucionista neste trabalho mobiliza a branquitude e a possibilidade de sua desconstrução para que se promova o antirracismo. A pesquisa contou com a participação de professores e equipe pedagógica das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs): Joaquim Vicente Rondon; Maria Francisca de Jesus Gonçalves; Antônio Ferreira da Silva e Nações Unidas. A escolha das escolas ocorreu para abranger as quatro zonas da cidade de Porto Velho (Zonas Sul, Leste, Oeste e Norte, respectivamente), localizada no estado de Rondônia. Considerando as quatro escolas, temos um total de 32 participantes, além de um participante da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e a Profa. Dra. Kátia Farias, perfazendo um total de 34 participantes na pesquisa. A abordagem teórico-metodológica assumida nesta pesquisa fundamenta-se nos jogos de linguagem e terapia filosófica de Ludwig Wittgenstein; na desconstrução de Jacques Derrida; e na terapia gramatical-desconstrucionista como uma atitude pós-estruturalista de pesquisa e escrita acadêmica em educação a partir de Antonio Miguel. Essa entrada teórico-metodológica possibilitou a desestabilização de hierarquias, abalando a estrutura tradicional violenta e excludente e mobilizando para a pesquisa momentos de ressignificações de práticas escolares. O estudo realizado apontou que a postura acrítica da branquitude brasileira na escola atua como um dos pilares de perpetuação da dificuldade de identificação de indivíduos brancos na relação com a problemática do racismo e dificulta a implementação dos normativos legais e de ações antirracistas nas escolas. A pesquisa contribuiu com este campo de estudo ao apresentar um produto educacional voltado ao reconhecimento da responsabilidade da branquitude na construção de uma educação antirracista como projeto contínuo na escola. Esse recurso apresenta como conduzimos nossos encontros formativos, buscando afastar a compreensão de raça como hostilidade. Em vez disso, promovemos a abertura para a desconstrução e o entendimento do antirracismo como assunto que não deve ser temido nas escolas.

**Palavras-chave:** Branquitude; Educação Escolar; Herança Colonial; Antirracismo na educação; Derrida e Wittgenstein.

## ABSTRACT

This thesis is part of the line of research on Teacher Education, Teaching Work and Pedagogical Practices in Basic Education, of the Postgraduate Program in School Education – Professional Master's and Doctorate, at the Federal University of Rondônia. The objective of this research is to problematize the traces of whiteness in basic education in Porto Velho, aiming to strengthen anti-racist education in the school context, as well as expanding the theoretical framework regarding Brazilian whiteness. The study questions the possible interference of whiteness in the way racial issues are addressed in basic education, including denying the existence of racism in schools or considering it as “someone else's” problem. It presents the following questions: How can we understand the relationship between whiteness and coloniality in education in Porto Velho – RO and what are the implications for the maintenance of racial practice? How can whiteness interfere with the way racial issues are addressed in the schools participating in the research, including leading to the denial of racism or considering it as “someone else's” problem? How does the performative act of whiteness affect anti-racist education? The proposal for therapeutic-deconstructionist writing in this work mobilizes whiteness and the possibility of its deconstruction to promote anti-racism. The research included the participation of teachers and pedagogical staff from Municipal Elementary Schools (EMEFs): Joaquim Vicente Rondon; Maria Francisca de Jesus Gonçalves; Antônio Ferreira da Silva and Nações Unidas. The schools were chosen to cover the four zones of the city of Porto Velho (South, East, West and North Zones, respectively), located in the state of Rondônia. Considering the four schools there were a total of 32 participants, in addition to one participant from the Municipal Department of Education (Semed) and Prof. Dr. Kátia Farias, making a total of 34 participants in the research. The theoretical-methodological approach adopted in this research is based on Ludwig Wittgenstein's language games and philosophical therapy; in the deconstruction of Jacques Derrida; and in grammatical-deconstructionist therapy as a post-structuralist attitude of research and academic writing in education based on Antonio Miguel. This theoretical-methodological approach made it possible to destabilize hierarchies, shaking the traditional violent and exclusionary structure and mobilizing moments of resignification of school practices for research. The study pointed out that the uncritical stance of Brazilian whiteness in schools acts as one of the pillars of perpetuating the difficulty in identifying white individuals in relation to the issue of racism and hinders the implementation of legal regulations and anti-racist actions in schools. The research contributed to this field of study by presenting an educational product aimed at recognizing the responsibility of whiteness in the construction of anti-racist education as a continuous project at school. This resource presents how we conduct our training meetings, seeking to move away from the understanding of race as hostility. Instead, we promote openness to deconstruction and the understanding of anti-racism as a subject that should not be feared in schools.

**Keywords:** Whiteness; School education; Colonial Heritage; Anti-racism in education; Derrida and Wittgenstein.

## Sumário

1 APRESENTAÇÃO .....	5
2 <i>PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</i> .....	12
<b>2.1 Os passageiros: delimitação da pesquisa</b> .....	22
<b>2.2 As condutoras arrumando as malas: (auto)terapia (auto)decolonial</b> .....	34
<b>2.2.1 Ver-se mulher negra: (auto)terapia em cena</b> .....	36
2.2.1.1 Cena 1: na Universidade, professora pretinha .....	38
2.2.1.2 Cena 2: “Eu não quero ver aquela sua amiga negrinha na banca” .....	39
<b>2.2.2 Ver-se mulher branca: (auto)terapia em cena</b> .....	40
2.2.2.1 Cena 1: “Você precisa de ajuda?” .....	42
2.2.2.2 Cena 2: as bonecas dos anos 1990 .....	44
<b>2.3 Abertura para o outro: processos de racialização em preto e branco</b> .....	45
3 NA ESTAÇÃO: ESTUDOS RACIAIS NO BRASIL E HIERARQUIAS FICTÍCIAS E ARBITRÁRIAS .....	52
<b>3.1 De olho no retrovisor: branquitude e educação escolar</b> .....	59
<b>3.2 Engatando a marcha ré: um breve olhar para o passado brasileiro</b> .....	69
<b>3.3 Branquitude em Rondônia: os filhos do boto?</b> .....	74
<b>3.4 Uma passageira questiona: “E quem é branco no Brasil?”</b> .....	79
<b>3.4.1 Em cena: os brancos “vira-latas”</b> .....	87
4 NA PLATAFORMA: BRANQUITUDE, HERANÇA E INFIDELIDADE .....	95
<b>4.1 Uma poltrona desconfortável: branquitude no divã da terapia desconstrucionista</b> .....	106
5 PRIMEIRA PARADA: RACISMO NA ESCOLA .....	111
<b>5.1 Cena Introdutória: as paredes também falam...</b> .....	112
<b>5.2 Cena 1: “Racismo na escola? Nunca! Aqui não!”</b> .....	121
<b>5.3 Cena 2: “Em particular, talvez eu possa compartilhar algo com você”</b> .	132
<b>5.4 Cena 3: algo mais a ser dito.....</b>	140
<b>5.5 Cena 4: “Podemos conversar no intervalo?”</b> .....	144
6 SEGUNDA PARADA: “CONVERSINHA DESCONFORTÁVEL” .....	147
<b>6.1 Cena introdutória: branquitudes na visão dos participantes.....</b>	148
<b>6.2 Cena 1: racismo na vida pessoal e na vida escolar.....</b>	155
<b>6.3 Cena 2: desconstruções sobre a branquitude .....</b>	169
<b>6.4 Cena 3: nem tudo é racismo... ou a gente não quer ver?</b> .....	173
7 TERCEIRA PARADA: ESTAÇÃO “RACISMO OU <i>BULLYING</i> ?” .....	180
<b>7.1 Cena introdutória: palavras e seus usos .....</b>	183

<b>7.2 Cena 1: a legislação antirracista convoca para a desconstrução</b> .....	187
<b>7.3 Cena 2: atividades desenvolvidas pela escola: um eco entre as estações</b> .....	193
<b>7.4 Cena 3: fora da rota: antirracismo perecível</b> .....	199
<b>8 “O QUE FAZER COM ESSA BAGAGEM?”: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA LUTA ANTIRRACISTA</b> .....	207
<b>8.1 Cena 1: Desfazendo as malas: a ideia do produto educacional e seus objetivos</b> .....	214
<b>9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	217
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	222

## 1 APRESENTAÇÃO

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? (Lispector, 1998, p. 11).*

Assim como a epígrafe de Lispector (1988), entendemos que “as coisas acontecem antes de acontecer” (p. 11), por isso, rememoramos o Mestrado Profissional em Educação Escolar – MEPE/UNIR, realizado de 2017 a 2019, em que desenvolvemos uma pesquisa sobre cotas voltadas a estudantes negros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), envolvendo alunos, professores e equipe pedagógica.

Na mesma época, apesar de não ser a temática principal da dissertação, surgiu o interesse pelo estudo sobre a possível interferência da branquitude na maneira que a questão racial é abordada na educação, inclusive acarretando a negação da existência do racismo no Brasil ou o considerando como problema “do outro” (dos negros), algo que mobilizamos nesta pesquisa.

A coragem para seguir adiante com a temática de forma acadêmica veio após o ingresso no doutorado devido à possibilidade de alteração do projeto inicial. Coragem, pois o tema é desafiador e, em Rondônia<sup>1</sup>, não conhecíamos pesquisadores da educação que trabalhassem diretamente com a temática até o momento. Após encontros de orientações e da parceria firmada entre doutoranda e orientadora, decidimos modificar o projeto para estudar a temática da branquitude na educação escolar em Porto Velho/RO.

Existem diversas abordagens e caminhos possíveis para desenvolver uma pesquisa acadêmica, uma vez que ela é um processo complexo que envolve muitos desafios e incertezas, mas também possibilidades. Diante desse mosaico de opções, elegemos buscar compreender os rastros da branquitude na educação básica a partir de uma escrita terapêutica e desconstrucionista. Somente nos últimos anos, essa temática tem ganhado destaque nos estudos sobre as relações raciais no Brasil, uma vez que, em regra, o branco era frequentemente considerado o padrão e pouco analisado, reproduzindo assim a colonialidade derivada do colonialismo ao qual o país foi submetido.

---

<sup>1</sup> Local de desenvolvimento da pesquisa, Rondônia é um estado localizado na região Norte do Brasil, cuja capital é Porto Velho. Compõe a Amazônia Legal Brasileira e faz fronteira com Amazonas, Mato Grosso, Acre e também com a Bolívia.

Entendemos que esse deslocamento do olhar para pensar a branquitude na educação, a partir de inquietações de uma pesquisadora branca e da orientação de uma pesquisadora negra<sup>2</sup>, pode colaborar na construção do arcabouço teórico acerca da branquitude brasileira, que vem se formando a partir de 2000, como demonstrado pelo pesquisador Lourenço Cardoso (2008, 2010 e 2014).

Cardoso (2010b) aponta que a branquitude tornou-se um assunto urgente no Brasil, uma vez que, historicamente, os estudos raciais no país têm focado nos oprimidos (negros e indígenas), deixando de lado o estudo sobre os opressores (brancos). Mesmo quando há a análise a partir das relações raciais, o foco continua sendo o oprimido, “[...] desta forma, é sugerido que a opressão é somente um ‘problema do oprimido’ em que o opressor não se encontra relacionado” (Cardoso, 2010b, p. 49)<sup>3</sup>.

Assim, ao considerarmos a posição do branco em uma relação de desigualdade racial, é possível obtermos uma visão que contribua para estudar o racismo em seus diversos níveis – como individual, institucional e estrutural. Esse deslocamento do olhar para problematizar o lugar do branco pode possibilitar novas estratégias para tratar essa temática, sem que se subestime a relevância de pesquisas e abordagens a partir de outros entendimentos (Cardoso, 2010b).

A escola ainda se apresenta como uma instituição que participa dos processos de colonialidade. Vemos a educação escolar como uma prática utilizada tanto para garantir a conservação do passado, por meio da transmissão de conceitos, crenças e valores ao longo de gerações, quanto uma possibilidade de abertura para a desconstrução e construção de um futuro mais equânime, entendida assim como uma ferramenta social de transformação social. Por isso, defendemos que pesquisas sobre a branquitude e suas implicações no ambiente escolar e fora dele são importantes para a sociedade brasileira.

Entendemos a branquitude como uma construção social, histórica e cultural alinhada a um projeto de dominação colonial eurocêntrico que permanece vivo e se manifesta e perpetua na escola. Esse conceito é influenciado pelas dinâmicas socioculturais e históricas de uma determinada região. O branco brasileiro nortista e

---

<sup>2</sup> No Brasil, vale-se mais das características fenotípicas, especialmente da cor da pele, independente da ascendência da pessoa. É uma questão que ainda envolve debates, mas se difere da concepção americana de “uma gota de sangue”.

<sup>3</sup> Esse apontamento do professor Cardoso (2010b) também foi encontrado por nós durante a pesquisa de campo.

amazônico certamente não é lido como branco na Europa ou até mesmo no Sul do Brasil, mas ocupa uma posição privilegiada no contexto em que está inserido.

A tese contribui com as teorias sobre as relações raciais no Brasil a partir de um olhar voltado para a educação básica, colaborando para desconstruir o silenciamento sobre os privilégios que acompanham a branquitude e os seus mecanismos de perpetuação no ambiente escolar. Esses mecanismos podem ser variados e algumas vezes sutis, o que significa que é preciso um olhar atento e treinado para identificá-los. Ao buscar analisá-los de forma crítica e desconstrucionista, a pesquisa colabora para que se possa pensar em ações para combater o racismo no ambiente escolar.

Não se trata de um ataque direcionado a indivíduos brancos e/ou racistas, nem temos o objetivo de deslocar o protagonismo dos movimentos negros. Por meio dos jogos de cenas, buscamos discutir os privilégios (materiais, simbólicos e subjetivos) da branquitude, bem como apontar para as práticas<sup>4</sup> coletivas na educação que reforçam a ordem racial contemporânea.

A estratégia metodológica utilizada para desenvolver a pesquisa é denominada encontros formativos devido aos encontros realizados terem o objetivo tanto de formação/autoformação, quanto de participação na pesquisa. Assim, foram encontros que buscaram “[...] novos afetos e novos conceitos, para desconstruir aquilo que nos foi dado como verdade, para desestabilizar um sistema de pensamento que se ancora no projeto Modernidade/Colonialidade” (Silva; Tamayo-Osorio, 2021, p. 15).

Nesses encontros formativos com os participantes, sobre os quais desenvolvemos os jogos de cenas desta tese, procuramos desconstruir aquilo imposto como verdade, visando desestabilizar a herança colonial da branquitude que permanece ancorada no projeto de modernidade que é a escola. Para isso, partimos da busca por entender como a raça, conceito ficcional e relacional, tornou-se um fator determinante para a escravização, o encarceramento em massa, a privação do acesso a terras e à educação formal, entre outras formas de injustiça, e como essas questões afetam e se manifestam na educação atualmente.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se principalmente devido à necessidade de: 1) Discussão do racismo e sua relação com a branquitude brasileira,

---

<sup>4</sup> Entendemos práticas como um conjunto regrado de ações e intenções que envolvem corpos humanos ao produzirem saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder nas dimensões práticas da vida/formas de vida (Farias e Ernesto, 2023).

problematizando-a como um dos possíveis pilares de manutenção da ideologia racial e da dificuldade de identificação por parte do grupo branco com o problema do racismo na escola; 2) Análise das atividades desenvolvidas nas escolas participantes voltadas à educação antirracista, bem como a compreensão se as escolas estão sendo convocadas pela legislação antirracista<sup>5</sup> a apresentarem-se como lugares de formação para a recusa<sup>6</sup> de heranças coloniais; 3) Intervenção por meio da elaboração de um produto voltado para a educação antirracista, com o objetivo de desviar do espectro de raça como hostilidade, promovendo a abertura para o tema por meio da apresentação dos principais assuntos abordados na tese de maneira didática e sucinta.

Para abordar as questões mencionadas acima, organizamos a tese em seções, as quais explicaremos a seguir. Em *Passos que fazem os caminhos: percurso teórico-metodológico da pesquisa*, buscamos tratar de aspectos da pesquisa relacionados ao nosso percurso filosófico-teórico-metodológico, ao fazer da pesquisa e seus desafios, bem como apresentar ao leitor os locais de desenvolvimento da pesquisa, os participantes da pesquisa, o processo de autoterapia e de racialização da pesquisadora e da orientadora, abrindo as cortinas para as próximas cenas.

Já em *Na estação: estudos raciais no Brasil e hierarquias fictícias e arbitrarias*, o objetivo foi discutir a branquitude e a educação escolar, o pensamento dual-racial (Cardoso, 2020) presente nesta pesquisa, a metafísica da presença (Derrida, 2002) de que a brancura seria superior, dentre outros conceitos, apresentando também um breve histórico das pesquisas que envolvem branquitude, dando destaque às que envolvem branquitude e educação. Além disso, mobilizamos concepções sobre o que é ser branco no Brasil a partir dos entendimentos dos participantes da pesquisa,

---

<sup>5</sup> Como a Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Já no Estado, o Governo de Rondônia sancionou a lei n. 5.147, em 11 de novembro de 2021, que institui o programa de Educação antirracista no estado. O município de Porto Velho ainda não possui uma norma específica neste sentido, no entanto, estudamos os PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) das escolas participantes e as portarias e resoluções vigentes, as quais são citadas ao longo da tese.

<sup>6</sup> É preciso ter cuidado com o termo “recusa” que utilizamos, pois para que haja a desconstrução é preciso aceitar a herança, mas entendemos que as graves consequências da colonialidade devem ser recusadas no sentido da luta antirracista. Já no sentido da desconstrução, “é indubitável que um gesto de desconstrução resulta impensável sem uma afirmação. Indiscutivelmente, a desconstrução é um gesto de afirmação, um sim originário que não é crédulo, dogmático ou de consentimento cego, otimista, confiado, positivo” (Derrida, 2001, p. 66).

articulando a teoria sobre branquitude, branquidade e brancura aos achados da pesquisa.

Em *Na plataforma: branquitude, herança e infidelidade*, trazemos uma discussão sobre a branquitude em um ponto de vista atrelado ao pensamento derridiano sobre a herança. Apresentamos o caráter violento e impositivo da herança, bem como a dificuldade de identificarmos alguns elementos que ela possui, pois somos herdeiros de uma história e de uma educação já praticada antes de nascermos, e, portanto, naturalizada por nós. No entanto, trazemos a possibilidade de desconstrução a partir da infidelidade à herança da branquitude com a prática do antirracismo, entendendo que a problemática é desafiadora, mas não pode ser deixada de lado como vem acontecendo nas escolas participantes da pesquisa.

A partir de então, nosso trem fará paradas que envolvem diretamente nossos participantes da pesquisa, conversas entre orientadora e pesquisadora e discussões que colocam à mostra as questões, sem trazer um ponto final, pois não é um intuito da pesquisa de cunho pós-estruturalista<sup>7</sup>. Na *Primeira parada: racismo na escola* mobilizamos imagens das escolas e cenas que trazem as respostas dos participantes diante da questão sobre a existência de racismo no ambiente escolar, colocando em pauta o fechamento instantâneo da branquitude quando questionada, seu silenciamento, sua postura diante do problema e seus mecanismos de defesa.

Na *Segunda parada: “conversinha desconfortável”* apresentamos mais cenas a partir dos encontros realizados, mobilizando os entendimentos dos participantes sobre o que é branquitude, experiências com o racismo na vida pessoal e na vida escolar, os estereótipos criados acerca do que é ser branco e sua desconstrução, além da resistência de aceitar a discussão sobre racismo na escola, diante do desconforto inevitável que a temática traz.

---

<sup>7</sup> O pós-estruturalismo surgiu como uma crítica ao paradigma estruturalista de teóricos franceses entre 1950 e 1960. No cerne do pós-estruturalismo, encontra-se o entendimento de que não há um conhecimento definitivo ou representação fiel da realidade. Ele questiona as grandes narrativas, vistas como estruturas que buscavam uma compreensão global e única da realidade. “O prefixo pós em pós-metafísica – o qual será também agregado a outras palavras, resultando em combinações, tais como: pós-estruturalismo, pós-humanismo, pós-ceticismo etc. – não deve ser entendido como negação e nem como uma referência temporal que indicaria “o que vem após”, “o que sucede”, seja o que seja o antecessor ou sucessor. Alternativamente, qualquer que seja o problema a que ele esteja se referindo, ou mesmo entre alternativas intermediárias que expressem graus de intensidade de posicionamento entre essas duas alternativas extremas, reconhecendo, assim, a impossibilidade de superação da oposição, mas abrindo, porém, a possibilidade de se ver de outras maneiras o problema que a oposição captura binariamente” (Miguel, 2016, p. 373).

Por fim, trazemos a cena *Terceira parada: estação “racismo ou bullying?”*, que aponta para um achado de pesquisa desafiador. Os participantes tratam do racismo ocorrido na escola como se fosse *bullying*, mascarando o problema e dificultando seu enfrentamento. Neste ponto, discutiremos a legislação, a postura das escolas diante da questão e a postura da Secretaria Municipal de Educação (Semed) sobre o problema. O objetivo foi apresentar vários pontos de vista sobre a questão para entendermos qual tipo de produto poderia ser desenvolvido para ajudar a intervir nestas escolas.

A abordagem filosófico-teórico-metodológica derridiana e wittgensteiniana da pesquisa advém do fato de integrarmos o rol de membros pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA/UNICAMP) e dos estudos que realizamos no grupo de estudo PHALA (UNIR/UNICAMP), que problematiza a relação entre linguagem e práticas culturais a partir de uma abordagem “em torno da repercussão da virada linguística e do pressuposto do papel constitutivo da linguagem sobre as formas de se conceber a subjetividade, as práticas culturais”<sup>8</sup>.

A entrada, a partir de Derrida e Wittgenstein, possibilita a desestabilização de hierarquias, abalando a estrutura tradicional que violenta e exclui. Assim, pode surgir o seguinte questionamento: é possível escrever sobre educação, branquitude e antirracismo com Derrida?

Sim, se formos infiéis a sua herança.

Sim, porque a questão é do outro.

Sim, pois somos hóspedes de uma hospitalidade sem condição.

Sim, se o que se escreve e se assina com a própria assinatura.

Sim, porque temos uma dívida e somos incapazes de quitá-la.

Sim, porque estamos nesse lugar sem lugar que é o não-conhecimento.

Sim, se damos a nossa escrita uma data que a torna compreensível e incompreensível ao mesmo tempo.

Sim, porque queremos que a universidade nos deixe dizer tudo e dizê-lo, também, sem condições.

Pois sim. Pois não (Skliar, 2008, p. 38).

Jacques Derrida<sup>9</sup> não escreveu diretamente sobre branquitude, no entanto, sua filosofia desconstrucionista pode ser aplicada ao conceito. O filósofo argumentou que

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.phala.fe.unicamp.br/>

<sup>9</sup> Glenadel aponta que “A experiência trazida por Derrida [...] é a de um judeu franco-magrebino, cuja língua materna foi o francês, que não era a sua língua materna, oriundo de uma comunidade que ficou sem cidadania durante a Segunda Guerra Mundial devido à retirada francesa, única cidadania que possuía. Esse indivíduo finalmente se torna um filósofo francês, um representante da filosofia francesa,

as identidades e as categorias sociais são construídas por meio de sistemas de linguagem e de significado historicamente dados como certos e exercem autoridade e poder. Em relação à branquitude, a ideia de ser branco é uma construção social e histórica que foi estabelecida e perpetuada por uma sociedade dominada pelos brancos, a fim de garantir a sua superioridade e manutenção do poder.

Nesse entendimento a partir da visão filosófica derridiana, a branquitude não é algo fixo e essencial, mas sim uma construção social, histórica e econômica. Portanto, não só é possível escrever sobre educação, branquitude e antirracismo com Derrida, como é importante para mostrar que nada está a salvo de ser questionado, desconstruído e problematizado, nem mesmo a “todo-poderosa” branquitude brasileira. Sobre os entendimentos e aplicações que fazemos nesta tese da filosofia derridiana,

Certa vez perguntei a Jacques Derrida o que ele pensava das derivas que se remetiam à sua obra. Ele respondeu que não lhe cabia servir de polícia dos textos de quem se inspirava em seu pensamento. Ao contrário de Lacan, ele sabia que nenhum pensador consegue controlar as leituras interpretativas suscitadas por sua obra. Ele afirma também, e com razão, que para ser fiel a uma herança é preciso antes ser infiel a ela (Roudinesco, 2022, p.95).

A desconstrução mobilizada nesta tese vai além de uma leitura crítica sobre a branquitude e a educação brasileira. Com Derrida, mobilizamos a desconstrução para discutirmos aspectos da branquitude e da educação brasileira, como o caráter violento da herança e as responsabilidades implicadas por ela. No entanto, não reduzimos a desconstrução a um método, pois o sentido empregado ao termo remete à técnica ou procedimento e propomos uma escrita dialógica que foge das construções fechadas e tradicionais.

Tendo em vista as problemáticas existentes, a presente tese possui as seguintes perguntas-problema: Como podemos entender a relação entre branquitude e colonialidade na educação, em Porto Velho, e quais são as implicações para a manutenção do racismo? Como a branquitude pode interferir na maneira que a questão racial é abordada nas escolas participantes da pesquisa, inclusive

---

amado como tal e atacado como tal, contraditoriamente, como francês em excesso ou como não francês o bastante. Pensando a partir dessa experiência paradoxal, a alteridade como indissociável daquilo que tradicionalmente se associa a uma identidade – uma cultura, uma língua, um território -, Derrida repensa a integridade da restituição sonhada pela tradução” (Glenadel *in* Nascimento, 2005, p. 296).

acarretando a negação do racismo ou o considerando como problema “do outro”? Como o ato performático da branquitude afeta a educação antirracista?

## **2 PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

*Era um caminho que de tão velho, minha filha, já nem mais sabia aonde ia... Era um caminho velhinho, perdido... Não havia traços de passos no dia em que por acaso o descobri: pedras e urzes iam cobrindo tudo. O caminho agonizava, morria sozinho... Eu vi... Porque são os passos que fazem os caminhos! (Quintana, 2003, p. 12).*

Do ponto de vista desconstrucionista, a escrita configura-se como violenta quando se escreve sabendo exatamente aonde se quer chegar, pois há uma tendência à arbitrariedade para que se alcance o objetivo pretendido. Por esse motivo, apesar de traçarmos um projeto de pesquisa com todas as suas formalidades e especificidades, a pesquisa pós-estruturalista de cunho intervencionista é viva e exigiu alterações e readequações ao longo do percurso, “[...] porque são os passos que fazem os caminhos” (Quintana, 2003, p. 12).

O processo de construção da tese foi desafiador e demandou flexibilidade, persistência e paciência diante das recusas para a realização da pesquisa, as quais narraremos adiante. Ao percorrer os caminhos da pesquisa, muitas vezes foi preciso parar diante das pedras e urzes que cobriam tudo – parafraseando Quintana – e realinhar o projeto, pois entramos na pesquisa com uma ideia/um rascunho, mas ela é viva e dinâmica e nos leva para onde somos requisitados pela demanda social.

Streck (2006, p. 270) adverte que “A realidade não é um corpo morto a ser seccionado e dissecado, mas tem vida, alma”. Pois bem. Não há caminhos prontos, especialmente na pesquisa em educação, pois a rigorosidade científica não se limita à aplicação de instrumentos, modelos, fórmulas validadas e inalteradas, mas:

A rigorosidade significa, sobretudo, saber movimentar-se entre os diversos saberes e ajudar na criação de sentidos que ajudem aquela comunidade a concretizar suas estratégias de organização, desenvolvimento e convivência e lhes devolva a possibilidade de sonhar com um outro mundo (Streck, 2006, p. 269-270).

Os caminhos que procuramos para responder nossas problematizações foram ao encontro da multiplicação de sentidos, de significados, e de ressignificados, conhecendo e revendo o que já existe para então buscar ir além, provocando a abertura para construir nossas práticas investigativas. Em geral, os pesquisadores pós-críticos:

[...] propõem-se a examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (Meyer; Paraíso, 2014, p. 10).

Como afirmam Meyer e Paraíso (2014), esse movimento causa desconforto e estranhamento no meio acadêmico devido às suas ideias, linguagem utilizada e por revisar métodos, confrontando o positivismo em que emergiram as pesquisas qualitativas em educação no Brasil.

No entanto, as ferramentas tradicionais da pesquisa qualitativa não são descartadas pelos pesquisadores pós-estruturalistas, mas flexibilizadas e, em alguns casos, são criadas ferramentas metodológicas para dar suporte aos projetos de pesquisa.

A partir deste entendimento, compreendemos que também deve haver o entrelaçamento entre a abordagem teórica e metodológica, ou seja, até mesmo uma entrevista, a depender do referencial teórico em que está inserida, será concebida, apresentada e conduzida de modo diferente.

O processo de descrição e de análise terapêutica das etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa ocorreu baseado na desconstrução derridiana, pois “[...] a *desconstrução* usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não é um método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los” (Paraíso, 2014, p. 27).

Além disso, a desconstrução não é positiva no sentido dual do termo, mas ela “[...] é afirmativa, é a reafirmação de um sim originário. A desconstrução, portanto, não é um processo de demolição com uma fase posterior de reconstrução” (Rosario, 2018, p. 22).

Para buscar romper com o pensamento eurocêntrico, colonial e empírico-verificacionista (com suas prescrições e definições fechadas), romperemos com a

escrita tradicional que advém dele. Derrida e Wittgenstein nos permitem isso. Assim, em alguns momentos, a escrita da tese ocorre de forma dialógica/teatral, com o uso dos jogos de cenas.

Os jogos de cenas são constituídos a partir de um ponto de vista teórico-metodológico inspirado nos modos de filosofar de Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida, ainda que ambos partam de tradições filosóficas diferentes. Jacques Derrida nos dá o suporte necessário para pensar a escrita como escritura, uma tarefa prazerosa que conta com elementos de apropriação por meio das enxertias nos jogos de cenas. Portanto, os jogos de cena utilizam:

[...] do entrelaçamento das noções de 'jogos de linguagem' de Wittgenstein e 'escritura' de Derrida para possibilitar o entendimento do ato da escrita da pesquisa científico-acadêmica como atos narrativos que envolvem a encenação corporal das práticas culturais da escrita e da fala, verbais e não verbais, isto é, a ação de corpos humanos e não humanos orientados por gramáticas diferenciadas e idiossincráticas em uma performance da linguagem (Marim; Farias, 2017, p. 173).

Entrelaçando a pesquisa realizada com os participantes com outras formas de produção de pesquisa acadêmica (documentos pesquisados, livros, teses, artigos, filmes, músicas, literatura, dentre outros), apresentamos diferentes óticas sobre o tema. Para a escolha desses referenciais, entendemos, assim como o professor Antonio Miguel, que “Um texto é importante, não porque ele está filiado a uma ou a outra perspectiva, ou porque o autor defende isto ou aquilo, mas pelos efeitos que essas leituras geram sobre os nossos próprios interesses” (Miguel, 2018, p. 59).

Trabalhamos com e sobre as narrativas dos participantes da pesquisa, exploramos os temas que elas nos trazem, os pontos de vista e as questões que os próprios participantes mobilizam, entrelaçando-as com outras fontes e personagens que compõem os jogos de cena. Neste sentido,

Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está escrito em Becos da Memória é verdade, nada que está escrito em Becos da Memória é mentira (Evaristo, 2017, p. 12).

Assim, sem nos prender em dicotomias, os jogos de cenas não são nem reais e nem ficcionais, estão na “dobra”, pois “intencionalmente permite deixar tênue e difusa a linha de demarcação entre jogos efetivos e jogos ficcionais de linguagem” (Miguel, 2011, p. 276). Desta maneira,

Esta, conhecida como ‘jogos de cenas’, ancorada na noção de performance da linguagem e sob um arcabouço filosófico pragmático e não essencialista, mostra-se como constituição nas (im)possíveis dobras do fazer acadêmico e do narrar (Marim; Farias, 2017, p. 176).

“A constituição de jogos de cenas em um estilo dissertativo-acadêmico constitui o propósito central de textos/pesquisas que não mais imaginam que se possam adentrar em algo além ou independente de práticas de *performance* da linguagem” (Tamayo-Osorio; Marim, 2016, p. 3). Assim, as tensões e aproximações entre Derrida e Wittgenstein permitem entender a linguagem enquanto performance ou encenação narrativa (jogos de cenas).

A seguir, utilizamos os jogos de cena, a partir da terapia<sup>10</sup> desconstrucionista<sup>11</sup>, para mobilizar os significados mais recorrentes da nossa investigação baseada na atitude metódica desconstrucionista da escritura derridiana e jogos de linguagem wittgensteiniana. Para isso, utilizaremos o recurso da encenação envolvendo três personagens: Andrelize (A); Paula (P) e Marília (M).

A cena é inspirada em recortes de conversas sobre os caminhos da pesquisa entre colegas de orientação durante encontros nos anos de 2017 a 2019 (durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado) e 2020 a 2023 (durante o doutorado). Lembrando que:

Na sessão de terapia, tais personagens – efetivos ou remotos – são e não são eles próprios. São, porque, de fato, são as suas falas efetivas textualizadas que fornecem a substância e o substrato para a produção de meu próprio jogo de cena. Não são, porque, de certo modo, quando falam, falam através de minha fala, dos modos como

---

<sup>10</sup> Usamos a palavra terapia com inspiração em Wittgenstein, ou seja, o termo não se refere a entidades psicológicas, tais como mente, consciência, inconsciência ou psique, mas sim sobre os usos e maus usos da linguagem para lidar com o problema que se leva à terapia. É uma terapia sobre as práticas culturais, vistas como jogos de linguagem, que levarão os participantes da sessão conjuntamente à problematização.

<sup>11</sup> Miguel e Tamayo (2020, p. 5) afirmam que “[...] estaríamos sendo imprudentes até mesmo em adjetivá-la como *metódica, gramatical, desconstrucionista, ficcionalista* etc., como nós mesmos o temos feito em vários de nossos textos. Porém, ao assim proceder, estamos simplesmente querendo chamar a atenção para a multiplicidade de *aspectos* diversos que se manifestam, dependendo do problema que nos propomos a investigar terapeuticamente”.

eu recrio e trans-crio as suas falas, mesmo quando - mobilizando-as fragmentariamente no texto produzido - eu as cite literalmente (Miguel, 2011, p. 276).

**Narrador:** as estudantes chegaram um pouco adiantadas para o encontro do grupo de pesquisa. Passam pelo corredor apressadas devido à chuva e entram na sala, ainda molhadas. Após breve cumprimento, a conversa é iniciada por uma dúvida de Marília, a novata do grupo, que está iniciando os estudos sobre a teoria filosófica para a escrita de sua dissertação.

**Cenário:** localizada na Amazônia brasileira e cercada por uma paisagem natural exuberante com vegetação densa, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) possui uma estrutura física em crescimento, com obras em andamento. A sala em que ocorre a cena possui mesas e carteiras azuis enfileiradas, ventiladores de teto e ar-condicionado (itens necessários para suportar o calor de Porto Velho). Por ser inverno tipicamente amazônico, chove muito, mas o clima permanece quente e abafado.

**Personagens:** estudantes Andrelize (A); Paula (P) e Marília (M).

**M** — (*Entrando na sala, fecha o guarda-chuva*). Estou intrigada! Os termos metodologia e método nas pesquisas pós-críticas em educação estão em um jogo de linguagem diferente?

**P** — (*Concordando com a cabeça*). Sim, quando falamos em metodologia, estamos nos referindo ao modo de interrogar e de formular questões articulado ao conjunto de produção de informação (*coleta de informações*) bem como às estratégias de descrição e de análise.

**A** — Isso mesmo, Marília. “Aqui, sugiro que se tome o sentido de método bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (Veiga-Neto, 2017, p. 17).

**P** — Buscamos contribuições da desconstrução derridiana para realizarmos nossas pesquisas. Apesar da desconstrução não ser um método<sup>12</sup>, entendemos, assim como

---

<sup>12</sup> “Não existe *um* método em filosofia, o que existe são métodos, por assim dizer, diferentes terapias” (Wittgenstein, 2014, p. 77). Em outras palavras, para cada problema ou investigação, uma terapia diferente. Não há fórmula pronta.

Paraíso (2014, p. 27), que a desconstrução pode fornecer modos de problematizar os textos e estratégias para desconstruí-los terapeuticamente.

**M** — (*Inclina o rosto, aparentemente confusa*). E como fica o caráter normativo e prescritivo dos métodos de pesquisa e de coletas de dados neste modo de fazer e de pensar pesquisas acadêmicas que mobilizam a relação entre a filosofia e a educação escolar?

**P** — São relativizados e revitalizados! Assim, “ao relativizá-los e revitalizá-los a partir do problema de pesquisa e da orientação teórica, criam-se novas metodologias ou métodos de geração de dados” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 11).

**A** — É como a nossa orientadora sempre diz: a criatividade é um elemento fundamental para nossas pesquisas, pois propicia a inovação. Nossa escrita dialógica, inspirada em Wittgenstein, aproxima-se de um jogo de cena...

**M** — Não complica! O que seria jogo de cena?

**P** — Essa expressão “jogo de cena” foi criada pelo linguista Dominique Maingueneau<sup>13</sup>, “apoiando-se em modelos emprestados do direito, do teatro ou do jogo, a pragmática tentou inscrever a atividade da linguagem em espaços institucionais. Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala [...] é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado” (Maingueneau, 1993, p. 29).

**A** — Temos que ter alguns cuidados com a escrita dialógica, pois não podemos usar as narrativas dos participantes de forma a criar um discurso cientificista e generalizante, e, da mesma maneira, não devemos analisar ou julgar suas vidas, falas e trajetórias, entende?

**P** — O professor Miguel (2011) disse uma vez que podemos pensar essas falas dos participantes como flashes memorialísticos “[...] traduzidos e ‘traídos’ por atos orientados de falas – de suas falas –, re-traduzidos e ‘re-traídos’ por um conjunto escrito de fragmentos discursivos justapostos que deixava voluntariamente à mostra a sua desconexão” (Miguel, 2011, p. 2).

**A** — Bem lembrado, P! Miguel (2011) inclusive afirma que se inspirou parcialmente na perspectiva não dogmática da filosofia do segundo Wittgenstein para produzir a

---

<sup>13</sup> Linguista e professor da Universidade de Paris (Sorbonne).

terapia desconstrutiva dos jogos narrativos. Por isso, na minha [nesta] tese, destacamos os jogos narrativos dos participantes de acordo com um enunciado comum neles manifesto (o que não deve ser justificado, mas descrito).

**M** — Hum... então a sua tese produz um jogo dialógico que se aproxima de um jogo de cena, como se fosse uma performance teatral?

**A** — Isso, intencionalmente, até como forma de nos aproximar da terapia praticada por Wittgenstein. Outra coisa importante: “[...] ela intencionalmente permite deixar tênue e difusa a linha de demarcação entre *jogos efetivos* e *jogos fictícios de linguagem*” (Miguel, 2011, p. 5).

**P** — Na minha pesquisa igualmente. E por meio dessa operação de recorte e colagem vamos criando os jogos de cenas, lembrando que ela é guiada pelos propósitos da pesquisa. “A ação principal constituiu-se em retirar proferimentos (jogos de cenas escritos) de um determinado contexto (jornais, relatórios, revistas e outros documentos), *corpus* da pesquisa e inserir em um contexto diferente” (Marim; Farias, 2017, p. 183).

**M** — Eu lembro que estudamos a citacionalidade da linguagem explicada por Derrida, que consiste em ela sempre poder ser retirada de um contexto e inserida em outro.

**A** — Isso, Marim e Farias (2017) explicam que a expressão jogos de cena por citação constitui marca característica do pensamento derridiano, já que a escritura é repetível, o que vale para qualquer forma de linguagem.

**M** — Hum... pelo visto, não temos uma fórmula, não é mesmo?!

**A e P** — (*Falam ao mesmo tempo*). Não temos!

**P** — (*Emenda e explica*). Não temos porque há muitos procedimentos e instrumentos utilizados, e não há um conjunto fixo de regras para produzi-los. “A terapia procura um caminho a partir de cada dificuldade conceitual, em sua peculiaridade, jamais propondo um procedimento-padrão – o que a aproxima da relação clínica entre médico e paciente, em que cada dificuldade requer um tratamento específico” (Moreno, 2005, p. 263).

**A** — Pois é! “Praticar a desconstrução de enunciados efetivos – isto é, que se fazem efetivamente presentes nos atos de fala dos sujeitos – não significa destruí-los, superá-los, hierarquizá-los, submetê-los a explicações causais, investigar suas

origens, etc. Significa considerá-los e investigá-los no movimento de tensão insuperável e mutante que eles estabelecem com outros enunciados, de outros jogos discursivos, que poderiam potencializar uma problematização de seus efeitos performáticos sobre os corpos de sujeitos que atuam em um campo de atividade humana especificado, em um tempo igualmente especificado” (Miguel, 2011, p. 4).

**M** — Isso eu já entendi. Abrir mão desse rigor conceitual tradicionalista visa um rigor talvez ainda maior: fazer jus à multiplicidade, pluralidade, singularidades (irrepresentáveis), ou seja, isso que ainda não tem nome... (*Fim desta cena*).

A cena acima aponta para o tipo de investigação e de escrita que propomos nesta pesquisa: o uso da criatividade é o que dá o tom e o ritmo para as cenas que constituem a pesquisa. Ao longo da tese, imaginamos os caminhos da pesquisa com os participantes como uma viagem de trem, inspiradas no grande ícone da narrativa histórica de Rondônia, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM)<sup>14</sup>.

Com esse pano de fundo, partimos de uma estação ferroviária que nos levou ao desenvolvimento do objetivo da pesquisa, mas também nos direcionou para outros caminhos (rastros dos rastros) de acordo com as provocações suscitadas pelos participantes. Nossas discussões e problematizações podem ser vistas como mapas e não como respostas ou propostas de soluções para o problema.

Os jogos de cenas são constituídos por rastros e falas dos participantes da pesquisa das quatro escolas em que foram realizados os encontros. Como pano de fundo criativo para a composição da tese, embarcaremos nessa viagem de trem, em

---

<sup>14</sup> A EFMM, ferrovia que ligava Porto Velho até Guajará-Mirim (na fronteira com a Bolívia), foi concebida para o escoamento da produção de borracha, conhecida como o “ouro branco” da época. A obra era muito importante para a Bolívia pois, no final da Guerra do Pacífico, o território boliviano ficou sem saída para o mar. O Brasil, por sua vez, necessitava de uma nova rota para escoamento de seus produtos após a Guerra do Paraguai, pois ficou impedido de trafegar pela bacia do Prata, como aponta Ferreira (2005). Como o trecho encachoeirado (cerca de vinte cachoeiras) entre os rios Guaporé, Mamoré e Madeira tornava o transporte pelo rio inviável, a solução encontrada foi a construção da ferrovia que ligava Brasil e Bolívia. A ferrovia ficou conhecida como Ferrovia da Morte/do Diabo e seu Trem Fantasma, narrativas criadas devido às inúmeras mortes provocadas no período de sua construção (1907-1912), ocasionadas por doenças tropicais até então desconhecidas (especialmente dengue e malária), confrontos com indígenas que defendiam seus territórios e condições insalubres dentro da densa mata amazônica (insetos, animais selvagens, clima, pragas, doenças tropicais etc.). Apesar de extensa (cerca de 360 km), reza a lenda que cada dormente (madeira) do trilho representa uma alma perdida na construção da ferrovia. Cabe destacar que as estatísticas variam, mas apontam para cerca de 6 mil mortos e não 549 mil – número de dormentes da ferrovia (Ferreira, 2005). Mesmo com essa história marcada por tragédias, a perspectiva colonialista da história destaca que a obra garantiu para o Brasil a posse da fronteira com a Bolívia e desempenhou um papel fundamental na colonização do território amazônico. Essa ferrovia é significativa para a história regional e para a formação e desenvolvimento de Porto Velho, local onde conduzimos nossa pesquisa de doutorado.

que “O percurso será difícil, mas depois que seus olhos forem abertos, não faz sentido ficar parado” (Bonilla-Silva, 2020, p. 44).

Contamos com a participação de professores, membros da equipe pedagógica e da gestão escolar que atuam nas escolas municipais Joaquim Vicente Rondon; Maria Francisca de Jesus Gonçalves; Antonio Ferreira da Silva e Nações Unidas que aceitaram participar da pesquisa e das discussões com a pesquisadora, e também com a participação de um membro da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (Semed/PVH) e com a professora orientadora, conforme delimitaremos melhor no item 2.1 *Os passageiros: delimitação da pesquisa*.

Os seguintes procedimentos metodológicos foram utilizados: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Em um primeiro momento, realizamos a pesquisa bibliográfica em trabalhos, artigos, dissertações, teses e obras que versem sobre a temática, objetivando determinar o estado da arte.

Como nos mostra Paraíso (2012, p. 37), “lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas e significados”. Além disso, é preciso pesquisar sobre a base filosófica adotada na pesquisa pós-estruturalista, pois:

Talvez seja importante falar aqui que, em nossos procedimentos, comumente fazemos vários tipos de leituras concomitantemente. Dois deles merecem destaque, porque são procedimentos importantes de nossas pesquisas pós-críticas: a leitura dos “ditos e escritos” sobre o nosso objeto e a leitura da teorização que escolhemos para realizar a nossa investigação (Paraíso, 2014, p. 37).

A pesquisa documental foi utilizada a fim de realizar um levantamento de informações sobre a questão legal acerca de atividades voltadas à questão racial na instituição. Essa etapa foi realizada por meio de documentos, tais como: legislações municipais, estaduais e federais; normativos da Semed; Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas participantes; recomendações legais dos órgãos de controle; dentre outros documentos citados ao longo da tese.

A pesquisa de campo realizada nas escolas e na Semed problematizou os rastros da branquitude na educação básica, em Porto Velho, visando ao fortalecimento da educação antirracista no contexto escolar, bem como à ampliação do arcabouço teórico acerca da branquitude brasileira. Por fim, a pesquisa contribuiu

para a elaboração do produto *Branquitude e Antirracismo na Educação Escolar: encontros formativos como ferramenta para a pesquisa desconstrucionista*.

Também utilizamos um mapeamento<sup>15</sup> com questões para poder traçar a rota da nossa viagem e a profundidade dos assuntos que iríamos debater ao longo dos encontros formativos que compuseram pesquisa e criamos grupos em um aplicativo de mensagens (WhatsApp) para auxiliar na organização dos encontros e no compartilhamento de materiais.

Quando falamos em delinear ações que contribuam para o antirracismo na educação, estamos nos referindo a apontar, sem prescrever, modos de ver a questão racial dentro da escola voltados para a busca da equidade. Obviamente, não será a panaceia para o problema, mas um modo de ver que busca compreender a branquitude e seu papel na perpetuação do olhar colonizado.

Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>16</sup> e a devida apresentação da pesquisa para a Direção-Geral da escola e demais formalidades, tais como apresentação dos documentos e assinaturas dos termos, o primeiro contato com os participantes da pesquisa ocorreu por meio de uma reunião de apresentação do projeto nas escolas participantes, na qual explicamos a proposta e realizamos o convite aos presentes para a participação na pesquisa.

Em seguida, foram realizadas reuniões com os que aceitaram participar da pesquisa, as quais chamamos de encontros formativos. A escolha pela denominação de encontros formativos ocorreu devido aos encontros realizados no período terem o objetivo tanto de formação/autoformação, quanto de participação na pesquisa. Assim, foram encontros que buscaram “[...] novos afetos e novos conceitos, para desconstruir aquilo que nos foi dado como verdade, para desestabilizar um sistema de pensamento que se ancora no projeto Modernidade/Colonialidade” (Silva; Tamayo-Osorio, 2021, p. 15).<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Neste jogo de linguagem, mapeamento refere-se ao conjunto de questões elaboradas com o objetivo de nortear nossa viagem. Rejeitamos o sentido técnico de mapeamento de processos como sequência lógica de atividades, mas o utilizamos no sentido desconstrucionista de que nossa pesquisa é uma viagem de trem que parte do conhecimento prévio de nossos participantes, que são passageiros e motoristas, assim como nós enquanto pesquisadoras.

<sup>16</sup> Parecer Consubstanciado do CEP n. 5.351.442 de 14 de abril de 2022.

<sup>17</sup> Ao afirmar que buscamos desestabilizar o sistema de pensamento ancorado no projeto Modernidade/Colonialidade em nossos encontros formativos, estamos nos referindo a romper com as categorias dadas como universais pelo pensamento iluminista, buscando diálogos que questionem as experiências, as identidades e as relações históricas sustentadas na crença de uma hierarquia racial em que a branquitude seria superior. Nesse sentido, assim como Wittgenstein (IF, § 593) trata da dieta unilateral, que consiste em alimentar nosso pensamento com apenas um tipo de raciocínio/exemplo,

Sob essa ótica de formação e de autoformação, podemos dizer, assim como Miguel e Tamayo (2020), que assumimos e praticamos a crença de que uma escrita (auto)terapêutica deve ser também uma escrita (auto)decolonial. “O decolonial denota, então, um caminho de luta, de desconstrução no sentido derridiano, ou de desenfeitamento wittgensteiniano” (Miguel; Tamayo, 2020, p. 32).

Os encontros foram mediados com o apoio de textos, legislação, vídeos e provocações guiadas a partir do mapeamento entregue após a apresentação do projeto. Assim, ao mesmo tempo, houve a formação conjunta por compartilhamento de saberes e experiências e a contribuição com a pesquisa de doutorado.

Por mais que cada encontro iniciasse com algum conteúdo disparador para mobilizar a discussão em torno do antirracismo e branquitude na educação, o foco se deu na experiência dos profissionais, suas sugestões e trajetórias. Por esse motivo, não utilizamos um roteiro fixo, mas diferenciado e flexível em cada escola, para que as discussões fossem guiadas pelas provocações trazidas pelos participantes em torno do tema.

Ao final de todo o processo de pesquisa, de descrição e de análise, foram apontados os elementos para a elaboração do produto educacional *Branquitude e Antirracismo na Educação Escolar: encontros formativos como ferramenta para a pesquisa desconstrucionista*<sup>18</sup> com vistas a apresentar aos leitores, de maneira didática e sucinta, os rastros da pesquisa por meio de jogos de cenas que partem dos encontros formativos e da pesquisa realizada.

## 2.1 Os passageiros: delimitação da pesquisa

*Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa* (Lispector, 1998, p. 27).

---

uma *imagem* que nos mantém prisioneiros, buscamos nos libertar por meio de outras imagens e de outras formas de pensar e de pesquisar. O objetivo principal é desestabilizar o pensamento da modernidade/colonialidade ao qual estamos submetidos inclusive na escola. Assim, essa colonialidade da qual falamos decorre do colonialismo político e está ligada a ele, mas é um conceito diferente, pois é a continuidade de um padrão de poder e de saber articulado nessas representações binárias, desiguais e hierárquicas de construção de sentido, como nos aponta Quijano (2005).

<sup>18</sup> O Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf/UNIR) exige que os concluintes do Programa desenvolvam o Trabalho de Conclusão Final de Curso (TCFC) e um Produto Educacional. Assim, pergunta-se de que maneira o Produto Educacional pode ser inserido na educação básica para auxiliar o trabalho com a educação antirracista na escola? (Assis e Farias, 2023).

Inicialmente, escolhemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) como *corpus* para a investigação científica devido ao fato de que durante a pesquisa de mestrado (Assis, 2019), voltada aos cotistas raciais da unidade, observamos que há necessidade de ações direcionadas à educação antirracista na instituição, carência apontada inclusive pelos estudantes participantes da pesquisa, especialmente no que se refere à abordagem intercultural crítica.

O título do projeto de tese para ingresso no PPGEEProf era *Para além do acesso à educação: a trajetória das cotistas raciais no Campus Calama em cena* e tinha o objetivo de investigar as condições de permanência e êxito das cotistas raciais<sup>19</sup> nos cursos técnicos subsequentes do IFRO, em Porto Velho, com vistas a delinear ações institucionais, a partir das vivências dessas estudantes, que contribuíssem para o seu êxito escolar. No entanto, após reuniões de orientação, leituras e alterações no projeto, decidimos mudar o foco da pesquisa e a problemática inicial a ser investigada foi completamente alterada.

Notamos que a questão não se restringe somente ao IFRO, mas atinge todas as esferas da educação básica (municipal, estadual e federal). Tendo em vista que o papel da Universidade Pública é alcançar a todos por meio da pesquisa, ensino e extensão, e, indo ao encontro do perfil do PPGEEProf, decidimos alterar o campo da pesquisa e contar com a participação de professores da rede municipal da capital.

A temática foi alterada para investigar a branquitude na educação básica do município de Porto Velho, no entanto, não há em Rondônia outra tese ou pesquisa com essa temática, portanto, foi um caminho desafiador. Além dos encaminhamentos e leituras indicadas pela orientadora professora Kátia Farias, que tiveram um papel fundamental para direcionar a pesquisa, contamos com o apoio de pesquisadores e professores de todo o país.

O período pandêmico durante o doutorado trouxe desafios para a pesquisa com os participantes, no entanto, por outro lado, possibilitou estreitar as distâncias e realizar estudos em diferentes universidades brasileiras, formando redes nacionais de pesquisa e trocas de experiências. Destacamos o Núcleo de Estudos em Raça e

---

<sup>19</sup> Termo utilizado para referir-se a indivíduos que se beneficiam de políticas de cotas raciais. Essas políticas têm o objetivo de promover a equidade de oportunidades e combater a discriminação histórica sofrida por grupos minoritários no Brasil (afrodescendentes). No caso do IFRO, onde realizei a pesquisa de mestrado, os estudantes são egressos de escola pública, portanto, são cotas sociais/raciais.

Interseccionalidades (NERI), uma iniciativa conjunta entre UFC (Universidade Federal do Ceará) e UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), que nos auxiliou com materiais, encontros e cursos compartilhados.

Reiteramos que cursar como aluna especial a disciplina lecionada pela professora Geísa Mattos *Racismo e Branquitude* (Tópicos Especiais em Sociologia III/UFC) foi um diferencial para a composição da tese. A disciplina do professor Rafael Haddock Lobo *Tópicos Especiais de Filosofia Contemporânea*, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também contribuiu para o entendimento da questão derridiana. E, por fim, destacamos o curso *A escrita de Derrida (Desconstrução 2)*, lecionado pelo professor Piero Eyben na Universidade de Brasília (UNB), que também colaborou para a questão filosófica da tese.

Voltando aos passos para a delimitação da pesquisa, a cidade de Porto Velho, localizada em Rondônia, possui a característica de ser a capital com a maior área territorial do Brasil (34.090,952 km<sup>2</sup>)<sup>20</sup>. Essa informação é importante para entender as próximas decisões que delinearam as escolas de realização da pesquisa.

Como afirmamos acima, decidimos realizar a pesquisa nas escolas municipais e a Secretaria Municipal de Educação (Semed) em Porto Velho/RO é a responsável por garantir o desenvolvimento da educação municipal no ensino infantil e fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a Carta de Serviços ao Cidadão (Porto Velho, 2020b), a Secretaria atende 141 escolas, sendo 84 urbanas e 57 rurais.

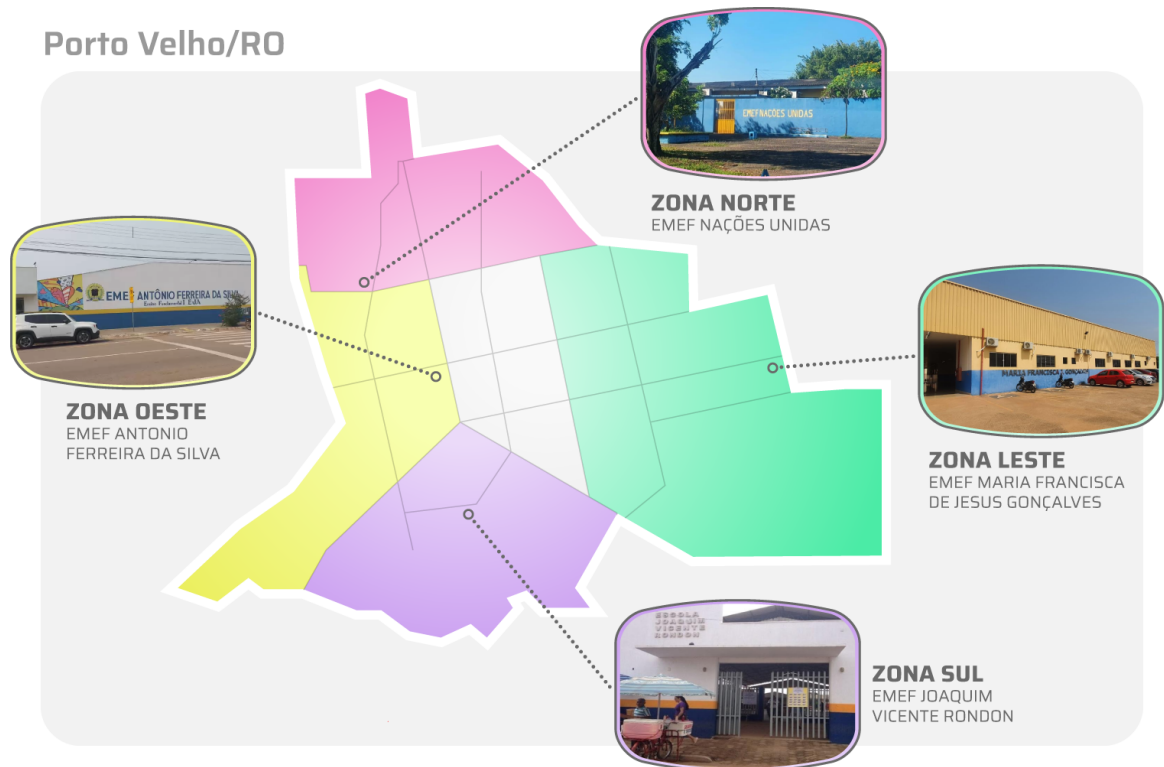
Após uma reunião de apresentação do projeto para a equipe do Departamento de Políticas Educacionais da Semed, no dia 21 de dezembro de 2021, ficou acordado o desenvolvimento da pesquisa em uma escola de cada zona urbana da capital, com o objetivo de trazer uma visão geral da capital rondoniense, pois a estrutura de uma escola pode ser diferente da outra mesmo estando localizadas em zona urbana.

No entanto, a pesquisa apontou que apesar das escolas estarem localizadas em zonas distintas, as características identificadas relacionadas à pesquisa desenvolvida não se diferenciam de maneira relevante. As escolas participantes da pesquisa foram as EMEFs: Joaquim Vicente Rondon; Maria Francisca de Jesus Gonçalves; Antonio Ferreira da Silva e Nações Unidas. Abaixo, a figura ilustra a localização por zona de cada unidade participante no mapa da cidade de Porto Velho:

---

<sup>20</sup> IBGE, 2021.

Figura 1 – Zonas de Porto Velho/RO com a indicação das escolas participantes



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A ideia inicial consistia em convidar todos os profissionais das escolas envolvidas na pesquisa, pois a temática não afeta apenas uma área, mas toda a organização educacional, além de manifestar-se por meio do poder epistêmico. A princípio, os pedagogos estão habilitados para atuar em todas as disciplinas no Ensino Fundamental I<sup>21</sup>, mas em algumas escolas há a divisão por disciplina, portanto, caso fosse necessário selecionar os participantes devido ao número de interessados, nosso foco seriam as disciplinas de História e Língua Portuguesa. Por isso, inicialmente, estipulamos o número de seis participantes por escola (quatro professores, um membro da supervisão e um membro da diretoria da unidade), o que totalizaria 24 participantes na pesquisa.

<sup>21</sup> A legislação brasileira (LDB/96) dispõe que o Ensino Fundamental obrigatório tem duração de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade. O ensino fundamental I refere-se ao período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para ministrar aulas de disciplinas específicas do Ensino Fundamental II é necessária uma formação específica.

No entanto, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, o quantitativo alterou-se devido às dificuldades enfrentadas para a execução do projeto. Após diversas negativas e situações que serão narradas a seguir, optamos por não selecionar os participantes de acordo com a sua atuação na escola e trabalhamos com todos os interessados que foram liberados (professores pedagogos e equipe de gestão e apoio pedagógico) pela diretoria, pois ponderamos que talvez fosse necessário diminuir o número de escolas participantes.

Durante a pandemia da covid-19, como medida de enfrentamento a esse momento, foi decretado estado de calamidade pública na cidade de Porto Velho através dos Decretos Estadual nº 24.887, de 20 de março de 2020; e Municipal nº 16.612, de 23 de março de 2020. Com isso, houve o fechamento das escolas em Porto Velho e a interrupção do desenvolvimento das atividades presenciais do Ensino Fundamental I, o que alterou a rotina escolar e impactou o trabalho da equipe escolar e o aprendizado dos estudantes.

Assim, apesar de conseguirmos realizar a pesquisa nas quatro escolas, todas relataram, em algum grau, dificuldades para a liberação dos profissionais para a participação na pesquisa/formação devido aos efeitos da pandemia no contexto escolar. No decorrer da pesquisa, cada escola teve a sua particularidade e trabalhamos de acordo com a disponibilidade de cada uma. Foram muitas negativas e em alguns momentos houve a necessidade de remarcações de encontros estabelecidos. Entendemos a situação, pois o retorno à presencialidade exigiu a reorganização da rotina escolar para atender às novas necessidades da comunidade.

Portanto, após a aprovação da Semed e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), apresentamos o projeto e as documentações para a Direção-Geral de cada unidade e, somente após o aceite da pesquisa pela Diretoria, expusemos o projeto aos participantes com o intuito de convidá-los para a pesquisa. Optamos por encontros multirraciais, e não apenas com os profissionais brancos, pois observamos durante a pesquisa desenvolvida no mestrado (sobre cotas raciais) que os participantes negros da pesquisa mobilizavam pontos de vista e questionamentos indispensáveis que ampliaram e enriqueceram a visão sobre o assunto.

Os encontros multirraciais foram uma decisão acertada ao desafiar e questionarem a branquitude por meio de experiências de vida diversas e, de certa forma, provocaram incômodos necessários e importantes para o transcorrer da pesquisa. Incômodos ao questionarem privilégios que as pessoas brancas

naturalizam na sociedade. Isso fica demonstrado nos jogos de cenas em que alguns participantes da pesquisa encenam tensionamentos que só foram possíveis devido à pluralidade racial dos grupos.

Iniciamos a pesquisa na EMEF Nações Unidas<sup>22</sup>, localizada na Zona Norte de Porto Velho. A escola possui esse nome em homenagem a Organização das Nações Unidas (ONU) e iniciou suas atividades em agosto de 1970, sendo uma escola tradicional na capital rondoniense. Desde a apresentação do projeto, fomos prontamente atendidas pela Diretora, que logo afirmou ser mãe de duas crianças negras e durante a nossa reunião notamos a sua experiência com letramento racial.

A Diretora se interessou pela pesquisa, inclusive participou de alguns encontros, e organizou a agenda escolar de forma a possibilitar o desenvolvimento das atividades necessárias, pois entendeu que os encontros com os participantes tinham um caráter formativo, o que neste momento era importante para a unidade. Interessante citar que entre os dez participantes que aceitaram participar da pesquisa nesta escola, havia profissionais da área da supervisão escolar, apoio e professores.

Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Nações Unidas



Fonte: Arquivo Pessoal (2022).

---

<sup>22</sup> Aspectos legais: a escola foi criada pelo Decreto nº 866, de 23 de setembro de 1977, autorizada a funcionar pela Resolução nº 600/SEDUC, de 17 de setembro de 2002, e reconhecida pela Resolução nº 095/CCE, de 30 de novembro de 2005.

Ao mesmo tempo, desenvolvemos a pesquisa na EMEF Maria Francisca de Jesus Gonçalves<sup>23</sup>, que está localizada na Zona Leste de Porto Velho. A escola foi inaugurada em 2019 nas mediações do Residencial Orgulho do Madeira (Cidade de Deus), complexo habitacional construído pelo Governo Federal por meio do Programa Minha Casa Minha Vida. A área é conhecida pelo domínio de facções criminosas<sup>24</sup> e por seguir uma lista de ordens específica para adentrar esses ambientes.

Fomos orientadas, por exemplo, a não subir o vidro do carro e avisar com antecedência os horários em que visitaríamos a escola. No momento da pesquisa, a unidade estava em obras e em fase de transição da Diretoria, mas apresentamos o projeto e prestativamente encaixaram nossa pesquisa em um período em que os estudantes seriam liberados devido às obras na unidade.

Figura 3 – Escola Municipal Ensino Fundamental Maria Francisca de Jesus Gonçalves



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

<sup>23</sup> Aspectos legais: a escola foi criada pela Lei Complementar n. 774, de 16 de julho de 2019.

<sup>24</sup> Para localizar o leitor, Rondônia é rota do transporte de drogas e tem sido palco da disputa territorial entre o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Comando Vermelho (CV). Nesta unidade, o domínio das facções criminosas faz parte do dia a dia, os relatos dos participantes demonstram certa naturalidade devido ao convívio constante com a violência. Aparentemente, segundo relatos dos participantes da pesquisa, a escola não é afetada diretamente e é um ambiente considerado seguro desde que siga as regras, os profissionais desta unidade em geral são recém-concursados e demonstram vontade de fazer a diferença na vida dos estudantes.

A dificuldade maior para os agendamentos dos encontros ocorreu nas demais escolas, pois tanto na EMEF Joaquim Vicente Rondon (Zona Sul)<sup>25</sup> quanto na EMEF Antônio Ferreira da Silva (Zona Oeste)<sup>26</sup> tivemos diversas negativas da Direção até mesmo para agendar a apresentação do projeto. Inicialmente, não entendemos a recusa dessas escolas como uma resistência ao tema da pesquisa, mas sim ao desenvolvimento de ações em geral devido ao turbulento retorno após o período pandêmico e à sobrecarga dos profissionais. Porém, após a apresentação do projeto, ficou nítido que o tema era visto como algo “menor”, no sentido de não ser prioridade, ou talvez por ser incompreendido.

Para ilustrar nossa afirmação acima, em uma dessas escolas, um profissional perguntou se o tema “branquitude” seria para falar do racismo reverso sofrido pelos brancos, pois, se fosse, era muito necessário e importante alguém ter essa iniciativa. Demonstrou certa empolgação e pediu o termo de participação na pesquisa para assinar. Conforme fomos falando e apresentando os objetivos da pesquisa, ele não aceitou participar dos encontros formativos, aparentemente decepcionado por não possibilitarmos a abordagem que ele esperava.

Além disso, no mesmo período, alguns profissionais da EMEF Joaquim Vicente Rondon aderiram à paralisação municipal em busca de valorização profissional e tivemos que aguardar mais um pouco para iniciar a pesquisa. Por fim, depois de certa insistência com a Diretoria e, após o retorno dos professores da paralisação, conseguimos apenas três encontros de 30 minutos cada.

#### Figura 4 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon

---

<sup>25</sup> Aspectos legais: a escola foi criada pelo Decreto nº 415, de 03 de junho de 1985, e reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação através do Parecer no 005/CAEF/CME-2016, aprovado em 25 de outubro de 2016.

<sup>26</sup> Aspectos legais: a escola foi criada pelo Decreto nº 6.638, de 28 de abril de 1998. Decreto de Denominação nº 489, de 27 de setembro de 1971. Parecer de autorização nº 089 – CTE – 79. Parecer de reconhecimento 162 – CEE – RO – 91.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Uma observação importante sobre a EMEF acima, é que em setembro do mesmo ano de realização da pesquisa (2022) a escola não possuía professores suficientes para atender aos estudantes do primeiro ano, turma D, tanto que as aulas foram suspensas por alguns dias. A Diretoria escreveu uma nota pública esclarecendo que a turma foi assistida até o final de agosto de 2022 por professores em regime de horas extras. No entanto, os servidores não puderam continuar as atividades, sendo necessário paralisar as aulas temporariamente até que a Secretaria de Educação Municipal (Semed) solucionasse o problema. Importante trazer essa observação, pois vem ao encontro dos relatos dos professores sobre sobrecarga laboral e justifica a dificuldade de realização da formação de forma mais aprofundada nesta unidade.

Já na EMEF Antônio Ferreira da Silva, após a apresentação do projeto, a Diretoria liberou apenas quatro profissionais selecionados por ela para participarem de cinco encontros, os quais foram realizados no período que antecede o almoço (11 às 12h), e o quinto participante participou de apenas um encontro, pois estava atendendo às demandas escolares nos demais dias.

Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ferreira da Silva



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Ao final, a pesquisa e os encontros formativos foram desenvolvidos com seguinte número de participantes em cada unidade:

Figura 6 – Detalhamento dos encontros

<b>DETALHAMENTO DOS ENCONTROS</b>				
<b>ESCOLA/EMEF</b>	<b>ZONA/REGIÃO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>NÚMERO DE ENCONTROS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
NAÇÕES UNIDAS	ZONA NORTE	10	5	1H30 CADA
MARIA FRANCISCA DE JESUS GONÇALVES	ZONA LESTE	6	2	2 H CADA
JOAQUIM VICENTE RONDON	ZONA SUL	11	3	30 MIN CADA
ANTÔNIO FERREIRA DA SILVA	ZONA OESTE	5	5	1 H CADA
<b>TOTAL DE PARTICIPANTES DAS ESCOLAS: 32</b>				

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Este quantitativo acima refere-se aos profissionais das escolas que participaram da pesquisa, no entanto, a pesquisa também contou com a participação de uma profissional da Semed, responsável pelas políticas públicas implantadas no município. Do mesmo modo, houve a participação da orientadora, Profa. Dra. Kátia Farias, que trouxe seu relato do processo de racialização<sup>27</sup> e colaborou com sua experiência na área. Assim, totaliza-se 34 participantes e, conforme o gráfico abaixo, a pesquisa foi desenvolvida em sua maioria com mulheres devido ao interesse na participação, mas também pela área da educação infantil ser predominantemente feminina.

Figura 7 – Gráfico participantes da pesquisa por sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

<sup>27</sup> De acordo com Schucman (2014, p. 92), “o termo racialização é utilizado para designar o processo simbólico que consiste na atribuição de ‘significado social a certas características biológicas (normalmente fenotípicas), na base das quais aqueles que delas são portadores são designados como uma colectividade distinta’ (Miles, 1989, p. 74). Trata-se, em outras palavras, de um processo de categorização social a partir de traços de distintividade racial de determinadas populações, que se traduz na utilização generalizada da noção de raça para mencionar ou descrever essas populações, mesmo em casos em que a diferença fenotípica é apenas imaginada (Miles, 1996, pp. 306-307)”. (Schucman, 2014, p. 92).

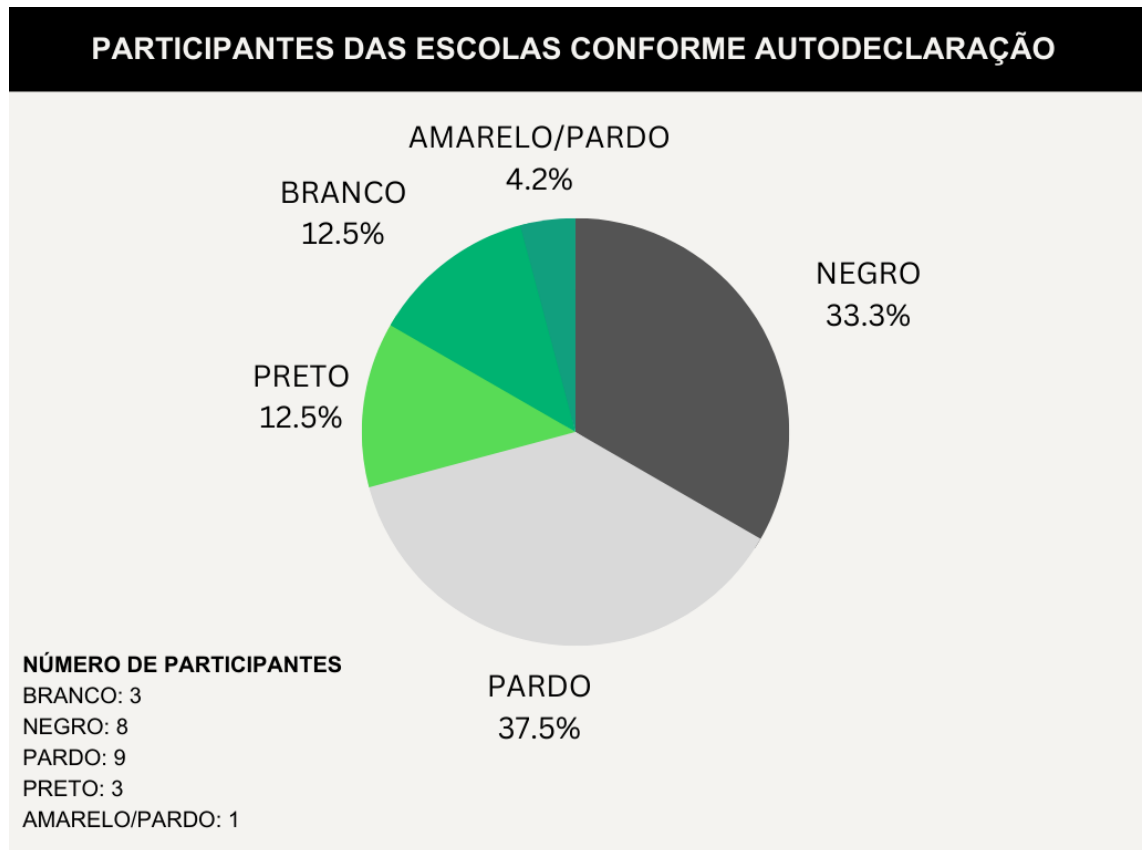
Como mencionamos anteriormente, os encontros foram multirraciais. Aplicamos um mapeamento da viagem com questões para os 32 participantes das escolas, mas somente 24 responderam. Trouxemos no gráfico exatamente os termos utilizados pelos participantes, no entanto, considerando a classificação de negro conforme o IBGE (somatório de pretos e pardos), temos que 87,5% dos participantes da pesquisa que se autodeclararam racialmente são negros e 12,5%, brancos. Destacamos que oito optaram por não responder.

No entanto, observamos ao longo das conversas que, entre esses oito, pelo menos quatro se autodeclararam brancos ou se viam como “normais” (não se veem como racializados). Esse fato chama a atenção, pois em um mundo que se organiza com base no critério de raça (inclusive em formulários governamentais e em diversas situações cotidianas), como é possível que um sujeito não se veja como racializado? Respeitamos a recusa dos participantes em se autodeclararem, no entanto, consideramos que o fato de não ponderar a respeito de sua racialização é mais um privilégio da branquitude<sup>28</sup>.

Figura 8 – Gráfico detalhando autodeclaração dos participantes

---

<sup>28</sup> Aprofundamos a discussão no item “5.1 Cena Introdutória: as paredes também falam...”.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A importância da discussão da branquitude e racismo nas escolas advém do fato de que as investigações e as reflexões sobre os problemas raciais no Brasil apontam para a necessidade de discutir e de expandir os entendimentos sobre esta problemática, o que resultará em resultados teóricos, práticos e investigativos.

Ampliar as análises sobre as vantagens, privilégios e ideologias da branquitude na educação brasileira também contribui para explicitar as práticas epistemológicas e metodológicas presentes em sala de aula que podem contribuir para a manutenção da hierarquização cultural e racial no país.

Enfim, a viagem pode começar. A rota está traçada, o mapa está sendo desenhado e as dificuldades estão sendo demarcadas, cientes de que um mapa em construção terá curvas e riscos de acidentes que ainda desconhecemos. Resta-nos apenas arrumar nossas malas para embarcar neste trem e seguir a viagem rumo ao desconhecido.

## 2.2 As condutoras arrumando as malas: (auto)terapia (auto)decolonial

*E ninguém é eu. Ninguém é você. Esta é a solidão* (Lispector, 1973, p. 23).

Utilizamos em toda a tese o verbo na terceira pessoa (nós) por entendermos que autoria e orientação caminham juntas, e que a orientação tem um importante papel e deixa seus rastros no texto e na elaboração da tese. Dessa forma, consideramos importante, especialmente por se tratar de uma pesquisa na temática racial, falarmos brevemente sobre o nosso processo de racialização enquanto mulher negra (orientadora) e branca (orientanda) na sociedade brasileira.

Para Fanon é importante sublinhar o caráter de trauma no qual se constitui aprender que somos racializados. Ser exposto ao racismo e saber, mais cedo ou mais tarde, que as razões disso atendem a preceitos que não têm arrimo em verdades define um ponto de cissura que marca para sempre a vida de racializados e racializadores (Devulsky, 2020, p. 31).

Como pontua Devulsky (2020) em sua leitura da obra de Fanon (2009), aprender que somos racializados constitui um trauma, acrescentamos a essa passagem que escrever sobre experiências vividas de práticas racistas também é uma ação que causa dor emocional.

Jacques Derrida, na obra *Leer lo ilegible* (1986) fala da exterioridade atribuída à escrita, da intraduzibilidade da dor. Escrever sobre ações que causaram dor é uma ação difícil, porque implica uma certa ilegibilidade. Porém, é reconfortante lembrar que o ilegível não é de todo ruim, mas é interessante problematizar as limitações das dolorosas escritas.

O filósofo propõe que o ilegível é o que não se dá como um sentido que deve ser decifrado na escrita. O fator mais crucial da dor é que ela é sua presença. A dor não só existe apenas no tempo da ação acontecida ela só existe no presente. Afirmando a minha dor quando escrevo, dado que a escrita é também uma forma de presença (Barthes, 2010).

Compreendemos que “não há objetos externos para a dor e a angústia. Elas existem enquanto entidades em uma subjetividade, mas não possuem um *status* além dos limites do corpo que a sente. A dor é expressa com as ferramentas limitadas da linguagem” (Cruzeiro, 2017). No entanto, lembramos o leitor que ao intitularmos os textos a seguir sobre os nossos processos de racialização como autoterapias, não

nos referimos propriamente à mente, psique ou consciência no sentido psicológico do termo terapia, mas sobre os usos da linguagem.

A autoterapia desconstrucionista é linguageira e incide sobre as práticas culturais que problematizamos, vistas como jogos de linguagem, mas essas mesmas problematizações nos levam a realizarmos autoterapias, pois pensamos a respeito dos efeitos e afetos que essas práticas produzem sobre nós e sobre as demais formas de vida.

### **2.2.1 Ver-se mulher negra: (auto)terapia em cena**

*O filósofo trata uma questão como uma doença* (Wittgenstein, 2014, p. 126).

Este texto propõe-se a encenar a questão racial mobilizando conflitos vivenciados, os efeitos afetos desse modo de vida mulher e professora negra, bem como o processo de desconstrução de seu olhar míope ao se descobrir racializada. Nas cenas criadas neste texto, as personagens movimentam-se nos cenários que compõem a escrita: espaços acadêmicos, como doutoranda (estudante) e como docente (profissional).

Primeira filha de pais de ascendência africana e europeia. Meu pai homem negro, alagoano, estatura baixa, com aparência afilada, voz meiga. Diziam que ele era um negro fino e elegante. Foi professor da Educação Básica em Rondônia até 1975, quando faleceu. Minha mãe mulher branca, forte, com descendência portuguesa. Sou a mais velha de três irmãos, a última nasceu com pele branca. A brincadeira preferida era dizer: a primeira filha é café puro, os dois filhos seguintes café com leite e a última filha leite puro. “O sangue foi limpando” dizia minha prima Lúcia.

Eu vivia uma inocência racial pelo modo de ver o mundo e as ações humanas. Desconhecia o conceito de raça e de racismo. Trata-se da minha subjetividade (im)possível de compartilhar com qualquer outra pessoa. “Nega”, neguinha, pretinha bonita, pretinha cheirosa. Esse jogo de linguagem compôs a minha história de mulher preta desde a infância. Entendia que tinha a ver com a cor da pele preta. Algo individual (privado), não coletivo. Não fazia ideia da questão (doença) raça e sim cor preta, pretinha.

Minha mãe de pele branca nunca me chamou de nega ou neguinha. Quando minha irmã de pele branca me chamava de “nega”, era carinho. Quando meu tio me chamava de neguinha cheirosa, era carinho.

Quando o meu primeiro interesse por um menino da escola causou certa tristeza por não entender bem a fala dele “É que não tenho interesse por menina como você”. Fiquei dias querendo entender como eu sou. E como não sou? Decidi entender que o motivo seria a falta de condições materiais, não ter perfumes e ser cheirosa, não ter hidratante para passar nas pernas, roupas como as das meninas da escola, não ter uma casa apresentável; e tudo isso era culpa do meu pai, professor preto que ganhava pouco.

A mulher começa a entender-se negra no contexto familiar. Aprendi aos poucos que fazia parte da diferença. É um processo de construção social. O cuidado foi uma das regras do jogo da vida que aprendi jogando. Em nenhum momento demonstrei nenhum interesse por alguém até ter certeza de que eu não fazia parte do tipo que não interessa. Mas, as relações amorosas nunca são individuais, são sociais, familiares.

Logo surgiram afirmações “com essa moça de cor você terá filhos negrinhos”; “melhor casar-se com a sua prima que é branca”; “a nega passou aqui toda de branco”. Nesse momento, começou o processo da compreensão de que algo não estava certo. Seria em mim? Desconhecia a questão do racismo.

Criei um escudo, uma muralha de proteção. Continuei o processo de viver sem dor por essa causa. Eu não me via como uma mulher diferente por ser negra. Nenhuma atitude ou palavras racistas me atingiam, não me causavam dor. Sentia uma espécie de “pena” de quem agia de forma racista. Práticas racistas eram vistas por mim como problemas individuais, locais, pontuais. Eu sempre dizia que não sofria racismo e que não sabia relatar nenhuma ação que configurasse tal prática.

A minha fala “eu não sofro racismo” era verdadeira. Não havia sofrimento. Eu dizia: “se alguém quiser me atingir com tais práticas, sinto muito!”. No entanto, a partir do ano de 2017, o trabalho de orientação da dissertação *Não pense, mas olhe! Os cotistas negros*, o qual defendeu a importância da educação antirracista embasada na interculturalidade crítica; somado às oficinas que participei sobre a temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo com base em conteúdo disponibilizado pelo órgão responsável pela promoção da igualdade étnica previsto no

§ 1º do art. 49 da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010<sup>29</sup>, eu me permiti um olhar outro para a problemática do racismo estrutural.

Por meio de acontecimentos sociais veiculados nos meios de comunicação e dos estudos e pesquisas com a temática da racialização, passei a olhar as práticas racistas que vivenciei de diferentes modos da minha vida e ao falar dessas experiências. Aprendi. “Não deixe sua cor passar em branco”<sup>30</sup>. Práticas racistas vividas ao longo de mais de cinquenta anos se moveram para um campo de (im)possibilidade de olhar. Aconteceu a construção de uma “permissão” para abrir a “caixa preta”. Mas, “Não se conta tudo porque o tudo é um oco nada” (Lispector, 1998).

Na pandemia em várias *lives* ouviu-se a audiodescrição: Meu nome é Kátia — Mulher negra, estatura baixa, cabelos na altura dos ombros com luzes cor de mel, lábios finos, nariz levemente achatado. Uso batom cor metálica, camisa branca de mangas longas. Em diferentes momentos na forma de vida professora negra.

#### 2.2.1.1 Cena 1: na Universidade, professora pretinha

— Você conhece a professora Kátia?

— A Katia Techio?

— Não... essa é do interior...

— Qual Kátia? A Kátia Fernanda?

— Não... aquela baixinha... escurinha... do curso de Matemática. Ela também é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado e Doutorado Profissional da UNIR).

— Sim! Sim, conheço. Uma pretinha bonita que gosta de andar bem vestida...uma boa professora, uma pessoa do bem de alma limpa, clara.

(Im)possível, não é Clarice? Pois “O corpo é a sombra de minha alma” e “Ver é a pura loucura do corpo” (Lispector, 1999).

---

<sup>29</sup> Lei que institui o Estado da Igualdade Racial.

<sup>30</sup> Nome de uma campanha publicitária promovida em 1991 por ativistas brasileiros que lutavam pela justiça social.

### 2.2.1.2 Cena 2: “Eu não quero ver aquela sua amiga negrinha na banca”

**Cenário:** a sala de videoconferência da Faculdade de Educação. Dia da qualificação da Bel. A qualificação seria às 10 horas, cheguei às 8h30 para dar o apoio necessário à minha amiga. Por volta das 8h40, avistei a Bel e fui ao seu encontro. Carregava um material, então pedi para ajudar e carreguei até a sala. Bel estava calada, pouco receptiva, parecia nervosa.

— Bel, vai dar tudo certo.

— A banca vai atrasar, meu orientador<sup>31</sup> me ligou logo cedo...

— Neguinha, olhe...

*(Pequena pausa).*

— O quê?

— Você não vai poder assistir à banca.

— Não?! E por quê? As bancas são abertas...

— O meu orientador falou hoje cedo. “Eu não quero ver aquela sua amiga negrinha na banca”.

*(Pequeno silêncio).*

— *(Fortemente desconfortável).* Sério? O que eu fiz para ele?

— Nada... é que ele não gosta de preto *(falou quase sussurrando).*

*(Afastou-se e catou a bolsa).*

— Eu não sou preto... que mal eu poderia fazer pela minha cor... como posso entender isso?

— Não me leva a mal...ele já vai chegar e se você estiver aqui vai sobrar para mim....

— Bel, depois vamos conversar sobre isso, seu orientador sempre foi simpático comigo na cantina, me cumprimenta, sorri, nunca percebi nenhum problema.

— Está bem, mas agora...

— Está bem... sucesso para você. Vou lhe esperar lá na cantina.

---

<sup>31</sup> Homem branco, alto, magro, usa óculos com semblante sisudo.

Fui para a cantina, tomei café e conversei com algumas pessoas. Entrei numa lojinha de livros ao lado da cantina. Li vários capítulos de um livro que comprei na lojinha. Depois de pouco mais de uma hora se aproximavam da cantina a Bel, o orientador e mais dois professores. Passaram direto por mim. Bel nem me olhou. Fiquei lá. Conversei com vários colegas de passagem pela cantina. Levantei-me e fui na direção da porta de entrada da Faculdade. Assim que entrei no banheiro Bel apareceu. Olhou para mim e vi que esteve chorando. Veio para bem próximo a mim e disse:

— A banca não aconteceu.

— (*Surpresa*). Não? O que houve?

— Ele não deixou ninguém ficar na sala. Quando os membros externos de Valência entraram *on-line*, ele anunciou que não teria a qualificação porque já havia reprovado o trabalho. Disse que o trabalho estava horrível e reprovado. Os professores de fora não abriram a boca.

— Bel, mas e o trabalho de orientação? Ele não leu o trabalho antes?

— Fala baixo... daqui a pouco vamos almoçar.

— Está bem amiga, então poderemos falar mais um pouco sobre essa situação.

(*Corta*). — Não, você não vai...

— Não? (*envergonhada e decepcionada*).

— Não... vou levar o orientador e a banca para almoçar no restaurante. Ele me avisou hoje cedo que eu iria pagar o almoço da banca.

— Bel? Você vai pagar almoço para esse professor? Que é isso? Sério?

(*Comecei a me sentir muito desconfortável, muito pouco à vontade com a nossa amizade*).

Dias depois, Bel me ligou pedindo ajuda para reestruturar a escrita da tese. Ajudei. Deixei a minha tese de lado com prazo para qualificação e dediquei três dias inteiramente para a pesquisa dela. Deu certo, qualificou sem a minha presença, é claro.

### **2.2.2 Ver-se mulher branca: (auto)terapia em cena**

*Sou obrigado a procurar uma verdade que me ultrapassa* (Lispector, 1998, p. 30).

A primeira vez que escrevi um texto autobiográfico<sup>32</sup> sobre o meu processo de racialização e minhas vivências raciais foi a pedido da professora Geísa Mattos na disciplina ofertada em 2021.2 *Racismo e Branquitude* (Tópicos Especiais em Sociologia III) pela UFC, o qual mobilizo parcialmente nesta tese. Em um primeiro momento, pensei: como eu poderia contribuir com o diálogo a respeito de processos de racialização? Sou uma mulher lida como branca no Brasil.

Nós, brancos, não costumamos pensar sobre a nossa própria racialização. Nesta sociedade, somos ensinados e acostumados a pensar sobre o “outro” quando falamos em raça, e não sobre nós mesmos, como bem diz o professor Lourenço Cardoso (2020). Depois, compreendi que escrever as dores e as vivências no papel é um processo visceral e autoterapêutico. Ao longo da escrita, abri gavetas de memórias ora esquecidas, ora mascaradas, ora varridas para debaixo do tapete.

Segunda filha de pais de ascendência africana e europeia. Meu pai homem negro, mineiro, estatura alta, graúdo, voz grossa e imponente. Um homem que teve muitas profissões: padeiro, lavador, garimpeiro, comerciante, empresário, prefeito de uma cidadezinha de Minas Gerais... dentre outras. Isso trouxe muitas habilidades para ele e eu tive o privilégio de aprender muito em sua companhia. Um homem trabalhador e espiritualizado.

Minha mãe mulher branca, paranaense, estatura alta, magra, voz fina e educada. Submissa. Durante muitos anos, sua principal ocupação era dona de casa, dedicando-se aos cuidados de seus quatro filhos. Meu pai teve nove filhos, dos quais quatro com minha mãe. Assim como o relato de Kátia, também havia a brincadeira de que “O sangue foi limpando” com os quatro filhos mais novos.

Ao pensar em meu falecido pai, lembro de sua importância em minha vida e sobre o meu processo de racialização enquanto branca e privilegiada nesta sociedade estruturalmente racista. Saindo desse lugar de culpa por ter a cor de quem torturou meus próprios antepassados e os de milhares de outras pessoas, busco hoje um lugar de aliada na luta antirracista.

---

<sup>32</sup> Presente na obra publicada pela editora Letramento em 2023: “Autobiografias racializadas: exercícios para o letramento racial no Brasil”, organizada por Geísa Mattos, Tamis Porfírio e Bruno de Castro. Essa obra apresenta o trabalho realizado com o uso da auto-etnografia e das autobiografias para discutir os processos de racialização no Brasil.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes de mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, como os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais sociais e sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (Brasil, 2005, p. 14).

Por fazer parte de uma família inter-racial, meu processo de me descobrir racializada tem a forte presença de meu pai. Obviamente não carrego a experiência do racismo na pele, mas presenciei ele e outras pessoas que eu amava muito sofrerem racismo e, na época, por ser muito jovem e pela minha cegueira racial de não ver cor, como aponta Bonilla-Silva (2020), não compreendi a dimensão do ocorrido.

Sou Nortista, nascida em Porto Velho, Rondônia. Meus pais migraram para a cidade em busca de oportunidades na época do garimpo e do incentivo do governo para ocupação do Norte brasileiro. Eu tive uma infância cheia de privilégios e cresci em um lar amoroso. Quando nasci, meu pai já tinha 50 anos e minha mãe apenas 22. Por muito tempo, isso justificou alguns “mal entendidos” que hoje entendo ter ligação com a estrutura racial brasileira conforme narro a seguir.

#### 2.2.2.1 Cena 1: “Você precisa de ajuda?”

Em minha infância, meu pai foi muito presente e saía bastante comigo para parquinhos ou pracinhas com brinquedos. Mais de uma vez, fui interpelada sobre sua presença e/ou parentesco por estranhos. Um desses casos ocorreu em um parque de areia com brinquedos em uma praça pública de Porto Velho/RO.

**Cenário:** parque de areia com brinquedos em uma praça pública. Há bancos de concreto ao redor para os familiares aguardarem. Estou brincando com outras crianças e meu pai sentado no banco aguarda eu brincar, ou “gastar energia”, como ele costumava dizer. Um estranho se aproxima de mim e...

— (*Discretamente*). Você precisa de ajuda?

- (*Confusa, evitando falar com estranhos*). Não, por que a pergunta?
- (*Aponta discretamente e fala baixinho*). Aquele senhor... ele é seu pai?
- (*Orgulhosa, sorri*). Sim! É meu pai!
- (*Insiste, desconfiado*). Tem certeza? Se estiver precisando de ajuda, pode sinalizar.
- (*Meu pai percebe e se aproxima*). Não estou, mas obrigada.

Por muito tempo, pensei que isso era normal, afinal, meu pai era um homem bem mais velho do que os pais das minhas amigas. E era justamente assim que a minha mãe justificava esse tipo de situação quando era questionada por mim: “Devem ter estranhado porque seu pai é mais velho”, dizia. Meu pai desconversava. E o assunto era encerrado.

Após ter contato com os estudos sobre as relações raciais brasileiras, eu consegui entender que aquela dúvida recorrente tinha como pano de fundo o racismo e a branquitude, pois ver um senhor negro acompanhando e cuidando de uma criança branca (ainda que fosse filha) incomodava e/ou preocupava as pessoas. Não era somente uma questão de etarismo, pois se fosse, pensariam que ele era meu avô.

Nascido em 1942, meu pai não teve oportunidade de dar continuidade aos estudos formais e precisou trabalhar desde muito jovem para ajudar a sua família, mas era autodidata e exímio leitor. A minha história acadêmica, que inclui licenciatura em Letras, Pedagogia e bacharelado em Direito, foi profundamente marcada por influência dele, um homem negro de raízes humildes, que teve a oportunidade estudar somente até a terceira série do ensino fundamental, mas foi meu maior incentivador nos estudos.

Somente quando adquiri um entendimento mais profundo sobre o racismo que molda nossa sociedade e compreendi a extensão das experiências de vida de meu pai, pude finalmente compreender melhor suas atitudes e conselhos.

Ele era notavelmente vaidoso, cuidava muito de sua aparência ao pintar semanalmente seus cabelos brancos e aparar diariamente sua barba, além das roupas de linho branco impecavelmente limpas e bem passadas – esse último ponto era mérito do cuidado da minha mãe. Meu pai fazia questão de estar sempre arrumado para causar uma boa impressão, como costumava dizer. Hoje, entendo que essa postura também era uma maneira de enfrentar o racismo diário, em que uma pessoa

negra era (e infelizmente ainda é) tratada de forma diferente de uma pessoa branca em diversos contextos, como estabelecimentos comerciais e similares.

Ainda que de maneira gradual, há uma mudança ocorrendo na sociedade em relação ao racismo, tanto devido à conscientização como pelas leis e divulgação enquanto crime. No entanto, na época de meu pai, o racismo recreativo era amplamente divulgado em programas de TV, piadas no rádio e em situações do cotidiano a sua presença não era velada. Ele estava mais escancarado do que na atualidade. Assim, meu pai e tantos outros homens negros criaram formas de proteção e preservação diante desse contexto.

#### 2.2.2.2 Cena 2: as bonecas dos anos 1990

Antes de minha mãe, meu pai teve outras esposas, mas nenhuma delas era negra (parda ou preta). Os seus relacionamentos de que eu tive conhecimento foram com mulheres brancas. Longe de julgar as decisões dele ou discutir essa questão que acho complexa e sensível, além de não ter preparo acadêmico ou vivência para falar sobre o quanto a mulher negra pode ser preterida nos relacionamentos amorosos, sempre ouvia em casa o orgulho de nós quatro sermos “clarinhos”.

Mobilizo essas memórias, pois entendo que é importante localizar o contexto familiar em que ocorreu o meu processo de racialização. Na infância, eu tinha os cabelos loiros e lisos e era visivelmente valorizada pela questão estética. Minha irmã caçula nasceu com os cabelos castanhos escuros e cacheados e, obviamente era amada, mas era alvo de críticas em tom de brincadeira de alguns conhecidos de nossa família por “não ter uma genética tão favorável” quanto a minha. Meu processo de racialização consistia em ouvir comparações:

- *Que linda, tão branquinha!*
- *Parece uma boneca!*
- *A beleza dos cabelos ficou toda para a mais velha!*
- *Que bonequinha! Tão loirinha e branquinha!*

Ah, branquitude... Por que eu deveria ser elogiada por isso? É saudável para uma criança ser racializada assim? Claro que não! Meu pai era lindo, forte, meu herói.

Não seria um demérito me parecer com ele, mas sim um orgulho. Minha irmã tinha cabelos cacheados lindíssimos, mas raramente era elogiada por isso.

Note que nos anos 1990, a estética dos cabelos lisos era muito valorizada, ainda mais do que atualmente. E as bonecas seguiam um padrão europeu de brancura, há poucos anos isso começou a mudar.

Crianças não são bobas e assimilam os acontecimentos da sua maneira. Eu sempre me incomodei com esse tipo de comentário e hoje mais ainda, pois apesar da minha irmã também ter a pele clara, essas comparações que ouvíamos eram frutos do racismo. Ainda na infância, achava extremamente desconfortável compararem a nossa aparência, eu sentia como se estivesse fazendo algo de errado com ela. Eu era criança e ela também.

Aos poucos, pensando a partir do meu processo de racialização, vejo que até mesmo entre pessoas brancas há uma hierarquia de privilégios estéticos, simbólicos e materiais. Vejo também que a política de branqueamento da população brasileira, instituída de forma governamental, deixou marcas profundas no pensamento de gerações na sociedade brasileira. Era um motivo de orgulho clarear a família, que aos poucos ia perdendo os traços afrodescendentes.

Eu sou a cópia da família do meu pai, cheia de mulheres com traços e biotipo muito parecidos, mas nasci branca devido ao relacionamento inter-racial de meus pais. Eu me vejo, hoje, após estudar um pouco a questão racial, como fruto (mesmo que não consciente) de um processo/projeto de clareamento da população, como previa o famoso quadro “A redenção de Cam” (Modesto Brocos).

O Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, com um racismo estrutural que se manifesta em vários aspectos da sociedade (oportunidades no mercado de trabalho, renda, população carcerária, condições desiguais de moradia, estudo, lazer etc.).

Nossa dívida enquanto sociedade é grande, a tarefa é árdua e não podemos ignorá-la. O antirracismo é obrigação de todos. Entendo que aprendemos a ser racistas e noto isso quando penso em meu processo de racialização desde a infância. Nesse sentido, também precisamos desaprender através de letramento racial voltado para educação antirracista.

### **2.3 Abertura para o outro: processos de racialização em preto e branco**

*Pergunto: toda história que já se escreveu no mundo é história de aflições? (Lispector, 1998, p. 10).*

Neste jogo de cena, encontramos um diálogo entre orientanda e orientadora. As personagens Kátia (K), mulher negra, e Andrelize (A), mulher branca, dialogam sobre seus processos de racialização e discutem questões como estereótipos racistas, branquitude e racismo nesta cena autoterapia autodecolonial. A potência reflexiva se manifesta neste jogo de cena no momento em que provoca os leitores a questionarem os processos de racialização presentes na sociedade brasileira.

**Narrador:** A e K estão em um quarto de hotel se preparando para a viagem de trem que ocorrerá em breve. Para isso, organizam suas respectivas malas e conversam sobre o que carregam, suas vivências e expectativas. Em determinado momento, o despertador anuncia que é chegada a hora de irem para a estação, K fecha esta cena com uma abertura, provocando no leitor uma reflexão sobre ser mulher negra na sociedade brasileira.

**Cenário:** quarto de hotel simples decorado com paredes brancas e duas camas de solteiro com lençóis azul-claros, transmitindo sensação de conforto. Do lado direito, há uma janela que permite que a luz do sol se infiltre suavemente para dentro do ambiente.

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**A** — (*Voltando-se para K*). Estou ansiosa para a nossa viagem! Agradeço pela coragem de compartilhar algumas de suas experiências no contexto acadêmico. Até porque “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. (Foucault, 2004, p. 156) e é preciso coragem para se expor, para colocar vivências dolorosas no papel.

**K** — É um processo autodecolonial e essa “bagagem” é importante para o caminho que percorreremos juntas... as cenas 1 e 2<sup>33</sup> que trouxe para a pesquisa são exemplos de como o racismo opera nas universidades brasileiras. Ele perpetua-se por meio de normas, políticas, estruturas presentes nas instituições de ensino e principalmente pelas práticas racistas cotidianas...

---

<sup>33</sup> Presentes em 2.2.1.1 e 2.2.1.2.

**A** — Pensando aqui sobre o processo autodecolonial que vivenciamos ao escrever nossos processos de racialização. Para Walsh<sup>34</sup> (2013), o decolonial provoca uma postura e atitude contínua de transgressão e intervenção, possibilitando a abertura de novos horizontes políticos, éticos, econômicos e sociais. Assim, o fato de escrevermos sobre o nosso processo de racialização, revisitando essas memórias com o auxílio da teoria, produz conhecimento e, de certa maneira, também ressignifica nossas experiências, por meio dessa autoterapia autodecolonial.

**K** — Sim, nesta autoterapia autodecolonial que experienciamos “O decolonial denota, então, um caminho de luta, de *desconstrução* no sentido derridiano, ou de *desenfeitamento* wittgensteiniano”. (Miguel; Tamayo, 2020, p. 32).

**A** — Vejo que o racismo institucional<sup>35</sup> pode ser observado, por exemplo, na falta de representatividade de pessoas negras na comunidade acadêmica em posição de liderança e na dificuldade de acesso a oportunidades e recursos igualitários para a permanência e êxito dos estudantes negros. No entanto, como mostra a sua experiência narrada nas cenas 1 e 2, mesmo quando superadas essas questões, ainda há barreiras a serem enfrentadas, porque o racismo é um fenômeno complexo que toma diferentes formas...

**K** — Há um tempo, havia uma campanha que perguntava: onde você guarda o seu racismo?<sup>36</sup>. As cenas que eu trouxe para a sua tese mostram que há pessoas que “guardam seu racismo” até certo ponto. Acho interessante essa expressão, pois penso que as pessoas o exercitam diariamente tanto ao estereotipar a pessoa negra, quanto ao excluir, desumanizando-a em ambos os comportamentos.

---

<sup>34</sup> “Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (Walsh, 2013, p. 25).

<sup>35</sup> Assim como aponta Bento (2022, p. 77) “Esses processos e mecanismos caracterizam o que chamamos de racismo institucional, pois são ações em nível organizacional que independentemente da intenção de discriminar acabam tendo impacto diferencial e negativo em membros de um determinado grupo. Um exemplo comum são práticas informais que dificultam o acesso de trabalhadoras a experiências significativas para ocupação de funções de comando, bem como poucas oportunidades de participar de treinamentos de qualidade, ou de mentorias, gerando menos competitividade de ascensão para cargos de direção”.

<sup>36</sup> Há cerca de 20 anos, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) criou um projeto chamado *Diálogo contra o Racismo* e a questão que impulsionava a discussão era a seguinte: *onde você guarda o seu racismo?*

**A** — É como trouxe no meu relato sobre o meu processo de racialização: a pessoa branca cresce sendo elogiada e valorizada simplesmente por carregar traços de brancura (pele, cabelo, olhos claros). É *como se fosse ensinada desde a tenra infância que ser branco é uma qualidade, aprendendo a hierarquizar.*

**K** — Por mais que saibamos da inexistência de raças humanas do ponto de vista biológico, no entanto, do ponto de vista cultural e social, essa hierarquização opera ao criar estereótipos. Na visão derridiana, estereótipos são uma forma de categorização rígida que refletem a lógica binária e excludente da cultura ocidental. Baseadas na diferença e hierarquização, são estabelecidas relações de superioridade e inferioridade entre grupos sociais, perpetuando a opressão e a exclusão conforme a raça. Ser branco passa a ter um valor ao desvalorizar os outros.

**A** — E as relações sociais e culturais podem manifestar essas visões estigmatizadas que contribuem para a perpetuação do racismo na sociedade. “A imposição de estereótipos racistas na mídia e no subconsciente coletivo é a maneira pela qual a supremacia branca continua a manter as pessoas não brancas como o ‘outro’, aqueles que devem ser temidos, ridicularizados, marginalizados, criminalizados e desumanizados” (Saad, 2020, p. 111). No entanto, frisamos que essa supremacia branca no Brasil tem uma leitura diferente, pois “[...] dizer que o racismo é resultado de uma a-histórica e fantasmagórica supremacia branca reduz o combate ao racismo a elementos retóricos ocultando suas determinações econômicas e políticas” (Almeida, 2019, p. 75). Assim, Almeida (2019) explica que a supremacia branca pode ser um conceito útil para a compreensão do racismo se for analisada pelas lentes da branquitude.

**K** — “O racismo particular do brasileiro é a ideologia do branqueamento marcado por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e racistas no que diz respeito aos negros e aos índios” (Schucman, 2012, p. 12). Poderíamos dizer que a *Cena 1: na universidade, professora pretinha* e a *Cena 2: “Eu não quero ver aquela sua amiga negrinha na banca”* trazem perspectivas em diferentes situações de vivências acadêmicas. O que você pensa a respeito do que narro?

**A** — Na cena 1, pensei imediatamente sobre a política de branqueamento, não só como processo de clareamento da população brasileira, mas processo ideológico, e também pensei sobre os estereótipos racistas. Mesmo quando a pessoa negra é uma autoridade acadêmica reconhecida na universidade, no cargo de professora efetiva, o

racismo opera sobre sua experiência de vida. O que mostra que a ascensão social não impede a prática racista. Não é uma questão social como insistem os negacionistas, mas racial.

**K** — Certamente ideológico, pois é dito que sou “Uma pessoa do bem, de alma limpa, clara”. Sutil e ao mesmo tempo explícita e grosseira a forma que o racismo opera. Ideias assim foram perpetuadas pela política de branqueamento, pelo darwinismo social, pela eugenia, em que o branco, o claro, foi hierarquizado a ponto de ser considerado o mais apto, o ideal. Inclusive, as soluções para os problemas do Brasil viriam com o clareamento da população.

**A** — Foi ensinado que ser branco é algo positivo, digno de elogios, noto isso quando penso em meu processo de racialização desde a infância e ao pensar sobre a política de branqueamento também. E até para elogiar uma pessoa negra, vem o processo de clareamento, “negro, mas de alma branca”. Típica fala racista. Efeitos da colonialidade...

**K** — Já na *Cena 2*: “*Eu não quero ver aquela sua amiga negrinha na banca*”, vemos a situação racista enquanto estudante em processo de doutoramento. Nas duas cenas, o estereótipo está presente, a desumanização, o preconceito... E o que eu fiz para aquele sujeito que o ofendeu tanto a ponto de não me querer na banca? Como diria Lispector (1998, p. 30), “Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando”. Não fiz nada que justificasse ser tratada daquela forma!

**A** — Memmi (2007) fala sobre a “marca do plural” como sinal de despersonalização, ela projeta sobre os corpos colonizados como “todos iguais” quando se refere a comportamentos negativos, mostrando a presença do darwinismo social, que busca uma essência negativa decorrente da raça.

**K** — Interessante você trazer isso, pois o mesmo não ocorre com a branquitude, pois os grupos dominantes são apresentados como diversos, uma variedade que não é generalizada (ao menos não no aspecto negativo). Neste sentido, “[...] o colonizado jamais é caracterizado de maneira diferencial; só tem direito ao afogamento no coletivo anônimo (‘Eles são isto... Eles são todos iguais’)” (Memmi, 2007, p. 123).

**A** — Sim... E Hall (2003) também alerta para a transformação do negro como uma categoria de essência, desconsiderando a multiplicidade, diversidade, contexto social e cultural. “Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que

pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas. [...] “Negro” não é uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro” (Hall, 2003, p. 345).

**K** — Exatamente, enquanto a branquitude não precisa “[...] se preocupar com ‘distorções e estereótipos’, pois mesmo imagens ocasionalmente negativas fazem parte de um amplo repertório de representações” (Shohat; Stam, 2006, p. 269). Os escândalos não são taxados de consequências do poder branco, ou como “vergonha da raça”.

**A** — A questão crucial em torno dos estereótipos e distorções, segundo Shohat e Stam (2006), está relacionada ao fato de que grupos historicamente marginalizados não têm controle sobre a sua própria representação.

**K** — Nós precisamos pensar sobre isto: “Que histórias são contadas? Por quem? Como elas são produzidas, disseminadas, recebidas? Quais os mecanismos estruturais da indústria cinematográfica e dos meios de comunicação?” (Shohat; Stam, 2006, p. 270). No caso do Brasil, principalmente no ambiente escolar, devemos ter em mente especialmente a ideologia do branqueamento da população brasileira, a influência do darwinismo social, do mito da democracia racial e a situação da população liberta no período pós-abolicionista.

**A** — Por trabalhar na área<sup>37</sup>, penso muito sobre como os meios de comunicação forjaram a noção de nação brasileira, baseada em um discurso colonial decorrente da hegemonia e do monopólio narrativo da branquitude. Neste sentido, ninguém perguntou como os países do continente africano gostariam de ser representados ou enalteceu as suas riquezas culturais. A representação do “outro” pela branquitude ocorreu de maneira desumana e estereotipada na maioria das vezes<sup>38</sup>...

**K** — Sim, e os meios de comunicação voltados para o projeto de branqueamento da população nos apresentaram uma imagem subjetiva impregnada de discurso colonial

---

<sup>37</sup> Lotada na Assessoria de Comunicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, realizei alguns estudos relacionados ao tema.

<sup>38</sup> “Instituições, e até o próprio Estado promoveram durante séculos uma associação sistemática da cultura negra à pobreza, ao incivilizado e ao íncio, mesmo que o continente africano também seja sinônimo de abundância, de grandes civilizações promovedoras das ciências, indo da política à engenharia, passando pela filosofia e chegando à física” (Devulsky, 2021, p. 17).

sobre a população negra. E assim contribuíram para a formação dos estereótipos. Éramos cegos, titulares apenas de um ponto de vista enclausurado pela perspectiva maniqueísta e colonizadora. Por isso, reitero: essa conversa é autodecolonial.

**A** — A branquitude dissecou “o outro”, de forma subjugadora e colonialista, as hierarquias raciais foram apresentadas para milhares de pessoas de forma quase didática. No Congresso Universal das Raças, realizado em 1911, em Londres, a promessa de redenção para a “degeneração” da população brasileira viria com o processo de branqueamento<sup>39</sup>.

**K** — “É fácil culpar aqueles em posição de liderança que dirigem narrativas estereotipadas racistas. Mas e as narrativas que você mantém, que continuam a tornar aceitável permitir que pessoas de outras raças sejam discutidas e tratadas como são?” (Saad, 2020, p. 115).

**A** — De forma sistematizada, uma geração aprendeu a ser racista e passou isso aos seus descendentes utilizando diversas ferramentas (escola, meios de comunicação, representatividade etc.). É o momento de desconstruir essas narrativas. Cabe a nós desaprender, aqui, usando justamente uma ferramenta historicamente colonial: a escola. Ao nomear nossos estereótipos racistas, conseguiremos enxergar como contribuímos ativamente para o racismo na sociedade ao acreditar e reproduzir as perversidades sobre os não brancos...

**K** — Em uma sociedade multiétnica, mas dominada por uma elite branca, o desafio de construir uma sociedade mais justa e igualitária exige educação e desconstrução desses estereótipos racistas, pois mesmo com o acesso a certas camadas e oportunidades (na condição de doutoranda ou professora titular), veja que o estereótipo desumaniza e busca colocar o sujeito em um lugar de subalternidade, em que é lembrado constantemente pela branquitude de sua condição de estrangeiro ou de não pertencimento.

---

<sup>39</sup> A política de branqueamento buscava a "melhoria" da raça brasileira por meio da imigração de europeus para o Brasil e da promoção do casamento entre brancos e não brancos. Essa política perpetuou a desigualdade racial e a discriminação contra grupos não brancos, ao mesmo tempo em que valorizava e promovia a ideia de superioridade racial branca. Essa política teve um impacto significativo na forma como o Brasil concebeu e enfrentou questões raciais ao longo da sua história.

**A** — E essas ideias da política de branqueamento racial já possuem mais de cem anos, teoricamente podemos dizer que completamente refutadas cientificamente falando, mas são tão poderosas que parecem impregnadas na sociedade brasileira.

**K** — “Em todo caso o futuro parecia via a ser muito melhor. Pelo menos o futuro tinha a vantagem de não ser o presente. Sempre há um melhor para o ruim” (Lispector, 1998, p. 46).

*(Ouvem juntas o aviso do despertador, chegou a hora de irem para a estação).*

**A** — *(Fecha a mala e questiona)*. Preparada para iniciar esta viagem? Malas prontas?

**K** — *(Olhando nos olhos, responde)*. Entenda: as mulheres negras não têm sequer a opção de deixar essa bagagem para trás... [referindo-se ao processo de racialização]. Em frente! *(Fim desta cena)*.

### **3 NA ESTAÇÃO: ESTUDOS RACIAIS NO BRASIL E HIERARQUIAS FICTÍCIAS E ARBITRÁRIAS**

*Apaixonei-me subitamente por fatos sem literatura – fatos são pedras duras e agir está me interessando mais do que pensar, de fatos não há como fugir* (Lispector, 1998, p. 11).

Se “[...] de fatos não há como fugir” (Lispector, 1998, p. 11), não há como fugir do fato de que é um privilégio ser branco em uma sociedade racializada como o Brasil. É desta “pedra dura” que trataremos, especialmente no que diz respeito ao debate acerca do racismo, pois essa temática muitas vezes é tratada como questão unilateral dos negros, inclusive no ambiente escolar. Não só os estudos sobre a branquitude, mas também os estudos sobre as relações raciais são recentes no Brasil, pois inicialmente o foco eram estudos sobre o negro, como nos mostra Piza (2014, p. 64):

Se os estudos sobre os negros são antigos, os estudos sobre as relações raciais, no Brasil, são recentes. É a partir da década de 1970 que Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Fúlvia Rosemberg, para citar apenas os mais destacados, vão estabelecer uma linha de estudos comparativos [...] entre a parcela branca e negra da população brasileira.

No entanto, o pesquisador Lourenço Cardoso faz uma importante leitura sobre os estudos marcados pela relação de oposição binária (branco-negro). Ele aponta que

os estudos das relações raciais no Brasil são orientados pelo modo de pensar da razão dual-racial, que “[...] invisibiliza outras identidades que não se enquadram de maneira evidente na dualidade branco-negro” (Cardoso, 2020, p. 73).

Essa razão dual-racial também compõe a racionalidade desta pesquisa de doutorado, assim como grande parte dos estudos raciais, por pensarmos sobre a questão do branco e do negro brasileiros no contexto escolar de modo dual, não tratando da questão indígena, por exemplo. Além disso, em todas as escolas, nenhum participante da pesquisa se autodeclarou indígena, restando-nos as visões de brancos e negros sobre a questão estudada.

Outro ponto é que por mais que os estudos comparativos entre brancos e negros sejam denominados como estudos sobre relações raciais, há, segundo Bento (2002, p. 2) um silenciamento e até mesmo uma distorção sobre o lugar que o branco ocupou e ocupa nas relações raciais brasileiras. Neste sentido, “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (Bento, 2002, p. 3). Por mais que estejamos pensando de forma dual-racial, buscamos direcionar o enfoque deste trabalho para problematizar, dentro de diferentes jogos de linguagem, a branquitude e a possibilidade de desconstrução para que se promova o antirracismo.

O desafio é imenso e não será uma pesquisa que quebrará as estruturas racializadas presentes na escola e promoverá o antirracismo, portanto, nosso intuito é discutir e trazer à tona essas questões e não apresentar respostas ou soluções. Entendemos, assim como Bento, que “Transformar a relação de dominação que caracteriza a branquitude exige que brancos a reconheçam, desaprendam e desmistifiquem ideologias e histórias que os autorizam a colocar a população negra em posições socialmente subalternizadas” (2023, p. 8). E isso não é tarefa fácil.

Jacques Derrida criticou a essência fixa e universal e argumentou que as identidades são construídas social e historicamente. Em outras palavras, a crítica do filósofo refere-se ao problema de ver a identidade como algo fixo. Derrida não afirma que não existem identidades, pelo contrário, o problema reside no fato de ter a identidade como algo fixo baseado na suplementação/ausência (e conseqüente categorização/hierarquização). Aqui é importante destacar que Derrida, assim como alerta Moraes (2017), por estar engajado na luta contra o antissemitismo, racismo e

colonialismo, desconfia de discursos identitários por entender que partem da lógica moderna/racista. No entanto, o filósofo comenta que:

Isso de modo algum me impede que se desconfie da reivindicação identitária ou comunitária enquanto tal. Mas devo fazer a minha parte, ao menos provisoriamente, aqui onde constato uma discriminação ou uma ameaça. Nesse caso, quer se trate das mulheres, dos homossexuais ou de outros grupos, posso compreender a urgência vital do reflexo identitários. Posso então aceitar uma aliança momentânea, prudente, ao mesmo tempo apontando seus limites [...]. Portanto não hesito em apoiar, por mais modestamente que seja, causas como as das feministas, dos homossexuais, dos povos colonizados. [...] Nenhum relativismo nisso, trata-se ao contrário da condição de uma responsabilidade efetiva, se algo assim existe (Derrida, 2004c, p. 35).

Nesse sentido, uma vez que o racismo é uma forma de opressão apoiada em diferenças fictícias e arbitrárias entre as pessoas (dualismo entre brancos *versus* outros), ele entende que poderia ser combatido por meio da desconstrução dessas categorias. No campo da linguagem, o filósofo questionou essas oposições binárias e metafísicas e o modo como os conceitos são simplistas, opositivos e hierarquizados no entendimento ocidental.

Derrida nasceu em 1930 e foi privado da cidadania francesa durante o governo de Vichy, que revogou o decreto Crémieux<sup>40</sup> em 1940. Roudinesco (2022) explica que o autor se tornou um sujeito com transtorno de identidade, pois foi privado de seus direitos. A comunidade judaica foi dissociada três vezes: da língua e da cultura árabe-berberes, da língua e da cultura francesas e da memória judaica.

O filósofo [Derrida] conflui em si a herança do judeu exilado pelo governo lusitano, marrano exilado na Argélia, judeu de cidadania francesa, judeu sem cidadania, cidadão franco-argelino radicado na França. Sua recusa por optar por uma das heranças, a experimentação de vivenciar as agruras do desenraizado, talvez, aponte uma rota na direção da superação do binarismo étnico que marca a sociedade colonizada tanto na Europa quanto nos outros continentes” (Solis; Rosario, 2019, p. 201).

Roudinesco (2022) mostra que o autor não apoiava nenhuma designação identitária, pois sonhava que a Argélia um dia se tornasse ao mesmo tempo francesa e muçulmana, judia e argelina, anticolonialista. “Derrida sonhava desde sempre com

---

<sup>40</sup> “Adolphe Crémieux, em 1870, atribuiu cidadania francesa aos “israelitas indígenas” da Argélia, até então excluídos” (Roudinesco, 2022, p. 211).

uma universalidade baseada na reconciliação de comunidades” (Roudinesco, 2022, p. 88).

A teoria desconstrucionista surgiu em 1967 e questiona a metafísica da presença ao mostrar que o significado não é algo presente e imediato, mas sempre diferido, adiado através de uma rede de signos e significados. Dessa forma, ao olhar as identidades como algo movente, lidaríamos com as diferenças sem a categorização/hierarquização.

O que Derrida (1973) denomina de metafísica da presença é uma relação hierarquizada entre dois termos, portanto, o que hierarquiza é a presença de algo e, conseqüentemente, a sua ausência é o que inferioriza o outro polo. Assim, há o privilégio da presença e da estabilidade, enquanto a ausência e a diferença são desconsideradas.

Nesse sentido, Derrida mostra que quando um filósofo descreve os conceitos de (A) e (B), ele não está falando de (B), mas sim de algo presente em (A) e não presente em (B). Em outras palavras, suponhamos que as abelhas fizessem metafísica assim como os humanos, provavelmente elas caracterizariam o mundo em com ferrão e sem ferrão.

Esse exemplo mostra como opera a metafísica da presença (do ferrão ou da brancura) ao excluir certos elementos, como a diferença e a alteridade. O autor critica essas diferenças que são frutos de oposições. Ele propõe a *différance* (com “a”), que é universalizável por pensar o processo de diferenciação sem qualquer espécie de limites.

A *différance* não é uma distinção, uma essência ou oposição, mas um movimento de espaçamento, um “devir-espaço” do tempo, um “devir-tempo” do espaço, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional (Derrida, 2004c, p. 35).

Apontamos esse entendimento derridiano sobre as identidades, mas não aprofundaremos na discussão filosófica da linguagem, pois, assim como Derrida (2004c), sabemos que a sociedade brasileira se organiza de forma identitária (inclusive nosso sistema jurídico) e que é preciso assumir responsabilidades urgentes. Dessa forma,

Em certas situações, deve-se, todavia, assumir responsabilidades políticas que nos ordenem uma certa solidariedade para com aqueles que lutam contra esta ou aquela discriminação, e para fazer reconhecer uma identidade nacional ou linguística ameaçada, marginalizada, minorizada, deslegitimada, ou ainda quando uma comunidade religiosa é submetida a repressão (Derrida, 2004c, p. 34).

Teoricamente, seria possível a desconstrução desses binarismos, porém, no campo da sociedade, o modo que vivemos determina nossos jogos de linguagem. No momento, o entendimento da branquitude brasileira pode auxiliar a combatermos a discriminação racial, logo, é assim que nos posicionamos. No entanto, esse olhar derridiano de que a identidade vem do movimento da diferença, nos leva a entender que não há qualquer essência na questão.

A hierarquização das raças humanas foi fruto de um arbítrio, não havendo motivos biológicos ou científicos para os brancos se tornarem o padrão a partir do qual os demais diferem, senão uma relação de poder nas mãos de quem escreveu a história (colonizador europeu, homem e branco). A consequência disso ainda está presente na sociedade brasileira, pois nota-se que o branco pode “optar” por não se definir racializado, justamente por se considerar o padrão, enquanto os demais não têm essa possibilidade. Neste sentido:

Eles [*os brancos*] não precisavam gritar e proclamar sua branquitude, pois o tigre não precisa proclamar sua “tigridade”; sendo o “rei” da selva ele simplesmente ataca silenciosamente quando sua sobrevivência o exige. [...] Talvez isso pudesse explicar a estratégia do silêncio e a não proclamação da identidade branca (Müller; Cardoso, 2017, p.10).

A desconstrução busca desconstruir essas exclusões e denota a importância do rompimento desses binarismos, tais como negro-branco, homem-mulher, adulto-criança, dentre outros. Com o rompimento dessa lógica binarista da linguagem e a desnaturalização do centro ideológico do pensamento eurocêntrico, seria retirada a figura referencial do homem moderno (branco, europeu), servindo de apoio às discussões antirracistas. Neste sentido Derrida afirma no documentário *Derrida*, produzido por Amy Ziering, que:

Um dos gestos da desconstrução consiste, em particular, em não naturalizar, em não assumir que seja natural o que não é natural, em não assumir que o que é condicionado pela história, pela técnica, pelas instituições e pela sociedade seja natural (Derrida, 2002).

É interessante pensarmos a educação a partir dos conceitos de metafísica da presença questionado por Derrida e da razão dual-racial elaborado por Lourenço Cardoso, pois quem teve o poder de fundar a educação formal brasileira foram brancos europeus e colonizadores, portanto, a metafísica realizada por eles partiu da racionalidade de que a presença da brancura é hierarquicamente superior. Pela lógica ocidental, na tentativa de criar definições é preciso hierarquizar (positivo e negativo) e o que determina a hierarquia é alguma presença.

Nesse sentido, os brancos se enxergam como o padrão (sem raça) e os demais é que são racializados. Assim como o feminino foi pensado como o “não masculino”, os animais como os “não humanos”, as minorias raciais são os “não brancos”, ou seja, o que diverge do padrão de quem detinha o poder para conceituar. De tal modo, a história e a filosofia ocidental não dão conta de pensar o outro, se não a partir de si próprio (é narcisístico). Neste sentido,

Uma desconstrução à lá Derrida desses binarismos demonstraria não a superação de um dos termos pelo outro, mas a sua dependência comum de certos significados transcendentais que estão supostos na oposição, como, por exemplo, o de uma essência a ser libertada ou reprimida no par libertar/reprimir (Silva, 1995, p. 250).

Ao longo da história do Brasil, diversas teorias foram inventadas para justificar esse arbítrio da branquitude (com interesses próprios fundados na lógica do capital, mas que não deixa de ser um arbítrio de quem detinha o poder) herdado da Europa. Herdado no sentido de que:

A crise ontológica europeia, a busca pela eliminação das diferenças étnicas, a hostilização da herança considerada estrangeira, a hierarquização das etnias a e desumanização das consideradas inferiores foi exportada pelos europeus para os territórios invadidos e transformados em colônias (Solis; Rosario, 2019, p. 201).

Nesse contexto, a desconstrução derridiana é feita em nome do ausente, em nome dos que a metafísica da presença busca ofuscar. Quando falamos de branco e negro no contexto racista, o que está presente não é o negro na lógica da metafísica da presença, mas sim o não branco. Há, dessa maneira, identidades fixas baseadas em uma opressão. Reduzir um abismo de diferenças e complexidades a uma diferença (cor de pele, por exemplo) é o grande erro na visão derridiana.

Por isso, discorrer sobre a branquitude e seus impactos na educação, é pensar nos que sofrem a violência de uma hierarquia que não é meramente conceitual, mas a partir de quem produz e reproduz essa violência. As hierarquias governam as nossas vidas de uma forma ou de outra, sejamos brancos ou negros (eurocentrismo), homens ou mulheres (falocentrismo). Assim, seguindo a lógica desconstrucionista, todos os conceitos poderiam estar escritos entre aspas, pois são precários e a arquitetura conceitual é violenta e se sustenta sobre o privilégio de um termo sobre o outro.

Olhar para os binarismos identitários com Derrida consiste em compreender que eles partem de uma base artificial, construída arbitrariamente de forma hierarquizada e, dessa forma, discriminatória. Desnaturalizar essa base arbitrária abriria para a possibilidade de reconstrução de uma nova racionalidade. Entretanto, sendo infielmente fiéis à herança do filósofo, também entendemos que as pautas identitárias são extremamente importantes da luta antirracista no contexto político, histórico e social em que estamos inseridos.

Assim, buscamos filosofar de modo derridiano para questionar os preconceitos e estereótipos que afetam nossas maneiras de enxergar e entender o mundo, compreendendo em que as suas formações estão atreladas a partir de um duplo movimento de inversão e deslocamento proposto por Derrida.

Inversão como um gesto político que privilegia um conceito tradicionalmente apagado, potencializando o que fomos ensinados a ver como negativo; deslocamento por mudar o campo do jogo completamente, abalando a estrutura tradicional que violenta e exclui – notemos que os movimentos de deslocamento e inversão são concomitantes. Trazemos essa perspectiva derridiana com o objetivo de discutir sobre até que ponto as diferenças são vistas *apenas* como o que não é branco.

Dessa maneira, o olhar do racismo, da homofobia, da misoginia e tantos outros, que transformam o ser em não humano, pode ser combatido, contestando a perturbadora herança colonial que recebemos e abrindo caminhos para a superação dos binarismos. E na herança, muitos outros são herdados ao mesmo tempo, nunca é só um fantasma, é uma horda (o racismo acompanhado de diversos problemas e violências). Audre Lorde (2019) nos ajuda a compreender esse entendimento:

Grande parte da história da Europa ocidental nos condiciona a ver as diferenças humanas segundo uma oposição simplista: dominante/subordinado, bom/mau, no alto/embaixo, superior/inferior. Em uma sociedade onde o bom é definido em termos de lucro e não

de necessidade humana, há sempre um grupo de pessoas que, por meio de uma opressão sistematizada, é obrigado a se sentir supérfluo, a ocupar o lugar do inferior desumanizado. Dentro dessa sociedade, esse grupo é composto por negros e pessoas do Terceiro Mundo, trabalhadores, idosos e mulheres (Lorde, 2019, p. 239).

Todavia, a educação escolar pode se posicionar contra discursos preconceituosos de toda ordem, desde que os professores e demais membros da equipe ajam de forma problematizadora para desconstruir as bases dessas ações, mostrando que muitos dos entendimentos são tão repetidamente reforçados que passam a ser vistos como naturais, mas advém de um ato arbitrário, injusto e desigual, de uma herança que, como já afirmamos, não podemos escolher, mas podemos decidir o que fazer com ela.

### **3.1 De olho no retrovisor: branquitude e educação escolar**

*O negro foi o responsável por tornar aquilo que não era considerado uma questão acadêmica, um problema científico (Cardoso, 2022, p. 3).*

Rossato (2017, p. 232) afirma que “A história da branquitude no Brasil começou em 1500, quando os portugueses chegaram e deram início ao genocídio indígena” e, acrescentamos, negro. Assim, as consequências da branquitude estão desde a gênese do país, pois a semente do que viria a ser o Brasil foi regada pela violência contra os povos indígenas e africanos.

No entanto, considerando o aspecto acadêmico deste trabalho, apresentamos uma visão geral dos estudos sobre a branquitude, recortando para o Brasil, e finalmente voltando-nos para o campo da educação. Para isso, a partir da abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica, buscamos as informações nas plataformas digitais disponíveis, tais como a Sucupira, o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrando pesquisas (dissertações, teses, artigos e outros) e seus rastros nos levaram ao que se apresenta a seguir.

Não pretendemos reunir a totalidade dos estudos, mas organizar um apanhado geral com o objetivo de mobilizar os principais precursores. Por este motivo, neste primeiro momento, desconstruindo o modelo tradicional de levantamentos bibliográficos que mobilizam apenas teses e dissertações, trazemos algumas

produções pioneiras (artigos em periódicos, livros, *podcasts* e outros), por entendermos a sua importância no estudo e na visão histórica sobre a temática. Assim como Ramos e Carvalho (2022), compreendemos que:

Ordenar cronologicamente um conjunto de informações, bem como resultados de pesquisas já realizadas, proporciona não só um olhar histórico que dimensiona o que já foi trilhado, como permite verificar os avanços alcançados, bem como o que já foi superado em determinado campo de pesquisa, facilitando o trabalho aos futuros pesquisadores (Ramos; Carvalho, 2022, p. 410).

Cardoso (2010) realizou um importante levantamento sobre a branquitude e assinalou que há produções acadêmicas na Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil. O historiador aponta que “[...] Du Bois talvez seja o precursor em teorizar sobre a identidade branca com sua publicação *Black Reconstruction in the United States*” (Cardoso, 2010, p. 609), que trata das vantagens que um branco possuía independente de sua classe social. Outros autores citados por Cardoso (2010) como precursores são Frantz Fanon (1952), Steve Biko (1978) e Albert Memmi (1989), que já analisavam a relação entre colonizador e colonizado.

Já no contexto brasileiro, em 1950, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Edison Carneiro organizaram o *Congresso do Negro Brasileiro*, em que o objetivo era “formar, concretamente, um campo antirracista multirracial [...] em que os próprios negros fossem sujeitos dos estudos raciais” (Barbosa, 2004, p. 97). A crítica ao negro enquanto objeto de pesquisa já era realizada publicamente por Fernando Góes, jornalista integrante do movimento negro na década de 30 e 40.

Barbosa (2004) explana que após divergências políticas e intelectuais no Congresso de 1950, surge uma nova fase dos estudos sobre o negro brasileiro, a partir de uma visão dinâmica do negro e uma crítica aos estudos inócuos e acadêmicos do passado. O congresso é apontado como um marco divisório em que Guerreiro Ramos assume publicamente as proposições políticas do Teatro Experimental do Negro (TEN) em que um dos pontos centrais seria a “[...] reeducação das camadas brancas e brancóides” (Barbosa, 2004, p. 117).

No final de 1953, conforme aponta Barbosa (2004), Guerreiro Ramos publicou o artigo *Sociologia cínica de um baiano claro*, que se apresenta como uma tentativa preliminar de problematizar o “branco” brasileiro, tendo como objeto de estudo o sociólogo Costa Pinto.

Assim, quando os “claros” em competição e nas relações com os negros e mestiços, são por estes vencidos ou simplesmente obstaculizados, traumatizam-se fortemente, tornam-se “ressentidos” e exprimem o seu “ressentimento” procurando atingir os seus competidores de cor com atitudes equivalentes a – “negro, se enxergue”, ou “negro, procura teu lugar” (Guerreiro Ramos, 1953 apud Barbosa, 2004, p. 132).

Já em 1955, Alberto Guerreiro Ramos produziu um artigo sobre a *Patologia social do ‘branco’ brasileiro*, presente no livro *Introdução crítica à sociologia brasileira*. O sociólogo mostra que o branco no Brasil deseja ser mais branco, o pardo ser branco e o negro ser pardo, buscando aproximar-se do padrão europeu.

É interessante que nesta época Guerreiro Ramos já denuncia o problema dos estudos sobre as relações étnico-raciais no país, que colocam o negro como objeto (negro-tema), e defende que o negro-vida não se deixa imobilizar, pois é multiforme e indecifrável.

O tema das relações de raça no Brasil chega, nestes dias, a um momento polêmico. Até aqui se tem falado numa antropologia e numa sociologia do negro. [...] De modo geral, os nossos especialistas neste domínio têm contribuído mais para confundir do que para esclarecer os suportes de nossas relações de raça, como pretendo demonstrar mais adiante (Guerreiro Ramos, 1957, p. 171-172).

Guerreiro Ramos (1957) também aponta para o problema de os pesquisadores brancos se colocarem como o ideal, autoafirmando-se como o padrão normativo, e o negro como o oposto, o “estranho” a ser analisado e estudado. Nas palavras do autor, a patologia social, como uma doença coletiva, faz com que “as pessoas de pele mais clara tendem a manifestar, em sua auto-avaliação estética, um protesto contra si próprias, contra a sua condição étnica objetiva” (Guerreiro Ramos, 1957, p. 177).

Em outras palavras, tal patologia do branqueamento consiste na tentativa de disfarçar e até mesmo negar a ascendência negra, buscando forçadamente uma aproximação com a estética, a cultura e a – mesmo distante – ascendência europeia. Assim, Guerreiro Ramos (1957) explica que, para garantir seus privilégios, a minoria dominante de origem europeia recorreu à violência física (uso da força) e também à um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica.

A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. Este mesmo fato, porém, passou a ser patológico em situações diversas, como as de hoje, em que o processo de miscigenação e de capilaridade social absorveu, na massa das pessoas pigmentadas, larga margem dos que podiam proclamar-se brancos outrora, e em que não há mais, entre nós, coincidência de classe e raça (Guerreiro Ramos, 1957, p. 175).

Este estudo possui mais de 60 anos e continua contemporâneo quando olhamos para a sociedade brasileira, que é marcada pela autodeclaração racial e por diversas supostas confusões neste sentido. “Quem é branco? Quem não é?”. Essa dúvida desaparece no momento dos privilégios e prestígio, “porque ainda negra é a mão de quem faz a limpeza”<sup>41</sup>.

Durante a pesquisa com os participantes na escola, abordamos brevemente esse assunto e houve relatos de confusão quanto à sua autodeclaração, justamente por discordar da própria certidão de nascimento e de outros documentos oficiais, visto que, na época do registro, muitos foram embranquecidos, sintoma da patologia do “branco” brasileiro. Seleccionei algumas falas que ilustram esta situação:

Participante 1: Eu já respondi questionário que eu era branca, porque estava nas orientações que deveria ser de acordo com a minha certidão. Já respondi também que eu era parda, que eu era negra. Vai depender de onde estou, da situação, já que sou parda clara.

[...]

Participante 2: E o embranquecimento ainda está presente na sociedade, pois na certidão de nascimento vem escrita a raça e quem é que coloca ali? Quem faz o registro é que detém o poder inicialmente. Nos meus filhos, na certidão da mais velha colocaram parda, na do meio branco e na do caçula pardo. Em nenhum momento me perguntaram o que eu achava, meu filho é preto e o outro é amarelo. Muitas vezes a criança é preta retinta e colocam pardo na certidão, isso é medo de colocar preto? Desde quando ser preto é ruim? Eu me questiono se a gente ainda não está vivenciando esse processo de branqueamento (Fonte: Arquivo pessoal/Gravação dos encontros (2022)).

É interessante observar que a participante 1, que afirma ser parda clara, a cada momento se autodeclara de uma forma, de acordo com a sua conveniência/necessidade. Essa versatilidade é citada por Guerreiro Ramos (1957, p. 180), pois “[...] no Brasil, o negro é mais negro nas regiões onde os brancos são

---

<sup>41</sup> Canção “A mão da limpeza”, Gilberto Gil.

maioria e é mais claro onde os brancos são minoria”. Já a participante 2, critica o clareamento de seus filhos na certidão de nascimento e reflete que ainda estamos inseridos no processo de branqueamento brasileiro.

Sobre as produções acadêmicas, a partir dos estudos das norte-americanas Ruth Frankenberg (1995) e Janet Helms (1990), Edith Piza mobilizou o referencial teórico dos *critical whiteness studies* (estudos críticos da branquitude) para o contexto brasileiro em seus trabalhos desenvolvidos no Instituto de Psicologia da USP, entre 1992 e 1996.

Em sua tese de doutoramento, Piza (1998) problematizou o olhar do branco sobre o negro, ao realizar a análise dos estereótipos de mulher negra contidos na literatura juvenil escrita por mulheres brancas, em que havia a hiperracialização de negros e a neutralidade racial de brancos.

Em 2000, a autora produziu um estudo abordando o branco diretamente como tema, com o artigo *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu* (PIZA, 2000) e, em 2002, com o ensaio *Porta de vidro: entrada para branquitude* (PIZA, 2002). Em ambos, a autora argumenta que o branco não se enxerga como racializado. Bento (2002) sintetiza algumas características da branquitude trazidas por Piza (1996):

Piza (1996) destaca alguns pontos sobre a branquitude: - algo consciente apenas para as pessoas negras, - há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado; - a raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia; - as fronteiras entre negros e brancos são sempre elaboradas e contraditórias; - há, em qualquer classe, um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca; - a integração entre negros e brancos é narrada sempre como parcial, apesar da experiência de convívio; - a discriminação não é notada e os brancos se sentem desconfortáveis quando têm de abordar assuntos raciais; - a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada; - se o negro, nas relações cotidianas, aparece como igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar (Bento, 2002, p. 47).

Rossato e Gesser (2001) publicaram o artigo *A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses* no livro *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. É uma obra voltada para a educação e a discussão gira em torno da branquitude no Brasil e nos Estados Unidos, a partir das experiências dos autores. Eles enfatizam para a necessidade de “[...] resgatar e reconstruir uma história com versão e raízes afrocêntricas em vez de

versões ‘branquígenas’ como tem ocorrido há muitos anos” (Rossato; Gesser, 2001, p. 33).

Ainda em 2002, o livro *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*, organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, foi o primeiro livro a ter a branquitude como temática central. Maria Aparecida Silva Bento foi, inclusive, a primeira brasileira a produzir uma tese de Doutorado no Brasil sobre a branquitude e seus privilégios.

A tese *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* (Bento, 2002) aborda o pacto narcísico da branquitude, que consiste em pessoas brancas priorizando a contratação de pessoas brancas, favorecendo a continuidade das vantagens e privilégios dos brancos.

Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambigüidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política dos negros, no universo social. Neste contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilegio 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. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras (Bento, 2002, p. 7).

Lourenço Cardoso também é um precursor na área, sendo o primeiro no Brasil a escrever dois trabalhos de pós-graduação sobre a branquitude, sua dissertação de Mestrado *O branco ‘invisível’: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil* (Cardoso, 2008) e sua tese de Doutorado *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil* (Cardoso, 2014b). Atualmente, o autor é uma das principais referências no Brasil, com diversas produções acadêmicas sobre a temática, além de uma forte presença nas redes sociais.

Esses autores acima abriram caminhos e as publicações foram aumentando gradativamente, cito algumas das principais produções sobre a branquitude em diversas áreas:

- As publicações *We are Family: Whiteness in the brazilian media* (Sovik, 2004) e “Aqui ninguém é branco” (Sovik, 2009);

- A dissertação *Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos* (Oliveira, 2007);
- A tese *Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo': raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* (Schucman, 2012);
- A dissertação *O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeiro-BA* (Jesus, 2014);
- A dissertação *Lugar de branca/o e a/o 'branca/o fora do lugar': representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA* (Lopes, 2016);
- A dissertação *Raça e saúde: concepções, antíteses e antinomia na atenção básica* (Gonçalves, 2017), dentre outras.

Voltando-nos para os programas de pós-graduação stricto sensu (a nível de mestrado) em educação, também houve publicações de dissertações, as quais destacamos:

- *Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele* (Alves, 2010);
- *Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude* (Miranda, 2015);
- *Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais* (Bastos, 2015). Cabe destacar que além da dissertação, a pedagoga também publicou uma tese sobre branquitude na área da educação, com o título *Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira* (Bastos, 2021), consagrando-se como a primeira no Brasil a escrever a dissertação e a tese sobre branquitude e educação;
- *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa no município de Florianópolis* (Cardoso, 2018). A pesquisadora também produziu um livro a partir de sua dissertação com o título *Branquitude na educação infantil* (Cardoso, 2021);
- *Limpeza, poder e privilégios: marca da branquitude entre docentes da educação básica* (Cruz, 2018);
- *Branquitude e educação: um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar* (Dias, 2021), dentre outras.

Também destacamos as produções de Geísa Mattos de Araújo Lima, professora de Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e no Departamento de Ciências Sociais da UFC, que leciona a disciplina Racismo e Branquitude, da qual participei como aluna especial em 2021.2. Além de diversas produções acadêmicas, tais como artigos, projetos e orientações, a pesquisadora produziu, em 2020, a série de *podcasts Debates Incômodos sobre Branquitude e Racismo*<sup>42</sup>, realizando entrevistas que oferecem perspectivas críticas sobre Branquitude.

Neste segundo momento, devido a esta produção se tratar de uma pesquisa em nível de doutorado na educação, elaboramos a tabela abaixo a partir do levantamento realizado na plataforma Sucupira e na BDTD, bem como uma busca global a partir dos rastros encontrados, filtrando por teses em programas de pós-graduação stricto sensu na área da educação no período de 2000 a 2022 que analisaram a branquitude.

Para refinar os resultados do estado do conhecimento somente no campo da educação, pesquisamos os termos branquitude, branquidade, branca, identidade racial branca combinados com educação e procuramos esses descritores no título do trabalho, no resumo ou nas palavras-chaves.

O objetivo deste levantamento foi o de mobilizar uma visão geral sobre as principais teses produzidas em programas da educação que abordam a branquitude de forma central. Conforme a tabela abaixo, observamos que a produção de teses sobre branquitude na educação é crescente no Brasil.

### Quadro 1 – Teses sobre branquitude em Programas da Educação

TESES DE DOUTORAMENTO				
TÍTULO	AUTORIA	ORIENTADOR	ANO	UNIVERSIDADE
Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia	Cláudia Miranda	Prof. Dr. Pablo Gentili	2006	Do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Objetivo: “Esta investigação tem a ver com a experiência de intelectuais brasileiros situados entre os grupos não-brancos definidos também como afrodescendentes, afrobrasileiros,				

<sup>42</sup> Disponível no *Spotify*: <https://open.spotify.com/show/6zIBEZwRXtAxPjBawqr7kT>. Acesso em 23 jan. 2023. Cada episódio traz um diálogo sobre branquitude e racismo, mobilizando perspectivas diferentes sobre o tema na comunicação, posicionamento em mídias sociais, experiências de viagens, estudos coletivos, expressões corporais, entre outras.

negros, pretos e pardos”. (Miranda, 2006, p. 8). Miranda (2006) afirma que a branquitude é a categoria-chave em sua tese, sua preocupação centra-se nas políticas de branquitude presentes nos espaços acadêmicos.				
Branquitude em foco: Análise sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil	Ana Amélia de Paula Laborne	Profa. Dra. Nilma Lino Gomes	2014	Federal de Minas Gerais (UFMG)/ Faculdade de Educação
Objetivo: “[...] compreender, a partir de experiências sociais e trajetórias acadêmicas, as percepções de pesquisadoras e pesquisadores classificados como brancos sobre ser branco no Brasil e no campo da produção de conhecimento sobre relações raciais” (Laborne, 2014, p. 6).				
Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900 – 1940)	Priscila Elisabete da Silva	Profa. Dra. Maria Cecília Cortes Christiano de Souza	2015	De São Paulo (USP)/Faculdade de Educação
Objetivo: “[...] entender a existência e a configuração de um possível nexos entre o debate racial das primeiras décadas do século XX no Brasil, com o processo histórico de fundação da Universidade de São Paulo” (Silva, 2015, p. 9). A autora utiliza o conceito de branquitude como elemento potencializador da análise.				
Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil	Edmacy Quirina de Souza	Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis	2016	Federal de São Carlos (UFSCar)
Objetivo: “[...] analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelas professoras, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor” (Souza, 2016, p. 9).				
Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de literatura em história do Paraná	José Bonifácio Alves da Silva	Prof. Dr. José Licínio Backes	2018	Universidade Católica Dom Bosco
Objetivo: “compreender como as representações em torno das identidades brancas marcam o currículo de um curso de Licenciatura em História. Os objetivos específicos do trabalho foram: problematizar a representação hegemônica de uma suposta branquitude universal e as multiplicidades das identidades brancas; entender as representações que configuram o currículo de um curso de Licenciatura em História; observar quais conteúdos e objetivos são mais priorizados no currículo deste curso; identificar os significados atribuídos às identidades brancas em seu currículo” (Silva, 2018, p. 6).				
A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação	Marisa Fernanda da Silva Bueno	Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva	2020	De Santa Cruz do Sul (UNISC)
Objetivo: “[...] o discurso da branquitude é analisado, a partir dos questionamentos e problematizações que o campo de estudos da branquitude promove sobre a constituição do racismo e a forma como ele se inscreve como um recurso de exclusão, como um dispositivo em prol, sobretudo, da normalização da branquitude e da constituição de privilégios para aqueles que se definem como brancos” (Bueno, 2020, p. 9).				

Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências	Carolina Cavalcanti do Nascimento	Profa. Dra. Lia Vainer Schucman	2020	Federal de Santa Catarina (UFSC)
Objetivo: “[...] investigar as implicações das percepções de professoras e professores sobre o significado de ser branca(o) para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, ela busca identificar a relação entre branquitude e eurocentrismo na educação e analisar os efeitos da branquitude para a educação das ciências” (Nascimento, 2020, p. 9).				
Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais	Maria Isabel Donnabella Orrico	Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo Coorientador: Prof. Dr. Lourenço Cardoso	2021	Estadual de Campinas (Unicamp)
Objetivo: “[...] apreender as representações sociais de professoras brancas referentes à temática das relações étnico-raciais” (Orrico, 2021, p. 8). A autora aponta que o silêncio e a omissão dos brancos contribuem para a manutenção do racismo e das vantagens raciais da branquitude, inclusive no campo da educação.				
Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira	Janaina Ribeiro Bueno Bastos	Profa. Dra. Monica Guimaraes Teixeira do Amaral	2021	De São Paulo (USP)
Objetivo: O estudo de Bastos (2021) trata das especificidades da branquitude brasileira e da necessidade de ruptura com seu discurso no âmbito escolar e na formação de professores. A autora discute a trama que envolve a mestiçagem no país e a imposição da ideologia do branqueamento, ponderando que no Brasil o lugar da branquitude pode ser ocupado por sujeitos mestiços.				
Muitas histórias são importantes – releituras de vida e tensionamentos epistemológicos	Eliana Peter Braz	Profa. Dra. Denise Marcos Bussoletti	2021	Federal de Pelotas (UFPEL)
Objetivo: “Nesta tese-livro, além das narrativas, a personagem-autora compartilha suas leituras, seus diálogos e discussões com autoras e autores, suas descobertas, seu processo de escrita – experimentados como um grito de indignação e como um convite ao diálogo” (Braz, 2021, p. 5).				
Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do ensino fundamental	Rozana Teixeira	Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva	2021	Federal do Paraná (UFPR)
Objetivo: “O presente estudo investigou a rememoração da representação social da população branca e negra brasileira, em livros didáticos de história e língua portuguesa, vistas por estudantes brancas/os e negras/os de nono ano do Ensino Fundamental” (Teixeira, 2021, p. 10).				
Não indígenas na educação indígena: um olhar para a branquitude na formação de	Cláudia Pereira Antunes	Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi	2022	Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

universitários kaingang e guarani na UFRGS				
Objetivo: “[...] olhar para a branquitude, para os não indígenas, que são predominantemente brancos, na formação de estudantes universitários kaingang e guarani na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS” (Antunes, 2022, p. 5).				
Infidelidade à herança colonial da branquitude: uma jornada rumo à educação escolar antirracista	Andrelize Schabo Ferreira de Assis	Profa. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias	2024	Federal de Rondônia (UNIR)
Objetivo: problematizar os rastros da branquitude na educação básica, em Porto Velho, visando ao fortalecimento da educação antirracista no contexto escolar, bem como à ampliação do arcabouço teórico acerca da branquitude brasileira.				

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A mobilização dessa visão panorâmica sobre as teses que centralizam como temática a branquitude brasileira produzidas em programas de doutoramento na educação, leva-nos a observar que o estudo desse tema está em crescimento na última década. No entanto, ainda existem diversas abordagens e oportunidades de pesquisas a serem desenvolvidas, incluindo a nossa contribuição, voltada para a região Norte do país, que visa enriquecer o arcabouço teórico brasileiro sobre a branquitude na educação a partir de um olhar pós-estruturalista.

### 3.2 Engatando a marcha ré: um breve olhar para o passado brasileiro

*Comer a hóstia será sentir o insosso do mundo e banhar-se no não. Isso será coragem minha, a de abandonar sentimentos antigos já confortáveis* (Lispector, 1998, p. 29).

Abandonando “os sentimentos antigos já confortáveis” (Lispector, 1988, p. 29) da branquitude, vemos que as diferenças no Brasil e no mundo provocam tensões, reações de discriminação, racismo, intolerância e o surgimento de grupos que insistem em uma homogeneização.

Jacques Derrida afirma, em entrevista concedida a Mustapha (2013), que a pluralidade, a alteridade, o princípio das diferenças e o respeito pela alteridade estão nos princípios da civilização e não é possível conceber “[...] uma civilização universal homogênea, seria o contrário de uma civilização” (Mustapha, 2013, p. 86). No entanto, ideias assim circulavam pelo Brasil até pouco tempo, trazendo consequências à composição e ao comportamento da sociedade atual.

O determinismo biológico (darwinismo social) foi considerado a base do pensamento científico do século XIX com relação aos estudos raciais, classificando e hierarquizando os seres humanos para legitimar processos de dominação econômica e política. Esta teoria ultrapassada considerava que os seres humanos eram, por natureza, desiguais, e que a vida em sociedade consistia em uma seleção, o que justificaria o sucesso de alguns, em detrimento do fracasso de outros.

Bolsanello (1996) aponta que Herbert Spencer foi o grande mentor do darwinismo social e que inclusive criou o termo “sobrevivência dos mais aptos”, mais tarde utilizado por Charles Darwin. A autora mostra que:

Pode-se observar que o darwinismo social, na verdade, era ideológico e estava, desde o início, associado a uma apologia do *laissez-faire* econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista. Assim, rapidamente vinculou-se a ideologias eugenistas e racistas. (Bolsanello, 1996, p. 154).

Nessa mesma linha, Francis Galton, inspirado na teoria de seu primo Charles Darwin, criou em 1883 o termo eugenia (que significa bem-nascido), baseado na seleção natural e exterminação do que não se encaixava no padrão europeu. O autor defendia o favorecimento estatal da formação de uma elite genética, por meio do controle inclusive da procriação humana voltada para o aperfeiçoamento da raça.

Assim, Bolsanello (1996) ressalta a posterior ligação do darwinismo social com o racismo “científico” (entre aspas devido ao seu caráter nada científico), na defesa de uma raça supostamente superior (ariana/branca). A autora faz uma importante observação sobre o contexto dessas teorias:

Observa-se com amarga ironia que o desenvolvimento do darwinismo social, do racismo “científico” e da eugenia, foi paralelo ao do ideal liberal e democrático, os quais apelaram para o novel prestígio da ciência quando foi preciso justificar as desigualdades e acalmar as consciências pesadas ante a recusa do reconhecimento ou a flagrante violação dos direitos de uma parte da humanidade. (Bolsanello, 1996, p. 155).

De tal modo, a branquitude criou essas diversas estratégias “científicas”, recorrendo à genética, psicologia, sociologia, antropologia, dentre outras ferramentas disponíveis, para negar sua responsabilidade na criação dos abismos de desigualdades entre os seres humanos, na tentativa de justificar o injustificável.

Essas ideias darwinistas sociais, eugênicas e racistas “científicas” tiveram influência no contexto brasileiro, pois foram recepcionadas pelos intelectuais da época sem qualquer senso crítico, tornando-se a base “científica” do preconceito racial. Bolsanello (1996) aponta que foi uma ideologia perversa e bem difundida, e que bastaram propagandas mentirosas e pseudociência propagadas pelas pessoas certas (branquitude, intelectuais renomados) para que essa visão de mundo fosse aceita e internalizada.

Analisando o processo histórico de construção da identidade da sociedade brasileira, podemos observar, de acordo com Maia (2018), que houve um projeto político eugenista instaurado no início do século XX no Brasil, voltado ao branqueamento da população.

O intuito de mobilizar essas ideias nesta pesquisa é a busca da compreensão das consequências deixadas pela utilização dessas teorias no Brasil, que se apresentam com diversas configurações e roupagens ao longo da história e ainda trazem reflexos à sociedade atual.

Bento (2014) define branquitude como “[...] traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (p. 25). Por isso, é importante abordarmos brevemente as ideias da política de branqueamento na sociedade brasileira, que foi influenciada por todo esse contexto de teorias ideológicas europeias.

O racismo tem raízes históricas profundas e complexas, que decorrem de uma combinação de fatores, incluindo a escravidão negra durante o período colonial, amplificado especialmente pelo período pós-abolição em que essa população ficou marginalizada, e a ideologia do branqueamento na época da República. Teorias do branqueamento tiveram força no país, visando um suposto “futuro branco e civilizado” em que “o negro passaria a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (Lacerda, 1911).

Assim, desde ideias de limitar eugenicamente os casamentos, até incentivar a imigração de brancos em detrimento de outros grupos, tudo isso arquitetou o Brasil da atualidade. Apesar de tentar vender a imagem internacionalmente<sup>43</sup> de que esse

---

<sup>43</sup> Apesar do discurso de que o Brasil se constituiu pela singularidade de ser um país miscigenado, ao contrário da imagem amistosa politicamente construída e vendida internacionalmente, oprime e discrimina grupos não brancos.

branqueamento incentivado seria pacífico e democrático, lembremos que também foi essa a imagem vendida sobre a escravidão no país.

No entanto, o país é violento, desigual e carrega duas marcas que construíram a configuração da sociedade brasileira atual: (a) de ser um dos últimos a extinguir a escravidão; (b) de ser o país que mais importou mão de obra africana. Como pondera Santos (2000), há uma grande diferença entre abolir (acabar) o escravismo e considerá-lo extinto e essa diferença não é apenas gramatical.

O artigo 1º da lei n. 3.353 de 13 de maio de 1888 diz que “É declarada extinta a escravidão no Brasil”. Na análise de Santos (2000), essa lei apenas reconheceu uma situação insustentável, mas após a abolição, “[...] das senzalas partiram as populações negras para as margens. Isso ocorre tanto no sentido físico, quanto no social” (Santos, 2000, p. 58). Ou seja, tanto com relação ao enfavelamento (periferias) quanto à discriminação sofrida.

O negro entrou no Brasil na condição de escravizado, considerado, assim como no direito romano, “pária”, isto é, inferior, marginalizado. Somente no final do século XIX, houve a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, sobretudo pelos imigrantes brancos (lembremos da lei de terras, como incentivo para imigrantes europeus).

Desta forma, a “abolição”, em termos sociais, vetou aos negros o direito à integração na sociedade brasileira, sendo deixados à margem. “A abolição retirou simplesmente do negro a condição de escravo, mas não lhe proporcionou nenhuma indenização, garantia ou assistência pelos mais de 300 anos de exploração, violação e opressão” (Bolsanello, 1996, p. 157).

Nesse sentido, a teoria do branqueamento foi uma política que surgiu como parte de um movimento que visava a construção de uma identidade nacional. A ideia era de que a raça brasileira seria melhorada com a miscigenação, e não com a integração da população negra marginalizada, pois seria mais clara e europeizada com o passar das gerações.

Apoiada por intelectuais, políticos e líderes sociais, o objetivo dessa teoria era negar a herança africana (e indígena) da sociedade brasileira na busca de se aproximar da branquitude “civilizada e moderna” europeia. A principal ferramenta era o uso de teorias totalmente equivocadas sobre modelos biológicos de raças humanas, baseados na superioridade do colonizador europeu, que também serviriam para

justificar as atrocidades cometidas em busca de desenvolvimento econômico (escravização e subjugação dos povos).

Amplamente divulgada, essa ideologia utilizou os meios oficiais de comunicação (revistas, jornais, literatura e, mais tarde, rádio e TV), que possuem e reforçam a visão da classe dominante, para representar a cultura da população negra de forma negativa. Isso criou estereótipos raciais, negação da herança afro-brasileira (e indígena), perpetuação de práticas discriminatórias e a exclusão social de populações não brancas.

Assim, o discurso da política do branqueamento carregava intenções políticas e econômicas e suas graves consequências apresentam-se na configuração das desigualdades brasileiras na atualidade, pois, a partir daí, haverá o incentivo à imigração branca e nenhuma ação em benefício de populações não brancas.

Além disso, segundo Schucman (2012, p. 20), “no caso dos negros, a consequência seria uma não aceitação da sua autoimagem, da sua cor, o que resultaria em um ‘pacto’ com a ideologia do branqueamento”, constituindo o que Frantz Fanon (2009) intitula sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*<sup>44</sup>.

Portanto, tornar o branco o “padrão” a partir do qual todos os “outros” (não brancos) diferem-se não é algo natural, não há quaisquer justificativas biológicas para isso, é algo que decorre de um projeto ideológico, político e econômico que ainda molda a configuração da sociedade brasileira. Felizmente, várias estratégias de resistência foram criadas ao longo do tempo para sobrevivência cultural da identidade negra, assim:

A mestiçagem, de origem violenta, fez parte de um projeto colonial que pretendia diluir a negritude até o ponto em que desaparece. Não foi o que aconteceu. Graças à resistência indomável dos descendentes dos primeiros africanos que foram trazidos para o país sob a condição de escravidão, criaram-se variadas estratégias de sobrevivência cultural da identidade negra. Os quilombos, as músicas, as danças, as religiosidades, entre tantos outros aspectos da cultura negra que superaram o castigo, o cárcere e mesmo a morte de tantos negros não permitiram que as hierarquizações raciais fossem capazes de obliterar a negritude no Brasil (Devulsky, 2021, p. 12).

---

<sup>44</sup> Frantz Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) defendia o argumento de abolição da raça para libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude. Segundo o autor, a identidade racial é um encarceramento que impede o homem de gozar da sua condição humana.

A categoria raça foi social e historicamente construída a partir dessa relação assimétrica, o que resulta no racismo não apenas na individualidade do sujeito, mas na estrutura social, econômica, histórica e cultural brasileira (baseado na pseudo superioridade dos brancos).

Assim, o racismo como um fenômeno social e político, está além das relações interpessoais, manifestando-se de forma institucional (presente em instituições, como a escola), sistêmica (presente no sistema político, econômico e social), cultural (como nas representações midiáticas que perpetuam estereótipos) e pessoal (premissas racistas).

Os tipos de racismo estão interligados e podem ser entendidos como fruto de um projeto da branquitude que consistiu em: oprimir, escravizar, buscar formas de justificar tais atrocidades, propor uma teoria de branqueamento por meio de diversas ferramentas, apagar o passado para poder escravizar as mentes, mas na hora de responder pela herança de privilégios recebidos injustamente: silêncio branco.

Por isso, deslocar a questão do opressor para o centro do debate preenche lacunas importantes quanto à desmistificação da história branca e convoca um grupo que insiste em desresponsabilizar-se por suas ações ao longo dos séculos.

Nesse sentido, a pesquisa busca uma educação questionadora sobre os conceitos e dogmas apresentados, provocando uma abertura para o antirracismo e um diferimento, em termos derridianos, da conclusão ou de alguma “verdade”.

### **3.3 Branquitude em Rondônia: os filhos do boto?**

*A equivalência entre o boto e o homem branco é a expressão visível desse tema, reafirmada pela roupa branca, assim como o tópico da sedução e da abdução de mulheres nativas, ou a sua conquista (Lima, 2020, p. 176).*

Quando discutimos e conceituamos branquitude, precisamos ponderar que não se trata de um conceito universalizado e estático, mas situacional e político. Dentro da geografia racial do Brasil, o Norte é visto como um local não branco. Indo além, “No Brasil, há o nordestino, o sulista e o nortista, mas não há o sudestino, nem o centro-oestista. Afinal, o Sudeste é o centro e, como tal, não é parte. É o todo! E a melhor dominação, sabemos, é aquele que, naturalizada, não aparece como tal (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

No entanto, sem entrar no mérito do isolamento do Norte brasileiro diante de outras regiões e até mesmo da xenofobia sofrida pela população nortista, questionamos: quais seriam as características da branquitude nortista? Seriam idênticas às da branquitude sulista? Certamente não, mas como demonstrar essa cadeia de diferenças? Ao longo dos jogos de cenas apresentados na tese, é possível conhecer e identificar as características da branquitude rondoniense, mas aqui apresentaremos o contexto histórico e cultural em que estamos inseridos.

Com uma população de 1.581.196 pessoas (IBGE, 2022)<sup>45</sup>, aproximadamente 69% da população em Rondônia se autodeclara negra (61,4 % pardos e 7,4% pretos), sendo que 30% se autodeclara branca. Ao nomear esse texto como “Branquitude em Rondônia: os filhos do boto?” fazemos alusão a todo filho que cresce sem saber quem é o pai. Reza a lenda amazônica, que o boto cor-de-rosa se transforma em um lindo rapaz branco, vestindo um terno branco e usando um chapéu para cobrir suas narinas. Esse rapaz seduz as moças de maneira irresistível, as engravida, e vai embora (uma das leituras seria de analogia aos imigrantes que engravidavam as moças e as abandonavam) ou então as leva para o fundo do rio.

A formação da branquitude rondoniense decorre de diversas regiões do Brasil e do mundo devido aos períodos e ciclos migratórios ocorridos na região. Nesse sentido, por um lado, a analogia com o folclore amazônico decorre do fato de não ter uma origem única ou “paternidade assumida”, sendo assim, filha do boto (dos imigrantes). Por outro lado, de maneira mais profunda, essa lenda pode ser entendida como uma leitura da história da colonização da Amazônia, em que “uma visão pessimista sobre o contato é dada pela mensagem de perigo, risco de abdução de indivíduos para outro mundo” (Lima, 2020, p. 176). Apresentamos abaixo o contexto da formação do estado e da população rondoniense para elucidar melhor a questão.

Até o século XVII, apenas algumas missões religiosas chegaram até a região onde hoje se localiza o estado de Rondônia, que era habitado por indígenas. No século XVIII, portugueses partiram de Belém e descobriram ouro em Bom Jesus (atual Cuiabá). Assim, começaram a surgir bandeirantes pelo Vale do Rio Guaporé em busca de riquezas minerais. Negros escravizados foram importados do Rio de Janeiro, Salvador e Recife para os trabalhos na região. Quando as minas se esgotaram, essa

---

<sup>45</sup> Censo 2022: População e Domicílios - Primeiros Resultados - Atualizado em 22/12/2023.

população foi abandonada a própria sorte. Neste mesmo período, foi construído o Forte Príncipe da Beira, situado às margens do Rio Guaporé (fronteira com a Bolívia).

Rondônia é oriunda de dois outros Estados (partes do Amazonas e do Mato Grosso). Inicialmente, em 1943, chamava-se Território de Guaporé. Em 1956, passou a se chamar Território Federal de Rondônia em homenagem a um desbravador da região conhecido como Marechal Rondon<sup>46</sup>. Sobre a capital, a construção da EFMM e o Primeiro Ciclo da Borracha desempenharam um papel relevante para a região, uma vez que foram responsáveis pelo surgimento da cidade de Porto Velho. Por este motivo, no processo criativo de organização textual da tese, referenciamos essa história.

Porto Velho nasceu como ponto inicial da ferrovia e supunha-se inicialmente que permaneceria sempre somente local de transbordo das cargas entre a estrada de ferro e os vapores que faziam a linha de Belém do Pará. Isto é, supunha-se que Porto Velho nunca seria mais do que um local de grande armazéns, oficinas e residências para o pessoal empregado da ferrovia (Ferreira, 2005, p. 31).

A narrativa da construção da ferrovia também nos conduz ao contexto da branquitude e ao seu papel na fundação da capital. A EFMM representou a primeira grande empreitada dos Estados Unidos fora de suas fronteiras e, nas palavras de Gomes (2008, p. 80), “[...] era como se estivessem repetindo a epopeia americana de conquista do oeste selvagem, mas agora, a região era outra, completamente desconhecida e inóspita”. Essa “epopeia” na Amazônia demandava “destemidos pioneiros”, parafraseando o hino de Rondônia<sup>47</sup>, que desempenhariam o papel de modernizar a região.

É fundamental lembrar que a região Norte do país, assim como toda a Amazônia Brasileira, já era habitada por povos originários, os quais foram alvo de confrontos violentos durante a construção da EFMM. Em Rondônia, a população indígena representa atualmente apenas 1,34% do total (IBGE, 2022). Além disso, é crucial abordar criticamente o conceito de modernidade defendido pelos colonizadores dessa região de forma a considerar a sua complexidade. A narrativa sobre a

---

<sup>46</sup> Desbravador responsável pela instalação da primeira linha telegráfica ligando Porto Velho a Cuiabá.

<sup>47</sup> O hino de Rondônia se chama “Céus de Rondônia”. A composição da letra é do poema de Joaquim de Araújo Lima e a melodia de José de Mello e Silva. Em um trecho remete ao período de colonização do Estado “Como sentinelas avançadas, somos destemidos pioneiros”.

modernidade oculta seu lado mais obscuro, como afirma Mignolo (2017), que é a presença da colonialidade.

Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis (Mignolo, 2017, p. 3).

Dessa maneira, a mão de obra para a construção da EFMM veio de diversas partes do mundo<sup>48</sup>, espanhóis, portugueses, italianos, franceses, dinamarqueses e outros. Inclusive, muitos trabalhadores negros antilhanos conhecidos como “barbadianos” (de Barbados, mas o termo também englobou outros imigrantes negros oriundos de Trinidad e Tobago, Jamaica, Martinica e outras ilhas das Antilhas) foram mobilizados para o trabalho na construção da ferrovia por acreditarem que eles eram “mais resistentes ao calor e à malária”<sup>49</sup> (Coimbra; Fantin, 2020, p. 18), falácia racista comum na época.

Milhares de pessoas morreram devido às violentas condições de trabalho na selva amazônica, Schuindt (2016) destaca que os trabalhadores afro-caribenhos foram os que mais morreram no período de construção da ferrovia. E esse racismo presente desde a formação do Estado mantém-se agressivo, cabe destacar que, em 2023, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública<sup>50</sup> apontou Rondônia como o segundo

---

<sup>48</sup> Em Rondônia, como nos mostra Teixeira; Fonseca; Moratto (2010), a presença negra se deve a três momentos da colonização da região. O primeiro, foi proveniente da escravização negra instalada na região do Vale do Guaporé para mineração do ouro e construção da defesa militar da fronteira. O segundo, refere-se aos barbadianos que vieram para a construção da E.F.M.M. (1873/1912), “Os afro-caribenhos ou ‘barbadianos’ trouxeram para os vales do Madeira e do Mamoré as tradições anglo-caribenhas. Estabeleceram-se como mão-de-obra especializada tanto na construção, quanto, posteriormente na administração da EFMM. Sua procedência de colônias britânicas centro-americanas diversas possibilitou-lhes destaque no contexto das várias nacionalidades que atuaram nas obras da ferrovia. Ao instalarem-se na região já letrados e com formação escolar, evidenciaram profunda diferença em relação ao restante do conjunto de trabalhadores negros nacionais, caracterizando-se como um grupo especializado e considerado superior. Essa distinção foi-lhes extremamente favorável e os colocou na situação de integrantes da nascente classe média regional”. (Teixeira; Fonseca; Moratto, 2010, p. 10). O terceiro, são migrantes negros isolados, difuso e variado, que migraram em diferentes momentos: Ciclo da Borracha (1870/1945), mineração de cassiterita, pedras preciosas e ouro (1950/1990), para as frentes de colonização agropastoril (1960/1990) e imigrantes haitianos (2010) após o grande terremoto que destruiu Porto Príncipe (capital do Haiti).

<sup>49</sup> “Na época, os negros eram vistos como esses seres diferenciados, com capacidade de enfrentarem os mais difíceis desafios, pois o europeu o tinha como um ser animal e inferior, daí a forma como eram tratados no período da escravidão” (Schuindt, 2016, p. 37).

<sup>50</sup> FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>

Estado com mais registros de práticas racistas no Brasil, atrás somente do Rio Grande do Sul.

Ainda sobre a formação do povo rondoniense, destacamos que o Estado foi sendo constituído em ciclos econômicos e por uma miscelânea de imigrantes de diversas regiões. O primeiro ciclo, como citamos acima, foi a construção da EFMM, em que pessoas de diversos países e regiões vieram para a sua construção e alguns acabaram se estabelecendo, pois, a região era economicamente importante devido aos ciclos da borracha (Revolução Industrial). Assim, nos Primeiro e Segundo Ciclos da Borracha, muitos imigrantes vieram para a região, especialmente nordestinos fugindo da seca para os seringais, conhecidos como “soldados da borracha”.

Na década de 1950, foi iniciada a abertura da rodovia Brasília-Acre e a região foi integrada ao sistema produtivo do resto do país. Em seguida, na década de 1960 a 1980, Rondônia tornou-se o Eldorado devido aos ciclos de garimpagem de diamante, cassiterita, ouro e devido às suas terras férteis. Somente em 1981, é criado o Estado de Rondônia (Lei Complementar n. 41 de 31/12/1981), ou seja, é um dos estados mais novos do país, com cerca de 40 anos.

A formação da população rondoniense também é caracterizada pelo programa de colonização gerido pelo Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INCRA), que distribuiu lotes nas áreas urbanas destinadas aos Projetos Integrados de Colonização (PICs). A partir de 1964, a Amazônia “[...] transformou-se em um imenso cenário de ocupação territorial massiva, violenta e rápida” (Martins, 2016, p. 132). Podemos entender como se formou parte da branquitude rondoniense e a configuração fundiária atual ao observar que:

Na concepção do governo federal, a migração dos colonos do Sul para a Amazônia resolveria os problemas fundiários nas áreas de crise, permitindo a modernização da agricultura através do remembramento dos lotes. No local de destino, na Amazônia, os colonos seriam assentados em Projetos de Colonização, ocupando os “espaços vazios”, e produzindo para o mercado (Barrozo, 2017, p. 101).

Ao analisarmos o contexto da época, observamos que Rondônia foi um portão de escape (Gomes, 2019) para os migrantes sem-terra ou com pouca terra do Sul e do Nordeste<sup>51</sup> que reivindicavam redistribuição agrária e fortaleciam os movimentos

---

<sup>51</sup> Barrozo (2017) aponta que no Sul do Brasil, nas áreas de colonização com imigrantes europeus, houve um esgotamento de terras devido aos lotes que os colonos faziam para doar aos filhos. Já no

sociais da época<sup>52</sup>. O interesse do governo era integrar a região amazônica ao restante do país, ao mesmo tempo em que controlaria e diminuiria os conflitos agrários no Sul e no Nordeste.

Com o golpe civil-militar de 1964, esses movimentos e frentes de luta pela terra passam a serem vistos como uma forte ameaça à estabilidade do governo. O governo para não redistribuir as terras dos latifúndios da elite agrária, opta por transferir os trabalhadores rurais sem-terra para a Amazônia que, neste sentido, vai funcionar como um *portão de escape* (Gomes, 2019, p. 50).

Por um longo período, a população era chamada de Amazônicos (descendentes de toda a população negra, indígena e grupos estrangeiros) e “sulistas” (não amazônicos). “Os sulistas é a massa de migrantes de vários estados do Sudeste, do Centro-Oeste e do Sul, atraída pelo governo federal para a nova fronteira agrícola de Rondônia, a partir de 1970” (Campana, 2013).

No entanto, nem sempre essas terras estavam inabitadas. Ao projetar a colonização de Rondônia, os ribeirinhos (a exemplo da Comunidade de Jesus), quilombolas e indígenas foram ignorados e suas terras (não regularizadas, sem titulação fundiária, mas ocupadas) foram doadas aos colonos. Isso, sem falar dos conflitos agrários envolvendo posseiros, camponeses, latifundiários e grileiros ainda existentes na região. A reforma agrária foi feita ignorando as populações tradicionais existentes e isso gerou consequências.

Podemos analisar que os desafios enfrentados pela população negra resultam da configuração histórica de colonização e de formação do Estado. Em geral, as grandes propriedades foram distribuídas para grupos brancos voltados ao ruralismo monocultor, marginalizando e vulnerabilizando a população negra a áreas periféricas e fortalecendo uma branquitude menos branca, mas ainda assim poderosa em termos econômicos e sociais.

### **3.4 Uma passageira questiona: “E quem é branco no Brasil?”**

*Desculpai-me mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco pois descobri*

---

Nordeste, o trabalhador rural (foreiro) foi expulso pelos donos das grandes fazendas de cana-de-açúcar que haviam arrendado terras durante a crise da cana.

<sup>52</sup> Movimentos do Sul (MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra) e Nordeste (Ligas Camponesas).

*que tenho um destino. Quem já não se perguntou: sou um monstro ou isto é ser uma pessoa?* (Lispector, 1998, p. 25).

Falar do branco brasileiro é também falar de mim<sup>53</sup>, por isso as palavras de Lispector (1998) fazem tanto sentido neste momento. O título “E quem é branco no Brasil?”, pergunta de uma participante, advém do fato de um duplo movimento que encontramos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Em primeiro lugar, afirma-se que estudar o branco brasileiro é desnecessário, tendo em vista a falácia de que no Brasil ninguém é branco, somos todos miscigenados.

No entanto, essa afirmação carrega consigo um grande problema, pois, em segundo lugar, chega-se à conclusão de que se ninguém é branco, ninguém é negro, todos somos miscigenados, logo, não há racismo no Brasil. Portanto, esse tipo de narrativa visa enfraquecer o movimento antirracista e as discussões a respeito do assunto no contexto escolar. Além disso, é preciso olhar para o conceito de miscigenação com criticidade no sentido que aponta Alessandra Devulsky, em entrevista à Carta Capital:

[...] sempre acho engraçado falar de miscigenação, porque, por exemplo, quando um casal europeu – um francês e um alemão – tem um filho, a gente não diz que o filho é miscigenado. E por que não diz? Porque ser branco faz parte da norma. A gente só fala em miscigenação porque culturalmente entende-se, infelizmente ainda, que ser negro, ser indígena, ser asiático, é o ponto fora da curva. É aquilo que não é a regra, a norma (Devulsky, 2021).

Por volta de 1930, Gilberto Freyre abordou a teoria da miscigenação como um aspecto positivo das relações raciais no Brasil em sua obra *Casa-Grande & Senzala*. Contrariando a noção anterior de que a miscigenação racial era um atraso, ela recebeu do autor uma visão positivada de responsável pela formação da base cultural brasileira, promovendo uma integração e união entre as diferentes classes sociais, aproximando casa-grande e senzala. Assim,

O que em Nina aparecia como um desafio, “esfinge do presente”, a demandar um esforço de superação pelo bem do interesse nacional, reaparece em Ramos e em Freyre como aculturação e miscigenação, em uma palavra, assimilação. [...] A mestiçagem, câncer que corroía a pretensão branca, torna-se elemento operador da integração nacional e ao mesmo tempo de sua modernização, caracterizada como subordinante. (Pinho, 2004, p. 95).

---

<sup>53</sup> Andrelize Schabo Ferreira de Assis (autora da tese).

No entanto, junto com essa visão positivada, surge o mito da democracia racial. A falácia assinala que a miscigenação<sup>54</sup> seria uma forma de democratização racial que levaria à diminuição das desigualdades entre os grupos étnicos, dessa maneira, não haveria racismo no Brasil, pois as raças conviviam harmoniosamente.

Contudo, deveríamos ser todos iguais no sentido de equidade, mas não somos. A situação dos negros no Brasil ainda é desigual em diferentes níveis. Persistem situações de maior vulnerabilidade desse grupo, tais como: racismo, subemprego, violência policial, insegurança jurídica, perfilamento racial, sub-representação entre líderes, dentre outras evidências alarmantes desse desequilíbrio. Portanto, não há que se falar em democracia racial no Brasil, esse mito serve para que a racialização e desigualdade permaneçam escondidas e:

Encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria (Munanga, 2004, p. 89).

Também é preciso lembrarmos que as configurações raciais no Brasil são diferentes da americana (gota de sangue), pois nas primeiras os processos de racialização referem-se ao fenótipo, especialmente à cor e tonalidade da pele. Cardoso adverte que a cor “Geralmente, será o primeiro dado utilizado para hierarquizar com base na mentalidade racista, ou seja, com base na construção social da ideia de raça e de etnia” (2020, p. 35).

As palavras funcionam, como nos alerta Wittgenstein (2014), dentro de um jogo de linguagem, ou seja, como parte de uma atividade ou forma de vida (IF – 23). Portanto, branco enquanto raça pode ter um significado diferente dependendo do jogo no qual está inserido, dependendo do seu uso.

Wittgenstein (2014, p. 45) afirma que “Aprende-se o jogo assistindo como os outros jogam”. Aprendemos, portanto, que ser lido como branco no Brasil está inserido em uma dinâmica interna própria, composta por fatores complexos entrelaçados, e que não necessariamente é a mesma dinâmica de outras regiões do mundo, aliás, até

---

<sup>54</sup> A mestiçagem ou miscigenação teve uma origem violenta e fez parte de um projeto colonial que visava diluir a negritude até o seu completo desaparecimento, como abordamos no ponto “3.2 Engatando a marcha ré: um breve olhar para o passado brasileiro” deste texto.

mesmo dentro do Brasil, a depender da região do país, ser lido como branco pode configurar-se de forma diferente (Norte e Sul, por exemplo, como retratado no jogo de cena *Os brancos 'vira-latas'*, no item 3.3.1 desta tese). Isso não afasta os privilégios da branquitude e tampouco faz com que o branco brasileiro deixe de existir no país, por mais que tenha as suas especificidades.

Assim, ainda sobre os processos brasileiros de miscigenação, trazemos um apontamento sobre algo que geralmente está atrelado ao conceito: o colorismo no país. O colorismo é uma ideologia colonialista utilizada para falar sobre as diferentes tonalidades de pele negra, o que Devulsky (2021) caracteriza como braço tecnológico do racismo, e configura-se como:

Um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico. Seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco (Devulsky, 2020, p. 29).

A autora afirma que o colorismo ocorre após a leitura de que o sujeito não é branco, contudo, entre os lidos como brancos também há uma hierarquia a depender dos traços de brancura que ele carrega. Por mais que o sujeito seja lido como branco, o branco mais valorizado em uma sociedade racista é o que possui mais traços europeus, como olhos e cabelos claros. A diferença (que não pode ser ignorada) está que o branco não enfrentará o racismo por mais que seja “menos branco” nesta escala colonialista e eurocêntrica.

Cardoso (2020) aponta a característica relacional de ser branco e ela se manifestou durante a pesquisa. Desprezando a herança genética, no Brasil o caráter relacional de ser branco apresenta-se quando observamos que alguns participantes da pesquisa relatam que são lidos como brancos no Norte do país (Rondônia) e não são lidos como brancos no Sul do país (Rio Grande do Sul).

A indagação da participante que nomeia este tópico sobre quem é branco no Brasil, de certa forma também é respondida por Devulsky (2020) ao afirmar que ser branco em uma sociedade racista é “[...] submeter-se a uma neurose perigosa de

megalomania racial que leva a confrontos contra tudo aquilo que remete à alteridade” (p. 33). De modo semelhante, isso também já foi citado por Guerreiro Ramos (1957)<sup>55</sup>.

No artigo de Guerreiro Ramos (1957) *A patologia social do ‘branco’ brasileiro*, que iniciou os estudos sobre a branquitude no Brasil, o autor afirma que a patologia do “branco brasileiro” é que, apesar de a maioria ter ascendência miscigenada cultural e biológica com os negros, esse é um fator negado pelos “brancos” apenas devido à cor da pele ser clara (por isso o termo branco entre aspas).

Portanto, a identidade racial branca, assim como todas as outras, é diversa e modifica-se ao longo do tempo e do espaço. No entanto, pode-se afirmar que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo” (Cardoso, 2010b, p. 50). E assim:

Em suma, a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. O branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano “ideal” é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (Rachleff, 2004, p. 109; McLaren, 2000, p. 263; Roediger, 2000, p. 1-17 apud Cardoso, 2010b, p. 50).

Quando falamos da identidade racial branca, precisamos nos ater às palavras. Parafraseando Wittgenstein (2014, IF-11, p. 20), abriremos agora nossa *caixa de ferramentas*. Alguns termos como branquitude, branquidade e brancura costumam aparecer na literatura sobre o tema e é importante abordamos brevemente a questão.

Guerreiro Ramos (1957) foi o primeiro a discutir o assunto, todavia, o autor utilizou o termo brancura, que, de forma geral, equivaleria hoje ao conceito de branquitude. No entanto, Cardoso (2010) adverte que em alguns momentos Ramos (1957) também utiliza brancura com o sentido de:

Por outras palavras, a brancura seria a pele clara e outros traços como cor e formato de lábios e nariz, textura dos cabelos, ou seja, aspectos sobretudo físicos que leva uma pessoa ser classificada socialmente como branca (RAMOS, 1995[1957]b, pp. 215-240). A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identifica uma pessoa ou um grupo, no entanto, se encontra além dessa característica. A brancura seria também um dos traços da própria

---

<sup>55</sup> Segundo Cardoso (2010a), Guerreiro Ramos foi um dos precursores ao discutir a “patologia branca no Brasil” utilizando o termo brancura (que corresponderia hoje à branquitude).

branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura (Cardoso, 2010, p. 616).

Sobre branquitude, como mencionamos em 3.1 *De olho no retrovisor: branquitude e educação escolar*, em 2002, a obra “Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil” já utilizava o termo branquitude. No entanto, em 2004, a tradução de uma obra importante para o campo foi lançada no Brasil com o título “Branquitude: identidade branca e multiculturalismo”, organizada por Vron Ware. Ao ler a obra, assim como destaca Cardoso (2008), é possível observar que o uso de branquitude no lugar de branquitude foi uma questão de tradução, pois nas referências o título da obra de Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento aparece com a terminologia trocada<sup>56</sup>.

Inclusive, ao pesquisarmos no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), responsável por registrar as palavras oficiais da língua portuguesa, encontramos o termo brancura e branquitude, mas não localizamos (em 2023) o registro da palavra branquitude.

No dicionário Michaelis Online<sup>57</sup>, encontramos brancura com o significado de “Qualidade do que é branco; alvura, brancor, branquidade, branquidão”, branquidade com o significado de “brancura ou atitude preconceituosa de quem se acha superior por ser branco”, mas não encontramos o verbete branquitude por até o momento (janeiro de 2023) não estar dicionarizado.

Ao longo desta tese utilizamos o termo branquitude, pois aproxima-se do nosso referencial teórico e é o termo mais utilizado no Brasil. Contudo, cabe destacar que Piza (2005) propôs uma diferenciação entre branquitude e branquitude, ao entender que a branquitude (pode ser antirracista) seria a superação da branquitude (alienada, indiferente ao racismo). Assim,

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquitude

<sup>56</sup> Na referência do artigo “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil” de Liv Sovik, presente na obra *Branquitude* (Ware, 2004, p. 384), consta “Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002”. No entanto, a referência está incorreta, pois a obra original foi publicada com o mesmo título, porém utilizando o termo branquitude e não branquitude.

<sup>57</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

(termo que está ligado também a *negridade*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista (Piza, 2005, p. 07).

Note que a autora define que a branquitude *pode* levar a uma ação política antirracista, e não que necessariamente levará. Esse ponto é importante, pois há pouco impacto em se conscientizar da injustiça de seus privilégios e nada fazer a respeito. No entanto, concordamos com a posição de Cardoso (2020, p. 210) ao afirmar que a distinção entre branquitude e branquidade é uma proposta “[...] sem lastro na realidade até o presente momento”.

Em 2008, Lourenço Cardoso criou os conceitos de branquitude crítica e acrítica. Em 2014, o autor revisita e desenvolve os conceitos e elabora uma tabela com as principais diferenças entre as branquitudes crítica e acrítica, as quais transcrevemos abaixo:

A branquitude crítica: 1. Perfil. O branco de maneira em geral. 2. Desaprova o racismo publicamente. 3. Difícil captar a desaprovação ao racismo no espaço privado. Maior dificuldade metodológica para o pesquisador negro, devido aos segredos entre branco e branco. 4. Não critica de forma geral o privilégio branco. 5. Vive sob o princípio da igualdade, em tese. 6. Vive sob o signo da modernidade. 7. Ama, convive, “tolera”, “suporta”, convive hipocritamente com o Outro. 8. Não prega o ódio racial. 9. Ele é sincero, ele é hipócrita na sua concepção relativo ao negro.

A branquitude acrítica: 1. Perfil. O branco de maneira específica, membros ou simpatizantes de grupos da “neo-KKK” e neonazistas e outros dessa linha. 2. Não é racista, ele é “naturalmente” superior a todos os não-brancos. 3. É público e notório que ele é superior. A história comprova isso. 4. Não se baseia necessariamente na comprovação biológica de superioridade porque na atualidade se tornou uma tese insustentável. 5. Defende o privilégio branco. 6. Desconsidera o princípio da igualdade. O princípio seria uma imposição “absurda” da Carta Magna. 7. Vive sob o princípio da desigualdade, apesar do anacronismo. 8. Vive sob o signo da Tradição. 9. Não suporta o Outro. 10. Prega o ódio racial. 11. Ele possui características homicidas declaradas. 12. É sincero na sua concepção a respeito do negro (Cardoso, 2014, p. 92).

Até mesmo a branquitude crítica não critica de forma geral seus privilégios raciais, conforme a característica (4), pois usufrui das vantagens de ser branco sem a autocrítica. Todavia, o branco crítico antirracista coloca-se contra seus privilégios, apesar de continuar obtendo vantagens por ser branco em uma sociedade racista.

Assim, o autor adverte que “A branquitude é diversa. O branco é, inclusive, antirracista [...] O conceito branquitude crítica e branquitude acrítica é apenas uma distinção entre tantas outras a serem exploradas” (Cardoso, 2014, p. 94-95).

Moreira (2012) analisa a relação histórica entre branquitude e negritude, branquidade e negritude e afirma que para analisar estes conceitos, ainda que relacionados, é importante levar em consideração todo o processo histórico que os formaram e consolidaram.

Além de terem sido desenvolvidos em momentos históricos diferentes (os conceitos de branquitude e negritude), a branquitude não vem sendo construída baseada em sentimentos de valorização cultural ou de orgulho e conscientização, como a negritude, o que torna o tema ainda mais complexo de ser abordado historicamente (Moreira, 2012, p. 11).

A autora defende a importância da diferenciação entre branquitude e branquidade proposta por Piza e avalia que, de maneira oposta, devido a um se tratar de um poder hegemônico e outro de uma maioria marginalizada, “[...] tanto branquitude quanto negritude se direcionam para a construção de uma identidade positiva, embora a negritude já tenha se consolidado como tal” (Moreira, 2012, p. 12).

Ainda revirando essa *caixa de ferramentas* (IF -11), o próprio IBGE usou termos diferentes ao longo da história para se referir à classificação étnico-racial brasileira. Segundo o IBGE (2018), o primeiro recenseamento ocorreu em 1872, período pré-abolição da escravatura. Nele, a população foi dividida de acordo com sua “raça” e “condição” e os termos utilizados na época foram “livre” (que definia sua própria cor em branca, parda, preta ou cabocla) e “escrava” (era classificada pelo seu dono em preta ou parda).

O próximo censo foi realizado em 1890, e a categoria parda foi substituída por mestiça no quesito raça, havendo então as opções: branca, preta, mestiça e cabocla. Segundo o IBGE:

A mestiçagem como categoria estava relacionada à “tese do branqueamento”, presente nas décadas iniciais da República. Essa ideologia era baseada na presunção da superioridade branca e na crença de que, com a imigração europeia, haveria uma miscigenação, produzindo uma população mais clara e um gradual desaparecimento da população negra (IBGE, 2018).

Em 1940, foi efetivado o primeiro Censo Demográfico pelo IBGE e a cor voltou a ser investigada, pois em 1900 e 1920 não houve investigação de cor ou raça. As categorias existentes em 1940 eram branca, preta e amarela, essa última foi incluída para incluir os imigrantes e descendentes de imigrantes japoneses (imigração ocorrida entre 1908 e 1930). Houve também a opção “outras respostas”, que mais tarde foi incluída como parda.

Em 1950, a categoria parda foi incluída no Censo novamente, havendo, portanto, as opções branca, preta, parda e amarela. Em 1960, permanece o quesito cor dividido em branca, preta, parda e amarela. “Quem vivia em aldeamentos ou postos indígenas era classificado na categoria ‘índia’ (que não fazia parte do quesito ‘cor’)” (IBGE, 2018). Quem se declarava indígena, mas não vivia em aldeamentos ou postos indígenas era classificado como pardo.

Em 1970, não houve investigação de cor ou raça, e em 1980, o quesito cor voltou a ser investigado, fazendo parte do questionário da amostra com as opções branca, preta, parda e amarela. Já em 1991, a categoria indígena foi incluída e o quesito passou a se chamar cor ou raça (branca, preta, parda, amarela e indígena). O mesmo continuou em 2000 e 2010, com a novidade que em 2010 as pessoas que se autodeclarassem indígenas também responderam sobre a etnia e língua falada.

Assim, muitos termos foram utilizados ao longo do tempo para se referir à classificação étnico-racial brasileira. Apresentamos essas informações aos participantes da pesquisa após surgir a discussão sobre os termos utilizados em gerações anteriores (como caboclo e mestiço), mas que atualmente são considerados inadequados.

Conversamos sobre a questão da cor ou raça atualmente ser baseada na autodeclaração e que isso é um preceito dos Direitos Humanos, porém para o acesso a ações afirmativas raciais é possível existir uma etapa de confirmação para evitar a afroconveniência (pessoa se autodeclara preta ou parda somente para conseguir benefícios). A partir disso, surge a cena *Os brancos ‘vira-latas’* apresentada a seguir.

### **3.4.1 Em cena: os brancos “vira-latas”**

*Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. [...] O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem.*

*Eis a verdade: encontramos pretextos pessoais ou históricos para a autoestima* (Rodrigues, 1993, p. 34-61).

Ao longo do encontro, um dos participantes interpela o grupo com a questão: “E quem é branco no Brasil? Todo mundo é misturado!”. A partir de então, após a conversa disparadora sobre as palavras utilizadas na classificação étnico-racial realizada pelo IBGE, a discussão flui e os participantes puderam expressar suas dúvidas, anseios e opiniões sobre o tema.

A questão sobre ser branco no Brasil foi discutida a partir dos pontos de vista manifestos pelos participantes, “pois o que está oculto não nos interessa” (Wittgenstein, IF-126, 1979). E devido ao caráter não dogmático da terapia que constituímos, há participantes remotos, vivos ou mortos (teóricos/citações não efetivamente presentes no encontro formativo, mas que praticam a interdiscursividade), que se diluem por meio das falas dos participantes, como rastros dos rastros.

Gravar os áudios dos encontros e escrever no diário de campo algumas observações auxiliou a entendermos o que foi dito e os seus significados para a composição da tese. Assim, após gravar e transcrever os encontros, reunimos nesta cena, por meio da terapia desconstrutiva, trechos das discussões, com o objetivo de discutirmos um tema que é recorrente com os participantes: a questão da autodeclaração, mestiçagem brasileira, colorismo, juntamente com a dificuldade de identificação racial. Nascermos brancos ou nos tornamos brancos? Quando pensamos sobre a nossa racialização?

**Narrador:** o sol está nascendo e pelas janelas do trem vemos a paisagem típica da floresta Amazônica, o clima é quente e úmido, e esquenta cada vez mais em alguns pontos em que a conversa se torna ainda mais desconfortável, afinal, falar sobre branquitude e sobre raça pode trazer desconforto, especialmente quando comparados a vira-latas...

**Cenário:** vagão de trem estreito e alongado, paredes revestidas com painéis de madeira desgastada pelo tempo e no piso há um tapete vermelho. Ao longo do vagão, há uma série de assentos estofados enfileirados lado a lado e frente a frente.

**Personagens:** as profissionais da educação/passageiras do trem Maria (M<sup>a</sup>), Paula (PL), Clara (C), Marcela (M), Joana (J), Érica (E), Ana Beatriz (AB), Taísa (T) e pesquisadora Andrelize (P).

**P** — (*Entra no vagão, cumprimenta brevemente a todos, acomoda-se e acompanha a conversa que flui entre os passageiros deste vagão*).

**M<sup>a</sup>** — O brasileiro pensa que vive em um país onde não existe isso de raça definida...

**PL** — (*Interpela, irritada*). O brasileiro ou o brasileiro branco? Eu sou negra e sei bem que existem raças definidas no Brasil. O racismo nunca me permitiu ficar em dúvida.

**C** — (*Problematiza*). E quem é branco no Brasil? Todo mundo é misturado! Se há algum branco, é meio vira-lata (*risos*).

**P** — (*Aparentemente confusa*). Vira-lata? Como assim? Em que sentido?

**C** — No sentido de não ter pedigree, ora, de ser misturado como um cão vira-lata mesmo.

**P** — Hum... pensei que poderia ser no sentido de não se ver racializado.

**C** — É que aqui temos a mistura de raças, somos miscigenados entre negros, indígenas, portugueses ditos como brancos, enfim, vira-latas. Eu, e você também.

**PL** — (*Ironicamente, voltando-se para Clara*). Aham! Se formos pensar assim, não há branco em nenhum lugar do mundo. Quem seria branco de fato? O branco “original”? Isso é perigoso... essas ideias historicamente acabam em genocídio.

**M** — (*Num ímpeto*). Perigoso e cruel! No Brasil não compactuamos com a ideia da gota de sangue americana, então, é óbvio que existem brancos brasileiros.

**P** — Sim, concordo com você. “Os ‘brancos brasis’ possuem uma branquitude ‘mais preta’, porém, não deixa de existir” (Cardoso, 2020, p. 28).

**M** — Outra coisa: aqui no Norte, em Rondônia principalmente, algumas pessoas são consideradas brancas, mas no Sul já não seriam. Aqui basta a pele um pouco clara, mas no Sul precisaria ter os olhos claros, cabelos claros, ou a pele bem alva mesmo. Acho que vejo essa distinção porque já morei lá também e era vista como parda. É uma coisa de contraste, e é no encontro que as coisas ocorrem.

**P** — No contraste com o outro, o brasileiro se torna branco. Penso que este raciocínio é interessante para nós. Cardoso (2020, p. 30) diz algo análogo ao falar do branco português, mas serve inclusive para pensarmos regionalmente por estarmos

localizados na Amazônia Brasileira: somos “branco-Aqui” no Norte do Brasil/Amazônia, “não-branco-Lá” no Sul do Brasil.

**M** — Até porque o nosso país tem um tamanho continental, não é? Isso faz sentido para mim, porque eu sou lida como branca aqui, mas hoje (*conta que participa de grupos feministas que discutem a questão racial*) me autodeclaro parda. Por isso é importante estudarmos a questão racial...

**C** — É o que eu disse: precisamos entender que não há branco no Brasil. Tem até a música que todo mundo tem um pouco de índio [*indígena*] e também um pouco de negro...<sup>58</sup>

**M** — (*Incomodada*). É porque a questão não é de genética, entende? Se fosse, nem precisaríamos falar de antirracismo porque o racismo não faz sentido algum do ponto de vista biológico.

**P** — Isso mesmo, M. Lembrei-me de Cardoso (2020), pois ele explica que os primeiros portugueses a semearem o povo brasileiro possuem a não branquitude como característica principal, por ser “[...] originária de sua mistura biológica e cultural com mouros, judeus, ciganos e africanos. [...] os primeiros a desembarcarem no Novo Mundo serão os degredados, diga-se de passagem, a pior espécie de lusitanos, por isso, foram condenados a abandonarem sua nação” (Cardoso, 2020, p. 27).

**C** — (*Ironiza, retomando o termo*). Viram só? Já começamos mal! Somos o tipo viralata mais genuíno... miscigenados desde o cerne.

**J** — Olha, sinceramente eu concordo que a questão das raças no Brasil é muito confusa. O próprio IBGE comete uma falha gravíssima quando ele pergunta qual você se considera. Gente? Toda vida eu ensinei os meus filhos e vou ensinar os meus netos a responderem negros. A minha irmã que trabalha aqui, ela é clara e tem os olhos claros. E eu sou negra e tenho os olhos escuros, por isso, tem muita gente aqui na escola que não sabe que somos irmãs. Só porque a gente tem cor de pele diferente! O que é isso? Somos parecidas, mas o povo só a vê a cor.

**P** — O colorismo opõe pessoas negras de uma mesma comunidade e família “[...] essa é uma herança diretamente advinda do mundo colonial e pós-colonial, que ainda

---

<sup>58</sup> Não encontramos a referência da música citada pela participante, mas algo semelhante foi dito por Freyre (2003) “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra ou pelo menos a pinta do indígena ou do negro” (Freyre, 2003, p. 368).

dita os padrões sociais. Nessas estruturas, dois primos, ou dois irmãos, podem não se reconhecer como pertencentes ao mesmo grupo racial, o que parece pouco crível de ser admitido se adotarmos os preceitos estritos do colorismo” (Devulsky, 2020, p. 26).

**PL** — (*Pesarosa*). Isso que você está falando explica tanta coisa. O povo brasileiro só vê a cor. É tão verdade isso! O colorismo seria então um problema dessa caracterização pela cor de pele?

**P** — Há divergências entre os autores, mas podemos pensar a respeito. É um desdobramento do racismo. “Um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades que, no Brasil, é oriundo da implantação do projeto colonial português quando da invasão do território” (Devulsky, 2020, p. 29). Outro ponto importante sobre a questão do colorismo é que a categoria negra no Brasil é composta pelo somatório de pretos e pardos. O colorismo, ao segregar e hierarquizar, pode enfraquecer o movimento negro e dificultar a luta pela conquista de direitos<sup>59</sup>.

**M<sup>a</sup>** — Eu tenho pele amarela igual a minha mãe. Negra da bunda grande, sou toda “fortinha”. Eu já me acho linda, tenho orgulho porque eu me sinto um pouco uma negra.

**J** — (*Provoca, voltando-se para M*). E se você fosse muito negra? Ser um pouco negra é mesmo fácil.

*(Pequena pausa, silêncio entre as participantes, que se entreolham).*

**P** — (*Retomando a conversa*). Essa nossa conversa nos leva a pensar que “A distinção entre negros e brancos não é o suficiente para dar conta de todos os preconceitos raciais [...] na medida em que no seio de cada grupo há distinções oriundas do colorismo que podem ser fundamento de tratamentos desiguais articulados a uma hierarquia racial colocando certos brancos digamos, no topo (Ndiaye, 2008, p. 111).

---

<sup>59</sup> “Cabe supor como é politicamente perigoso, para os interesses dos próprios movimentos negros, que a maior população do país, a população parda, seja essa que não sabe o seu lugar. Percebemos que o debate sobre o ‘colorismo’ da forma que é conduzido hoje, mais encoraja pessoas negras de pele clara a assumirem seus privilégios do que a refletirem sobre seu processo de racialização. Se assim o fosse, essa reflexão poderia ensinar como a racialização está se dando para com diferentes marcadores que a população negra possui” (Bacelar, 2020, p. 13).

**E** — Eu acho que às vezes o cabelo está acima da cor da pele, sabe? Porque na minha família é misturado tem branco do cabelo cacheado, crespo... mas sofre preconceito do mesmo jeito por conta do cabelo e não da cor da pele.

**P** — (*Complementa a fala de E*). “A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana” (Gomes, 2001, p. 88). É uma característica do racismo odiar traços negros, traços da negritude. Quando se fala em miscigenação, podemos ser levados a pensar inicialmente nas pessoas negras, mas as pessoas brancas também são fruto desse processo. Olha só: estamos em um país miscigenado, mas, contraditoriamente, há pessoas brancas, pardas e pretas.

**E** — (*Concordando com a cabeça*). Então, eu compreendo que não basta a cor da pele, mas também o cabelo, os traços mesmo...

**AB** — (*Gesticulando com as mãos, volta-se para o grupo*). E por que vocês acham que tem tanto branco querendo se parecer com a gente? O branco fica torrando no sol só para não ser branco. Porque nós negros somos lindos! Se autodeclarar negro em uma sociedade racista é um ato de resistência. Gente, hoje eu vejo essas mulheres alisando o cabelo, fico me lembrando do tempo que eu era jovem, eu ficava horas queimando o couro cabeludo dentro do salão de beleza para ficar com meu cabelo todo enroladinho, fazendo permanente, pois tenho o cabelo bem liso que herdei dos meus avós indígenas. É questão de moda também... que nem preenchimento labial, hoje todo mundo quer ter a minha boca (*risos*), mas ela já foi motivo de racismo na minha juventude.

**C** — (*Olhando para AB*). Verdade, eu estou vendo como as coisas mudam. Eu também ficava no salão com aquele cheiro insuportável, pavoroso, de permanente cacheando os cabelos! Saía com o cabelo todo enroladinho, mas depois nem ficava tão bonito, ficava mais volumoso do que cacheado. E, quando começava a desmanchar, ficava aquele negócio todo ressecado.

**AB** — Mas cá entre nós, o padrão nunca foi o negro, apenas umas características específicas que temos... O padrão de beleza é o branco. E o loiro de olho azul, não é? Nada a ver com brasileiro. Eu não me iludo com isso de padrão.

**E** — (*Problematiza o padrão*). Mais cedo, eu e Ana falávamos sobre a igreja. Você acha que um Jesus que andava a pé, de cidade em cidade, atravessando uma cidade para outra, era branco e loiro dos olhos azuis? Ele era sofrido, no mínimo, era queimado do sol. E mesmo se ele fosse branco, ele ia ser quase preto de tanto andar no sol, não é? E aquela raça dele lá, aquele pessoal, nem tem olho claro. Eles têm um cabelo bem preto, um olho bem preto. É cada coisa que vendem para gente.

**C** — (*De maneira enfática*). E o pior é que a gente compra!

**J** — (*Gesticulando com a mão, sinal de “não”*). Não mais... a nossa conversa agora já diz muito sobre o futuro que queremos!

**P** — E só para pensarmos: quem é que fez a pintura do Jesus loiro do olho azul?

**AB** — Provavelmente alguém loiro do olho azul (*risos*). Pior é que se você for imprimir Jesus agora, você vai escolher aquele quadro que mais se assemelha com a imagem que a gente viu desde pequena, não é? E a gente fica nisso, a gente fica reproduzindo, assim, repetindo. Coaduna sem notar!

**P** — “Uma imagem mantinha-nos prisioneiros. E não podíamos dela escapar, pois ela residia em nossa linguagem, e esta parecia repeti-la para nós, inexoravelmente” (Wittgenstein, 2014, p. 72). Isso tudo também faz parte da herança da branquitude, que convencionou achar bonito o que é branco, com traços europeus.

**M** — Voltando a essa coisa de se autodeclarar. Tem muita gente que se confunde. A minha sobrinha, por exemplo, foi tirar a identidade dela recentemente e, quando chegou lá, na hora de se autodeclarar ela quis colocar que era negra. E uma outra pessoa que estava atendendo ela, também negra, falou “Não, você não é negra. Olha a sua cor!”. Então, dentro da própria estrutura há ainda essa discriminação da pele. Eles não se reconhecem. Por isso é muito importante a gente frequentar esses grupos, debater, porque você vai entender o porquê ela diz que não é. Tem que ter cuidado, mas nestes debates eles colocam a gente (*participante com a pele clara*) no nosso lugar. E tanto que quando o IBGE foi na minha casa, agora eu não me autodeclarei mais como branca. Agora não. Eu sou parda mesmo sendo clara. Antirracismo é isso: você se desconstruir e se reconstruir de novo de uma outra forma.

**P** — (*Voltando-se para M*). Sua fala é muito interessante. Lélia Gonzalez comenta em um depoimento que a pessoa não nasce negra, mas torna-se negra, antes disso, ela pode ser mulata, marrom, etc. Ela afirma que se reconhecer negro em uma sociedade

racista “[...] é uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência da sua negritude está na luta contra o racismo (Gonzalez apud Barreto, 2019).

**T** — (*Olhando para P, pergunta*). P, você sabia que o Brasil é um dos poucos países que no registro de nascimento se coloca cor de pele? Já começou com um erro. O erro já começa ali. Branco de onde? É constrangedor e violento ter que dizer a raça no nascimento.

**P** — Na atual Constituição (1988), teoricamente, a nossa raça/cor não precisa constar na certidão de nascimento, já que todos somos iguais perante a lei<sup>60</sup>. Do meu filho, nascido em 2014, não consta. E, olha que interessante, no assento de óbito, a Lei de Registros Públicos (Lei 6.015/73) determina que inclua a cor do indivíduo (art. 80).

**T** — Bom saber disso. Eu acho que a gente não nasce coisa alguma, torna-se branco, torna-se negro, igualmente torna-se mulher.

**M** — Na hora que você (*voltando-se para a P*) chegou aqui para falar sobre esse tema, eu falei comigo mesma "Nossa, ela deve passar por uma barra, porque a primeira coisa que ela enfrenta: como é que pode mulher branca, ruiva, pesquisando isso e vir falar sobre antirracismo?". É uma luta, entendeu? Só que eu tenho certeza que você já sofreu, não é? As pessoas ao ver você falando sobre isso, um preto, dá logo uma alfinetada.

**T** — Leva alfinetada porque você (*olhando para a P, levanta a sobrancelha*) não sente na sua pele.

**P** — Na verdade, eu tenho tido mais apoio das pessoas negras. Eu sou muito questionada pelos brancos, há uma preocupação sobre o meu lugar de fala, como se o problema não fosse nosso [*dos brancos brasileiros*], ou eu estivesse traindo o grupo por falar dos nossos privilégios. Eu afirmo enfaticamente que o racismo deve ser encarado por todos e o silêncio constrangedor fica no ar.

---

<sup>60</sup> Assim como a participante menciona, na declaração de Nascido Vivo (DNV) emitida pelo hospital onde a criança nasceu, há o registro da cor/raça do recém-nascido. No entanto, os cartórios são desobrigados a preencher esse item e usam a Constituição Federal (1988) como amparo para tal.

**M** — (*Corta, olhando para Marcela*). Para começar, ela terá mais respaldo. Alguém vai ler o projeto dela [*referindo-se à tese*] porque ela é branca. Se fosse uma pessoa negra escrevendo e falando aqui, talvez não tivesse espaço. Por ser uma mulher branca em uma estrutura colonizada, certo? Bom, dá mais apoio. Vocês entendem isso? Essa relação vai acontecer.

**T** — Minha filha falou isso, foi o que aconteceu na banca de defesa do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) dela. Se fosse uma mulher negra seria mi-mi-mi, não é?

**M** — Eu assisti a um *podcast* e a Taís Araújo deu uma alfinetada na Giovanna Ewbank, porque ela sabia o que iria enfrentar ao adotar crianças negras. “Você quis e você sabia o que você iria encontrar. Uma pessoa branca, dos olhos azuis, loura, adotou sabendo o que ia acontecer”, disse a Taís. Agora ela tem a obrigação de ser antirracista. E ela chorando, fez aquele escândalo, mas é um escândalo que todas as mães de crianças negras fazem todos os dias. Elas choram, mas elas precisam bater o pé e seguir em frente porque a vida continua. Então para esses brancos famosos é isso: use a fama e espaço que você tem, vai fazer a luta antirracista acontecer!

**PL** — Sim, mas eu vejo que uma pesquisadora branca pesquisando antirracismo pode causar um desconforto, mas é isso também: usa teu lugar de fala, faça acontecer.

**P** — Ainda é pouco, PL. Mesmo não tendo tanto espaço, acho que juntos podemos (re)forçar essa abertura para a discussão racial nos ambientes em que atuamos e vivemos. Além do mais, “[...] cabe aos brancos uma renovada reflexão sobre seu lugar na sociedade brasileira, para preceder a uma ação também de brancos contra o racismo [...] necessário encontrar não só formas concretas de combater juntos o racismo, mas de tirar o peso do argumento que, em um país mestiço, está tudo (relativamente) bem” (Sovik, 2005, p. 171). Concordo que o antirracismo é uma obrigação dos brancos, não é um favor do branco “benevolente” não, muito pelo contrário, é o mínimo diante do que herdamos e da sociedade justa que almejamos... (*Fim desta cena*).

#### **4 NA PLATAFORMA: BRANQUITUDE, HERANÇA E INFIDELIDADE**

*Estou esquentando o corpo para iniciar, esfregando as mãos uma na outra para ter coragem* (Lispector, 1998, p. 24).

Assim como a epígrafe acima, neste momento esfregamos as mãos, pois é preciso ter coragem para escrever sobre herança da branquitude com Derrida. O autor nos leva a um verdadeiro labirinto de inscrições, como afirma Haddock-Lobo (2008), na obra homônima.

Com Derrida (2004), entendemos que não é possível escolher a herança, pois não é uma questão de escolher recebê-la ou não, por ser algo anterior à escolha. “Não há escolha (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, ela que nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva” (Derrida, 2004, p. 12). Então, o que podemos fazer é escolher preservá-la ou não, perpetuá-la ou não. Afinal, “Quando se herda, faz-se uma triagem, escolhe-se, atribui-se valores, reativa-se” (Derrida, 1996, p. 33).

Em outras palavras, aqui entra a questão da responsabilidade diante dessa herança recebida. No caso da branquitude brasileira, a responsabilidade é histórica e social. Por mais que o branco não concorde com o racismo, estará inserido em uma estrutura racista e terá responsabilidade diante dessa herança que o privilegia. Não há como passar impune, mesmo contra a herança, é preciso aceitá-la e se responsabilizar por ela.

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelo brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (Cardoso, 2010a, p. 624).

O pensamento derridiano adverte que “[...] alguns elementos da herança não são facilmente ou concretamente identificáveis, sem que por isso sua influência seja menor” (Alvim, 2000, p. 141). Assim, a herança é violenta devido ao seu caráter impositivo, somos herdeiros da história de nossos antepassados, da educação que é praticada na escola antes mesmo de nascermos, logo, não temos a oportunidade de escolha nesse sentido. Além disso, mesmo que não identifiquemos essa herança com facilidade, ela continua exercendo sua força e papel em nossas formas de vida.

Dessa forma, por um lado, precisamos receber a herança (já que não há possibilidade de negá-la) e então podemos escolher se seremos fiéis ou infiéis a ela. Derrida (2004b, p. 334) aponta que “Ser responsável é, de uma só vez, responder por si e pela herança, perante o que vem antes de nós e, responder, perante os outros, perante o que vem e continua por vir”.

Isso se aplica à branquitude brasileira, afinal, por mais que sejamos infiéis à herança colonial de privilégios da branquitude e nos dediquemos à busca e construção de uma postura antirracista, ou que, por outro lado, nunca tenhamos ouvido falar do assunto, enquanto brancos em uma sociedade racista seremos inevitavelmente privilegiados, herdeiros de privilégios.

A herança da branquitude foi construída e esse sistema ideológico é tão poderoso e tem raízes tão profundas que perpassa centenas de anos e permeia em diversos espaços. Por mais que o Brasil tenha alcançado a independência política, é bastante difícil não se deixar seduzir pelo poder do eurocentrismo e da colonialidade. Há espectros da Europa, como afirma Alvim (2000), que agem na herança dos povos colonizados. Por isso, “Deixar o colonialismo fora da raça é como deixar um príncipe fora do castelo” (Wolf, 2002, p. 54).

Mbembe (2018) aponta que o colonialismo foi um projeto de universalização que visava modernizar os colonizados (levando a civilização, a nação e a sociedade civil). No entanto, a “sua vulgaridade, a brutalidade tão habitualmente desenvolva e sua má-fé fizeram do colonialismo um exemplo perfeito de antiliberalismo” (Mbembe, 2018, p. 175).

O olhar do colonizador branco transformou a si mesmo arbitrariamente em um padrão e o colonialismo no qual estamos afundados muitas vezes é retroalimentado por estudos raciais que ignoram a existência do branco, reforçando essa característica de branco como padrão/normalidade. Grada Kilomba, em entrevista à Djamila Ribeiro (2018), afirma que é importante marcar e desconstruir a diferença pensada com o branco como ponto de referência:

E o que quer dizer marcar? Quer dizer também falar sobre diferenças. Por exemplo, como pessoas negras, muitas vezes, somos referidos como diferentes. E eu coloco a questão: diferente de quem? Quem é diferente? Tu és diferente de mim ou eu sou de ti? Para dizer a verdade, somos reciprocamente diferentes. Então a diferença vem de onde? Eu só me torno diferente se a pessoa branca se vê como ponto de referência, como a norma da qual difiro. Quando me coloco como

a norma, aí os outros se tornam diferentes de mim. Então é preciso desconstruir o que é diferença (Ribeiro, 2018, p. 111).

Dentre outras consequências, com a criação do conceito de raças humanas e sua hierarquização, que passou de explicações religiosas a pseudocientíficas ao longo dos séculos, a branquitude manteve-se intocável, perpetuando por diversos mecanismos de poder (mídia, educação, políticas públicas) a ideia de padrão branco. Bento (2014) discorre sobre a negação desta herança/legado:

Eles [os brancos] reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. *Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não!* É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes (Bento, 2014, p. 27).

Ramos (1957) foi o precursor no Brasil a estudar o branco, deslocando-o do lugar de ponto de referência e dando início aos estudos sobre a branquitude em território nacional. Esse movimento tem o objetivo de denunciar o conteúdo da branquitude, que até então permanecia ilesa de uma análise crítica. Estudar a branquitude é importante, pois, segundo Richard Dyer (1988), estudos que focam apenas nas minorias contribuem para a ideia de que elas estão fora da norma – e não de que a ideia de norma deveria ser discutida:

Olhar com tamanha paixão e unicidade de propósito para os grupos não dominantes teve o efeito de reproduzir o sentimento de estranheza, diferença e excepcionalidades desses grupos, o sentimento de que eles constituem desvios da norma. Entrementes, a norma seguiu adiante, como se fosse a maneira natural, inevitável e comum de sermos humanos (Dyer, 1988, p. 44).

Nesse sentido, entendemos a branquitude como uma construção social, histórica e cultural voltada para um projeto de dominação colonial eurocêntrico ainda vivo. As consequências ou heranças disso – mesmo que frequentemente negadas por parte da sociedade – ainda são impactantes, pois a nacionalidade brasileira forjou-se com base na desigualdade racial e violenta exploração da população negra e indígena.

Além do mais, com a criação do “padrão branco” pela lógica da metafísica da presença, raramente os brancos são visibilizados e racializados<sup>61</sup> na discussão – inclusive no ambiente escolar, o que fortalece a lógica eurocêntrica nos processos educacionais. Concordamos com Ribeiro (2017, p. 41) que “[...] se não se nomeia uma realidade, sequer são pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. Essa situação foi observada durante a pesquisa “*Não pense, mas olhe! Os cotistas negros*” (Assis, 2019) e também está documentada na teoria sobre a branquitude brasileira. No entanto, ainda hoje há quem:

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. (Bento, 2014, p. 41).

A herança da branquitude a nível individual, pensando em termos derridianos, não é apenas algo repetível, pois “um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir” (Derrida, 2004, p. 17). O filósofo apresenta um mecanismo que é ao mesmo tempo fielmente infiel à herança: a desconstrução. O que isso significa? Compreender, sem negacionismo, a herança da branquitude, dizer um “sim” a ela para, em seguida, desconstruir, refazer, reinterpretar, provocar um devir. Assim,

A partir da infidelidade possível é como se obtém a herança, como ela é assumida, como se retorna e se referenda a herança para fazer que viaje para um outro lugar, que respire de uma outra forma. Se a herança consiste simplesmente em manter coisas mortas, arquivos e em reproduzir o que já foi, não é o que se pode chamar uma herança. (Derrida, 2001, p. 47).

A única justiça possível é a desconstrução de séculos de história e opressão (contra negros, mulheres, animais, homossexuais), respondendo à essa herança colonial, mas isso demorará séculos e quando se trata de vidas humanas temos pouco

---

<sup>61</sup> Usando termos derridianos, é *como se* a branquitude brasileira não fosse racializada e possuísse um lugar de normatividade/normalidade do qual os demais diferem e precisam “adequar-se” ou precisam ser “tolerados” pelo viés do multiculturalismo *bom-mocista*, como nos mostra Veiga-Neto (2003).

tempo (por isso a importância das políticas e leis inclusivas e antirracistas que acelerem o processo).

Já que não há como mudar o passado<sup>62</sup>, como perdoar<sup>63</sup> o imperdoável? Só se pode perdoar o que é imperdoável<sup>64</sup>, responderia Derrida (2000). No entanto, ele nos mostra que é possível perdoar ao mesmo tempo em que se condena. O filósofo aponta que perdão não deve ser confundido com esquecimento. Perdoa-se mantendo viva a memória do erro e exigindo a recordação do indelével, além de todo o trabalho de recuperação e reconciliação. Assim,

O bom-senso nos lembra que o perdão não é o esquecimento, mas em todo lugar onde o esquecimento, sob uma ou outra forma, por exemplo, sob a forma da transformação, da reconciliação, do trabalho de luto, pode se infiltrar, o perdão não é puro. O perdão deve supor de alguma maneira uma memória integral (Derrida, p. 135, 1999b).

Entendemos que essa herança colonial não deve ser esquecida, mas pode ser desconstruída e levada para um lugar de responsabilização e reconciliação, em termos derridianos, voltando-se para a busca de uma educação antirracista mobilizada por todos os agentes na escola. O movimento de abertura em relação ao outro faz parte da desconstrução. Em termos derridianos, consiste em uma hospitalidade absoluta, que aceita o outro inteiramente, sem lhe impor condições. “A desconstrução é, pois, o pensamento do acontecimento, do porvir” (Alvim, 2000, p. 143).

Quando falamos em educação antirracista, é preciso ter a compreensão que há diferentes pontos de vista sobre a temática. Destacamos duas principais visões, que ainda hoje se encontram em oposição. A primeira entende que as raças são “construções sociais permanentes, sobre as quais deve se organizar a luta antirracista” (Guimarães, 2002, p. 51), já a segunda entende que o antirracismo implica na superação da ideia das raças. Segundo essa última, mesmo enquanto construção social, a ideia de raças conduz ao racismo. Independente da postura

---

<sup>62</sup> Nos casos de crimes contra a humanidade, ainda que não seja o responsável direto pelas atrocidades, o pedido de perdão ocorre em nome das gerações anteriores e vindouras. No Japão, o Primeiro-Ministro pediu perdão aos coreanos e chineses pelas violências passadas. Da mesma maneira, o papa João Paulo II e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva pediram perdão à África pela escravização de seus povos.

<sup>63</sup> Aqui, temos mais de um sentido: 1) brancos perdoarem os séculos de atrocidades e monstrosidades de seus ascendentes; 2) brancos serem perdoados por ainda carregarem (sendo fiéis) a herança da branquitude.

<sup>64</sup> É o que afirma Derrida em *Foi et savoir*. Paris: Seuil, 2000.

adotada, destaca-se que o conceito de raças não possui quaisquer fundamentos biológicos ou científicos e, obviamente, não há hierarquia entre elas.

É interessante entender que o conceito de raças, por ser socialmente construído, sofre uma constante transformação e que, “durante um bom tempo, precisaremos ainda usar a palavra ‘raça’ de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela ideia de raça” (Guimarães, 2002, p. 53).

É uma problemática desafiadora, no entanto, há o desenvolvimento de estudos sobre a branquitude no Brasil, especialmente na área da educação, e muitas questões abertas para diferentes descrições, significações e ressignificações para o estudo do racismo brasileiro e da importância desse conceito para a luta contra o racismo.

Diante disso, interferir neste processo de silenciamento, também chamado de pacto ou acordo tácito entre os brancos (Bento, 2014, p. 26), visa ao reconhecimento da responsabilidade da branquitude na construção de uma educação antirracista como projeto contínuo e constante na escola, desviando da espectralidade<sup>65</sup> da raça como hostilidade e entendendo-a como rastro, espectro<sup>66</sup> que não mais assombrará. Além disso,

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (Bento, 2014, p. 30).

Por isso, defendemos que mais do que apenas dizer ao estudante que é errado ser preconceituoso, é preciso também oferecer a desconstrução dos preconceitos para que eles sejam abandonados, desconstruindo a herança da branquitude com o letramento racial e antirracismo. No entanto, sabemos que o racismo é um problema complexo e as soluções não são tão simples.

Cardoso (2022) inclusive adverte que devido ao branco “[...] investigador da branquitude, se encontrar no lugar de opressor e de explorador racial pode levá-lo a

---

<sup>65</sup> No sentido de fantasma que ronda e afeta a humanidade. Em “Espectros de Marx” (1994), Derrida afirma que somos herdeiros de nossas tradições, mas que podemos ser infiéis a esta herança. Assim, para entender os fenômenos da atualidade, é preciso compreender as heranças que carregamos.

<sup>66</sup> Jacques Derrida define os espectros como “formas sem forma, que ainda assim, conseguem tomar uma forma, podendo sempre se fazer presente de forma imprevisível. [...] algo que é e não é, não está nem presente, nem ausente [...] mas com o que devemos aprender a conviver”. (Alvim, 2000, p. 141).

apresentar rapidamente uma solução para o problema” (p. 1). Diante disso, não pretendemos apresentar uma solução instantânea para o problema, mas compreendemos que o trabalho deve ser contínuo, pois o racismo é estrutural e também estruturante. Por mais que consigamos desconstruir uma de suas formas, ele se reconstrói, muitas vezes com uma nova roupagem difícil de ser identificada e combatida.

É preciso engajamento e continuidade, não apenas o antirracismo perecível em datas comemorativas, sobre o qual falaremos adiante e que foi identificado nas escolas participantes da pesquisa. Infelizmente, a herança do racismo não é passível de negação, pois já a recebemos (estrutural), mas mesmo quando não podemos renunciar uma herança, há a possibilidade de traí-la como uma herança que não queremos assumir, mas desmascarar e desconstruir.

Há marcas que não permitem a fuga. Assim, pretendemos, em uma luta antirracista, provocar úlceras, fissurar, através da pesquisa, nas escolas de educação básica em que desenvolvemos a pesquisa, mesmo cientes de que estamos no estômago da colonialidade. Ao compararmos a escola ao estômago da colonialidade, partimos da compreensão de que ela serve de instrumento para a perpetuação do pensamento eurocêntrico.

Quijano (2005) aponta a colonialidade como a matriz de poder que funda a modernidade e que a lógica moderno/colonial é sustentada pelo racismo. Dessa maneira, podemos entender que o racismo influencia a escola e o que é ensinado nela, afinal, uma das heranças do colonialismo é a epistemologia do eurocentrismo.

Derrida também denunciou o imperialismo do *logos*, do falocentrismo e do eurocentrismo. O filósofo, em *Margens da Filosofia*, chama de mitologia branca o predomínio do homem branco, heterossexual e europeu, em outros termos, podemos entender como o eurocentrismo, que violenta os diferentes. Vejamos:

A metafísica – mitologia branca que reúne e reflete a cultura do Ocidente: o homem branco torna a sua própria mitologia, indo-europeia, o seu *logos*, isto é, o *mythos* do seu idioma, pela forma universal do que deve ainda querer designar por Razão. O que não é de modo algum pacífico (Derrida, 1991, p. 253).

O autor adverte que essa imposição da mitologia branca violenta o diferente. E que é em nome da diferença que Derrida discutiu a necessidade de desconstrução do logocentrismo, que ocasiona o epistemicídio dos saberes e das filosofias não

europeias. Dialogando com Mignolo, “O privilégio epistêmico da modernidade é o que gera e mantém a colonialidade do saber e do ser” (Mignolo, 2008, p. 244). Nesse sentido,

Bem entendido, não se deixou de tentar imaginar, no interior do sistema colonial, transformações que conservassem para o colonizador as vantagens adquiridas, ao mesmo tempo que o preservassem de suas consequências desastrosas (Memmi, 2007, p. 186).

Derrida adverte que essa desconstrução não deve usar as armas do opressor, ou seja, trocar um essencialismo por outro e simplesmente negar tudo o que já está estabelecido nas escolas. Ele alerta que “[...] não se pode recomeçar tudo a cada instante. Isso seria uma loucura do ponto de vista econômico” (Derrida, 2004b, p. 336). Assim como nas tatuagens em que “[...] o sangue se mistura à tinta para deixar ver todas as suas cores” (Derrida, 1996, p. 86), precisamos elaborar algo novo resultante da miscelânea entre o que há e o por vir. Nesse sentido,

O por-vir não significa o distanciamento ou o retardo indefinido, autorizado por alguma ideia reguladora. O por-vir prescreve aqui e agora tarefas inadiáveis, negociações urgentes. Por mais insuficientes que sejam, elas não permitem que se espere. Ser democrata seria agir reconhecendo que nunca vivemos numa sociedade (suficientemente) democrática. O trabalho crítico e mais do que crítico, a tarefa democrática é indispensável à respiração democrática, bem como a toda ideia de responsabilidade (Derrida, 2004b, p. 335).

Alvim (2000) analisa a questão da herança europeia e do etnocentrismo e aponta que o legado europeu nos povos colonizados é uma imagem espectral de essência universal de humanidade. Por isso, “A desconstrução ocorreria por uma nova maneira de conceber [...] o mundo e a relação entre as diversas culturas” (Alvim, 2000, p. 145).

Nessa busca por provocar a abertura para a discussão a respeito de um devir, engataremos, em alguns momentos, a marcha ré para olharmos atentamente para o passado brasileiro (políticas racistas e bases da educação formal) na tentativa de desconstruir conceitos naturalizados e reforçados historicamente, identificando as origens de crenças e proposições tidas como naturais na vida e na vida escolar.

“A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo<sup>67</sup>” (Silva, 1995, p. 244). Nesse sentido, cabe lembrar que a escola e os professores são frutos dessa modernidade, assim como nós. E que muitos deles não tiveram a condição de estudar textos ou participar de formações que levam a desconstrução. Por esse motivo, em alguns momentos, vimos a reprodução do racismo em suas falas.

O sujeito moderno é visto como dotado de uma essência, algo que o tornaria fundamentalmente humano, já o pós-estruturalismo e o pós-modernismo provocam um deslocamento voltado a mostrar que isso é uma construção discursiva e que “Sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura” (Silva, 1995, p. 249). Assim, nem mesmo o professor e a equipe pedagógica estão isentos de questionamento, pois fazem parte das relações de poder no ambiente escolar:

[...] a contestação que as perspectivas pós-modernistas e pós-estruturalistas fazem de narrativas privilegiadas, de fundações epistemológicas últimas e do sujeito moderno implicam desalojar o/a intelectual de seu papel privilegiado de vanguarda e de fonte de toda autoridade de saber e de intérprete esclarecido/a dos interesses de grupos supostamente oprimidos (Silva, 1995, p. 252).

A educação escolar moderna atual é a corporificação dos princípios da modernidade<sup>68</sup> e de propagação da visão da branquitude, masculina e eurocêntrica. Podemos afirmar que é um dos pilares de transmissão da herança da branquitude. Afinal, a primazia da função escolar é justamente a transmissão e a difusão desses princípios, uma vez que as narrativas dominantes não são inocentes e benignas, mas excludentes e dotadas de poder. Por isso, ao longo da pesquisa identificamos tanta resistência no cumprimento das legislações específicas antirracistas, tais como a Lei Federal n. 10.639/2003.

---

<sup>67</sup> É importante apontarmos a ligação do iluminismo com o racismo. “Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre *civilizado* e *selvagem*, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado* e *primitivo*” (Almeida, 2019, p. 26).

<sup>68</sup> Nesse sentido, segundo Mignolo (2017, p. 2), “a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”. Expandindo o raciocínio, podemos afirmar que não há modernidade sem colonialidade e que não há colonialidade sem racismo.

No entanto, por outro lado, vemos que o projeto neoliberal de reestruturação da educação volta-se para o capital e o lucro (necessidade de mão de obra), centrando-se no corte de gastos sociais que não interessem ao acúmulo de capital. Silva (1995) aponta que a educação é um dos principais alvos do assalto neoliberal às instituições sociais inclusivas modernas. O intuito é desarticular a educação institucionalizada da esfera pública de controle do estado, para o controle de empresas privadas.

Ao realizar a pesquisa e pensar sobre a escola, tomamos cuidado para não darmos munição para reforçar o projeto moderno e neoliberal. Sabemos do perigo das categorias (branquitude, negritude etc.) e do cuidado devido para não reforçarmos os estereótipos – que são justamente a estratégia discursiva do discurso colonial. Além disso, vemos que na narrativa neoliberal:

Curiosamente, a culpa é transferida para as vítimas (em geral, os/as professores/as e administradores/as educacionais), ao mesmo tempo em que as supostas soluções gerenciais tenderão a vitimizá-las ainda mais: maior controle, piores condições de trabalho, intensificação, desqualificação. O assalto neoliberal desfere, talvez, um golpe de morte ao projeto moderno de educação (Silva, 1995, p. 254).

A desconstrução e o pós-estruturalismo oportunizam uma renovação da perspectiva crítica em educação por ampliar os referenciais de análise, provocando a abertura para novos instrumentos analíticos não canonizados pela modernidade que objetivem compreender a educação em seu contexto atual, suas engrenagens e relações de poder.

Temos, de um lado, o moderno; de outro lado, o neoliberal. A terceira via seria uma perspectiva crítica, desconstrucionista e pós-estruturalista da educação. Menos fundamentada em absolutos epistemológicos e verdades inquestionáveis e mais fundamentada em visibilizar as engrenagens discursivas movidas por relações de poder, tais quais os discursos brancocêntricos. Como aponta Silva (1995), alguns efeitos de uma visão pós-moderna/pós-estruturalista em educação já podem ser observados:

O questionamento dirigido aos cânones epistemológicos do currículo educacional, por exemplo, embora não orientados exclusivamente por essa perspectiva, proporcionou uma ampliação da compreensão dos elementos de poder envolvidos na distribuição do conhecimento educacional e até mesmo uma transformação dos currículos

existentes. A caracterização do conhecimento e do currículo existentes como enviesados em favor de uma concepção eurocêntrica, branca, masculina, permite a construção de um currículo onde seus vínculos com o poder não apenas se tornem mais visíveis, mas também enfraquecidos (Silva, 1995, p. 258).

Não é que a perspectiva pós-estruturalista sonhe com uma utopia de educação sem poder, ou superação do poder, mas que esse poder seja visibilizado, questionado e combatido. O projeto educacional moderno existente tem relações históricas de poder, mas qualquer projeto em um mundo capitalista deve ser colocado em suspeição, sob o risco de se criar novas ou renovadas relações de poder e hierarquias.

O enfoque de uma educação crítica é justamente o pensamento crítico, exigindo uma contínua subversão, deslocamento, contestação e desconstrução. Não a partir de uma posição superior, dotada de inquestionável saber, mas questionando o que existir, inclusive a herança da branquitude.

#### **4.1 Uma poltrona desconfortável: branquitude no divã da terapia desconstrucionista**

*Não há lugar neutro ou natural no ensino. Aqui, por exemplo, não é um lugar diferente (Derrida, 1999, p. 23).*

Derrida (1999) mostra na epígrafe acima que o que uma pessoa diz tem contexto e orientação, portanto, os “professores não estão, de fato, numa posição em que possam efetivamente serem apagados, é impossível que um professor seja capaz de oferecer uma lição que não mude o conteúdo daquela lição” (Bingham, 2013, p. 422). Pela lógica ocidental, a instituição moderna que encarna as narrativas da branquitude é a escola.

Assim, ao mobilizar as narrativas dos profissionais da educação a partir do lugar social e da identidade que eles performam na vida cotidiana e dentro do espaço educativo, buscamos criar pequenas trincas nas barreiras de concreto da temática ao discutir a branquitude e seus efeitos na educação. Destacamos também que:

O interesse em analisar a branquitude não é de traçar o perfil de um grupo populacional até então ignorado, mas de entender, como, há tanto tempo, não se prestou atenção aos valores que o define. O estudo da branquitude pode esclarecer as formas de suavizar os

contornos de categorias raciais enquanto se mantém as portas fechadas para afrodescendentes (Sovik, 2004, p. 384).

Como nomeamos o título, a poltrona é desconfortável, pois traz emoções conflitantes em pessoas brancas, especialmente pelos grupos participantes da pesquisa serem multirraciais e trabalharem com crianças<sup>69</sup>. Em alguns momentos, as perguntas ou afirmações de pessoas negras nos colocam em uma posição de desconforto no sentido de desvelar privilégios que vemos como naturalizados e sequer percebemos no dia a dia. Os encontros são formativos, pois aprendemos com o grupo, as leituras são apenas disparadoras do assunto que poderá ou não ser desenvolvido nos encontros com os participantes.

Ao colocar a branquitude no divã da terapia desconstrucionista, emoções como vergonha, desconforto, medo, confusão, remorso, tristeza e até mesmo negação se fizeram presentes. A partir dos encontros multirraciais ocorreram confrontos formativos, em que a branquitude foi colocada em questionamento. No entanto, esses sentimentos devem ser canalizados para a desconstrução:

Não o use como uma bengala para bater em si mesmo, mas use-o para interrogar sua cumplicidade dentro de um sistema de privilégios que é projetado apenas para beneficiá-lo na medida em que possa estar em conformidade com as regras da branquitude (Saad, 2020, p. 29).

Destacamos novamente que para trabalhar com qualquer temática há vários caminhos, não há um caminho dado, porque a pesquisa é uma relação assombrada por fantasmas, ou, em termos derridianos, é um jogo. Assim, dentro desse mosaico, optamos por compreender a herança da branquitude e suas implicações para a educação, o que, somente nas últimas décadas, passou a ter destaque dentro dos estudos das relações raciais no Brasil devido ao branco ser visto como o padrão, o que é uma reprodução da colonialidade advinda do colonialismo ao qual o país foi submetido.

A escolha do encaminhamento filosófico-teórico-metodológico a partir da desconstrução decorre dela ser caracterizada como a tentativa de compreender os

---

<sup>69</sup> Crianças são vistas como inocentes e puras, no entanto, ao longo da pesquisa ficou demonstrado que algumas crianças são vistas como mais inocentes e puras do que outras por conta de características étnico-raciais.

caminhos e as decisões de um autor ao montar um texto ou ao encenar uma narrativa qualquer, ou seja, suas ações e omissões:

[...] é um compreender como alguma coisa está construída, o que requer reconstruí-lo. Desmancha-se uma edificação [...] para fazer com que apareçam as suas estruturas, as suas nervuras ou o seu arcabouço formal, mas também para mostrar a precariedade ruínosa de uma estrutura formal que nada explicava, já que não era nem um centro, nem um princípio, nem uma força, nem sequer uma lei dos acontecimentos (Gabilondo, 2001, p. 171).

Portanto, trata-se de visibilizar as engrenagens e o funcionamento da escritura e também mostrar que há outras engrenagens possíveis, repensando as convicções clássicas que colocam, por exemplo, a branquitude em um lugar de neutralidade e reproduzem padrões coloniais. Abrindo, assim, a possibilidade para pensar em uma educação que “desestabilize os modelos tradicionais, marcas notáveis, sobretudo da modernidade entendida como um tempo de ordem, estabilidade e precisão da história” (Skliar, 2003, p. 52).

Destacamos novamente que não se trata de um ataque a indivíduos brancos, mas de um estudo sobre a branquitude enquanto dispositivo analítico, ou seja, não como individualidade, mas como uma ferramenta que propicia a racialização em contextos aparentemente não racializados, pois:

Ser antirracista é nunca confundir a marcha global do racismo branco com a marcha global das pessoas brancas. Ser antirracista é nunca confundir o ódio antirracista pelo racismo branco com o ódio racista pelos brancos. [...] O racismo antibranco é, de fato, o ódio que o ódio produziu, atraente para vítimas do racismo branco (Kendi, 2020, p. 140-142)

Sobre o racismo antibranco citado pelo autor acima, não concordamos com este ponto do argumento. A reação ao racismo sofrido pelos negros não pode ser caracterizada como racismo antibranco ou racismo reverso – como conhecemos no Brasil. Pensando em níveis estruturais, o negro não pratica racismo antibranco. Almeida (2019) elucida que o racismo se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade, portanto, é sempre estrutural. Mattos (2022) traz um importante apontamento a respeito da inexistência do racismo reverso:

[...] o fato de certos grupos sociais eventualmente serem confrontados em seus racismos e mesmo serem alvo da raiva de pessoas negras,

não faz com que estes percam os seus privilégios nesta estrutura social. Uma das formas de se perpetuar a estrutura racista é justamente tentar inverter os polos, com brancos e brancas colocando-se na posição de vítimas, quando na realidade são favorecidos de numerosas formas por esta mesma estrutura (Mattos, 2022).

Concordamos, porém, que há diferença entre ser branco e branquitude. A branquitude é uma construção ideológica a partir da ideia de raça, caracterizada pela crença dos brancos em uma posição de superioridade. No Brasil, podemos afirmar que essa hierarquização advém do encontro colonial, em que o contato do europeu com negros e indígenas manifestou o racismo, e o branco passou a se considerar como padrão, como superior às demais raças, desumanizando-as.

A classificação de seres humanos é uma das técnicas do colonialismo europeu para a submissão e o extermínio de povos das Américas, África, Ásia e Oceania. Almeida (2019) aponta que a ideia de raça surgiu em meados do século XVI:

Se antes desse período o ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (Almeida, 2019, p. 25).

Assim, estudar a branquitude significa buscar compreender uma posição em que há uma ideia de identidade racial branca superior, isso desenvolve-se diariamente, pois a pessoa nasce com a brancura (cor da pele) e aprende a ser branco em uma sociedade racializada e racista. Um exemplo na educação escolar do ensino fundamental é a criança ser branca, loira, olhos claros e ser elogiada ou escolhida constantemente para apresentações devido a essas características, em detrimento de outras crianças, passando a ideia para a criança de que isso é algo superior.

A pessoa se constrói branca em contato com o racismo. Um caso narrado durante a pesquisa ilustra essa afirmação. Uma das participantes, autodeclarada negra, comenta que seu filho estudava em uma escola particular dominada pela branquitude. Nessa escola, uma vez ao ano (normalmente no Dia das Crianças) havia a arrecadação de brinquedos voltados para doações a alguma escola pública em vulnerabilidade social. Ela conta que:

Neste dia, o meu filho chegou em casa... (*corta e acrescenta*). Detalhe: eu sou negra, mas meu filho é branco. (*Continua*). Ele chegou em casa e me questionou por qual motivo não havia nenhuma criança negrinha na sala dele. Então, aqui (*onde a participante trabalha*) por ser escola pública a maioria é negra, mas em escola particular é um público mais branco, mais rico, por isso eles raramente percebem as situações porque eles estão entre os seus pares. Sabe o que essa escola fez? No dia dessa visita caridosa, mandou todos os pais levarem os filhos sem itens caros (correntes de ouro, brincos, relógios etc.) ou tiraram da criança antes do passeio. Segundo eles, por ser uma escola mais pobre, alguma criança poderia querer “trocar” – eles utilizaram esse termo. Então, desde criança você vai aprendendo essas crenças “Olha, uma pessoa com um tom de pele mais escuro pode te roubar e levar o que é seu”. Coisa de branco!

A participante afirma que teve uma visão crítica devido ao seu letramento racial e a sua condição de mulher negra na sociedade brasileira, mas que a maioria dos pais não se incomodou com a recomendação da escola. Ela questionou a atitude da escola durante uma reunião de pais e mestres, mas teve pouco retorno, simplesmente disseram que não era preconceito, e sim cuidado. Se fosse realmente cuidado, por qual motivo não se preocupam com as “trocas de itens” entre os pares? O que faz uma criança periférica, em sua maioria negra, ser potencialmente perigosa? São perguntas importantes a se fazer ao nos depararmos com esse tipo de situação no ambiente escolar.

Ao pensar sobre o tema, vemos que a herança da branquitude pode manifestar-se de forma discreta, sutil e até mesmo invisível para os brancos sem letramento racial. Bonilla-Silva (2020) já apontou para um novo tipo de racismo caracterizado por uma cegueira racial ou de cor, argumentando que “[...] a desigualdade racial contemporânea é reproduzida por práticas de um ‘novo racismo’ que são sutis, institucionais e aparentemente não raciais” (Bonilla-Silva, 2020, p. 23).

Neste sentido, travestido de cuidado e de boas intenções, a escola referida pela participante ensinou para crianças pequenas uma lição racista: que o ambiente em que a maioria de estudantes é negra e periférica pode ser hostil, que crianças negras e pobres podem tirar vantagem de seus bens. Isso também coaduna com a discussão realizada sobre a formação de estereótipos no item “Abertura para o outro: processos de racialização em preto e branco”.

Portanto, entendemos que não existe branquitude antirracista, pois ela é racista por si só, em sua gênese, o que pode e deve acontecer é pessoas brancas críticas serem antirracistas, lutando contra essa herança da branquitude que está presente

nos detalhes, muitas vezes imperceptível sem um olhar crítico mais treinado, por isso dizemos que pode ser desafiador e exige um trabalho constante, especialmente quando inseridas no contexto escolar que não favorece a discussão sobre a temática.

Dessa maneira, cabe diferenciar racismo de branquitude. O racismo do qual falamos ao longo da tese, é aquele ocorrido na relação entre brancos e negros brasileiros. Refere-se ao “[...] sistema de desigualdades de oportunidades, inscritas na estrutura de uma sociedade” (Guimarães, 2004, p. 18). Já a branquitude trabalha para a manutenção desse sistema e do poder dos brancos, colocando a pessoa branca em uma posição de superioridade. Em sociedades racistas como o Brasil, a branquitude é um lugar de vantagem estrutural ocupado pelas pessoas brancas.

A branquitude é, portanto, a posição que os sujeitos brancos aprendem a ocupar, pois todo sujeito branco é beneficiado pelo racismo estrutural na sociedade brasileira e, ainda que passivamente, possui privilégios. No entanto, pode ocorrer ativamente (nível individual ou coletivo) quando a pessoa pratica ações preconceituosas e discriminatórias<sup>70</sup>, reforçando o racismo e, conseqüentemente, a branquitude.

## 5 PRIMEIRA PARADA: RACISMO NA ESCOLA

*As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito (Lispector, p. 5, 1998).*

Como aponta Lispector (1998), há coisas que são ditas mesmo sem alguém as ter dito. Rememorando a organização e a estética dos espaços educacionais em que nós (pesquisadora e orientadora) cursamos o ensino fundamental I, observamos que eram predominantemente pautados por um ideal que valorizava a branquitude, em que o padrão de beleza e a estética branca eram considerados a norma.

Por este motivo, ao adentrar em cada escola participante da nossa pesquisa, nossos olhares de pesquisadoras buscavam observar os diferentes jogos de linguagens produzidos. Aqui, destacamos que os jogos de linguagem ou de escritura

---

<sup>70</sup> Embora usados como sinônimos em alguns momentos, enquanto o preconceito consiste em um julgamento formado precocemente, a discriminação é definida pela ação decorrente dele, ou seja, pela segregação e/ou separação. Pode-se dizer, a grosso modo, que a discriminação é a concretização do preconceito.

não são reduzidos apenas a jogos de linguagem verbal, mas modos humanos e sua maneira de operar com signos escritos ou não (gestos, sons, imagens, desenhos etc).

Assim, ao atentar para formas artísticas espalhadas nas paredes das escolas, que se configuram como discursos imagéticos, três das quatro escolas apresentavam a diversidade estampada em sua estrutura física. Na cena introdutória abaixo, selecionamos algumas fotos que ilustram a postura das escolas participantes com o acolhimento dos estudantes nesse quesito bem como tecemos considerações teóricas sobre esses jogos de linguagem imagéticos.

### 5.1 Cena Introdutória: as paredes também falam...

*É como dizer que, até nas piores circunstâncias, as pessoas sobrevivem; aqui não estamos interessados na simples sobrevivência (Hooks, 2017, p. 213).*

**Narrador:** os encontros formativos com os participantes iniciarão em breve. As primeiras visitas às escolas já ocorreram. Kátia (K) e Andrelize (A) conversam sobre as primeiras impressões sobre o aspecto físico das escolas participantes e rememoram suas trajetórias escolares enquanto mulheres racializadas de maneiras distintas.

**Cenário:** uma sala de espera para o embarque. A sala é ampla e iluminada, mas os assentos são desconfortáveis e não possuem apoio para os braços. Painéis informativos estão nas paredes, exibindo os horários de chegada e de partida dos trens e informações sobre plataformas e destinos.

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**A** — (*Abre a bolsa e procura o celular*). Trouxe algumas fotografias das escolas. Adianto que tive uma boa impressão em três delas e inconclusiva em outra.

**K** — (*Interessada*). As escolas preocupam-se com a sua função social antirracista? O ambiente físico é importante para que os estudantes se sintam representados e entusiasmados com a aprendizagem.

**A** — (*Sinal de mais ou menos com as mãos*). Mais do que eu esperava, considerando as escolas em que estudei na infância.

**K** — (*Rememorando sua infância*). Realmente, nos meus anos de ensino fundamental também não via personagens negras estampadas de maneira positiva, apenas nos livros dentro do contexto de escravização.

**A** — (*Problematiza a partir das leituras*). Godoy (1996), ao investigar a constituição da identidade na educação infantil, assinala que a criança negra constrói sua identidade com base em associações estereotipadas e preconceituosas que vivencia no ambiente escolar. Discorrendo sobre o tema, Cíntia Cardoso (2021) aponta para a necessidade de pensarmos nas consequências disso para a criança branca.

**K** — Penso que a experiência de uma criança branca ao se ver como o padrão acarreta a construção de uma identidade forjada pela naturalização da subjugação e desumanização do outro.

**A** — Sim, e por mais que a criança não tenha noção disso devido à tenra idade, a perspectiva dual ocidental está presente e essa lógica dicotômica ensina a colocar no topo algo valioso e na base o que tem menor valor.

**K** — (*Desconfortável*). Além disso, também é comum que as crianças mais brancas sejam a preferência dos professores na educação infantil. A criança negra fica com migalhas...

**A** — A respeito disso, a tese “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil”, de Arleandra Amaral (2013), aponta que existe uma predileção, por parte de adultos e crianças, pelo padrão que a autora denomina nórdico, de pele clara, cabelos loiros e olhos azuis. Ela também afirma que as crianças negras expressam desconforto com seu tom de pele e estrutura de cabelos, ao passo que as crianças brancas se mostram assertivas e confiantes com sua aparência.

**K** — A criança negra é ensinada a se odiar nesse contexto, mas também pode ser ensinada a se amar. Essa pesquisa foi realizada no Sul, não é? Aqui no Norte do país, na Amazônia brasileira, também é semelhante, mas o branco aqui geralmente é menos branco.

**A** — Sim, a pesquisa de Amaral (2013) foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba – CMEI. Os espaços físicos da escola não davam visibilidade às características da população negra, pois ofereciam um ambiente social com alternativas amplas de “outro generalizado” para as crianças brancas e alternativas limitadas ao padrão branco para as crianças negras.

**K** — E na sua pesquisa? Após a visita nas escolas participantes da pesquisa, o que você observou? Mostre as fotografias para analisarmos juntas.

**A** — (*Mostra a fotografia na tela do celular*). Vou começar pela Escola Nações Unidas. Achei a mais acolhedora neste sentido, pois todas as imagens e artes espalhadas pela escola valorizavam as diferenças. *Não pense, mas olhe!*<sup>71</sup>

Imagem 6 – EMEF Nações Unidas: Ilustração criança negra e branca



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

**A** — (*Continua falando, passando as fotografias no celular*). Na entrada da escola, a imagem de boas-vindas traz uma garota negra e um garoto branco. Vai ao encontro do que encontramos lá, pois a equipe escolar demonstrou interesse pela questão racial. De forma geral, observei uma preocupação com o tema, tanto que priorizaram a nossa pesquisa devido às discussões que propusemos. Assim como nas demais escolas participantes, observei que os professores desconhecem as ferramentas disponíveis para o trabalho com o antirracismo devido à sua formação moderna-eurocêntrica. Abaixo, outra imagem de um painel da escola que fica na sala dos

<sup>71</sup> *Não pense, mas olhe!* é o aforismo 66 da obra *Investigações Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein. Ele mostra que há semelhanças, parentescos, que surgem e desaparecem no jogo, mas que não há uma essência generalista, por isso, devemos nos ater ao que é visto nas escolas. No Livro Azul, Wittgenstein afirma que “temos uma tendência muito forte para pensar que existem coisas que se ocultam, coisas que vemos do exterior, mas não podemos penetrar. E, contudo, nada disso acontece. [...] Todos os fatos que nos interessam encontram-se expostos diante de nós” (Wittgenstein, 2018, p. 29), por isso *Não pense, mas olhe!*

professores e mostra uma criança com traços asiáticos e outra branca. Algo que só encontramos nesta unidade participante.

Figura 9 – EMEF Nações Unidas: Ilustração criança asiática e branca



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**A** — *(Buscando as fotografias no aparelho celular)*. Sobre a escola Joaquim Vicente Rondon também achei acolhedora. Essa imagem 8 é a de boas-vindas na escola e a 9 é a fotografia que eu tirei de um painel que foi retirado para manutenção, mas as demais artes da escola são inclusivas também.

Figura 10 – EMEF Joaquim Vicente Rondon: Ilustração crianças negras e brancas



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 11 – EMEF Joaquim Vicente Rondon: Ilustração criança negra e branca



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**K** — (*Ajeita-se na cadeira*). Interessante, mas sabemos que não basta colocar a imagem de uma criança negra para a escola ser antirracista, não é mesmo?

**A** — (*Balança a cabeça concordando e mostra outras fotografias*). Sem dúvidas. É apenas uma primeira impressão... veja as imagens da escola Antônio Ferreira da Silva, foi a única em que vi crianças portadoras de necessidades especiais (cadeirante).

Figura 12 – EMEF Antônio Ferreira da Silva: Ilustração criança cadeirante e negra



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 13 – EMEF Antônio Ferreira da Silva: Ilustração criança negra e branca



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**K** — (*Problematiza*). Não podemos perder de vista que uma das características do racismo é aprisionar o outro em imagens fixas e estereotipadas. Veja, por exemplo, que muitas propagandas visando “valorizar” a diversidade e evitar o cancelamento, colocam um negro e/ou um indígena em uma multidão de brancos para representar toda a coletividade. Interessante esta primeira impressão das escolas participantes da pesquisa ser boa, mas está faltando uma, não?

**A** — (*Procurando a fotografia no celular*). Sim, a quarta escola, EMEF Maria Francisca de Jesus Gonçalves, não apresentava diversidade em suas ilustrações, porém, possui uma particularidade importante de ser citada: a escola estava em obras no momento de realização da pesquisa, por isso, possuía apenas esta arte abaixo na porta da Biblioteca (ainda em fase de organização) com representações infantis de crianças brancas. Eu questionei e disseram que farão novas artes após as obras serem finalizadas...

Figura 14 – EMEF Maria Francisca de Jesus Gonçalves: Ilustração Porta da Biblioteca com crianças brancas



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**K** — Neste caso, por ser uma situação excepcional, não agrega tanto à pesquisa esse apontamento. A Semed tem informações sobre as características étnico-raciais dos estudantes e profissionais da rede para mobilizar na pesquisa?

**A** — Não, a Secretaria de Educação do município de Porto Velho (Semed) informou que ainda não possui informações relativas às características étnico-raciais dos estudantes e profissionais de sua rede por enquanto...

**K** — De todo modo, provavelmente é a maioria negra, pois, segundo estimativas do IBGE (2021), Porto Velho possui aproximadamente 548.952 habitantes. A população da capital, assim como a do Brasil, é predominantemente negra (61,76% pardos e 7,1% pretos)<sup>72</sup>.

**A** — Ao conversarmos com uma participante da pesquisa que atua na Semed, soube que há um estudo em andamento voltado para mapear as características étnico-raciais dos estudantes da rede municipal para que sejam pensadas e elaboradas ações e políticas públicas voltadas para o combate ao racismo. No entanto, até o momento de desenvolvimento da pesquisa não há uma ação direcionada pela Secretaria neste sentido. Por isso, as atividades desenvolvidas pelas escolas partem de iniciativas próprias.

**K** — (*Retomando o tema*). Rememorando: a branquitude refere-se ao conjunto de privilégios e de vantagens sociais estruturado por meio da lógica de branqueamento, que valoriza as características brancas em detrimento das negras ou indígenas. Algo que observei nessas imagens que me mostrou é que mesmo quando temos uma criança negra ou indígena, a branca sempre está presente. Notou que não há nenhuma imagem só de crianças negras, mas há só de crianças brancas?

**A** — Exato, é o “padrão” que sempre aparece representado ali. Esse processo de valorização da branquitude como padrão é tão intenso que acontece de pessoas brancas não perceberem que são brancas, mas se verem como “normais” ou “padrão”.

**K** — (*Confusa com a afirmação*). Como assim? Foi algo que observou nas primeiras visitas?

---

<sup>72</sup> “A maioria dos moradores da capital rondoniense, 61,76%, autodeclara-se parda. Sua população é composta também por 29,02% de brancos, 7,1% de pretos, 1,76% de amarelos e 0,33% de indígenas” (Guitarrara, 2023).

**A** — Sim, durante o preenchimento do nosso mapeamento, que solicitou a autodeclaração étnico-racial, alguns participantes ficaram em dúvida se deveriam se autodeclarar brancos ou pardos, pois se consideravam “normais”. (*Cerra os lábios*). Também me questionaram como deveriam colocar no papel, tendo em vista que possuem parentes negros.

**K** — É como se importassem a identificação racial americana da “gota de sangue” neste momento de autodeclaração...

**A** — Sim, mas é curioso que se posicionam como o padrão privilegiado e durante as conversas falavam dos negros como “eles” e não como “nós”. Mesmo que, em alguns casos, tenham se autodeclarado pardos.

**K** — É o distanciamento das origens que foi ensinado por tantos anos, questão de sobrevivência para alguns e de integração para outros.

**A** — Nesses encontros formativos, buscando discutir o racismo no ambiente escolar, iremos tensioná-lo por meio de problematizações sobre a branquitude e os seus privilégios. As pessoas brancas devem reconhecer seus privilégios e que eles não são fruto de meritocracia alguma. Aliás, meritocracia é algo totalmente fora da realidade desigual que fundou e é reproduzida no Brasil.

**K** — (*Pondera*). Aqui temos que ter cuidado. Fora da “realidade”<sup>73</sup> em termos, concordo ser injusta e problemática, mas a meritocracia está presente e é reforçada nas escolas. “E mais: é também difícil ou impossível pensar uma escola que não esteja em sintonia com a lógica da exclusão, isso é, pensar uma escola que não trabalhe a favor da meritocracia” (Veiga-Neto, 2003, p. 214).

**A** — (*Tentando entender, pergunta*). No caso, presente no modo de avaliação dos alunos na escola moderna e as exclusões decorrentes dele?

**K** — Também, mas essa organização da escola moderna “[...] E tudo isso nos ensinam a ver também como naturais as muitas outras exclusões sociais que estão fundadas em critérios que nada têm a ver com aqueles que declaradamente servem de fundamento para a avaliação escolar” (Veiga-Neto, 2003, p. 214).

---

<sup>73</sup> Realidade neste jôgo não se refere a uma única realidade ou essência encoberta, pois estamos trabalhando com o segundo Wittgenstein. Nesta segunda fase dos trabalhos do autor, o filósofo destaca a impossibilidade de a linguagem falar da realidade e de reproduzir o objeto que está sendo descrito.

**A** — (*Incerteza*). Incluindo o racismo...?

**K** — (*Num ímpeto*). Bingo!

**A** — Esse nosso diálogo e as fotografias das escolas nos mostram que as paredes também falam.

**K** — (*concordando*) Como você já mencionou: No Livro Azul, Wittgenstein afirma que “temos uma tendência muito forte para pensar que existem coisas que se ocultam, coisas que vemos do exterior, mas não podemos penetrar. E, contudo, nada disso acontece. [...] Todos os fatos que nos interessam encontram-se expostos diante de nós” (Wittgenstein, 2018, p. 29). O espaço físico de uma escola é muito mais do que arquitetura de um tempo. É um lugar com diferentes linguagens e jogos de interesses.

**A** — Sim! As paredes das escolas falam e se mostram parte de um projeto de educação escolar. Concordo mais uma vez com Lispector (1998), há coisas que são ditas mesmo sem alguém as ter dito. (*Fim desta cena*).

## 5.2 Cena 1: “Racismo na escola? Nunca! Aqui não!”

*Se desse a loucura da franqueza, que diriam as pessoas às outras?*  
(Lispector, p. 245, 1999).

Após iniciarmos a pesquisa, com a devida apresentação do projeto, leitura e assinatura do termo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), organizamos as cadeiras em círculo nas salas de aulas das escolas e iniciamos o encontro formativo sobre os casos de racismo na escola.

Abordamos o racismo no Brasil de forma geral, a importância da discussão na escola e utilizamos o texto de Meyer (2002) *Das (im)possibilidades de se ver como anjo...* como disparador para que os participantes citassem casos e vivências ocorridas na escola, pois sabemos que a escola é um local de encontro de saberes, mas também de múltiplas experiências de vivências e sofrimentos humanos.

Meyer (2022) conta a história de uma menina negra de três anos que, após iniciar o ano letivo na pré-escola, começa a rejeitar a instituição, mas não aponta seus motivos. Depois de certa insistência, a menina finalmente confessa para a mãe que não quer mais ir para a escola porque não pode ser um anjo.

A afirmação, que parecia confusa, certamente tem um motivo que afeta a educação. As imagens e linguagens visuais da escola, tais como cartazes, desenhos, ilustrações, dentre outras, ilustravam a marca religiosa da instituição com anjos muito brancos, de cabelos louros e olhos azuis.

A autora então provoca: “Quem de nós já viu imagens de anjos negros? E quem de nós já não ouviu e/ou disse frases como ‘crianças são inocentes como anjos’ ou ‘crianças quando morrem se transformam em anjos’?” (Meyer, 2002, p. 52).

Em todas as escolas participantes da pesquisa, questionamos se houve algum caso de racismo e como eles relacionavam o texto de Meyer (2002) às experiências vivenciadas por eles. O objetivo da pergunta era saber se a escola estava atenta para o tema, se era capaz de identificar o racismo e como procedeu nos casos concretos ocorridos no ambiente escolar.

Ao mobilizarmos esta cena a partir das falas dos participantes<sup>74</sup>, discutimos o racismo no ambiente escolar e sua relação com a branquitude brasileira, problematizando-a como um dos pilares de manutenção da racialização e da dificuldade de identificação por parte do grupo branco com o problema do racismo na escola.

**Narrador:** a pesquisadora dispara a pergunta: como vimos no texto de Meyer (2002), há muitas formas do racismo se manifestar em uma instituição de ensino. O que vocês veem na escola a partir da leitura do texto de Meyer (2002)? Houve algum caso de racismo aqui na escola?

**Cenário:** a cena ocorre em uma sala de espera para o embarque, enquanto os passageiros, que incluem professores e equipe pedagógica (supervisão escolar e apoio), aguardam o trem. As cadeiras são desconfortáveis e estão organizadas em formato circular. No canto da sala, há uma mesa na lateral com biscoitos e café.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P) e Rosa (R), Ruth (RT), Cláudia (C), Ana (A), Miriane (M), Naiara (N), Marcela (M2), Beatriz (B), José (J) e Taísa (T).

**R** — (*Expressão indignada, aparentando estar ofendida com pergunta*). Racismo na escola? Nunca! Aqui não! Nós cuidamos muito bem dos nossos alunos<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Assim como as demais cenas da tese, esta cena contém declarações de profissionais da educação das quatro escolas participantes. Optamos por omitir o nome das escolas e integrá-las na mesma cena para preservar o anonimato dos participantes, bem como trocamos o prenome de cada um deles.

<sup>75</sup> Essa negativa imediata ao perguntar se houve algum caso de racismo na escola ocorreu em todas as escolas participantes. No entanto, durante os encontros formativos, provocamos a abertura para o

*(Silêncio dos demais participantes, alguns se entreolham).*

**P** — “Há um estranho tipo de enigma associado ao problema do racismo. Ninguém, ou quase ninguém, deseja se ver como racista; contudo, o racismo persiste, real e tenaz” (Memmi, 1999, p. 21).

**N** — *(Pausa interrompida, testa franzida).* Aqui nós temos muito *bullying*, mas só.

*(É interessante apontar que em todas as escolas participantes da pesquisa, a primeira reação diante do questionamento sobre casos de racismo foi de negação, afirmando que não há racismo na unidade. Nesta cena, inicialmente, todos concordam ou se calam, exceto a participante Ruth, membra da supervisão escolar, que sorri de forma irônica e acrescenta).*

**RT** — *(Coça a cabeça).* Acontece que muitas vezes há casos de racismo sim, mas nem todo mundo está pronto para ver o que é e o que não é, principalmente quem é branco. Já tivemos casos de brincadeiras de mau gosto que envolvem cabelo, cor da pele etc.

**C** — *(Acréscena).* Às vezes, ele é velado... a hostilidade é uma das formas mais visíveis, mas nem sempre se manifesta assim. A indiferença pode ser de forma velada.

**P** — Abdias do Nascimento já apontava para “Um racismo de um tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: sutil, difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando definitivamente os homens e mulheres da raça negra que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil” (Nascimento, 1980, p. 14).

**A** — É um racismo que ocorre com olhares de superioridade e com escolhas efetivas de amizades na escola, não só silenciosamente, mas com palavras e ações entre os alunos.

**P** — Entendo... há entraves para a discussão da temática racial, tais como narrativas negando o racismo na escola, a dificuldade de identificação do grupo branco com o problema do racismo e a ausência da discussão crítica por parte da branquitude<sup>76</sup>. Agora vocês comentam casos genéricos, mas aqui na escola já aconteceu algo?

---

tema ao questionarmos de maneiras diferentes, seja em momentos mais privados, como veremos nas próximas cenas, ou à medida em que o laço de confiança entre a pesquisadora e os participantes se estreitava ao longo dos encontros. Assim, as narrativas sobre os casos ocorridos na escola começam a emergir.

<sup>76</sup> Observações da pesquisadora durante os encontros formativos realizados na escola.

**R** — (*Balança o rosto negativamente, reafirmando que não há racismo na escola*). Bem... se houve, eu nunca vi nada...

**A** — Aqui na escola, há uns dez dias, teve uma pequena fâsca porque um menino falou que a outra criança era branca, e não negra. Aí a criança foi e brigou com ele, bateu nele. Achei engraçado porque ele ficou chateado de ser chamado de branco, ele ficou ofendido com isso.

**P** — A branquitude busca manipular a sociedade para que o negro celebre seu lado branco e rejeite seu lado negro para se sentir aceito socialmente. Nessa armadilha da identidade, a criança não caiu.

**M2** — Isso mostra um empoderamento da criança negra. (*Sorri e explica*). Foi uma surpresa a criança não querer ser chamada de branca porque ser branco é doutrinado como algo bom. (*Ironicamente*). É quase uma afronta considerar ser chamado de branco como um xingamento...

**P** — (*Pontua*). Talvez, essa nova geração venha para desafiar a prepotência da branquitude. Mas sabemos ainda que “A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sócio-cultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca/brancoide, supostamente de origem ário-europeia” (Nascimento, 1980, p. 15) então o caminho será longo... Como a escola lidou com este caso do menino que não gostou de ser chamado de branco?

**A** — A gente orientou as crianças sobre o *bullying*, sobre não citar características das pessoas e sempre chamar pelo nome, independentemente de ser branco, preto, amarelo...

**P** — Precisamos desconstruir a ideia de que a educação é neutra e que não há racismo na escola. Como afirma Kilomba (2016)<sup>77</sup>, “vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e este alguém tem uma história”.

**M2** — O mito da neutralidade... não tem nada de neutro na escola, mas essa questão que você colocou passa pelo entendimento do que é racismo também. Aqui o mais

---

<sup>77</sup> Kilomba, G. *Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba*, 2016.

frequente é o estrutural, a pessoa diz “Só que eu não me identifico como racista”, aí simplesmente acham que não tem, mas está aí o tempo todo<sup>78</sup>.

**P** — “Para a maioria dos brancos, racismo é preconceito, ao passo que para a maior parte das pessoas de cor o racismo é sistêmico ou institucionalizado” (Bonilla-Silva, 2020, p. 32).

**M2** — (*Enérgica, fala alto*). Aqui nem isso! Estão tentando ler os casos de racismo na escola como *bullying*. É isso. Falei!

**P** — (*Cabisbaixa*). Hum... eu estava observando algo parecido em todas as escolas participantes...

**M2** — Quando você não sabe o que é racismo, você simplesmente não reconhece. No entanto, vamos supor: uma pessoa reconhece que é racismo, mas ela simplesmente não tem voz aqui dentro. Por isso, é preciso que todos reconheçam o que é racismo, foi isso que anotei no seu mapeamento. Aqui na escola o que rege é a branquitude. Então é uma questão de estrutura: o nosso público em sua maioria são crianças negras, mas não há uma formação para isso agora, não tem nada de antirracismo. Somos racistas, mesmo que velados!

**P** — Isso é importante, acho que devemos falar mais a respeito. “Concebo, pois, a estrutura racial de uma sociedade como a totalidade das relações e práticas sociais que reforça o privilégio branco. Por conseguinte, a tarefa dos analistas interessados em estudar estruturas sociais é desvelar os mecanismos sociais, econômicos, políticos, de controle social e ideológicos específicos responsáveis pela reprodução do privilégio racial em uma sociedade” (Bonilla-Silva, 2020, p. 33). Será que até reconhecem como racismo, mas trocam o nome para ficar algo mais eufêmico, como um mecanismo da branquitude?<sup>79</sup>

**M2** — (*Gesticula com as mãos*). Como eu te disse, a branquitude rege, domina esta escola. Eu não sei como te deram abertura para realizar a pesquisa! Aliás, veja o

---

<sup>78</sup> Em contrapartida ao silêncio ou negativa imediata de pessoas brancas, os participantes negros provocavam importantes tensionamentos nos encontros coletivos e trouxeram alguns casos à tona. Notamos que alguns participantes não entendiam que seus comportamentos e atitudes podem ser racistas, inclusive a omissão diante de casos ocorridos na escola. Talvez isso aconteça porque a branquitude é naturalizada e não é vista por eles como uma questão racial, portanto, alguns participantes usaram a máxima de que “não possuem lugar de fala” para discutir o racismo.

<sup>79</sup> Falaremos mais a respeito do tema na cena 1 *Racismo ou bullying?* ao tratarmos sobre as diferenças entre racismo e *bullying*.

quanto somos interrompidos pela limpeza, coordenação, estudantes etc. Isso tudo, na minha opinião, é proposital<sup>80</sup>. Vocês vão dizer que é teoria da conspiração (*risos coletivos*)... porém, pra mim, mostra que a escola não considera esses encontros tão relevantes assim...

**P** — (*Concorda com a cabeça*). Certamente... e eu não acho que seja teoria da conspiração. A valorização da branquitude no Brasil tem impacto no ambiente escolar. De modo geral, as escolas que participaram da pesquisa são marcadas pela dificuldade ou impossibilidade de discutir o racismo no ambiente escolar. Além disso, a hierarquização racial apresenta-se de diversas maneiras, como na falta de representatividade negra nos livros didáticos, nas obras da biblioteca, na decoração das escolas e no corpo gestor, além dos casos narrados sobre piadas racistas e apelidos ofensivos com teor racial entre os estudantes. Sobre isso que você comentou a respeito do racismo e da branquitude reger a escola, poderia citar algum exemplo? Gostaria de saber como a escola agiu.

**M2** — (*Cerra os lábios*). Não sei te dizer porque também não dá para ver fácil, não é mesmo? Fica difícil aprender até onde vai a questão do racismo. O que exatamente é o racismo? Para poder dar opinião, você tem que identificar e saber. Se é algo estrutural, ficamos cegos diante disso tudo. A educação antirracista poderia ser uma ferramenta para promover o entendimento do que é o racismo e o seu consequente combate. Só que deveria estar na rotina escolar, no nosso dia a dia, e não apenas no papel.

**P** — (*Concordando com a cabeça*). Sim, Bento (2002) inclusive indica em sua tese *Pacto narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, que devemos pensar de maneira relacional e utilizar o conceito de branquitude para a reeducação antirracista, retirando a postura confortável de que o problema do racismo no Brasil não diz respeito aos brancos.

**R** — (*Contrariada com a fala das colegas*). Hoje em dia tudo é racismo! Hoje em dia tudo é *bullying*! No nosso tempo não era assim, no nosso tempo era normal. Meu

---

<sup>80</sup> M (Marcela) é uma participante de pele clara, que se identificava como branca e após estudar sobre sua racialização passou a se identificar como parda. Ela cita as interrupções, pois em sua unidade (EMEF Joaquim Vicente Rondon) tivemos encontros breves e mesmo assim nos trocaram de sala duas vezes durante o primeiro encontro, quebrando o fluxo da conversa. Isso nos trouxe desconforto, como se estivéssemos incomodando.

apelido era neguinha e eu achava maravilhoso, hoje em dia, todo mundo se sente magoado com coisas banais.

**P** — (*Delicadamente, opõe-se*). Sua fala, Rosa, leva-me à filósofa política Hannah Arendt e a noção de banalidade do mal<sup>81</sup>. A gente se acostuma com ele e pode até considerá-lo, como você afirmou, “normal”, “trivial”. Basta que existam pessoas que sigam, cotidianamente, a “normalidade” da vida, sem questionar as ações coletivas ou as consequências de atos individuais, para que o mal consiga facilmente se estabelecer na sociedade, banalizando até mesmo uma violência brutal como o racismo.

**M2** — (*Concorda veementemente*). Exatamente isso! Sob esta ótica, que bom que atualmente o racismo e o *bullying* estão “em voga” e são notados, questionados e confrontados. Não podemos esquecer que há leis que obrigam que a gente coloque essa pauta em discussão na escola.

**P** — Bem lembrado! A Lei Federal n. 10.639/2003 passou a incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial e a Lei Federal n. 11.645/2008, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. No entanto, sem conscientização, as leis continuarão sem aplicação efetiva. Durante os encontros, ouvimos diversas afirmações de que nem sempre o que está no papel é o que ocorre efetivamente em sala de aula<sup>82</sup>.

**R** — (*Pondera sua fala sobre nunca ter visto racismo na escola*). Pode ser que eu nunca tenha visto nada porque eu sou negra, não é? A criança sabe que se ofender outro aluno, estará ofendendo também a mim como professora. Então eles têm respeito.

**A** — (*Fala timidamente*). E nem sempre nós (*referindo-se aos brancos*) temos lugar de fala para abordar a questão do racismo em sala de aula.

**P** — Eu particularmente entendo que a questão do lugar de fala tem relação com refutar a premissa de universalidade branca, ou seja, você tem dever, como qualquer membro ético da sociedade, de refutar o racismo, mas o fará a partir do seu lugar de

---

<sup>81</sup> Hannah Arendt analisa a banalização do mal na sociedade a partir do julgamento de Adolf Eichmann (burocrata do campo de extermínio nazista), em 1961. Ela afirma que a maldade ocorre devido à incapacidade de julgar e de conhecer as situações, os fatos, as estruturas e o contexto, ou seja, pela ausência de senso crítico.

<sup>82</sup> Retomamos mais profundamente o assunto na cena 3 *Fora da rota: antirracismo precível*.

fala de mulher branca (e não universal). Entende o que quero dizer? Representatividade é diferente de lugar de fala. Assim, qual seria o papel das pessoas brancas na luta antirracista?

**M2** — Eu acho que a gente deve teorizar sobre o tema em sala de aula, mas a verdade é que pode até estar no papel, na lei, no currículo, mas é o professor e a escola quem escolhem quando, como e se vão trabalhar com o antirracismo. Veja bem: eu cheguei a mandar uma apostila para ser reproduzida (xerox para entregar para os alunos) e ela voltou porque tinha uma temática de religião africana e foi falado “Não, não vamos trabalhar este tema porque alguma família pode não gostar”.

**R** — É que o nosso público é de maioria evangélica...<sup>83</sup>

**M2** — Pois é! Ainda temos essas questões que estão fora do comum para eles, é considerado um tabu aqui na escola. Se eu mandar algo sobre a cultura africana para uma casa, eu posso no outro dia estar no Ministério Público denunciada sobre isso. Aqui, tem toda uma estrutura. Você precisa saber falar e como falar. Para tocar no assunto gênero, por exemplo, você precisa saber bem como falar.

**P2** — Aqui não pode falar sobre nada! Não posso falar sobre candomblé, nem sobre umbanda, não pode falar sobre nada disso. Isso é algo comum, mas agem como se fosse um crime falar dessas religiões.

**A** — E quando a gente leva o aluno para a biblioteca e o aluno escolhe um determinado livro, você tem que saber e vistoriar se não tem algum tema polêmico ou coisa de preto, coisa de indígena, coisa de homossexual...

**P** — Entendi, tem que ficar no “padrão” imposto, supostamente neutro. “Ser branco é viver sem se notar racialmente, numa estranha neutralidade, exemplificada pela expressão – tida como educada por pessoas mais velhas, na sociedade brasileira – ‘pessoas de cor’. Mas de que cor? Esta expressão é dita apenas na presença de pessoas negras e se refere à cor do outro, mas não à própria cor de quem a utiliza. É o outro que é ‘de cor’. Eu, branco(a), sou neutro, sou nada” (Piza, 2000, p. 108).

**M2** — Sim, porque se chega em casa algo que o pai acha que o filho não deveria ler, fora do comum no ponto de vista dele, vem totalmente contra o professor. A gente

---

<sup>83</sup> Porto Velho – RO apresenta um percentual maior de evangélicos do que a média brasileira. O último censo (IBGE), realizado em 2010, apontava para 30,39%, enquanto a média nacional na mesma época era de 21,02%.

vive em uma sociedade em que há o racismo, é um racismo escancarado; mas nem sempre podemos falar sobre isso abertamente nas escolas ou estamos errados. Em sala de aula, virou um tabu. Pelo menos aqui na escola eu posso dizer com convicção.

**A** — Então, apesar das amarras sobre a temática, neste contexto, qual seria o papel dos brancos no combate ao antirracismo?

**RT** — Olha, tivemos um caso aqui na escola que foi engraçado. Eu tenho dois alunos pretos retintos, são haitianos. Uma vez um aluno branco chamou ele de “negrinho” e ele ficou ofendido. Eu conversei com ele, inclusive a irmãzinha dele estava do lado e começou a rir, achei engraçado o jeitinho dela porque ela concordou que os dois eram pretos. Mas o menino não aceitou e argumentava que não era preto, ele dizia “Eu não sou isso aí”. E a irmã dele ria. Então eu conversei com eles, orientei que a cor não importava e sim o comportamento, porque este menino era bem danado na sala de aula.

**P** — Então, mas você conversou com o menino que o ofendeu ou apenas com a vítima?

*(Um silêncio constrangedor, seguido pela interrupção de N, na tentativa de justificar pela amiga diante da pergunta).*

**N** — Na realidade, com licença só um pouquinho. *(Levanta a mão, pede a fala e prossegue)*. Ele é meu aluno e foi uma história até desagradável, mas já que estamos aqui, eu vou falar. Ele não era meu aluno, mas a diretora me chamou e falou que a professora dele não queria mais ele na sala porque ele era indisciplinado, desobediente. Eu acredito que ele tem algum distúrbio e a família não aceita de jeito nenhum, até porque eles são de outro país. Ele não tem laudo, mas tem as características, sabe?

**P** — *(Insiste)*. Entendi... deve ser difícil mesmo, mas vocês não entendem que se ele foi ofendido pela forma que o colega falou deveriam ter conversado com os dois?

**N** — *(Justifica, aparentemente desconfortável com a pergunta)*. Ele está no quinto ano, tem uns 11 anos, mas não sabe nem ler. Já chamei os pais para conversar e o comportamento melhorou um pouco. Acho que a ofensa foi uma reação ao comportamento difícil dele na época. Lá na minha sala, eu sempre faço um trabalho desde o começo do ano dizendo que vou amar todos da mesma forma, independentemente da cor, tamanho, etc. Eu já começo o ano falando isso. Quando

eu tenho uma criança que sei que vai dar muito trabalho, se ela for ao banheiro, nunca vai sozinha. Esse menino que foi chamado de “negrinho” passava chutando todas as portas para ir ao banheiro. Então os professores ficavam bravos e iam reclamar comigo. Agora ele sempre vai junto com outra criança. Comigo deu certo, mas realmente é um aluno problemático. Ontem mesmo na hora do recreio ele arrastou um aluno pelo pescoço.

**P** — Entendo a dificuldade... mas vocês sabem o motivo? Se ele estiver sofrendo discriminação na escola, é compreensível essa revolta dele, não acham? E o comportamento difícil dele não apaga o racismo sofrido. Vemos que há a intensificação de uma onda de violência nas escolas colocando em risco a integridade física de todos<sup>84</sup>. Talvez... talvez tenha ligação com tentarmos colocar esses problemas “debaixo do tapete”.

**N** — (*Um pouco nervosa*). Não concordo, acho que já trabalhamos a questão de forma geral, ficar falando de racismo pode piorar as coisas, inflamar uma situação aqui dentro da escola.

**RT** — No geral, a convivência na escola é muito boa, pode até acontecer algo pontual, mas no geral é muito boa.

**J** — Minha visão sobre o tema mudou um pouco depois de um curso que eu fiz. Eu tinha um certo distanciamento da temática racial por ser um homem branco. Eu não conseguia visualizar o racismo. A formação foi o primeiro ponto de mudança do meu pensamento. Quando você pergunta qual o papel da branquitude, eu discordo um pouco dos colegas sobre não termos lugar de fala.

**P** — Sim, a gente precisa refutar essa ideia de não termos (*lidos como brancos*) lugar de fala para sermos antirracistas. Precisamos nos racializar e entender “[...] o que significa ser branco como metáfora do poder” (Ribeiro, 2017, p. 40). O projeto colonial busca silenciar pessoas negras, que devem e precisam ser ouvidas sobre todos os temas e não apenas temáticas raciais. Uma pessoa negra tem mais respaldo para falar do que vivencia, mas isso não significa que pessoas brancas devem se eximir da

---

<sup>84</sup> A escola pode ser vista como um reflexo da sociedade violenta em que estamos inseridos. Neste sentido, armamentismo, discurso de ódio, extremismo da direita, *bullying* e racismo estão relacionados aos ataques ocorridos em escolas no Brasil nos últimos meses. Bond (2023) aponta que, até maio de 2023, o Brasil teve 24 ataques a escolas e mais da metade ocorreu nos últimos quatro anos.

responsabilidade ou não possam teorizar sobre isso, especialmente em sala de aula. Pensar sobre nosso lugar de fala é saber a partir de qual ponto falamos.

**J** — Comigo a desconstrução foi ao lado dos meus colegas da Universidade, a maioria não era branco e eles me chamaram para um curso sobre educação antirracista. Era um diálogo, semelhante ao que fazemos aqui. Eu achava que as diferenças eram sociais, porque eu nunca fui vaidoso, de me arrumar muito, e percebo olhares. Mas é diferente dos olhares de racismo para uma pessoa negra. Eu fui começando a entender algumas coisas e acho que é importante que as pessoas brancas tenham uma postura mais firme contra o racismo, que desumaniza o negro e o branco também. O meu lugar de fala é um lugar que não entende muitas coisas que são inexplicáveis. O meu lugar de fala é me posicionar, usar meus privilégios e estar em construção junto com outras pessoas. Saber lidar com meus alunos, saber falar sobre racismo é importante, porque eu não quero que eles tragam consigo tudo que eu trouxe, porque eu acho que em algum momento consegui me desvincular.

**T** — Lugar de fala é você poder falar sobre aquele assunto? Eu tenho propriedade para falar do assunto, mas não só de estudar, tenho vivência e representatividade também por ser negra. Muitas vezes o branco não se sente nessa posição de falar sobre racismo porque não tem vivência, mas na educação ele precisa falar sobre vivências do outro... e se omitir é contribuir para que o racismo seja perpetuado e até fortalecido nessa nova geração.

**A** — Eu acho que se a criança vem com atitudes racistas para sala de aula é porque ela está inserida em um lar totalmente racista, porque eu me lembro quando tive contato com o racismo pela primeira vez. Na minha adolescência tinha uns rapazes bonitos, a gente ficava olhando, e quando a gente chegou no grupinho ouvimos as meninas falando mal da gente, diziam “Aquela de cor!”, falando de forma pejorativa da minha amiga negra. Eu fiquei passada, porque achava minha amiga tão linda. Então a gente vai percebendo que a criança não se dá conta dessas coisas. Eu não esqueço nunca, porque eu achava a pele dela lindíssima e foi um choque descobrir que falavam assim da minha amiga, que para algumas pessoas a cor dela era um problema.

**P** — Estudos apontam para “[...] a escola como um lugar de discriminação entre pares e que o lazer, na adolescência, é o momento em que a população negra se defronta mais diretamente com o racismo” (Piza, 2000, p. 109).

**T** — E na infância também tem racismo. Ouço comentarem que criança não sabe o que é isso, que desconhece o racismo, mas com certeza quem fala isso é branco. Pode não saber o nome, exatamente o que está acontecendo, mas nós que fomos crianças pretas sabemos que existe.

**P** — Sim, T. É muito comum que pessoas brancas neguem o racismo, ou até admitam que a existência do racismo, mas neguem ser racistas porque é reprimível ser racista para a maioria das pessoas (exceto para a branquitude acrítica (Cardoso, 2008)). Só que o silêncio e a omissão dificultam muito o trabalho antirracista, se alguém quiser conversar em particular<sup>85</sup>, também estarei à disposição e podemos adequar os melhores horários para vocês. (*Fim desta cena*).

### 5.3 Cena 2: “Em particular, talvez eu possa compartilhar algo com você”

*O que eu quero contar é tão delicado é tão delicado quanto a própria vida* (Lispector, p. 157, 1984).

**Narrador:** Miriane (M) e pesquisadora Andrelize (P) estão sozinhas e sentadas lado a lado, pois Miriane solicitou que a conversa fosse em particular devido à delicadeza do tema e por se sentir mais à vontade já que os demais silenciaram a respeito deste caso em tela. No entanto, o personagem Felipe (F) surge na conversa.

**Cenário:** a cena ocorre no estacionamento da estação de trem com o objetivo de ter mais privacidade. O local não tem espaço para sentar, mas os personagens improvisaram e sentam lado a lado na sarjeta (bordas ao longo da calçada).

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P), Miriane (M) e Felipe (F).

**P** — (*Ajeitando-se para olhar nos olhos de M, e com voz mansa perguntou*). Mais algum caso a ser compartilhado?

**M** — (*Discretamente, chega ao lado de P e diz baixinho*). Em particular, talvez eu possa compartilhar algo com você.

---

<sup>85</sup> Durante a pesquisa, notamos uma dificuldade de identificação das pessoas brancas com o problema do racismo. Comumente ou não reconheciam o racismo no ambiente escolar ou preferiam falar a respeito do tema em particular, possivelmente para não se expor ou causar desconforto no grupo de colegas de trabalho.

(Sentam-se lado a lado na sarjeta – bordas ao longo da calçada local – onde combinaram para conversar).

**P** — Sim, pode dizer.

**M** — (*Aparentemente tímida*). Este ano tive dois casos de racismo muito expressivos, achei melhor conversar com você no privado, pois os dois casos vieram para a minha sala para acompanhamento e supervisão. Como ninguém falou disso nos encontros coletivos, achei melhor falar com você em particular. Tem problema?

**P** — (*De forma amigável, buscando deixá-la à vontade*). De forma alguma, eu entendo que são casos sensíveis e agradeço por compartilhar comigo... como foram esses casos?

**M** — Percebi que os colegas não notaram que foi racismo ou fingiram não notar. Enfim... (*Pensativa, pequena pausa, retoma*). Em um dos casos, a criança era muito pequena ainda e eu falei para ela que, assim como eu não a chamaria de branca, ela não deve chamar o colega de preto, mas sim pelo nome dele. Ela questionou “Tia, mas ele é preto mesmo, tá?”. Essa foi a fala dela. E o que mais me surpreendeu é a idade da criança, era uma criança de primeiro ano, seis aninhos. Então isso me chamou muito a atenção. Eu fiquei com dias com aquilo na minha cabeça, até comentei na minha casa o quanto a gente vê racismo ainda, porque é uma coisa que a gente quer acreditar que essas pessoas estão evoluindo, não é?

**P** — Sim, queremos acreditar nisso...

**M** — Pois é, mas infelizmente teve esse caso. E foi muito marcante para mim uma criança tão nova falar que o outro é preto de forma pejorativa. Bem, teve outro caso que eu considerei muito forte, porque em um primeiro momento essa menina me pareceu vítima da situação. Inicialmente, ela veio para mim e disse que “aquele menino”, (*Corta, olha para mim com expressão de indignada*) a forma como ela se referiu sobre ele, sabe? “Aquele menino preto de tal idade”, porque ele é o único nessa idade, e completa, dizendo “[...] ele fez assédio comigo”. Fiquei assustada, isso é algo sério, e perguntei o que tinha acontecido. Segundo ela, ele tinha colocado a mão na cintura dela.

**P** — Neste segundo caso da mão na cintura, os estudantes também eram do primeiro ano? Seis aninhos?

**M** — Não, era do quinto ano, uns 10 ou 11 anos. Pois então essa menina falou que ela tinha sofrido assédio, então eu pedi primeiro para explicar o que tinha acontecido. Ela me disse “ele colocou a mão na minha cintura e me chamou de bonita”. Eu falei que chamar de bonita não é assédio, mas que de fato ele foi inconveniente ao tocar na cintura dela. Chamei o menino para conversar. Quando eu conversei com o menino, que é estrangeiro (*esta escola tem alguns estudantes haitianos e venezuelanos*<sup>86</sup>), ele disse que não tinha feito nada disso. Então a escola ficou em uma situação complicada, a gente fica com uma palavra contra a outra. Ela estava sozinha, então eu tentei entender bem antes de fazer qualquer acusação, porque mentir sobre qualquer tipo de constrangimento sexual é sempre muito negativo, não é?

**P** — Com certeza, muito complicado discernir.

*(Nesse momento elas perceberam que muito próximo delas estava sentado um professor, e que provavelmente estava ouvindo a conversa).*

**F** — *(Um pouco sem jeito)*. Peço desculpas por ouvir a conversa, mas tenho muito interesse nesse assunto, posso participar com vocês?

**M** — Olá, professor F! A gente não tinha visto você.... Por mim, sem problemas.

**P** — Se não tiver problemas para você, para mim também não tem.

**F** — Bom, sobre o que vocês estão falando eu gostaria de dizer que ainda mais quando se trata do corpo negro, que é comumente hipersexualizado desde a infância. Pode parecer um elogio ou engraçado para os brancos, mas o homem negro cresce ouvindo piadas sobre ser bem-dotado, ter “a pegada”, ou que é um negão da cor do pecado...

**P** — Já teve até novela com este nome em que a protagonista era negra “Da cor do pecado”<sup>87</sup>... Dentre outras manifestações artísticas, músicas também, como a da

---

<sup>86</sup> A resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020, dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema de ensino público brasileiro. O art. 1º determina que deverá ser “[...] sem discriminação em razão da nacionalidade ou condição migratória” e o art. 6º dispõe que as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes “I – não discriminação; II – prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia; [...] prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros”.

<sup>87</sup> Telenovela brasileira dos autores João Emanuel Carneiro e Vicent Vilari. Foi exibida pela TV Globo em 2004.

cantora Alcione, “Você é um negão de tirar o chapéu, não posso dar mole senão você créu”<sup>88</sup>...

**F** — “Ser negro é ser o corpo negro, que emergiu simbolicamente na história como o corpo para o outro, o branco dominante. Assim, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado” (Pinho, 2004, p. 67).

**M** — Eu sou mãe de menina. A gente toma aquilo como verdade. Foi assim que eu tomei, sabe?

**F** — (*Corta*). É mãe de menina e é branca...

**M** — (*Cerra os lábios e continua*). Sim... eu tomei aquilo como verdade, chamei os dois para conversarmos, expliquei tudo, orientei e pedi respeito. Porém, como ele é estrangeiro, eu expliquei para a suposta vítima (a menina) que talvez algumas coisas fossem da cultura deles, que no país deles eles acabam entrando na vida sexual muito cedo, então a cultura dele é totalmente diferente da nossa. Conversei com os dois, expliquei que o comportamento foi errado e neste momento era para ficar resolvido ali.

**P** — E ficou?

**F** — (*Provoca*). E desde quando o racista se dá por satisfeito facilmente?

**M** — (*Balança a cabeça em sinal negativo*). De fato, não ficou. No outro dia, o pai veio na escola, falou com a diretora e tudo mais, estava muito nervoso. A diretora, da mesma forma, explicou tudo o que ocorreu, mas naquele dia tinha uma reunião de pais. O pai fez questão de expor toda essa situação na frente dos demais pais e isso já chegou em casa de uma forma distorcida. A gente teve que ter todo um cuidado para não virar um estigma em cima desse menino, preto retinto e estrangeiro, porque fofoca é terrível.

**F** — Nesse sentido, Derrida na obra *Da hospitalidade* busca compreender os impasses da questão da hospitalidade e critica a exclusão da diferença do outro. Ele adverte para o cuidado “Que o estrangeiro, o *ksénos*, não seja simplesmente o outro absoluto, o bárbaro, o selvagem absolutamente excluído e heterogêneo” (Derrida, 2003b, p. 19).

---

<sup>88</sup> Canção *Meu ébano*, composição de Paulinho Rezende e Nelson de Moraes Filho (Nenéo).

**M** — Justamente isso que buscamos evitar, mas na casa da outra coleguinha chegou uma estória de que o menino tinha passado a mão nas partes íntimas dela dentro do banheiro. (*Arregala os olhos*). Foi nesse nível que chegou! A coisa realmente cresceu muito! E até aí não está aparecendo o racismo, porque eu tomei aquilo como verdade, foi trabalhado como uma verdade.

**P** — (*Curiosa*). Professor F, que interessante você citar Derrida!

**F** — Estudei Derrida no meu mestrado....

(*Pequena pausa*).

**P** — (*Voltando ao assunto e dirigindo o olhar para M*). Entendo, até então vocês estavam lidando com uma questão de assédio. Uma questão grave e que deve ser encarada com seriedade.

**M** — (*Balança a cabeça de forma afirmativa*). Exato. Passou menos de um mês, a mesma menina trouxe duas colegas que teriam sofrido assédio por esse mesmo menino. Uma dessas teria recebido um bilhete que o menino mesmo escreveu para essa menina e dizia “Você quer namorar comigo?”. Eu vi o bilhete e era apenas isso. Eu disse para ela “Isso não é assédio, mas eu entendo que você é criança, que você não tem idade para namorar”.

**P** — Como foi trabalhada essa questão da idade de namorar aqui na escola? Imagino que seja complicado na pré-adolescência...

**F** — (*Corta e acrescenta*). Para todos na pré-adolescência a iniciação da sexualidade é complicada, mas imagine para um garoto negro, estrangeiro e que está sendo acusado desta maneira.

**P** — E ainda tem a barreira linguística. Para Derrida é aí que entra o problema da hospitalidade, será que “devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e afim de poder acolhê-lo entre nós?” (Derrida, 2003b, p. 15).

**M** — (*Balança a cabeça afirmativamente*). Bastante complicado! Aqui, durante o dia, são crianças menores de 12 anos, então a gente diz que criança não namora, aqui dentro não acontece. Mesmo que o pai permita, não vai ser dentro da escola. Só que eu mostrei para elas porque vieram três meninas e uma delas veio apresentar o bilhete como assédio. Eu expliquei que isso não é assédio, o menino está com interesse em

você, você diz “não” e o problema está resolvido. Daí a outra menina que estava junto colocou assim “Tá, mas nela foi assédio e em mim?”. Eu perguntei o que ele fez. Uma das meninas, a amiga que veio a primeira vez, disse que bateu no bumbum da amiga dela também. Daí eu perguntei para a própria menina para confirmar se não foi um acidente. Então, ela simplesmente disse assim “Eu não sei como foi porque eu não percebi”. Aí tocou meu sinal de alerta que algo estava acontecendo nesta escola.

**P** — (*Expressão incrédula*). Como assim? A estudante não percebeu que foi tocada?

**M** — (*Bate levemente na mesa*). Exato! Como que eu não percebo que alguém passou a mão no meu bumbum? Nesse momento, eu percebi o que estava acontecendo com aquele garoto preto e estrangeiro na nossa escola. Primeiro eu esclareci toda vez que alguém passar a mão no meu bumbum, até por acidente, eu sinto, não tem como eu não sentir. Também expliquei que às vezes a gente não coloca a mão na colega sem querer, por acidente? Então... só que mesmo por acidente eu vou sentir. Então eu conversei e trabalhei isso com todas elas. E depois eu chamei essa menina para conversar sozinha, não é?

(*Pequena pausa, expressão de desgosto*).

Expliquei para ela que eu vi que ela estava usando as amigas dela, que ela estava com uma certa implicância com esse menino, falei com todo o cuidado, porque hoje em dia tudo vira processo. E essa família é bastante delicada. Então a gente teve todo um cuidado, mas para mim ficou muito claro que ela estava perseguindo esse menino e incitando as outras meninas a causarem uma situação. Até porque as outras meninas, tipo a que ganhou o bilhete, ela estava até lisonjeada com o bilhete. E o menino não é feio, ele é muito bonito, e eu percebi que o bilhete não fez mal para ela. E são coisas do desenvolvimento que acontecem aqui na escola e em todo lugar do mundo, são os primeiros bilhetinhos de amor. Mas só que essa amiga dela é assim. É isso. Eu vi isso tudo como uma atitude de racismo.

**P** — (*Expressão incrédula*). Muito interessante essa situação que você narrou, até porque nós, brancos, muitas vezes temos mais dificuldade em perceber certas situações, mas você encaminhou tudo com cuidado. Teve mais algum problema neste sentido? A menina parou de perseguir?

**F** — (*Corta e acrescenta*). Felizmente, M teve o cuidado de identificar o racismo antes de destruir injustamente a vida do pré-adolescente, mas é lamentável o tempo em que

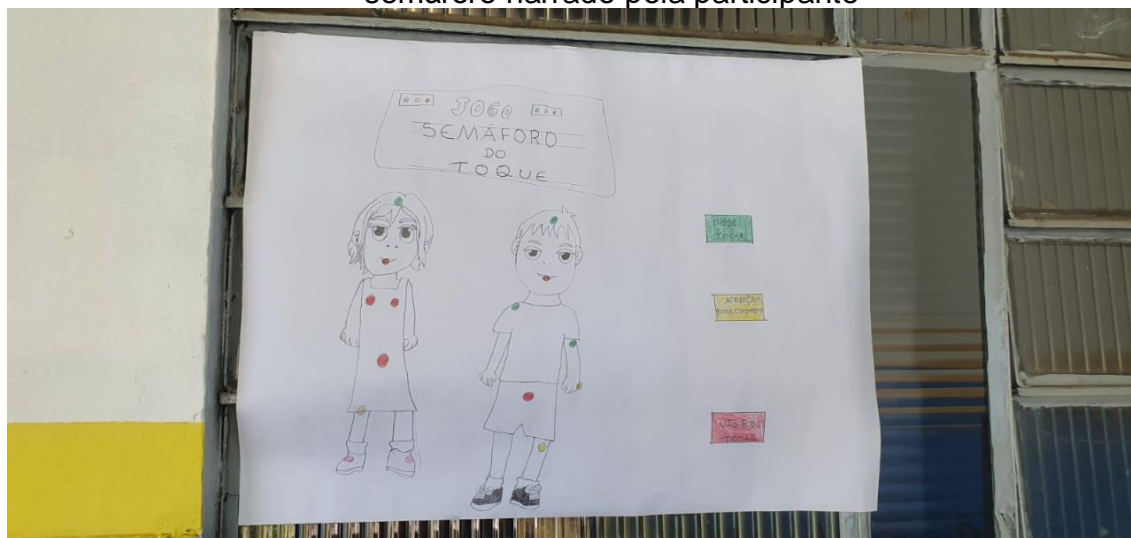
ele foi injustiçado e a maneira com que o racismo violenta os negros desde tão novos. Estar vivo é estar impregnado do passado e suas heranças... “[...] a história é um pesadelo – mas talvez seja um pesadelo do qual ninguém é capaz de acordar. As pessoas estão presas na história e a história presa nelas” (Baldwin, 2017, p. 118)

**M** — Foi uma situação recente e que marcou minha carreira. Até o momento, não trouxe mais nada. Depois, em *off* (em particular), as duas meninas vieram conversar comigo. Falaram que não estavam ligando para a situação do bilhete e a outra disse que nem sentiu toque algum, mas como a amiga falou que era assédio, elas ficaram preocupadas de sofrerem assédio e não contar para ninguém. As meninas são muito ingênuas, mas vieram se retratar quando entenderam a situação melhor.

**P** — Então pela sua experiência, era mais uma questão de racismo e não de assédio?

**M** — (*Balança a cabeça afirmativamente*). Com certeza! Sei que a gente tem que ter cuidado, porque o assédio é uma coisa muito séria. Eu orientei as crianças, mostrei o semáforo que tenho aqui do toque, inclusive já foram realizadas atividades sobre ele em várias escolas do município. (*Abre a imagem na tela do tablet*).

Figura 15 – Atividade realizada em uma das escolas participantes que ilustra o semáforo narrado pela participante



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

**M** — (*Continua*). Expliquei que o assédio é alguém pegar ou passar a mão no bumbum, no peito, nessas áreas íntimas sem permissão. E como elas são crianças, ninguém tem permissão para isso. Isso é assédio. Nesse dia, a menina chegou a dizer “Tia, mas ele me olha, ele olha para gente com uma cara estranha. A gente sabe no

que ele está pensando”. Tanto que eu disse “Sim! Agora então eu vou dar castigo por olhar, por intenção e pensamento?”.

**P** — Faço um paralelo dessa sua fala com a terapia desconstrucionista inspirada em Wittgenstein, porque ela não incide sobre essas entidades psicológicas, tais como pensamento ou intenção, mas sim sobre os usos da linguagem. Concordo que o interno não nos interessa e sequer é alcançável.

**F** — (*Corta e acrescenta*). Não sejamos ingênuos! Até mesmo o fato de questionar e se incomodar trejeitos pessoais, como a forma que o garoto olha, é fruto dos estereótipos racistas que veem maldade onde não há.

**M** — Por isso a minha fala de absurdo no momento. Meu Deus! Sabe o que eu me lembro deste dia? Eu saí, eu tive necessidade de desabafar com alguém. (*Pequena pausa, engole a seco*). Eu fiquei horrorizada. Eu imagino que era uma menina de dez anos. Ela é branca, é uma menina branca de cabelo supercacheado, ou seja, na família, com certeza ela tem alguma ascendência de negros. Por que esse é um preconceito tão enraizado assim, sabe? Isso me chocou, sabe? Eu fiquei chocada. E eu sabia que ninguém ia querer compartilhar isso.

**F** — Esse seu relato me levou para um lugar violento... Diversos filmes norte-americanos que reforçam a criação de estereótipos racistas sobre o que seria a masculinidade negra<sup>89</sup>. A acusação fraudulenta de estupro foi uma arma do racismo nos EUA. Lembro de um diálogo presente na minissérie da Netflix<sup>90</sup> *Olhos que condenam*. Kevin Richardson diz ao sofrer racismo questiona: *Por que nos tratam assim?* Raymond Santana responde: *De que outra forma nos tratariam?* Animalizar homens negros: herança maldita! Construção da branquitude afetando a vida de uma criança inocente!

---

<sup>89</sup> Podemos citar como exemplos as obras cinematográficas famosas: *The Birth of a Nation* (1915), que retrata homens negros como perigosos e sexualmente agressivos e *Gone with the Wind* (1939), que perpetua estereótipos racistas sobre homens negros, dentre outras.

<sup>90</sup> Criada por Ava DuVernay e distribuída pela Netflix. O título original da minissérie de quatro episódios é *When They See Us*. Ela estreou em 2019 no Brasil e é baseada em uma história real iniciada em 1989, em Manhattan, conhecida como o caso da corredora do Central Park, mundialmente famoso e de grande repercussão midiática. Trisha Meili, uma jovem loira, de 28 anos, e que trabalhava no mercado financeiro, foi brutalmente agredida e estuprada, levando-a ao coma e à perda de memória recente em razão dos traumas. Devido a isso, após despertar do coma, a vítima não foi capaz de identificar quem a violentou. Como se não bastasse toda essa tragédia, a vida real novamente surpreende com tamanha atrocidade, quando cinco adolescentes do Harlem foram condenados injustamente por um crime que não cometeram.

**P** — No Brasil não é diferente<sup>91</sup>. Derrida (2012) aponta que as máquinas de informação, tais como a televisão, o rádio ou os jornais, nos trazem os acontecimentos, nos dizem o que se passou ou o que está se passando agora mesmo. No entanto, não é possível a neutralidade, pois “[...] a técnica do dizer e do mostrar intervém e interpreta, seleciona, filtra e conseqüentemente faz o acontecimento” (Derrida, 2012, p. 237)<sup>92</sup>. O que temos acesso é uma produção a partir de um ponto de vista, sendo assim, é ficcional.

*(Pequena pausa. Retoma, pensando na própria conversa).*

E mais: o que é dito aqui também é ficcional, por assim dizer, devido à certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. No momento em que o digo, já não é mais o mesmo. Derrida aponta: “Dizer o acontecimento, é possível?”, o fato de que seja preciso responder por vezes sim e não, possível, impossível, possível como impossível, deveria nos engajar a repensar todo esse valor de possibilidade que marca nossa tradição filosófica ocidental” (Derrida, 2012, p. 244). *(Fim desta cena).*

#### 5.4 Cena 3: algo mais a ser dito...

*Tenho que falar, pois falar salva. Mas não tenho uma só palavra a dizer. As palavras já ditas me amordaçaram a boca* (Lispector, p. 245, 1999).

**Narrador:** em particular, Beatriz (B) comenta discretamente a respeito de um caso que envolve uma professora participante da pesquisa e sugere que a pesquisadora Andrelize (P) trabalhe a questão com os profissionais. Resolvemos organizar uma conversa sobre a temática, tendo em vista que a questão poderia ser coletiva e voltando-nos ao caráter de aprendizado dos nossos encontros.

---

<sup>91</sup> Nos Estados Unidos, há casos documentados de homens negros falsamente acusados de estupro por mulheres brancas. No Brasil, não encontramos documentação histórica relacionada ao estupro como arma do racismo, mas o racismo estrutural se materializa no encarceramento em massa da população negra brasileira. “Fruto de uma colonização portuguesa de números exponenciais, responsável pelo extermínio massivo da população indígena e da mais impressionante empresa de tráfico e escravidão dos povos africanos, o sistema penal brasileiro está vinculado ao racismo desde o seu nascedouro” (Flauzina, 2006, p. 33).

<sup>92</sup> Sobre isso é importante pensarmos a respeito do que consumimos das mídias mesmo que seja uma *live* ao vivo, pois há cortes, ângulos, projeções e entonações. Não há neutralidade! Assim, “De modo naturalmente não dito, não confessado, não declarado, faz-se passar um dizer do acontecimento, um dizer que faz o acontecimento por um dizer do acontecimento. A vigilância política que nos apela consiste evidentemente em organizar um conhecimento crítico de todos os aparelhos que pretendem dizer o acontecimento ali onde se faz o acontecimento, onde se o interpreta e onde se o produz” (Derrida, 2012, p. 237).

**Cenário:** vagão de trem estreito e alongado, paredes revestidas com painéis de madeira desgastada pelo tempo e no piso há um tapete vermelho. Ao longo do vagão, há uma série de assentos estofados enfileirados lado a lado e frente a frente.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P) e Beatriz (B). Posteriormente, Olívia (O) entra em cena.

**B** — (*Discretamente, após o final da reunião, comenta*). Olha, sobre casos de racismo na escola que você perguntou, eu tenho algo a dizer. Uma professora, inclusive parda, assim como eu, falou na minha frente que o cabelo de uma estudante do segundo ano do ensino fundamental “estava uma bucha” e que “ela deveria prender aquele cabelo ruim”. (*Olha fixamente para a pesquisadora*). Isso foi na minha frente! Essa professora tem falas muito problemáticas, você pode observar durante as reuniões, mas eu não quero problemas, evito confrontos. Agora dizer que aqui não tem racismo já é demais para os meus ouvidos.

**P** — (*Busca entender a situação*). Quando você viu essa situação tomou alguma atitude?

**B** — (*Desconfortável, um pouco alterada*). E adianta? Eu já confrontei, mas ela diz que sofreu racismo, que já passou por isso, que o comentário dela foi uma questão de higiene e não racismo. Não vou me desgastar mais, mas estou gostando das discussões da sua pesquisa e acho que seria bom falar de forma indireta sobre essa questão com os professores, sobre a importância do professor, a importância do que ele fala. (*Fim desta cena*).

Considerando o alerta da professora Beatriz (B), nesta unidade, o encontro formativo subsequente foi sobre o impacto do racismo na vida das crianças e abordamos falas problemáticas e racistas que ocorrem no ambiente escolar e marcam nossas vidas.

Durante a conversa, levamos cartões que apresentavam casos de racismo ocorridos em escolas brasileiras noticiados na televisão e perguntamos como os profissionais agiriam diante dessas situações caso ocorressem nas escolas em que eles atuavam. Foi então que esta mesma professora citada por Beatriz (B), a qual chamaremos de Olívia (O), pronunciou-se e decidiu compartilhar um relato visceral e emocionante sobre o tema:

**P** — (*Pergunta, olhando para todos*). Vocês acham que o professor influencia no sentimento de pertencimento da criança negra na escola?

**O** — (*Após outros participantes falarem sobre sua infância e o quanto um professor pode influenciar, Olívia se pronuncia*). Eu tenho uma história da minha infância para contar: eu tenho a cor mais clara, mas meu cabelo era bem “bucha”. Eu lembro que a professora Maria, gente, eu nunca esqueci dela. Ela falou que eu era a única negra da escola porque eu tinha essa cor (*apontando para o próprio braço*) e porque meu cabelo era “Bombriil” (*muito emocionada, chora*). Ela era branca, dos cabelos lisos, e eu não gosto do meu cabelo até hoje porque essa fala dela me marcou muito. A gente lida com discriminação pelos professores e as crianças sofrem porque é uma pessoa que eles gostam, admiram e confiam nesta idade. Se fosse uma pessoa da família falando, talvez não doesse tanto quanto dói na infância.

**B** — (*Fala com delicadeza*). Eu sinto muito pelo que você passou, O. Infelizmente, a gente não pode mudar o passado, mas você, como profissional da educação, tem o poder de usar sua experiência traumática para trazer acolhimento e amor para crianças que talvez se sintam como você na escola. Aliás, todos nós temos esse poder.

**P** — (*Pondera*). A gente tem que ter muito cuidado com nossas palavras. Como você disse, é um trauma que se carrega por muitos anos, talvez pela vida toda, para vocês verem a importância dos professores.

**O** — (*Abalada pelo relato*). É como uma marca feita com ferro quente. Até meus 18 anos eu só usava o cabelo raspado. Era ele quem me condenava. Talvez essa professora nem se lembre do que me falou, mas eu penso nisso constantemente.

**B** — E a gente valoriza tanto a fala do outro, não é? Principalmente quando somos crianças. Em sociedades estruturadas com base na dominação racial como o Brasil, a branquitude é um lugar de poder, inclusive de poder dizer coisas que machucam muito.

**P** — Concordo em partes, B. Hoje em dia, devemos denunciar quando nos deparamos com falas racistas. Existem meios para isso. Inclusive, muitos optaram por não participar dessa conversa por medo de se expor e de se comprometer legalmente. Chegaram a afirmar que as leis estão duras.

**B** — (*Olhando para P*). Eu entendo que podemos denunciar e que existem leis para isso, mas não deixa de ser um lugar de poder no sentido de ter lugar de fala para dizer esse tipo de coisa pela pressão estética e por se ver como padrão.

**P** — De fato, “a “superioridade estética” é um dos traços fundamentais da construção da branquitude no Brasil” (Schucman, 2012, p. 69). “A ideia de hierarquizações cultural e racial, primeiramente imposta pelo colonialismo, foi motriz da constituição dessa concepção de identidade forjada não só na oposição ao ‘Outro’, mas, necessariamente, na sua subordinação” (Silva, p. 29, 2017).

**O** — (*Retoma a fala para si*). Eu tenho um problema muito sério com a minha imagem até hoje. Por exemplo, eu não gosto de tirar fotos. Podem ver que nunca tirei fotos dos nossos encontros aqui. Eu também não gosto de falar para muita gente, porque eu sempre me senti a pior pessoa do mundo. Eu sempre fui tratada deste jeito. Por que é que sou apaixonada pelos meus alunos? Porque ali eu posso mudar... ali eu posso mudar.... O problema está em mim, não neles. Mesmo assim é difícil.

**P** — A criança em formação valoriza muito as palavras do professor...

**B** — Se pararmos para pensar, é um absurdo alguém sofrer racismo por uma pressão estética imposta. Todo cabelo é lindo! Não existe essa de cabelo bom ou ruim, ele não fez mal para ninguém (*risos*).

**P** — Por isso é importante conversarmos sobre a política de branqueamento, eu vou trazer uns vídeos no nosso próximo encontro, porque é uma ideia que ainda faz pessoas sofrerem desde tenra idade. O contato com o racismo é cruel e perverso.

**O** — (*Visivelmente chateada, problematiza*). Eu fico me perguntando por que é que depois de mais de 40 anos, tanto tempo, não consigo me livrar daquela fala? Uma prisão que a branquitude daquela professora me colocou.

**B** — (*Problematiza o comportamento que presenciou na escola, de maneira indireta*). E precisamos estar atentos justamente para não reproduzir com os nossos estudantes o que nós sofremos. Eu vi uma pesquisa que fala que as palavras dos professores marcam mais a criança do que as falas dos pais. Então é algo que agride, gera uma ferida. Na parte espiritual, é como uma cicatriz.

**O** — (*Repensa suas práticas*). Nestes encontros a gente expurga muita coisa! Sei que falar sobre branquitude é o foco da sua pesquisa, mas vejo além disso. A gente fica à

vontade. Nossa equipe está mais unida porque tiramos este tempo para falar de nossas experiências de vida, como cúmplices, e também de nossas experiências em sala de aula. Muitas vezes não paramos para pensar sobre nossa racialização e sobre nossas práticas em sala. Sempre podemos melhorar.

**B** — (*Comenta*). Eu acho que ficamos mais atentos para nossos comportamentos relacionados ao racismo também.

**P** — Eu sei que alguns temas são desconfortáveis e até mesmo dolorosos, mas acho que o que estamos fazendo aqui ultrapassa a minha pesquisa. Só tenho a agradecer pelo tanto que estou aprendendo com vocês.

**C** — (*Toca no ombro de P e sussurra*). Olha, eu tenho um caso curioso que aconteceu aqui na escola, mas deixa eu te contar no intervalo... A N também irá participar. (*Fim desta cena*).

#### 5.5 Cena 4: “Podemos conversar no intervalo?”

*A pior cegueira é dos que não sabem que estão cegos* (Lispector, p. 245, 1999).

**Narrador:** os casos abaixo foram narrados em particular, no pátio de espera do trem, durante o intervalo de descanso, por duas passageiras que se autodeclararam brancas. Elas também participaram dos encontros coletivos, mas preferiram narrar essas situações no particular e respeitamos as decisões das participantes.

**Cenário:** pátio de espera do trem, espaço amplo e aberto, cercado por trilhos e plataformas. Com bancos ao longo da plataforma, é possível sentar e acompanhar a movimentação dos vagões e ambiente da estação ferroviária.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P), Clara (C) e Natália (N).

**P** — (*Aceita conversar em particular, mas questiona*). Podemos conversar da forma que ficar mais confortável para vocês. Mas por qual motivo não quiseram falar a respeito nos encontros coletivos?

**C** — (*Desconversa*). Nada em específico, fico mais confortável falando só para você.

**P** — (*Pergunta*). Sem problemas, mas aconteceu alguma coisa?

**C** — (*Procurando as palavras*). Hum... é que o meu horário de trabalho em sala é de tarde, mas de manhã eu trabalho como professora auxiliar aqui na escola também. Neste ano, passamos quase todo em casa por conta da pandemia. Ano passado, tivemos uma situação que considerei racismo. (*Pequena pausa*). Uma aluna falou para uma professora no refeitório que estava triste. Eu perguntei o que tinha acontecido e a professora me falou que tinham feito uma pergunta para ela e ela tinha ficado triste, abalada.

**P** — (*Confusa, sem entender*). Que tipo de pergunta?

**C** — (*Constrangida, escolhendo as palavras com bastante cuidado*). Um aluno perguntou para esta por que o cabelo dela era assim, crespo. No caso, este menino é descendente indígena. Na minha visão, pensei que talvez não fosse nada, que fosse só curiosidade devido o cabelo dela ser, de alguma forma, enfim, diferente para ele. Só que para ela, nesses aspectos, deve ser algo maçante que passou durante a vida inteira dela, então ela ficou magoada, triste. Eu fui conversar com ela, mas ela se fechou e não quis me falar o que tinha acontecido. Depois, eu levei ela para dar uma volta pela escola. Comecei a conversar com ela sobre coisas aleatórias, dei uma pipoquinha para ela e ela virou minha BFF (*gíria para melhor amiga*). Esse ano (2022), eu fiquei como professora auxiliar na turma dela. E aí ela já me via como uma pessoa para se apoiar, como um amparo. Na sala dela, tem uma aluna que de vez em quando falava algumas coisas sobre cor de pele ou cabelo dela para ela.

**P** — (*Procurando saber mais*). O que ela dizia?

**C** — Então, não sei especificamente, mas falava da cor, usava como exemplo, criticava o cabelo, essas coisas. Até que um dia a gente encaminhou para a coordenação para eles conversarem sobre isso com a menina que fala as coisas.

**P** — Encaminhou a menina que falava?

**C** — Encaminhamos as duas. Porque a menina também tinha um comportamento de encrencar bastante com outras crianças. Não era totalmente vítima, mas que também se percebe que era uma forma de chamar a atenção. Eu acabei também criando certa compreensão com a menina. Que eu me lembre, foi este o único caso de racismo aqui. A coordenação conversou com as duas e nunca mais vimos nenhum tipo de atrito entre elas.

**P** — (*Problematiza*). Curioso! Não é a primeira vez que comentam um caso de racismo ocorrido na escola e também condenam o comportamento da vítima. Em outro caso, o garoto era problemático; agora, você diz que ela não era totalmente vítima e queria chamar a atenção. Será que dessa maneira enfrentamos ou reproduzimos o racismo?

**N** — (*Interrompe*). É como aquela frase famosa de Malcolm X sobre não confundir a reação do oprimido com a violência do opressor.

**C** — (*Concordando com a cabeça, acrescenta*). É algo que não havia parado para pensar, mas a questão é que na escola precisamos tratar de forma isonômica então acabamos levando para a coordenação todos os envolvidos.

**N** — Eu me lembrei de uma coisinha, uma situação de uma aluna sobre a questão do cabelo. Não quis falar no coletivo porque algumas professoras têm o cabelo crespo e poderia ofender. Hoje em dia, com tantas leis, temos que tomar muito cuidado. (*Olha fixamente para P, como se estivesse esperando algum comentário*).

**P** — (*Responde*). Seu nome não aparecerá na pesquisa, pode ficar à vontade para explicar o que presenciou com suas palavras.

**N** — (*Gesticula com as mãos na cabeça*). Então, o cabelo dessa aluna é um cabelo bem crespo e bem cheio. Um belo dia, ela chegou com o cabelo esticado na chapinha mesmo, bem lisinho. Na hora da entrada e de fazer a acolhida, os alunos ficavam na fila de trás. E é claro que eu não reconheci ela, só depois eu vi e falei “legal”. No dia seguinte, a vó dela mandou um recado para mim que ela não tinha vindo à escola porque duas das colegas ficaram rindo dela, cochichando e falando que “ela estava se achando com cabelo aquele ruim que agora estava com o cabelo esticado”. (*Indignada*). Desse jeito!

**P** — Quantos anos essas meninas tinham na época?

**N** — Uns dez anos.

**P** — Eram garotas brancas?

**N** — (*Expressão de dúvida*). Eram mais claras que ela. Não sei dizer se eram brancas... A menina ficou tão transtornada que faltou a várias aulas. E não queria mais vir para a escola. Não queria mais estudar! Então, nós chamamos ela aqui e começamos a conversar com ela, com a vizinha dela e também conversamos com a sala dela. Agora ela já se recuperou do trauma, mas foi uma situação bem pesada. As

meninas que fizeram isso com ela foram chamadas na orientação para conversar. Foram repreendidas fortemente! Eu e a orientadora demos uma chamada boa nelas. Só que entre elas ficou aquele clima tenso. A aluna já é uma pessoa tímida, já não é de conversar assim com todo mundo. Quando acontece algo assim, a pessoa se fecha mais. Isso é o que racismo na escola faz.

**P** — A branquitude brasileira foi produzida dentro de um contexto de miscigenação e de estupros históricos, mas mesmo assim ela é privilegiada. O colonialismo é descarado e está presente em todas as formas de vida, inclusive na educação escolar. Esses relatos de vocês apontam para uma branquitude com características amazônicas, uma branquitude “menos branca”, mas que não deixa de perpetuar práticas racistas em seus contextos e singularidades. O racismo tem sido reeditado constantemente... (*Fim desta cena*).

## **6 SEGUNDA PARADA: “CONVERSINHA DESCONFORTÁVEL”**

*Os opressores mantêm sua posição e se esquivam da responsabilidade pelos seus atos (Lorde, 2019, p. 239).*

Como aponta Audre Lorde (2019) na epígrafe acima, a esquiva das responsabilidades durante o desenvolvimento da pesquisa foi uma constante. Discutir a branquitude gerou desconforto tanto para os participantes quanto para a pesquisadora. Enfrentamos o desafio de lidar com a dinamicidade da pesquisa enquanto acontecimento, sendo assim, mesmo com os disparadores fornecidos no início dos encontros formativos, muitas vezes os debates voltavam-se para a discussão sobre o negro na sociedade brasileira.

Quando conseguíamos avançar na discussão sobre a branquitude, discursos prontos e reducionistas manifestavam-se para encerrar a questão e voltar a falar do negro, tirando o foco do branco e, de certa forma, mantendo seus privilégios intocados. Em algum grau, o desconforto e a tentativa de fuga do tema foram uma constante durante todos os encontros formativos.

Inicialmente, não analisamos esse comportamento como uma questão de paridade racial, pois a pesquisadora é branca e a maior resistência veio justamente de pessoas brancas. Os participantes demonstravam estar pouco familiarizados com

a temática e/ou desconfortáveis em discuti-la, caindo no lugar-comum da temática racial de discutir a negritude.

No entanto, ao longo dos encontros observamos que em momentos privados, apenas entre os brancos, seja nos intervalos, conversas mais casuais sobre a pesquisa ou em encontros solicitados de forma privada, era comum que os participantes brancos conversassem mais e/ou expressassem opiniões polêmicas, como no item 6.4 abaixo.

Ao iniciar a pesquisa nas escolas, aplicamos um mapeamento com questões visando nortear os próximos encontros formativos e possibilitar uma visão geral (ainda que limitada) do contexto escolar. Nele, havia uma questão sobre o conhecimento dos participantes a respeito do termo branquitude. Dos 31 participantes da pesquisa, 24 responderam ao questionário e os demais apenas participaram dos encontros formativos. Desses 24, 14 conheciam o termo branquitude e 10 desconheciam totalmente.

Nas cenas abaixo, buscamos problematizar a possível interferência da branquitude na maneira que a questão racial é abordada na educação básica, inclusive acarretando a negação do racismo ou o considerando como problema “do outro”.

É interessante destacar alguns relatos sobre a branquitude na visão dos participantes, pois isso também pode estar ligado ao desconforto e à fuga do tema que ocorria durante a pesquisa. Na cena introdutória abaixo, mobilizaremos os principais conceitos encontrados nas discussões sobre o que os participantes da pesquisa entendem por branquitude.

### **6.1 Cena introdutória: branquitudes na visão dos participantes**

*Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida (Evaristo, 2018, p. 116).*

**Narrador:** a pesquisa com os participantes está em andamento e os primeiros encontros nas escolas já ocorreram. Kátia (K) e Andrelize (A) conversam sobre os conceitos e o conhecimento dos participantes a respeito do que é branquitude.

**Cenário:** o encontro ocorre em um banco na estação enquanto aguardam o trem.

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**A** — (*Com entusiasmo*). Olha, eu não imaginava que o BBB<sup>93</sup> fosse educativo (*risos*).

**K** — (*Intrigada*). Como assim educativo? Conte-me mais...

**A** — Bem, no BBB 21, uma participante negra chamou uma participante branca de “toda cagada na merda da branquitude”<sup>94</sup>. Surgiram vários relatos e discussões sobre esse episódio quando eu questionei se os participantes da pesquisa conheciam o conceito de branquitude. (*Abre a bolsa e procura o celular*). Inclusive, elaborei uma nuvem de palavras que mostra os termos mais utilizados pelos participantes ao tentarem conceituar a branquitude.

Figura 16 – Nuvem de palavras com termos usados pelos participantes



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

**A** — (*Continua falando*). As palavras mais utilizadas foram pessoa branca; racismo; cor; preconceito e orgulho. As visões sobre o tema foram diversas, desde entender a branquitude como pertencimento ao grupo branco até a noção de racismo contra as pessoas brancas, o chamado “racismo reverso”.

<sup>93</sup> Big Brother Brasil, versão brasileira do programa reality show Big Brother.

<sup>94</sup> Disponível em: <https://istoe.com.br/bbb21-toda-cagada-na-branquitude-dispara-lumena-sobre-carla-diaz/>

**K** — (*Interessada na pesquisa*). Que interessante! Muitas coisas podem nos dizer essa nuvem de palavras... Todos os participantes responderam?

**A** — (*Um pouco chateada*). Infelizmente, não. Alguns não conheciam o termo e optaram por deixar a resposta em branco. Eu organizei as quinze respostas na tabela abaixo para demonstrar que os participantes trouxeram rastros de seus entendimentos, mesmo que não tenham aprofundado muito. Veja:

Quadro 2 – Respostas dos participantes

<b>Respostas dos participantes à pergunta: O que você entende por branquitude?</b>
<b>1</b> — “É sobre a pessoa que se orgulha de ser branca...”.
<b>2</b> — “É a visão ou percepção da pessoa branca sobre a temática racial na sociedade.”.
<b>3</b> — “Entendo sendo a pessoa de pele branca no contexto de racismo.”.
<b>4</b> — “Seria que uma pessoa de cor branca não dê o devido valor a questões racistas.”.
<b>5</b> — “Uma corrente que tenta esclarecer o racismo e combater o racismo.”.
<b>6</b> — “Cor muito branca.”.
<b>7</b> — “Suponho que esteja relacionado a valorização ou até mesmo ao uso de termos pejorativos em relação à cor branca.”.
<b>8</b> — “Ouvi falar na televisão (BBB) quando se fala sobre racismo.”.
<b>9</b> — “Uma classificação (rótulo) para quem é branco. Geralmente é falada com tom de preconceito.”.
<b>10</b> — “Branquitude é a construção social de superioridade do “branco”.”.
<b>11</b> — “Vi no BBB com a Lumena que é sobre odiar o branco.”.
<b>12</b> — “Não tenho certeza, mas pode ser que tenha ligação com racismo reverso.”.
<b>13</b> — “É como a negritude para pessoas negras, só que para o branco.”.
<b>14</b> — “Não consigo explicar, mas já ouvi falar.”.
<b>15</b> — “Relacionado a pessoas muito brancas, do Sul do país.”.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

**K** — (*Interessada na pesquisa*). É um número significativo, mas não perca de vista que nossas pesquisas pós-estruturalistas em educação não se importam com

números ou resultados, verdades ou soluções, pois não objetivamos lidar com “dados” e interpretá-los. Também não estamos preocupadas em analisar e sim ressignificar os discursos lidos. Por isso, por qual motivo resolveu trazer esta tabela para a cena?

**A** — (*Explica sua escolha em termos derridianos*). Decidi trazê-la devido à inevitabilidade da infidelidade ao que foi dito. Considero potente trazer essas respostas, pois ao lê-las e dizer de outro modo, com as minhas palavras, a palavra recebida não seria devolvida em sua integralidade por mim. Segundo Derrida, essa contra-assinatura é sempre infiel.

**K** — (*Problematiza*). Hum... veja bem: no momento em que você escreve, já encena, recorta a fala e cola para ressignificar dentro da sua problematização. Valoriza uma parte e despreza outras quando traz o acontecimento. “A força de uma leitura contra-assinante está na dependência de se manter um equilíbrio, também ele mesmo precário, *entre fidelidade e traição*” (Nascimento, 2005, p. 15). Dito isso, prosseguimos. Com minha leitura contra-assinante, vejo que muitos, mesmo os que responderam, desconhecem ou confundem o conceito...

**A** — (*Num ímpeto*). Sim, uma confusão! (*Pensativa, emenda*). Ou seria confissão? Não pretendo analisar as respostas no sentido de dizer o que está certo ou errado, mas chama a atenção que as respostas 7, 9, 11 e 12 se relacionam ao “racismo reverso”. Em vários momentos, pensaram que meu foco de pesquisa seria racismo sofrido pelos brancos, que isso seria branquitude. Um participante, inclusive, desistiu de participar quando soube que não era meu objetivo de pesquisa.

**K** — (*Abrindo um livro que estava em sua bolsa*). Certamente confissão dessa ótica ocidental que se nutre da opressão. Nesta obra *Como ser um educador antirracista* há uma discussão sobre a busca por uma opressão para chamar de sua. Pinheiro (2023, p. 122) aponta que “As pessoas querem uma opressão para chamar de sua enquanto sujeitos agentes, pois elas se sentem mais aproximadas do sujeito universal, que é homem, branco, cisgênero, heteroafetivo, sem deficiência, como já vimos”. Ela exemplifica ilustrando que uma mulher branca sofre opressão por ser mulher, mas pode oprimir por ser branca.

**A** — São muitas nuances. Esse aspecto de se nutrir da opressão também tem um outro sentido. A meu ver, as pessoas brancas que responderam com esse entendimento de racismo reverso buscavam uma opressão para chamar de sua no

sentido de serem vítimas, protagonizando a cena e tirando o foco do real problema. No entanto, sabemos que “[...] não se pode falar em racismo reverso porque nós pessoas brancas continuamos sendo privilegiadas socialmente, mesmo que sejamos confrontadas por negros e negras a assumirmos nossas responsabilidades e cumplicidades com essa mesma estrutura racial” (Mattos, 2022).

**K** — (*Problematiza*). “O branco não quer ser odiado, mas também não quer trocar de posição. Nesse momento, incomodado, ele mal consegue evitar de recorrer àquelas lendas que os brancos criaram sobre os negros” (Baldwin, 2017, p. 119). Por isso, esse combater a falácia do racismo reverso é importante...

**A** — (*Parafraseando Drummond*). “Lutar com palavras parece sem fruto. Não têm carne e sangue... Entretanto, luto”<sup>95</sup> contra o racismo reverso que aparece em todas as pesquisas que faço sobre o tema enquanto mulher branca...

**K** — “Seria meramente risível se não fosse trágico que ainda tenhamos que ficar repetindo o óbvio” (Mattos, 2022). Essa frase de Mattos (2022) inclusive relaciona-se à resistência de discutir a branquitude com os participantes. Você comentou que estava com dificuldade de provocar a abertura com os participantes devido à complexidade e sensibilidade dos temas. Como está neste sentido?

**A** — (*Um pouco insegura sobre a decisão tomada*). Durante as interações com os participantes, eu me deparei com situações em que as discussões sobre branquitude se tornaram desconfortáveis e foram evitadas. Havia uma certa resistência em se engajar a conversa quando o foco era o branco. O “Silêncio branco é exatamente o que parece. É quando pessoas com privilégio branco permanecem convenientemente caladas quando se trata de questões de raça” (Saad, 2020, p. 62). Então, entendi que, para a pesquisa avançar, eu precisava estreitar os laços com os participantes, pois os temas são sensíveis e falar a respeito deles é um tabu para os brasileiros em geral. Decidi deixar a conversa fluir, ouvindo o que os participantes tinham a dizer, aprendendo com eles e pensando juntos sobre a desconstrução do racismo. (*Inconformada com o não avançar da pesquisa*). Mesmo que muitas vezes o foco voltasse a ser o problema do negro...

**K** — O não avançar da pesquisa também é uma resposta de pesquisa. Veja só: (*Fazendo sinal de silêncio com o indicador na boca*). “A branquitude nossa de cada

---

<sup>95</sup> Cita verso do poema “O Lutador” de Carlos Drummond de Andrade.

dia. Assim: bran qui E tu de. Silêncio. Tratamos do negro-tema; da questão do negro; do problema do negro! Bran qui E tu de. Silêncio sobre o branco-tema; da questão do branco; do problema do branco” (Braz, 2021, p. 26).

**A** — (*Ainda inconformada*). BranQuietude. Quietude com ar de constrangimento. Confesso que é complexo até para mim que estou estudando o tema. É uma desconstrução, uma autocrítica... (*Pequena pausa, refletindo*). No entanto, algo que pude observar é que, ao contrário da dificuldade de abordar casos de racismo ocorridos na escola com os estudantes, os participantes da pesquisa demonstraram iniciativa ao compartilhar suas próprias experiências com o racismo vivenciado por eles em diferentes momentos de suas vidas – tanto no contexto pessoal quanto no profissional. As tensões experimentadas por pessoas negras diante da branquitude tornaram-se evidentes ao longo desses relatos...

**K** — (*Cita Baldwin*). E quanto a isso, “Há, sem dúvida, muitas maneiras de lidar com o complexo de tensões resultante, e cada homem negro no mundo tem a sua, mas nenhum homem negro pode ter esperança de se livrar inteiramente dessa guerra travada internamente – a fúria, a dissimulação e o desprezo que inevitavelmente sentiram quando se deram conta pela primeira vez do poder dos homens brancos.”. (Baldwin, 2017, p. 119).

**A** — Às vezes, não nos damos conta do poder da branquitude. Para nós, brancos, ela é confortável, até nos darmos conta da sua crueldade e nos incomodarmos com ela – incômodo que nem sempre ocorre. E além disso, há um *quê de intocável* em pontos cruciais da história brasileira que precisam ser revisitados. Tenho ouvido com frequência sobre o desconhecimento desses aspectos da nossa história, como a política de branqueamento da população brasileira, o plano eugenista e as ideologias racistas. Professores com excelente formação, mas sequer ouviram falar disso. Fiquei me perguntando: como é possível?

**K** — (*Com expressão facial séria*). Você mesma me disse que não teve contato com esses temas durante seu curso de licenciatura! Só na pós-graduação, porque é sua área de estudo, é que os conheceu mais a fundo. O antirracismo é uma questão de luta diária de pessoas e de movimentos, de engajamento político, de militância acadêmica e de formação continuada. Não é um curso rápido, os encontros formativos que você propõe ou um certificado de antirracista que garantirá os conhecimentos necessários para derrubar os mitos...

**A** — E são muitos mitos! Quando ouço as pessoas falarem que todos tiveram as mesmas oportunidades e que as desigualdades decorreram da falta de esforço, no fundo, estão defendendo a ideia de meritocracia.

**K** — (*Interrompe e acrescenta*). Mas esquecem que: “Tempos atrás, durante o transcurso de minha infância e adolescência, comecei a testemunhar o fenômeno que vem ocorrendo desde os fins do século XIX: ou seja, a invasão do país por levas e levas de trabalhadores brancos vindos da Europa, com apoio de seus governos de origem, além da ajuda financeira e outras facilidades dispensadas pelos governos do Brasil. Ao mesmo tempo que isto acontecia, a enorme força de trabalho negra era rejeitada, ontem como hoje, por aqueles que corporificam o sistema econômico.” (Nascimento, 1980, p. 19).

**A** — (*Expressão desanimada*). Exato. A corrida é desigual faz tempo. Por isso o Brasil é tão desigual! Ainda há quem caia nessa conversa vazia da meritocracia e desconheça todos esses eventos que moldaram o cenário atual. Sobre os encontros formativos... (*Faz uma pausa*).

**K** — (*Corta, enquanto lê a tabela*). Voltando brevemente às respostas: a 13 me chamou a atenção ao dizer que a branquitude “É como a negritude para pessoas negras, só que para o branco”.

**A** — (*Interessada na pesquisa*). De certo modo, um equívoco, pois “A branquitude é uma palavra que tem sido usada até para pensarmos o que é a ideia do branco, uma concepção colonial do que é ser branco. Já o conceito de negritude é uma reinvenção do negro sobre a ideia de negro, de negro na diáspora. Talvez Aimé Césaire tenha cunhado essa palavra “negritude” e, ao colá-la com a palavra “negro”, é possível positivá-la, reinventá-la, e nisso o negro pode ser livrar – dialogando com o Deivison e com o Frantz Fanon – do complexo de inferioridade” (Faustino; Cardoso; Brito, 2023, p. 77).

**K** — É importante trazer essa discussão à tona, pois enquanto a negritude é um conceito positivado, pois “[...] se os negros foram outrora estigmatizados e ganharam *status* inferior ao dos brancos, então torna-se necessário não negar a negritude e não aspirar a ser branco, mas aceitar e celebrar a negritude, dar-lhe a dignidade do *status* poético e metafísico” (Said, 2003, p. 181). Já a branquitude refere-se a um conjunto

de privilégios em uma sociedade marcada pela desigualdade. Mas voltando ao que estava dizendo sobre os encontros formativos, como foram?

**A** — (*Com expressão desanimada*). Os encontros foram impactantes e intensos. Foram momentos em que coletivamente compartilhamos dores e questões. As pessoas negras tomaram o protagonismo e participaram mais ativamente das discussões. (*Pequena pausa*). Tenho receio de parecer paternalista (típico da branquitude), mas preciso expor como esses assuntos são deixados de lado e como é importante ter espaços para essas formações na escola: lembro-me de uma participante que expressou gratidão por ter a oportunidade de finalmente falar sobre o racismo que sofreu na infância em contexto escolar, algo que guardou para si por tanto tempo porque ninguém nunca teve interesse de saber. Outra participante foi além, compartilhando conosco que escreveu um livro sobre o racismo que enfrentou como aluna na escola em que hoje é professora. Falar sobre essas experiências foi fundamental para repensarmos a educação que almejamos para a atual geração atual e para as futuras.

**K** — (*Orienta*). São momentos de grande riqueza e importância, e devem ser mobilizados em sua escrita, mas há algo que você precisa fazer: convocar a branquitude! É hora de tirá-los de sua branquitude! (*Fim desta cena*).

## 6.2 Cena 1: racismo na vida pessoal e na vida escolar

*Todas as histórias do mundo são tecidas com a trama da nossa própria vida. Remotas, obscuras, são mundos paralelos, vidas possíveis, laboratórios onde se experimenta com as paixões pessoais* (Pligia, 2004, p. 104).

**Narrador:** o trem desacelerou e parou na estação, permitindo um momento para uma *conversinha desconfortável*, mas necessária. Os participantes da pesquisa compartilharam narrativas impactantes sobre o racismo em suas vidas pessoais e experiências profissionais antes do atual local de trabalho (escolas participantes da pesquisa). Essas histórias relevam aspectos importantes que não poderiam ser deixados de fora da pesquisa, pois moldaram as trajetórias pessoais e profissionais de cada indivíduo. Enquanto o trem aguarda para seguir viagem, as vozes dos participantes ecoam na cena, trazendo à tona as experiências vividas.

**Cenário:** estação ferroviária composta por diversas plataformas. A estrutura é coberta e os assentos em que os personagens estão acomodados são antigos. Há pessoas carregando malas ou bagagens pequenas, conversando, e o som dos trens se aproximando ou partindo.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P), Yasmim (Y), Naiara (N), Wiliane (W), Amélia (A), Zilda (Z), Bianca (B), Cláudia (C), Quele (Q) e Felipe (F).

**P** — (*Olhando para os participantes com atenção, curiosa*). Vi que muitas compartilharam relatos pessoais por iniciativa própria ao longo da conversa. Peço que permaneçam à vontade para comentar suas vivências fora da escola, pois “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de aturem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (Hooks, 2017, p. 35). Essas narrativas confessionais ligadas às discussões acadêmicas enriquecem e ampliam as nossas discussões. Depois, gostaria que pensássemos juntos sobre a relação entre branquitude e a colonialidade e suas implicações para a manutenção da prática racial<sup>96</sup>.

**Y** — (*Com expressão de dúvida*). Branquitude e colonialidade estão relacionadas?

**P** — (*Olhando para os participantes*). De maneira intrínseca! A colonialidade estabeleceu essa hierarquia racial que buscamos desconstruir.

**Y** — (*Com expressão envergonhada, relembra a infância*). Na minha casa, ninguém podia apelidar ninguém, ninguém podia nada. (*Suspira*). E meu irmão mais velho é o único branco, eu e meu outro irmão somos negros. Para rivalizar, eu chamava meu irmão branco de barata descascada porque eu achava que ele era privilegiado. (*Engole a seco*). Um dia eu chamei na frente do meu pai, meu pai ouviu... (*Expressão de tristeza*) apanhei até... Ele pegou o cinto e me bateu até...

---

<sup>96</sup> Mobilizamos os casos de racismo narrados pelos participantes em suas diferentes formas de vida (pessoal e familiar) e como isso se manifesta em sua atuação profissional. Nosso objetivo foi visibilizar as tensões e como os brancos performam durante a conversa, apontando que há diversos entendimentos sobre o racismo e a branquitude no país.

**N** — (*Com olhar preocupado por sair do tema, repreende*). Teu pai estava te educando para não ofender ninguém, mas não é igual a um caso de racismo. A questão é que branquitude se refere ao racismo sofrido pelos brancos!<sup>97</sup>

**F** — (*Balança o rosto negativamente*). De jeito nenhum! Muitos aqui defendem algo nesse sentido, mas a branquitude tem a ver com os privilégios da população branca, e um deles é não sofrer racismo. Por isso, nem falamos de racismo reverso.

**Y** — (*Em tom de brincadeira*). Meu relato tem a ver com racismo e com os privilégios da branquitude. Além do meu irmão nascer branco, ainda fez meu pai me bater. Na minha infância, eu já sabia o que era branquitude, mesmo sem saber o nome!

**N** — (*Franzindo a testa*). Por que os brancos não podem sofrer racismo? Chamar de barata descascada, como a Y contou de sua infância, não seria racismo reverso?

**F** — (*Provoca*). Hum... Isso já foi previsto: “Assim, os brancos enunciam posições que salvaguardam seus interesses raciais sem que soem “racistas”. Protegidos pelo escudo da cegueira de cor, eles podem expressar ressentimento em relação às minorias; criticar sua moralidade, seus valores e sua ética de trabalho; e até alegar que são vítimas de um “racismo reverso”” (Bonilla-Silva, 2020, p. 25).

**P** — Em uma discussão mais aprofundada, o conceito de racismo contra brancos não se sustenta. Pode-se considerar uma ofensa chamar de barata descascada? É claro que sim, mas o racismo vai além disso. Os negros têm no Brasil uma cidadania incompleta no sentido de haver mais barreiras na dinâmica social brasileira. Santos (2020) cunhou o termo maioria minorizada, pois o grupo é majoritariamente maior conforme o IBGE, mas é minoria no acesso a direitos, serviços públicos, representação política, dentre outros, “[...] tornando-se, portanto, “minorias” no acesso à cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência” (Santos, 2020, p. 23).

**N** — (*Concordando*). Entendo perfeitamente, mas por qual motivo isso impede o branco de sofrer racismo?

---

<sup>97</sup> Entendimento da participante antes de abordarmos o conceito de branquitude nos encontros formativos. Mais de uma vez, afirmaram que o termo branquitude seria sobre o racismo sofrido pelos brancos.

**P** — (*Continua*). A questão relaciona-se à estrutura dessa forma de opressão, ou seja, o racismo como “[...] uma rede de relações sociais nos níveis social, político, econômico e ideológico, que configura as oportunidades de vida das várias raças” (Bonilla-Silva, 2020, p. 48). Os brancos estão em posição de privilégio, portanto, não seria possível sofrer racismo.

**F** — (*Problematiza*). Também precisamos lembrar que o racismo e a raça adquirem novas roupagens à medida em que o mundo vai se transformando, ou seja, atualmente ele pode ser mais disfarçado e sutil do que há alguns anos. Inclusive, sob o manto da liberdade de expressão, compactua-se com violências, inclusive com o racismo.

**N** — (*Contrariada*). Eu sou branca e não me vejo como privilegiada no Brasil, muito pelo contrário, sempre fui pobre e batalhei muito pelo pouco que tenho, mas não vou entrar nesse mérito da militância.

**P** — (*Delicadamente*). Eu também sou branca e entendo o que você quer dizer. É difícil reconhecermos nossos privilégios porque nascemos com eles e simplesmente não sabemos como é viver sem eles. Só que “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (Bento, 2002, p. 3). Vou citar alguns exemplos cotidianos de privilégios da branquitude: a liberdade de sair sem documento e até mesmo praticar corrida na rua sem a preocupação de ser confundido com um criminoso; a despreocupação de ser seguido por seguranças em lojas e comércios; além disso, a probabilidade de ser tratado com maior respeito por autoridades é maior. Fora exemplos mais pesados de violência policial, médica, obstétrica, dentre outros, em que as maiores vítimas não são os brancos.

**F** — Por outro lado, “Nos espaços públicos, o comportamento discriminatório descrito por entrevistados negros incluía serviço precário; exigências especiais; vigilâncias em lojas; serem ignorados em lojas de varejo que vendem produtos caros; receberem as piores acomodações em restaurantes ou hotéis; serem confundidos constantemente com serviçais; além dos habituais, mas ao que parece menos frequentes, epítetos e comportamentos abertamente racistas” (Bonilla-Silva, 2020, p. 64).

**N** — (*Aparentemente, concordando*). Sim, entendo que a vida para os negros no Brasil pode ser mais difícil, mas não entra na minha mente que os brancos não possam

sofrer racismo, já que também somos racializados. E outra: os negros defendem a sua negritude, qual o sentido de um branco criticar a branquitude?

**P** — É uma boa pergunta. Já me chamaram de traidora da própria raça, esquerdista do cabelo colorido... (*Gira os olhos*). Como se fosse algo ruim. No entanto, discutir a branquitude não é sobre criticar por criticar, mas analisar criticamente com vistas a reconhecer nossos privilégios raciais e nos responsabilizarmos, confrontando estruturas que nos beneficiam injustamente e contribuem para a marginalização de outros grupos.

**N** — (*Contrariada*). Só não acho certo quererem que eu me sinta culpada por algo que não escolhi. A responsabilidade não é minha.

**F** — (*Problematiza*). De fato, ninguém pode ser responsabilizado sozinho pelos atos que ocorreram na história, mas somos responsáveis pelo aqui e agora.

**P** — Se sentir culpada não é objetivo mesmo, até porque só isso não faz a menor diferença. É uma questão de injustiça histórica que exige uma ação coletiva, entende? A responsabilidade é sua, é minha, é nossa, em conjunto. Vejo certa resistência de pessoas brancas de discutir racismo na escola, isso também é uma característica da branquitude.

**N** — Não é que não queira discutir o assunto, mas eu deixo os demais colegas participarem mais ativamente porque eu não tenho lugar de fala para isso<sup>98</sup>. É claro que uma pessoa negra tem mais propriedade para lidar com o assunto.

**F** — (*Interpela*). Você tem lugar de fala sim, todos temos, mas partiremos de pontos de vista diferentes. E se um caso de racismo acontecer na sua sala? Como você lidaria?

**N** — (*Desconversa*). O que eu quero dizer é que hoje em dia não há mais essa questão de racismo exclusivo dos negros como antigamente. Hoje eu vejo que poderia acontecer com um branco, preto, pardo, índio [*indígena*]<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> A interferência da branquitude na maneira que a questão racial é abordada na educação básica ocorre ora por meio da negação do racismo, ora por considerá-lo problema “do outro”. A participante N expressa que não tem lugar de fala para discutir o racismo por ser branca e que uma pessoa negra tem mais propriedade para lidar com o problema. Ela, assim como outros participantes, usa o conceito de lugar de fala de forma deturpada para se desresponsabilizar da discussão racial e fingir que o problema não lhe diz respeito.

<sup>99</sup> Os excertos das discussões mobilizadas nos jogos de cenas não buscam examinar quantos/quais participantes são racistas, mas apontar as práticas coletivas contemporâneas decorrentes de uma

**P** — (*Problematiza*). Se você acha que o racismo pode acontecer com um branco, por qual motivo você afirma anteriormente que não tem lugar de fala para discutir o racismo? Percebe a incoerência? Mesmo sem admitir, você sabe que não existe racismo reverso e por isso diz que uma pessoa negra tem mais propriedade para falar de racismo.

**F** — (*Interpela*). Assim como nos Estados Unidos, há uma transformação no racismo brasileiro. “Os elementos que compõem essa nova estrutura racial são: a natureza cada vez mais *velada* do discurso e das práticas raciais; a evitação da terminologia racial e a crescente alegação dos brancos de que estão vivenciando um ‘racismo reverso’” (Bonilla-Silva, 2020, p. 49).

**P** — F, a pesquisa mostra exatamente isso: discursos e práticas raciais mais veladas dentro da escola, o termo racismo é evitado – usa-se *bullying*, e o racismo reverso sempre está presente como argumento...

**W** — (*Com expressão séria*). Acho que a questão do racismo no Brasil está enraizada desde a época da colonização e talvez até antes mesmo do início das sociedades. O colonialismo é descarado e está presente em todas as formas de vida... querendo ou não, as pessoas dizem “Não somos um país racista”, mas aí o racismo velado está evidente na sociedade, tão evidente que nem é mais velado.

**F** — Ele aparece em todos os ambientes... “O *olhar colonial* pode ser definido como aquele lançado no momento em que afrodescendentes pedem a palavra para discorrer sobre determinado tema, acabando por causar desconforto por isso. O cenário é composto pelas situações de convívio misto como, por exemplo, a sala de aula” (Miranda, 2006, p. 32).

**P** — Há uma relação entre branquitude e colonialidade na educação e isso contribui para a manutenção de práticas racistas na escola. Vejo que a identidade branca está no centro da questão, justamente por se beneficiar diretamente disso<sup>100</sup>.

**W** — (*Corta e acrescenta*). É compreensível que os brancos não queiram confrontar os seus próprios privilégios, mas não deixa de ser cruel... “Na vida adulta, encontrei

---

herança colonial que moldou um racismo sofisticado, que se apresenta de maneira sutil e insistente, alimentando a desigualdade racial.

<sup>100</sup> Ao se beneficiar diretamente dessa estrutura, é cômodo para a branquitude não se responsabilizar pelo antirracismo. Observamos nesta cena que alguns participantes defendem ideias como o racismo reverso e que o movimento antirracista é exagerado, ultrapassando os limites.

poucos brancos realmente dispostos a fazer o que é preciso para criar um mundo de igualdade racial – brancos dispostos a correr riscos, a ser corajosos, a nadar contra a corrente” (Hooks, 2017, p. 41).

**F** — Pelo olhar colonial, o “melhor tipo de humano” seria o europeu branco. Obviamente, nós brasileiros, brancos ou não, estamos longe desse ideal, mas os negros mais claros (ou brancos brasileiros) estão mais perto desse modelo aspirado. Assim, “Ser branco significa a possibilidade de aspirar a esse ideal e de ter esperança nele, mesmo que não se estivesse perto de alcançá-lo. Foi nesse sentido que a branquidade racial funcionou como um mecanismo colonial de distribuição de esperança” (Hage, 2004, p. 154).

**Z** — (*Comenta, olhando para P*). Li algo parecido naquele texto que você trouxe: *Um estranho no vilarejo*, de James Baldwin. Ao passar um tempo em uma cidade minúscula na Suíça, ele escreveu sobre sua sensação de ser atração na cidade por ser negro. Ele trata sobre a branquitude dessas pessoas... “A América saiu da Europa, mas essas pessoas nunca estiveram na América, e a maioria sequer esteve em outro lugar da Europa além da aldeia ao pé da montanha. No entanto, elas agem com uma autoridade que jamais terei; e me veem, com todo direito, não apenas como um estranho em seu vilarejo, mas como um retardatário suspeito, sem nenhuma referência, interessado em tudo o que eles, ainda que inconscientemente, herdaram” (Baldwin, 2017, p. 119).

**P** — Como W falou, conscientes ou não, é um grupo racial que não quer perder e nem sequer discutir seus privilégios. “Este grupo não é simplesmente mais um. Pela força do fenômeno da colonização, suas bases estão estabelecidas e para isso contam com a invisibilidade da identidade branca que é a identidade do “Eu”; a identidade do colonizador é a identidade branca mantida em segredo, por assim dizer; estando escondida é mais fácil que o Estado com sua característica patrimonialista ordene e aceite em seus discursos os grupos como classes dominantes e classes dominadas sem problematizar a questão da racialidade” (Miranda, 2006, p. 37).

**W** — (*Assentindo*). Pois é. Aí a pessoa alega “Eu não sou racista”, mas gosta de tirar umas brincadeiras racistas. Então isso aí vem lá de dentro. (*Gesticula com as mãos, mostrando que é algo antigo*). Involuntariamente, a pessoa está manifestando seu racismo. Por quê? Porque é algo que vem lá do passado.

**A** — (*Com expressão indignada*). Até no Rio de Janeiro teve uma polêmica recente porque colocou-se na cabeça que pessoas brancas não têm samba no pé. Que a mulata já nasceu com samba no pé. (*Faz uma careta*). Então, são pequenas coisas que não mudaram... são pequenas coisas que denunciam nosso pensamento arcaico...

**W** — (*Com expressão séria*). Uma coisa é indiscutível: a experiência de vida de uma pessoa negra é totalmente diferente das pessoas brancas no Brasil.

**Z** — (*Refletindo*). Particularmente, vou falar de mim. Eu não acredito em meritocracia por isso, eu acredito em possibilidades. Abre-se a possibilidade de a pessoa ter acesso à educação, por exemplo, mas há a possibilidade dessa pessoa permanecer na educação?

**Y** — (*Afirma categoricamente*). Então, mas agora tem muito curso on-line. Só não estuda quem não quer!

**P** — (*Comenta baixinho*). “[...] os brancos não percebem a discriminação como um fator central configurativo das oportunidades de vida dos negros” (Bonilla-Silva, 2020, p. 31).

**F** — (*Suspira*). O mito da meritocracia sempre aparece ao falar com brancos...

**Z** — (*Surpresa*). Será, Y? A pessoa que vai fazer esse curso on-line tem acesso à internet? Tem um local apropriado para o estudo? Tem tempo para estudar? Durante a pandemia a gente viu o quanto é difícil tudo isso. Essa pessoa sabe mexer com a tecnologia? Aqui nós tivemos professores que não sabiam! (*Fica com a expressão preocupada*). Você precisa ser alfabetizado tecnologicamente para saber manusear um computador. Então, tem uma série de situações. Mesma coisa as cotas. Adianta inserir se a pessoa não tem ferramentas para concluir o curso?

**Y** — (*Refletindo*). Sim, você tem razão. São muitos os fatores envolvidos. Não há resposta simples para uma questão complexa.

**P** — (*Concordando*). Eu sempre digo isso. Se a solução for reducionista e simples demais, provavelmente não serve para muita coisa.

**Z** — (*Com expressão séria*). Aí eu vou falar uma coisa que eu não falaria em outro ambiente. Como uma mulher negra, mãe, desempregada conclui os estudos? Tem várias situações. Cada condição vai nortear a forma como a pessoa vai sobreviver na

sociedade. Não tem como colocar todo mundo no mesmo patamar. Mulher negra é diferente de mulher branca. Eu vou falar de mim, eu estudando, trabalhando e criando meus filhos sozinha. Hoje, lá em casa, eu tenho a minha avó de 81 anos e o meu filho de 11 anos. (*Fica com expressão cansada*). Eu deveria estar cuidando deles e estou trabalhando e mais tarde estarei na faculdade. Olha, é complexo você abandonar as coisas que são mais importantes na sua vida para ir atrás de coisas que são importantes para o capitalismo.

**Y** — (*Curiosa*). Realmente, teoricamente, eles nem poderiam estar em casa desacompanhados. (*Fica com expressão confusa*). Como assim capitalismo, Zilda?

**Z** — (*Explicando*). A educação em si é para a estruturação do capitalismo. É para ganhar dinheiro, para ter uma posição na sociedade. Uma vez tive uma discussão acirrada na faculdade por conta disso. Se o *status* social da gente não fosse tão importante, será que as pessoas estudariam tanto? Se eu limpando o chão tivesse o mesmo *status* e qualidade de vida de um médico será que existiriam tantas pessoas se matando para ingressar no curso de medicina? As profissões não são ruins, a questão é a forma com que a sociedade estrutura as pessoas pela posição social, nível intelectual e sim, sim, sim, pela cor da pele. Sim, a pele da gente determina muita coisa. (*Pausa*). Posso contar uma situação, P?

**P** — (*Encorajando*). Fique à vontade. Esse espaço é nosso. Ainda falta muito para o trem chegar.

**Z** — (*Com expressão tensa*). Já adianto que é uma *conversinha desconfortável* mesmo. Eu fui para Curitiba, já faz um tempo, eu ainda era casada com meu ex-marido, meu primeiro marido, e ele quis me levar a uma colônia alemã que tem lá. Tínhamos reservado dois quartos de hotel, eu estava com as crianças. Enquanto ele, que tem a pele claríssima, chegou na recepção com nossos filhos de pele clara, tinha vaga. Quando eu desci do carro, a vaga sumiu! Aqui em Porto Velho, no *shopping*, eu estava acompanhada com meus dois filhos, e uma fulana branquinha, toda arrumadinha, cabelo escovado, me abordou. O meu filho parecia que tinha ouro na cabeça e no braço, de tão lourinho. Com cinco meses, ele estava no meu colo, a mulher perguntou para mim quanto eu cobrava para cuidar deles. Então, eu, com o cabelo cacheado, todo manchado porque eu estava ainda amamentando e não podia pintar, não é? Na hora, eu tirei o peito para fora e botei na boca dele e falei “Não, desse aqui eu cuido de graça mesmo”. Então assim, uma negra, com dois filhos

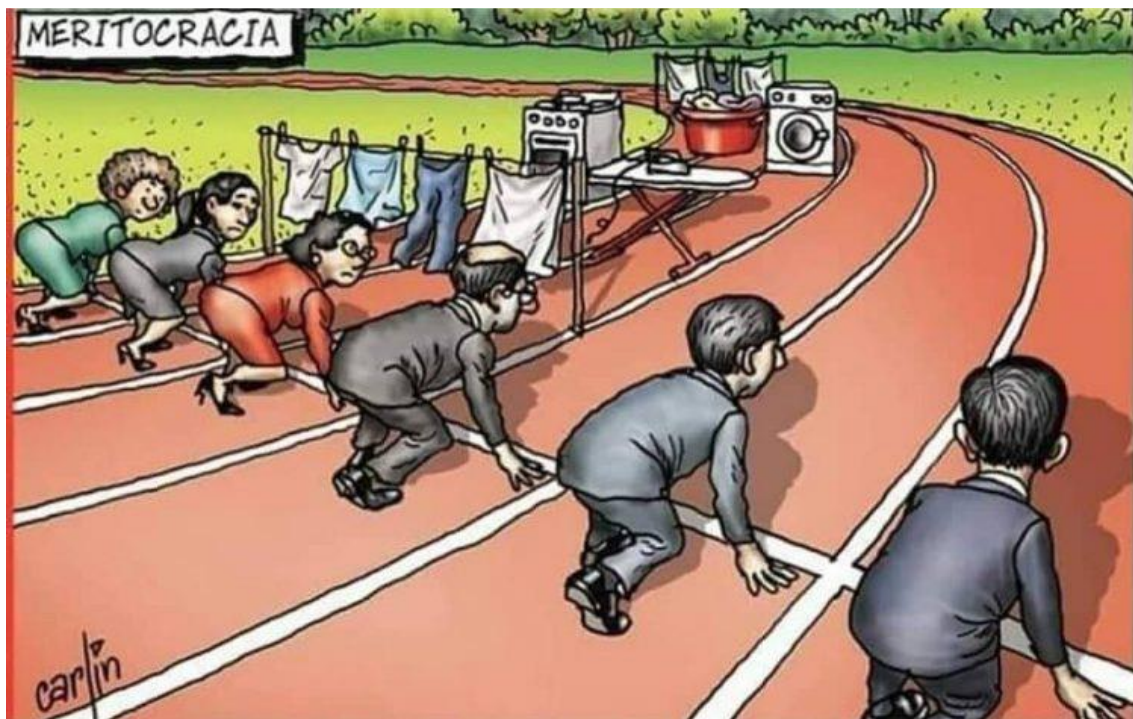
brancos, na cabeça dela eu era a empregada! Eles arrumadinhos e eu desarrumada porque mãe... vocês sabem. A gente vive desarrumada nessa fase deles pequenos. Quem não tem uma rede de apoio grande não se arruma.

**W** — (*Mexendo no celular*). Z, comentando isso e me ocorreu uma coisa. Fui confirmar e está naquele filme *A cor púrpura*. Eu queria perguntar se há algum estudo nessa questão do racismo com relação ao sexo, da população feminina e masculina. Porque a mulher em geral é submissa ao pai, ao marido... E me veio a curiosidade de perguntar se há algum estudo voltado para essa questão.

**Z** — (*Refletindo*). É que a mulher negra ela está em dois sistemas de opressão. Além do machismo que todas as mulheres estão, tem o racismo. Nós mulheres estamos nessa corrida desigual.

**P** — Lembrei de uma ilustração! Vou encontrar e projetar aqui para a gente discutir. (*Pesquisa rapidamente e projeta a ilustração abaixo*).

Figura 17 – Charge sobre meritocracia entre homens e mulheres



Fonte: Primi Stili – Charge sobre dupla jornada feminina viraliza. Disponível em: <https://www.primistili.com.br/charge-de-cartunista-peruano-sobre-dupla-jornada-feminina-viraliza>. Acesso em: maio/2022.

**P** — (*Apontando para a ilustração*). Vejam esta imagem. Ela ilustra a desigualdade que as mulheres enfrentam em relação aos homens, mas também há desigualdades

entre as mulheres brancas e negras. Podemos dizer que os obstáculos das mulheres negras são maiores, representando a opressão e os desafios adicionais que o racismo produz. “Recusar-se a reconhecer a diferença torna impossível enxergar os diferentes problemas e armadilhas que nós, mulheres, enfrentamos. [...] as armadilhas usadas para neutralizar mulheres negras e brancas não são as mesmas” (Lorde, 2019, p. 250).

**Z** — (*Concordando enfaticamente*). Sim, isso que eu ia dizer! Esta ilustração serve para mulheres brancas, se nós, as pretas, estivéssemos nela, estaríamos um pouco mais atrás. São mais obstáculos! A luta pela igualdade precisa considerar essas camadas de opressão que nós mulheres pretas enfrentamos. E se você é mãe solo, mais difícil ainda! Tem mais coisa no caminho da corrida. E o homem, em geral, coloca todas as responsabilidades sobre a mulher por causa do sistema machista. Hoje em dia, a mulher trabalha fora, trabalha dentro, trabalha de noite, trabalha de madrugada, trabalha sem parar. Então, ela está sob esse sistema patriarcal e também sobre o sistema racista da sociedade. É uma opressão dupla.

**F** — (*Concordando*). Os brancos têm desigualdades entre eles, pois “[...] embora os brancos, devido à sua posição privilegiada na ordem racial, formem um grupo social (a raça dominante), eles são divididos ao longo de classe, gênero, orientação sexual e outras formas de ‘clivagem social’” (Bonilla-Silva, 2020, p. 36).

**P** — (*Olhando para a ilustração*). Essas reflexões servem para ampliar nossa compreensão sobre as interseções entre gênero e raça e como essas questões afetam a vida das mulheres negras. Audre Lorde (2019, p. 249) já apontava que “Enquanto as mulheres brancas ignoram seu privilégio natural de brancura e definem a mulher apenas em termos de sua própria experiência, as mulheres de cor se tornam ‘outras’, as forasteiras cuja experiência e tradição são ‘exóticas’ demais para se entender”.

**B** — (*Expressando sua opinião*). Eu sei que vocês não vão gostar do que vou dizer, mas vejo de uma forma em que estão querendo colocar uma classe como superior à outra. Um exemplo é o empoderamento da mulher. E isso é muito bom. No entanto, por alguns momentos, vejo que a luta não era pela igualdade, mas sim para se sobressair aos homens. Então, quando eu percebo isso, eu não acho isso legal. A própria mulher confunde isso na luta. Eu penso que seria a igualdade e não a superioridade.

**Z** — (*Carinhosamente*). Minha amiga, se ainda não alcançamos nem a igualdade, não precisamos nos preocupar em nos sobressair.

**B** — (*Séria*). Eu vejo essa questão também quando há uma luta em prol do negro, porque geralmente é mais para o negro. É a mesma ideia. Uma raça quer se sobressair em algumas situações e aí eu já não acho isso legal, porque já traz aquelas acepções de rivalidade, de disputa. Acho que algumas campanhas não são muito bem desenvolvidas...

**P** — (*Surpresa, tentando entender a afirmação*). Você diz em campanhas publicitárias?

**B** — (*Enérgica*). Isso! Falam muito sobre o empoderamento negro! Mesmo eu sendo negra, acho que deveriam fazer sobre como ser branco é bom, como ser moreno é bom, como ser negro é bom, como ser indígena é bom, como ser preto é bom...

**Z** — (*Um pouco alterada*). B, você precisa ler mais e abrir sua mente. Ninguém precisa dizer que ser branco é bom, pois, como a gente tem conversado, a branquitude é um lugar de vantagens na sociedade racista. A maioria dos brancos, de alguma maneira, ajuda a manter seus privilégios em detrimento das nossas perdas. Assim como quase todo homem é machista (porque o sistema o serve), quase todo branco é racista. Aliás, nossa sociedade é racista, patriarcal e classista.

**F** — (*Comenta a fala de Z*). Sobre sua leitura da sociedade, lembrei-me de Quijano (2005). O autor elucida que a colonialidade do poder se caracteriza pela permanência das relações de poder e de dominação do período colonial na nova estrutura global de controle do trabalho (capitalismo). Na modernidade, a raça permanece sendo um critério de distribuição hierárquica da população em níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade. “Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (Quijano, 2005, p. 119). Em outras palavras, o capitalismo substituiu o feudalismo, mas manteve os diferentes do branco burguês (pobres, mulheres, negros e outros) em condição de sujeição.

**P** — B, eu vejo que devemos expressar nossas opiniões mesmo que contrariem a maioria, pois os diferentes pontos de vista enriquecem nossas discussões e nos levam à desconstrução. No entanto, os brancos possuem privilégios e sequer pensam sobre

eles, um desses privilégios é que já são enaltecidos pela mídia. Devemos lutar para abrir espaço para a pluralidade e equidade.

**C** — (*Concordando com B*). Eu acho que isso de falar sobre racismo atrapalha. O aluno tem que pensar que todos são capazes, que ele é tão capaz quanto o vizinho. (*Enfaticamente*). É assim que você deve trabalhar. Se começar a trazer coisas ruins sobre a realidade do negro no país, eles já vão internalizar. Um exemplo: eu estava trabalhando verbos com eles e perguntei se todos achavam importante falar corretamente e escrever corretamente, e todos responderam “acho”. Expliquei que há pessoas que não acham e que é normal não escrever certinho se não tiveram oportunidade de estudar. Nesse momento, um aluno levantou a mão e disse que não precisa falar nem escrever direito porque ele é pobre. Sempre uso isso como exemplo em todas as aulas... (*Expressão de indignação*). Fiquei chocada, mas disse aos meus alunos que todos têm a capacidade de chegar aonde quiserem, independentemente de serem pobres ou não. Eu mesma fui bastante pobre na minha vida e consegui conquistar minhas coisas através dos estudos. Fulano não é diferente de ninguém. Vocês têm a mesma oportunidade aqui na sala. Portanto, todos vocês têm a capacidade de chegar aonde quiserem, independentemente de quem sejam.

**B** — (*Séria*). Sim, sem vitimismo e sem fazer com que as crianças achem que a raça define algo. Para crianças tão pequenas, o ideal é trabalhar a valorização de todas as raças e cores, inclusive a branca. Jamais mostrar que há racismo no país ou algo do tipo, mas trabalhar isso de forma mais positiva.

**Y** — Sobre isso de racismo na infância, a minha filha mais velha, quando tinha cerca de cinco ou seis anos, manifestou essa questão de não querer pegar na mão de um coleguinha negro de pele escura. E as pessoas falavam que ela já nasceu racista. Fiquei com isso na cabeça, mas não faz sentido porque ela já começou a namorar um negro. Quando era pequenininha, não sei de onde ela tirou, sendo branca com mãe negra, que não queria tocar em alguém diferente dela. O que eu quero ressaltar é que ela não nasceu assim, aprendeu em algum lugar, seja com coleguinhas, professores ou na escola, mas ela sofreu alguma influência...

**P** — Sim, eu entendo que ninguém nasce racista. Esse comportamento veio de algum lugar. Como educadores, podemos trabalhar para que, pelo menos, não venha da gente, da escola... e que não se reproduza aqui.

**Y** — (*Concordando com a cabeça*). Concordo com você. Dizer que não há racismo na infância é ilusão. A pessoa tem que ser muito cega. O racismo existe entre as crianças, e, muitas vezes, os profissionais mesmo preferem as crianças clarinhas, branquinhas, bonitinhas aos olhos da branquitude.

**Q** — Trabalhei na educação infantil em um local que atendia crianças haitianas. Por duas séries (dois anos consecutivos), houve uma situação de racismo e *bullying* naquela turma. Quando a turma mudou de professora, a nova professora percebeu e começou a trabalhar com as crianças a temática. No meio do ano, ela se tornou amiga da turma, pois a menina que mais discriminava desaprendeu os processos de exclusão que trazia de dentro de casa. Essa professora realiza um trabalho muito importante. No primeiro dia, ela levou essas duas crianças que brigavam muito para conversar e explicar por qual motivo ninguém queria pegar na mão da menina preta na hora do lanche. Isso aconteceu em 2017, não é algo medieval, apesar do comportamento ser medieval. Portanto, a forma como o professor lida com essas situações faz toda a diferença até no processo de aprendizagem, porque se a criança não se sente incluída, ela não aprende.

**P** — Essa professora teve um papel fundamental ao intervir e trabalhar a temática com as crianças envolvidas. Isso só destaca para nós como o professor pode fazer a diferença no processo de aprendizagem e na construção de relações mais equânimes dentro do ambiente escolar.

**Y** — Sobre essa história do haitiano, lembrei de um momento em que presenciei um garoto mais velho humilhando um garoto pequeno, que era haitiano, em outra escola que trabalhei. Então, fui até eles, pedi licença para a professora e tive uma conversa com o garoto maior. Eu acredito que precisamos trabalhar ativamente para combater o racismo então eu expliquei diversas coisas para ele e, de repente, ele mudou sua atitude. Percebeu que eles eram diferentes somente na cor. Acredito que, às vezes, isso pode ser uma falta de orientação mesmo.

**B** — Eu estou gostando das nossas conversas porque me sinto confortável mesmo quando expresso algo que possa contrariar a maioria. Sinceramente, nunca dei importância a esse negócio de racismo por causa da minha cor preta ou me dediquei a pensar na branquitude e suas ações. Mas até na faculdade, eu era a única negra na minha sala, que tinha 57 alunos, sendo apenas um homem. No primeiro dia de aula,

sofri discriminação total, mas nunca dei importância a isso. Sentia que era por causa da minha cor. No último dia de aula, a professora que me discriminava pediu perdão.

**P** — O ambiente universitário, apesar dos avanços recentes das cotas, ainda é um lugar branco e de epistemologias brancas. Como foi essa situação?

**B** — Sempre que havia leitura, ela sempre me escolhia para ler. Entrei no curso na última chamada, fui a aluna número 57. Por isso, sempre fui muito cobrada por essa professora. Eu nunca fui de digitar nada, minha monografia foi toda escrita à mão, mas sempre recebi ajuda. Eu ia atrás, buscava apoio, entre outras coisas. No final do curso, quando ela viu minha monografia, ela a segurou na sala e perguntou de quem era, e disse que valia 10. Foi então que ela me pediu perdão, um pedido de desculpas sincero, porque eu nunca fui atrás dela. No entanto, o líder da sala foi até a coordenação, pois ele percebeu claramente o racismo que estava ocorrendo. Eu mesma nunca fui atrás disso. Minha mãe era analfabeta, mas ela nunca permitiu que o racismo entrasse em nossas mentes. Ela dizia que as coisas eram assim, ela sempre tentava tirar esses pensamentos da minha cabeça, ela sempre me apoiou e deu muita força. Para mim, essa formação foi muito bem-vinda, quero transmitir essa força aos meus alunos.

**P** — Eu vejo que em quase todo encontro você ficava quietinha, participava pouco, mas sempre anotando bastante. Fico feliz que esteja gostando das nossas conversas e agradeço de coração por compartilhar sua experiência. Aqui é muito mais do que um momento de aprendizagem, é um momento de ressignificação, de desconstrução (reaprender) e de partilhar pedagogias outras. Sua experiência (*olhando para B*) nos mostra que cada ação que tomamos como educadores tem um impacto significativo na vida dos alunos. (*Fim desta cena*).

### 6.3 Cena 2: desconstruções sobre a branquitude

*O trem inteiro era um fantasma de si mesmo, fez uma parada numa estação sem povoado [...] A primeira coisa que me impressionou foi o silêncio. Um silêncio material que seria capaz de identificar com os olhos vendados entre todos os outros silêncios do mundo (Márquez, 2003, p. 23-24).*

**Narrador:** ainda parados na estação aguardando o trem, a conversa entra nos trilhos de falar sobre a branquitude brasileira e os estereótipos acerca das raças no

Brasil. Por qual motivo surpreende um homem branco e bonito com uma tornozeleira eletrônica?

**Cenário:** a estação ferroviária está muito movimentada. O encontro entre as personagens dessa vez ocorre na lanchonete da estação e há um fluxo constante de pessoas. Elas estão sentadas em uma mesa quadrada pequena com quatro cadeiras.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P), Fabíola (F), Wiliane (W) e Quele (Q).

**F** — Olha, no ano passado, estava eu e mais três colegas na parada de ônibus. Quatro idosas na parada de ônibus. Gente, aí vinha de lá para cá um homem que era a coisa mais linda do mundo. Camisetona, todo sarado, todo grandão. E a gente ficou olhando uma para outra “Nossa, que homem lindo”. Olha como nós somos. Estava todo mundo assim sentada. Ele olhando para o outro lado, e nós aqui. Aí eu brinquei que era um homem desse que o médico me receitou, porque eu sou gaiata, só sou feia, mas sou para a frente. Aí, lá vem o cara... E minha amiga falou assim “Meu Deus! Ele está de tornozeleira!”. (*Risos*). Sem querer, nós três falamos alto “Meu Deus!” e levantamos rapidamente. E o que pobre rapaz fez? Ele olhou e só tinha velha, então ele olhou para o outro lado. E quando a gente gritou ele também se assustou. Mas por que nós fizemos isso? Porque nós olhamos para o rosto dele, para o físico. Um homem branco, não é? E quando a gente viu a tornozeleira eletrônica, automaticamente, a gente associou ele ao assalto, ao tráfico e tudo mais. E foi uma surpresa!

**P** — (*Ironicamente*). Como assim um homem branco e bonito criminoso?

**F** — Sinto até vergonha, mas se ninguém tivesse visto a tornozeleira, ele era lindo e maravilhoso. Está no nosso “eu”. A gente entranhou que o branco, ainda mais um bonitão, não é padrão de criminalidade e por isso ficamos tão surpresas.

**P** — Eu li uma vez que a moral tem senso estético, por isso matamos baratas e não borboletas. E o que aprendemos a considerar belo? O branco! Fizeram um experimento social com duas crianças da mesma idade sozinhas em uma praça. Uma branca e outra negra. Ofereceram ajuda, comida e abrigo para a criança branca, considerada frágil e valiosa. A criança negra não teve a mesma sorte, deixaram ela simplesmente abandonada na praça.

**Q** — Nosso olhar está acostumado a ver crianças negras em situação de desamparo. Por isso, em sala de aula, a gente tem que tentar desmistificar esses estereótipos com relação a raça que a gente cria. É difícil descolonizar a mente... (*Pequena pausa*). Por exemplo, há muito tempo, fomos ensinados que os indígenas eram preguiçosos, tanto que nos livros didáticos eles eram retratados deitados nas redes, com cocar. Às vezes, além disso, os textos diziam que eles gostavam de ficar descansado. São vários exemplos disso. A gente que estudou lá nos anos 1970/80, lia que eles gostavam de ficar encostados, de descansar e de pegar o que a natureza dá. E aí a gente vai crescendo, criando estereótipos. É a mesma coisa com relação, por exemplo, aos negros. A gente vê nas novelas os papéis de empregada doméstica destinados aos negros, sempre em papéis da base da pirâmide. Não desmerecendo, claro, mas é sempre a mesma, os mesmos papéis. E se questionarmos, a culpa é do negro de estar neste local porque não se esforçou.

**P** — O racismo de cegueira de cor não argumenta mais a respeito da inferioridade biológica, mas “Em vez disso, os brancos racionalizam o *status* contemporâneo das minorias como o produto da dinâmica de mercado, de fenômenos que ocorrem naturalmente e das limitações culturais imputadas aos negros” (Bonilla-Silva, 2020, p. 23).

**Q** — (*Pensativa*). Isso também serve para os indígenas, criam a imagem deles como preguiçosos, para que isso ajude a justificar a sua posição atual na sociedade e não precise olhar para os roubos de terras e violências cometidos pelos homens brancos.

**W** — Aqui! Vamos falar de algo próximo, de algo de dentro da nossa escola. A gente tem essa visão de brasileiros e bolivianos. Aqui no Brasil nós temos pessoas que não são muito dadas a higiene. Lá também, assim como em todo país. O que, em geral, a gente costuma ouvir de brasileiro em relação aos bolivianos é que eles são imundos. É a xenofobia. A gente generaliza. Também é difícil tirar isso.

**P** — Até com relação ao racismo é um exercício que exige um conhecimento descolonizador, libertador. A gente tem que ficar vigilante e tomar cuidado, porque é ensinado em sociedade a pensar assim. Treinar o senso crítico para filtrar e analisar. Algo que sempre ocorre quando ouço piadas racistas, machistas ou homofóbicas é fingir que eu não entendi e pedir para a pessoa se explicar. A pessoa se constrange porque não me vê como cúmplice daquilo ali. É para sentir vergonha mesmo.

**W** — Vocês não viram? No mês passado, um vereador<sup>101</sup> estava com o áudio ligado e falou da calçada suja, que era “coisa de preto”.

**F** — Trocando em miúdos, hoje eu já me polício mais porque antes já era no automático. “Olha ali fazendo trabalho de preto”. Mas porque esse trabalho de preto era em tom de brincadeira. Em termos, o preguiçoso trabalha mais do que o trabalhador porque ele faz mal feito e vai precisar refazer. Era nesse sentido. Mas hoje com todo esse aparato legal dentro da lei antirracista<sup>102</sup>, a gente que traz isso já dos nossos avós, cultural mesmo, a gente tem que ter muito cuidado com isso. E foi justamente o que ele (vereador) falou.

**P** — Nós, enquanto educadores, temos uma responsabilidade maior, pois devemos ser exemplos. E ele também deveria ser. Esse tipo de fala não é inocente, não podemos simplesmente dizer que é cultural, pois é uma violência. Sobre as leis... *dura lex, sed lex*. Expressão em latim que significa “a lei é dura, mas é a lei”, ou seja, deve ser cumprida, doa a quem doer. O Estado tem o dever de intervir em situações de violência e racismo. Sem discussão<sup>103</sup>.

**F** — Fica meio exagerado tudo ser violência... mimimi, como dizem.

**P** — Sobre sua fala, lembrei-me de uma entrevista de Kabengele Munanga, em que ele diz: “Muitas vezes o brasileiro chega ao negro que reage: ‘você que é complexado, o problema está na sua cabeça’. Ele rejeita a culpa e coloca na própria vítima. Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema” (Munanga, 2009).

**W** — Ok. Não querendo minimizar o problema, mas todos nós temos nossas incoerências. Ele, como político, deveria se policiar toda hora.

---

<sup>101</sup> A participante relata o caso de um áudio vazado em que um vereador fala que “Não lavaram a calçada [...] é coisa de preto, né?”. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/e-coisa-de-preto-ne-fala-racista-de-vereador-camilo-cristofaro-vaza-durante-sessao-na-camara/>

<sup>102</sup> Os estereótipos trabalham a serviço do racismo, por mais que a participante consiga entender que seu olhar se surpreendeu ao ver um branco criminoso (ou seja, que ela possui um estereótipo sobre o lugar do negro), ela finaliza a conversa reforçando a sua posição, minimizando o problema do racismo e dizendo que é preciso cuidado devido à lei e aos possíveis processos legais.

<sup>103</sup> Em mais de um momento da pesquisa, em diferentes escolas, alguns participantes demonstraram preocupação com possíveis processos e com penalidades legais. Isso aponta para um tipo de racismo mais difícil de identificar, pois se esconde (mascara, limita) para fugir das consequências legais, mas está presente e provavelmente “escapará” em algum momento e recairá sobre pessoas negras.

**P** — Será que só devemos apenas nos policiar ou buscar uma mudança de mentalidade e postura? De nada adiantaria uma postura antirracista em público e racista em particular, entre os seus.

*(Silêncio por alguns instantes).*

**Q** — *(Efeitos sonoros de um trem se aproximando, com apitos altos).* Por isso escapa<sup>104</sup>... *(Cita a Bíblia, Matheus 12:34).* “A boca fala do que o coração está cheio”.

**P** — Sim.... *(pensativa)* Algumas vezes, “a palavra é o dejetivo do pensamento” (Lispector, 2013, p. 20). *(Fim desta cena).*

#### 6.4 Cena 3: nem tudo é racismo... ou a gente não quer ver?

*Sem dúvida, entre nós existem diferenças bem reais de raça, idade e gênero. Mas não são elas que estão nos separando e sim nossa recusa de reconhecer essas diferenças e em examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e aos seus efeitos sobre o comportamento e a expectativa humana (Lorde, 2019, p. 240).*

**Narrador:** nesta cena, todos os personagens se autodeclararam brancos. Destacamos isso para que seja possível observar como alguns participantes brancos consideram a temática antirracista de menor valor e supõem que talvez não seja uma boa ideia falar do tema com crianças pequenas. Inclusive, as participantes L e N afirmam que falar muito sobre o tema bitola as pessoas, que passam a ver racismo em tudo, inclusive onde não tem. Será que se fingirmos que um problema não existe ou simplesmente não o nomear, ele desaparece?

**Cenário:** voltamos para dentro do trem. O vagão é estreito e alongado, as paredes são revestidas com painéis de madeira desgastada pelo tempo e no piso há um tapete vermelho. Ao longo do vagão, há uma série de assentos estofados enfileirados lado a lado e frente a frente.

**Personagens:** Pesquisadora (P) – pesquisadora, Laura (L), Quele (Q) e Naiara (N).

---

<sup>104</sup> Conforme a discussão levantada na cena, vemos que há brancos com valores e atitudes parecidos com os da branquitude acrítica (Cardoso, 2014), porém não assumem publicamente essa postura tão abertamente como os neonazistas brasileiros. Como a participante “Q” expõe, por isso o racismo muitas vezes “escapa”, apesar de disfarçado e contido em situações públicas.

**P** — Sobre a questão do racismo e das Teorias Raciais no país, acerca dos quais iniciamos a discussão no encontro anterior, eu trouxe um vídeo a respeito do tema, tudo bem reproduzir para a gente conversar?

*(Todos concordam).*

**L** — *(Após a reprodução de um vídeo<sup>105</sup> e uma discussão breve entre os participantes).* Tem outra situação que eu gostaria de comentar. A questão da discriminação às vezes a pessoa só consegue ver depois que ela está inserida nesse contexto. Vamos imaginar, por exemplo, lá na sala. Ontem foi segunda-feira, dia de trabalhar entrevista. Era uma entrevista com Lázaro Ramos falando sobre um livro que ele havia lançado: *Na minha pele. (Explica a atividade, gesticulando as mãos)*. A gente trabalhava a estrutura da entrevista. Entre as perguntas, estava a questão da discriminação racial, então eu trabalhei bastante esse contexto com as crianças. *(Pausa, bebe água).*

**P** — Crianças de qual ano?

**L** — Essa turma é do quinto ano do ensino fundamental. Pois bem. Uma das perguntas da atividade sobre a entrevista foi: por que o entrevistador escolheu esta pessoa para fazer uma entrevista? *(Arregala os olhos, dando ênfase)*. Lembrando que o tema era discriminação racial. Nenhuma das crianças escreveu porque ele era negro! Por quê? Porque eles não viram ele como um foco de pessoas que são discriminadas. Então, eu acho que a discriminação aparece a partir do momento que você a insere na sua vida<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> Como ponto de partida para este encontro formativo, reproduzimos o vídeo intitulado “A entrada das teorias raciais no Brasil” de Lília Schwarcz. Nele, a autora aborda o darwinismo racial no Brasil, a tese do branqueamento, a mestiçagem e os estigmas sociais e biológicos presentes no contexto brasileiro. Ao final, ela ilustra como essas teorias ainda estão presentes na contemporaneidade ao citar uma propaganda de 2019 de uma instituição de ensino privada, na qual uma mulher negra segura um diploma, porém, em uma montagem, sua mão é retratada como branca. Ela discute como os estereótipos atuam de forma sutil, sugerindo a ideia de que o estudante entra negro na universidade e sai branco. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY>.

<sup>106</sup> Uma das perguntas da pesquisa diz respeito sobre como o ato performático da branquitude afeta a educação antirracista. Ao longo de toda a pesquisa, por meio dos jogos de cenas, é possível ir visualizando como a branquitude se posiciona a respeito do racismo e antirracismo na escola. A escola não é composta apenas por educadores antirracistas, fato que comprova a necessidade de mais estudos, formações e atividades voltados ao tema. Mesmo sem identificarmos como cada participante se autodeclarou, ao longo das falas, eles manifestam em seus pontos de vista e conseguimos identificar a partir de qual ângulo enxergam a temática. Os brancos não só se beneficiam dessa estrutura racializada herdada, mas também a produzem e a reforçam por meio do mito da democracia racial, do silêncio ao tratar do tema e ao minimizar o problema no ambiente escolar, como se fosse “mimimi” e “bitolasse” os estudantes. Nos encontros coletivos, a manifestação desse tipo de opinião era mais sutil ou disfarçada. Ocorreu de participantes solicitarem um encontro privado, ou optarem por conversar nos

**P** — (*Incrédula, franzindo a testa*). Como é? Acho que não entendi direito o que você disse. Quer dizer que se não falarmos do problema, ele magicamente deixa de existir? Entendo que na primeira infância é mais interessante trabalhar a temática racial por uma perspectiva positiva de valorização da cultura negra, mas quando falamos de crianças maiores...

**L** — (*Corta e explica seu ponto de vista, gesticulando bastante*). Bem, veja só: a maioria das respostas era “porque ele era famoso”, mas ninguém citou a cor dele. Eu achei muito interessante as respostas: “porque ele era famoso”, “porque ele tinha lançado o livro”, “porque ele era um ator”. A criança nasce pura e ela, a gente sabe disso, ela vai aprendendo as coisas ao longo da vida dela. Há momentos em que a gente não vê essa situação. É tão assim, inocente, que a gente às vezes tem um pensamento que foge. Esse pensamento de discriminação a gente não quer ter na nossa vida. Então a gente acaba não observando essas coisas... eu estou vendo aqui esse vídeo e estou enxergando uma pessoa. Eu não observei se ela é negra ou se ela é branca, para eles também é apenas uma pessoa fazendo uma propaganda.

**P** — (*Instigando a olhar melhor*). Trarei alguns pontos da sua fala: 1) “criança nasce pura e ela, a gente sabe disso, ela vai aprendendo as coisas ao longo da vida dela”; 2) “Esse pensamento de discriminação a gente não quer ter na nossa vida”; e 3) “Há momentos em que a gente não vê essa situação”. Digo: com relação ao item 1, a gente se opõe a ideia de natureza infantil. Historicamente, as crianças são apresentadas como seres desprovidas de “fala”. Nesse sentido, são sempre os adultos que dizem para elas e sobre elas. Muitas vezes, “[...] a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, em vez de constituir uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na formação de sua autoimagem” (Oliveira, 2015, p. 127). Sobre o item 2, será que não é mais do que pensamento, e sim prática? A respeito do 3, será que a pessoa não vê, ou não ver?

(*Pequena pausa*).

---

corredores e durante o intervalo, visando encontrar a pesquisadora sozinha para ter momentos de maior privacidade. De certa forma, os participantes brancos se sentiam mais à vontade para expressar opiniões polêmicas e racializadas entre si mesmos, pois no coletivo elas poderiam causar atrito com os demais colegas, especialmente com os colegas de trabalho negros.

**Q** — (*Entra na conversa, muda de assunto e passa a falar de adulto*). Inclusive, nos últimos anos você já vê propagandas com pessoas negras. Porque até então era só as loiras de acordo com o objetivo que eles criaram. Vejamos o caso da atriz Barbara Reis, mulher preta, e protagonista da telenovela da Globo *Terra e Paixão*. Ela exaltou a importância e relevância de ser uma representatividade negra no horário nobre da Globo. No entanto, nas entrevistas, relata casos de racismo. Inclusive, as diversas vezes em que teve que lidar com o racismo, que, lamentavelmente, deparou-se pela primeira vez ainda na infância.

**P** — (*Corta, franzindo a testa, desconfortável*). “No caso específico da criança negra no processo de socialização na instituição escolar, “tornar-se civilizada” significa “branquear-se”” (Oliveira, 2015, p. 130).

**Q** — (*Continua a falar sobre a atriz*). Bárbara Reis disse em uma entrevista que ao declarar seu amor e sua admiração por um colega de classe, ele falou que ela não podia gostar dele porque ela era uma criança negra. Ela disse que isso a marcou muito, destacando que tinha apenas seis anos na época. A atriz ainda comentou que outras situações de racismo se repetiram mais tarde: “E já teve ocasião de estar próxima ali da gôndola de xampu na farmácia e ter sempre uma pessoa perto vigiando se ia realmente pegar, comprar, levar ou colocar dentro da bolsa”, contou<sup>107</sup>. Outra coisa, muitos dizem que a protagonista da novela deveria ser a Agatha Moreira, loira de olhos verdes.

**L** — (*Um pouco desconfortável, tentando se explicar*). Eu não estou conseguindo expressar o que eu estou pensando. A questão que estou levantando é o seguinte: se você vê que há discriminação em tudo, você acaba o tempo todo internalizando aquilo. Por exemplo, fulana está vestida de tal coisa porque ela é mestiça. As pessoas ficam colocando...

**N** — (*Corta, concordando com a cabeça, bate na mesa e completa*). Bitola!

**L** — (*Procurando apoio, olha fixamente para N*). Isso! Fica bitolando aquilo! Eu, por exemplo, não estou condenando a pesquisadora do vídeo, mas eu não vi em momento algum a questão de discriminação só porque a mão é branca. Eu não vi com os olhos dela, mas como ela está o tempo todo trabalhando com isso aí (racismo), ela colocou a questão. Agora eu sei, mas é um ponto de vista (*fala pausadamente*) DE-LA, é o

---

<sup>107</sup> Entrevista disponível em: <https://portalmulheramazonica.com.br/site/noticia/barbara-reis---eu-carrego-o-signo-da-negritude-/>. Acesso em 24 set. 2023.

ponto de vista dela. Por exemplo, que nem eu falei o exemplo das crianças, as crianças elas não viram que no texto estava sendo trabalhada a discriminação racial justamente com o Lázaro Ramos, por ele ser negro, por ele ter vindo de periferia. Então, às vezes, a pessoa bitola tanto aquilo lá que acaba que em tudo vê discriminação, privilégios e coisas desse tipo. E tudo que o outro faz, tudo que o outro vê, e muitas vezes nem é.

**N** — (*Tenta falar*). Uma coisa que eu também notei...

**L** — (*Corta e retoma a fala*). Só um pouquinho, N, deixa eu concluir. Eu acho superimportante a gente discutir o assunto, inclusive o Lázaro Ramos comenta lá que esse é, querendo ou não, um problema de todos. Inclusive, teve aluno que citou essa parte como a que mais gostou no texto, quando Lázaro disse que o racismo era um problema de todos e não só de uma pessoa. Então o que eu estou falando? De tanto a gente falar, falar e falar sobre o assunto... (*pausa e acrescenta*) não que não devemos falar, tem que se falar sim o tempo todo, defendendo, protegendo e colocando como um problema de todos como foi colocado aqui na formação e no texto. No entanto, se a criança não está vendo discriminação ali, por que eu vou dizer “Olha, aqui houve discriminação porque a mão dela é branca”? Aí a criança vai dizer “Mas eu nem vi, tia”. Eu vou ser bem sincera, que nem eu falei para vocês, não vi diferença de cor praticamente. Só vi porque foi falado no texto. Se eu ficar falando sobre racismo, eu estou colocando na cabeça da criança aquilo que às vezes eles não estão nem vendo. Era uma atividade do livro, mas as respostas das crianças são importantes para nós.

**P** — (*Comenta pausadamente o conteúdo do vídeo*). Acho que é uma questão de desenvolver senso crítico, não acha? Essa estudiosa trouxe essa crítica porque ela quer mostrar que essas teorias foram e ainda são um projeto econômico e político presente no Brasil. Como conversamos, muitas vezes a gente não tem conhecimento sobre a teoria do eugenismo, ou que, por exemplo, tivemos incentivos para os brancos virem para o Brasil. Tanto que eles imaginavam que em três gerações a população brasileira seria branca. E ela quer mostrar que esse projeto não acabou 100%, ele ainda existe, mas com outra roupagem (assim como o racismo). Ela mobiliza essa propaganda para que a gente veja, porque realmente temos dificuldade de ver algo naturalizado. Ainda mais brancos sem letramento racial. É isso que ela traz.

**Q** — (*Comenta, concordando com P*). Em outras culturas, por exemplo, o que a gente considera absurdo, eles enxergam como natural. Para eles é natural e convivem com isso desde sempre. E se a gente nasceu no sistema racista, a gente vai ver o racismo como algo natural sem letramento racial, sem tirar “a venda”.

**L** — Não, mas eu não estou colocando para você o racismo como algo natural. É que às vezes nem existe mesmo!

**Q** — Então você acha que naquela imagem não existe mesmo?

**L** — Aos meus olhos nus, não. Não existia. Mas depois da explicação dela abriu uma luz, eu falei assim: “Nossa!”.

**N** — Essa questão que a L está colocando eu compartilho da mesma opinião que ela. Por exemplo, eu vejo muito fragmentado no nosso país essas questões assim... Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, dia disso e dia daquilo<sup>108</sup>. Gente, para que isso? É respeito ao outro. E é respeitar como pessoa então eu vejo muito fragmentado essa questão da identidade, sabe? Dia 20 de novembro, eu, particularmente, sou contra.

**L** — A criança, como eu falei, nasce crua. Então eles estão ali o tempo todo brincando e tal. E a gente coloca essa questão e aí ela começa a se incomodar e se fulano falar alguma coisa ela já se revolta. Há pessoas que ficam extremamente revoltadas e às vezes se revoltam contra o mundo, se revoltam com o ar, se revoltam com tudo por causa da sua cor.

**P** — Você afirmou seu entendimento de que a criança nasce crua. Então complemento que existe uma fabricação da identidade negra fragmentada, deteriorada. Torna-se desejável querer ser branco, já que o ideal é ser branco. Assim nos diz Silva (1995): “as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificados, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído. No caso das crianças negras, as suas características raciais (tom de pele, nariz achata do, cabelos encarapinhados) são consideradas feias elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro, é se feio” (Silva, 1995, p. 68).

(*Pequena pausa*).

---

<sup>108</sup> Como trataremos no 7.4 *Cena 3: fora de rota: antirracismo perecível*, a questão do antirracismo na escola geralmente é discutida apenas em datas comemorativas ou quando ocorre alguma situação fática, mas mesmo assim há quem se incomode com essas datas. A participante “N” afirma categoricamente que não deveria haver datas comemorativas para minorias, inclusive, posicionando-se contra o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra no Brasil).

**N** — (*Voltando a falar da questão da identidade*). Eu tiro aquela moça lá do BBB... a Lumena.

**L** — (*Concordando com a cabeça*). Ela coloca coisa onde não existe. Mesmo exemplo da propaganda citada.

**Q** — Concordo que pode ser criada uma mania de perseguição, mas é importante termos um olhar mais crítico sim para essas questões sensíveis.

**L** — Só de você olhar para ela, ela vai dizer “Está olhando porque eu sou negra”. Então eu sou a favor da causa, sou a favor da luta contra isso, mas às vezes a pessoa acaba enxergando racismo onde não tem.

**N** — E isso fomenta a discórdia. Vamos pegar ainda essa questão das datas. Eu já vi negros e brancos comentando que não concordam com tantas datas comemorativas, porque aí os negros naquele dia “se acham”. Essas diferenciações geram um sentimento de ódio, sei lá, de inveja. Porque se está trabalhando em prol de algo que poderia ser trabalhado de forma mais geral, mais amplo.

**Q** — Nestes cem anos do projeto de eugenismo, eu acredito que eu vendo com um olhar mais crítico aquela imagem, o que eu percebo hoje é que realmente até um tempo atrás *outdoor* e tudo mais você só via a pessoa branquinha do olho azul, era algo estrutural mesmo. E a gente vê que hoje em dia já está mudando um pouco, até as escolas particulares fazem com meninos morenos, faculdades também. Eu até comentei com minha amiga: “Olha! Está mudando”.

**N** — Eu penso que essa mudança partiu mais da visão comercial do que de uma atitude antirracista. Hoje a gente tem uma população superior negra e de baixa renda, quando o comércio descobriu isso, explodiu essa questão.

**P** — Como diz Audre Lorde “O tokenismo que às vezes nos é oferecido não é um convite para compartilhar o poder; nossa ‘diversidade’ racial é uma realidade visível que deixa isso bem claro” (Lorde, 2019, p. 250).

**Q** — Vocês viram a questão do Novo Polo da Volkswagen? Eles pegaram para a propaganda um casal homossexual e viralizou que não é só homossexual que usa carro, mas todo mundo. As pessoas se incomodaram. E aí começou aquela briga por privilegiar apenas um grupo, isso é igual a tal da consciência negra.

**L** — O econômico vai se sobressaindo, o mundo globalizado, o capitalismo...

**Q** — Igual a questão das gordinhas e dos magrinhos. Antigamente, modelos eram apenas magrinhas. Hoje em dia, os empresários viram que tem mercado e que a população está mais gordinha e começaram a fazer modelos *plus size*. Eu até gosto disso. Não é porque a pessoa é gorda, que ela tem que ser ridicularizada.

**P** — Isso que vocês estão trazendo é importante, porque às vezes tem essa falsa inclusão: colocam uma modelo negra no *outdoor* visando vender para esse público, mas todas as chefias da empresa são brancas. Todos os cargos mais elevados da empresa são brancos. Agora vamos pensar juntas: se chegar com o mesmo currículo uma mulher branca e uma mulher negra, quem será priorizada?

**Q** — Isso quando não tem trabalho análogo à escravidão. Eles priorizam os brancos, é hipocrisia negar. Não acho que discutir a questão racial bitola, e sim tira da cegueira e do bitolamento (*risos*), mas de fato incomoda um pouco. Eu vi uma reportagem sobre isso no Dia das Mulheres. Falava sobre agressões às mulheres, que as mulheres negras são as que mais sofrem. E maioria das mulheres que buscam denunciar em uma delegacia especializada são brancas porque as brancas têm um tratamento diferenciado das negras e eu falei “Meu Deus! Até nisso?”.

**P** — “Compartilhamos alguns problemas como mulheres, outros não [...] Como mecanismo de controle social, as mulheres foram encorajadas a reconhecer apenas uma espécie de diferença humana como legítima, aquelas diferenças que existem entre mulheres e homens. [...] Agora precisamos reconhecer diferenças entre mulheres que são nossas iguais, nem inferiores nem superiores, e encontrar maneiras de usar a diferença para enriquecer nossas visões e nossas lutas” (Lorde, 2019, p. 250). Será que “nem tudo é racismo” ou a gente se acostumou a ignorá-lo? (*Fim desta cena*).

## **7 TERCEIRA PARADA: ESTAÇÃO “RACISMO OU BULLYING?”**

*O que eu quero ensinar é: como passar de um absurdo não evidente para um absurdo evidente (Wittgenstein, 2014, p. 180).*

A Constituição Federal Brasileira (CF/88) dispõe no art. 3º, IV, que um dos objetivos da República Federativa do Brasil é promover o bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, o art. 4º, II e VIII determina que, dentre os princípios que

regem a República, estão a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao terrorismo e ao racismo.

Continuando, nesse mesmo sentido, o art. 5º, XLI, XLII, traz um mandado constitucional de criminalização do racismo, ou seja, a própria Constituição (CF/88) determina que se crie legislação para o crime de racismo e que práticas racistas sejam severamente punidas no país ao determinar que o crime seja inafiançável, imprescritível e sujeito a pena de reclusão.

Assim, a lei 7.716/1989 surge como o cumprimento de um mandado de criminalização presente na Carta Magna brasileira. Sancionada em 5 de janeiro de 1989, ela define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Em 1997, a lei 9.459 a ampliou e seu art. 1º passou a dispor que “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

Recentemente, essa lei sofreu alteração pela lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que tipificou a injúria racial como crime de racismo, além de aumento da pena em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva e/ou artística, racismo religioso e/ou recreativo e racismo praticado por funcionário público.

Além disso, tanto racismo quanto injúria racial<sup>109</sup> são considerados crimes imprescritíveis e inafiançáveis, o que significa que não prescrevem (podem ser punidos a qualquer tempo) e não permitem o pagamento de fiança. Embora com atraso, as leis e a jurisprudência do ordenamento jurídico brasileiro têm reconhecido o problema do racismo estrutural, abrangendo o entendimento das condutas criminosas relacionadas à prática de racismo e protegendo a dignidade do ser humano.

O combate à discriminação racial no Brasil tem duas vertentes. A primeira vertente possui caráter repressivo e punitivo, como citamos acima, com a tipificação penal de crime para o racismo. Já a segunda vertente, relaciona-se ao caráter promocional, ou seja, de promoção de políticas públicas específicas, tais como ações afirmativas e políticas públicas compensatórias buscando a equidade.

---

<sup>109</sup> A injúria racial é diferente do racismo. De forma simplificada, o crime de injúria racial é associado ao uso de termos pejorativos relacionados à raça ou cor com a intenção de ofender especificamente a honra de alguém (individual). Já o racismo é mais amplo, ele envolve o grupo ou a coletividade, discriminando toda a raça/cor.

Além disso, há outras normas, tratados e convenções voltadas para o combate ao racismo, como a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Intolerância, o Estatuto da Igualdade Racial, entre outras. Almeida (2019) explica que o racismo estrutural decorre das relações sociais e que o direito pode ser uma forma eficiente de combatê-lo, pois faz parte da mesma estrutura social que o reproduz como prática e ideologia.

Um apontamento interessante de pesquisa foi observar que em todas as escolas participantes o termo racismo é um tabu, digno de medo, porém, isso não significa que não exista, apenas não é nomeado corretamente e, conseqüentemente, mascarado. Por mais que questionássemos diretamente sobre casos de racismo ocorridos no ambiente escolar, os participantes alegavam que ocorriam somente situações de *bullying*, ainda que, ao descrevê-las, configurassem-se como situações de racismo.

Destacamos que, somente após a realização dos encontros formativos e da qualificação da tese, uma importante lei sobre o *bullying* foi sancionada no Brasil. A lei 14.811, de 12 de janeiro de 2024, institui medidas de proteção à criança e ao adolescente nos estabelecimentos educacionais ou similares, e prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente. A lei incluiu no Código Penal brasileiro a seguinte definição para *bullying*:

Art. 146-A Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais.

Ofensas e agressões relacionadas à cor, raça, etnia, religião ou procedência nacional do estudante são racismo e não *bullying*. A dificuldade de reconhecer a existência do racismo na escola conseqüentemente dificulta a possibilidade de combatê-lo com ações voltadas ao antirracismo. Ao longo da pesquisa observamos dois movimentos simultâneos: 1) nega-se a existência do racismo, camuflando-o de *bullying*; 2) alega-se que discussões sobre o papel da branquitude e o antirracismo na escola são exageradas e desnecessárias, pois podem acarretar racismo e desavenças que não existem, pois, as crianças são puras e desconhecem essa questão.

Dessa forma, a branquitude mantém a estrutura racial que a beneficia intacta e inquestionável, desviando da questão que não é sobre as crianças e sua “inocência”, como ouvimos de alguns participantes da pesquisa, mas a estrutura racializada que a instituição escolar tem reforçado. Até mesmo para conversar sobre os casos de “*bullying*” (racismo) foi difícil, pois os participantes negavam sua existência na escola. Assim,

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade (Carneiro, 2011, p. 16).

Alegações como “Somos todos iguais” ou “Não vejo cor, não diferencio os estudantes” são frequentes, mas quando a conversa se aprofundava, as questões de racialização emergiam. A partir das experiências sociais e experiências acadêmico-profissionais dos participantes da pesquisa, observamos como a branquitude é performada diante do público das escolas – analisando a ideia do conceito de raça na atualidade e os significados acerca da branquitude na educação.

Também buscamos descrever as atividades desenvolvidas voltadas à educação antirracista nas escolas participantes, procurando o entendimento de como elas estão sendo convocadas pela legislação antirracista a apresentarem-se como lugares de formação para a recusa de heranças coloniais.

## 7.1 Cena introdutória: palavras e seus usos

*Não se pode adivinhar como uma palavra funciona. É preciso que se veja sua aplicação e assim se aprenda (Wittgenstein, 2014, p. 149).*

**Narrador:** Kátia (K) e Andrelize (A) discutem um achado interessante de pesquisa do ponto de vista da filosofia que estudam. Quais os significados do uso da palavra *bullying* no lugar de racismo nas escolas? Por qual motivo evita-se a palavra racismo a todo custo? Não pretendemos apresentar respostas ou colocar um ponto final à questão, mas trazemos à mostra esses apontamentos da pesquisa.

**Cenário:** sala de espera para o embarque. A sala é ampla e iluminada, mas os assentos disponíveis são desconfortáveis. As personagens estão em pé enquanto

dialogam. Painéis informativos estão nas paredes, exibindo os horários de chegada e de partida dos trens e informações sobre plataformas e destinos.

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**A** — (*Lembrando das leituras realizadas*). Quando notei que os participantes usavam o termo *bullying* no lugar de racismo eu fiquei muito intrigada. Lembrei da leitura da obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein (2014) e pensei a respeito do significado das palavras ser moldado pelo uso em diferentes situações e contextos... Racismo travestiu-se de *bullying* nestes jogos de linguagem.

**K** — (*Calmamente*). Hum... a linguagem é flexível, temos uma “caixa de ferramentas”<sup>110</sup>, sim, e podemos utilizar as palavras como ferramentas para diferentes propósitos. Sabendo disso, qual o propósito de não usar o termo racismo?

(*As personagens caminham lentamente pela sala de espera*).

**A** — *Bullying* é uma palavra de língua inglesa formada a partir de *bully+ing*, representando um conjunto de ações (verbais, físicas ou morais) de um valentão (*bully*) que ocorre de forma continuada (*ing*) com a intenção de humilhar, traumatizar a vítima.

**K** — (*Pondera*). Apesar da consequência de ambos ser a violência e de o *bullying* se manifestar de diferentes maneiras, não podemos utilizar o termo como sinônimo de racismo, pois isso mascararia os conflitos raciais brasileiros ocorridos na escola.

**A** — A palavra racismo está em jogo de linguagem violento e os brasileiros não gostam de se reconhecerem como racistas. Além disso, racismo é um crime tipificado por lei. Inicialmente, ponderei que possivelmente utilizassem *bullying* como eufemismo por lidarem com crianças pequenas... inclusive, uma professora mencionou<sup>111</sup> que era esse o motivo dela não falar a palavra racismo em sala.

**K** — (*Completa*). Pode ser mesmo que o termo racismo estigmatize as crianças envolvidas nesse comportamento, já o termo *bullying* é mais amplo e abrange

---

<sup>110</sup> Wittgenstein (2014, IF-11, p. 20).

<sup>111</sup> Uma professora participante da pesquisa comentou conosco que considerava o termo racismo muito grotesco, logo, quando ocorriam conflitos relacionados a aspectos raciais, como cabelo ou cor de pele, trabalhava o *bullying* com as crianças para “preservar a inocência” e para evitar quaisquer outros tipos de discriminação.

diferentes comportamentos, sem especificar a questão racial. No entanto, analiso que é para minimizar e mascarar o problema...

**A** — (*Torce o canto do lábio*). Em um primeiro momento, entendi que poderia estar além da capacidade de compreensão de crianças pequenas, pois realmente é um tema complexo, mas logo descartei essa possibilidade.

**K** — (*Curiosa*). Por quê?

**A** — Durante nossos encontros formativos, não havia a participação de nenhuma criança, ou seja, até mesmo entre os profissionais da escola, adultos e, teoricamente, cientes do que é o racismo, há uma forte tendência de evitar o uso da palavra racismo e de caracterizar comportamentos racistas como *bullying*<sup>112</sup>...

**K** — São muitas as problemáticas envolvidas, mas como bem diz Munanga (2009), o nosso racismo pode ser visto como um crime perfeito. E por que dizemos isso? A própria resistência em abordar questões de raça pode decorrer do exercício do poder da branquitude. A partir disso, formação inadequada dos profissionais, normas implícitas da instituição, pressões políticas externas e internas, receio de atritos... enfim, a própria branquitude se protegendo e se fortalecendo. (*Pequena pausa*). Também pode ser uma estratégia para fugir do aspecto criminoso do racismo, caracterizando-o como *bullying* para evitar problemas com a justiça<sup>113</sup>. Precisamos considerar que a escola constitui um cenário onde ocorrem batalhas diárias,

---

<sup>112</sup> “Racismo é diferente de *bullying*! Há uma linha tênue que os separa, afinal, tanto um quanto o outro agride físico e psicologicamente, ou seja, ofende, humilha, violenta, por isso em geral confundimos e as escolas tendem a colocar duas coisas díspares num único discurso, isto é, num único “conteúdo”. Mas eu insisto: *bullying*, preconceito é diferente de racismo. [...] O racismo não é uma deformação do comportamento, ou seja, não está preso ao campo subjetivo, como acontece na prática do *bullying*, o qual está totalmente ligado a ideia de preconceito (um juízo antecipado que não passa pelo crivo da razão, juízo este que existe na cabeça de um indivíduo ou grupo de indivíduos que rejeita ou não aceita o outro devido à cultura, sexualidade, religião, etnia, nacionalidade, idade, etc). O que acontece em relação ao racismo é que essa lógica da rejeição, da exclusão, da aversão, da humilhação evade o campo subjetivo e invade o campo objetivo, isto é, o campo da norma, normatizando-se e naturalizando-se, uma vez que é semeado e equalizado pelo campo político, jurídico, econômico, cultural e social. [...] Trata-se então de explicitar que as sequelas deixadas pelo racismo são muito mais profundas e sutis, embora muitas vezes olvidadas no ambiente escolar e na sociedade de um modo geral, pois ao contrário do *bullying* que é uma violência física ou psicológica considerada fora da norma, isto é, anormal, fora daquilo que é aceito e por isso deve ser combatido. O racismo está dentro da norma ou normalidade, uma vez que é assegurado pela própria estrutura da sociedade e do Estado” (Julião, 2018).

<sup>113</sup> A lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Nesta norma, não se fala de penalidades, pois trata-se de um Programa voltado para a cultura de paz na escola.

manifestações de resistências e de práticas de liberdade entre os jogos de poder envolvidos.

**A** — São dinâmicas complexas que trazem à tona a fragilidade branca, termo usado no contexto americano, em que os brancos “[...] vivem em um ambiente social que os protege e isola do estresse relacionado às questões raciais” (Diangelo, 2018, p. 35). Sei que esse conceito é complicado para a realidade brasileira, pois pode nos levar a acreditar que os brancos são frágeis demais para discutir o racismo. E não concordo com isso. No entanto, neste ponto específico que citei acima, concordo com a autora: os brancos estão mais protegidos do estresse racial, em uma espécie de zona de conforto, pois fogem do tema e agem na defensiva.

**K** — (*Adverte*). Entendo que mais de um fator esteja envolvido nessa dinâmica. De qualquer forma, não esqueça que “[...] a virada a que nós aderimos se afasta da procura por essencialismos epistêmicos e do desejo de ‘controle’ da totalidade de formas de conhecer com base em redes empírico-verificacionistas fundamentadas em teorias e hipóteses” (Silva; Osorio, 2021, p.14).

**A** — (*Concordando com a cabeça*). Isso... nessa pesquisa não buscamos explicar a essência das práticas escolares, mas colocar à mostra seus acontecimentos.

**K** — E desta maneira, provocamos novas visibilidades, sem enjaular ao apontar: é isto. Lembrando também que não existe apenas um poder, o que existem são relações de poder díspares, heterogêneas e em constante transformação. O poder é uma prática social (Foucault, 1979).

**A** — Procuramos brechas nessas relações, mas, de toda maneira, sabíamos de antemão que “[...] se e quando um programa educacional aborda diretamente o racismo e o privilégio dos brancos, as respostas comuns dos brancos incluem raiva, isolamento, incapacidade emocional, culpa, discussão e dissonância cognitiva (o que reforça a pressão para que os facilitadores evitem abordar diretamente o racismo)” (Diangelo, 2018, p. 38). No entanto, fomos adiante com o que nos propusemos e abordamos o tema de diversas maneiras, inclusive diretamente, até que pudemos observar essa questão de nomear racismo de *bullying*.

**K** — O racismo, diferentemente do *bullying*, abrange estruturas econômicas, sociais, políticas, culturais, escolares e perpetua os privilégios da branquitude. Não podemos

deixar que se crie mais um mito envolto nesta temática, assim como o da Democracia Racial, amenizando o problema e dificultando sua abordagem.

**A** — Lembrando que a branquitude, como nos ensina Frankenberg (1993), é um local de vantagem e privilégio racial, mas também é um “ponto de vista” do qual as pessoas brancas enxergam a sociedade. A prática de tratar as questões de racismo como *bullying* certamente é um exercício do poder da branquitude a partir da sua maneira de enxergar os problemas raciais na escola (como algo “menor”).

**K** — Essa tentativa de silenciamento ou apagamento do problema mostra como o racismo é relacional, dinâmico e operacional, assim como a branquitude. A branquitude brasileira não suporta o estresse das discussões raciais e reage de maneira defensiva, fechando-se para o assunto. Quando a gente acha que está chegando no momento de abordar o problema na escola, surgem mecanismos de fuga.

**A** — Uma forma de defesa da branquitude. Na tentativa de fugir do estresse racial, nomeiam racismo como *bullying*.

**K** — (*Incentiva*). “Não pense, mas olhe”<sup>114</sup> (Wittgenstein, 2014, p. 51), lembra? (*Fim desta cena*).

## 7.2 Cena 1: a legislação antirracista convoca para a desconstrução

*A responsabilização jurídica não é o suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2019, p. 51).*

**Narrador:** Kátia (K) e Andrelize (A) continuam conversando sobre a pesquisa e discutem a legislação antirracista presente no cenário brasileiro como anúncio do acontecimento da hospitalidade incondicional (Rosario, 2018). As personagens

---

<sup>114</sup> Quando K refere-se a esse aforismo, ela orienta a pesquisadora a lembrar-se da crítica ao essencialismo, ou seja, da primazia da essência sobre a existência. Assim, não devemos tentar explicar a essência dada pelos objetos, mas observar o uso dos jogos de linguagens, pois “[...] temos uma tendência muito forte para pensar que existem coisas que se ocultam, coisas que vemos do exterior, mas não podemos penetrar. E, contudo, nada disso acontece. [...] Todos os fatos que nos interessam encontram-se expostos diante de nós” (Wittgenstein, 2018, p. 29). Basta olhar, pois está posto diante de nós que a branquitude não quer falar sobre racismo na escola, evita a problemática a todo custo, inclusive, mascarando-a de *bullying*.

também atrelam a discussão à pesquisa, mostrando os impactos objetivos da legislação no ambiente escolar.

**Cenário:** as personagens continuam na sala de espera para o embarque.

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**A** — (*Lembrando dos encontros realizados*). Estive pensando em tudo o que ouvi durante os encontros formativos... apesar de todos os dados do IBGE e da sociedade apresentar-se de maneira desigual, muitos participantes insistem que falar de racismo é um exagero. Um participante chegou a dizer que isso não existe mais no Brasil, outro, afirmou que os brancos também sofrem racismo.

**K** — (*Pensativa*). “Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça” (Hooks, 2017, p. 45). Você analisou a legislação antirracista em termos derridianos?

**A** — (*Expressão de dúvida*). No sentido de abandono da hostilidade e promoção da hospitalidade?

**K** — Sim, e a legislação antirracista como um ato jurídico-performativo<sup>115</sup> “[...] de confissão do crime contra a humanidade, a Escravidão, cometido pelos portugueses e seus descendentes e sofrido pelos povos que habitavam o atual território brasileiro antes da chegada dos lusitanos e contra as etnias capturadas e escravizadas no continente africano e deportadas para o Brasil” (Solis; Rosario, 2019, p. 203).

**A** — (*Concordando com a cabeça*). Há um tempo, li um texto interessante a esse respeito. Em sua dissertação, Rosario (2018) assinala que o Direito tem que ir além da obrigação e da dívida, exigindo a confissão. Assim, a legislação convoca a escola para a desconstrução de suas práticas, porém, “[...] os crimes cometidos contra a humanidade, quer sejam crimes antigos ou novos, como a Inquisição, a Escravidão,

---

<sup>115</sup> “O performativo, diz Jacques Derrida, produz o acontecimento que enuncia, e os performativo-jurídicos são aqueles que, desde as primeiras declarações de direitos até as mais recentes, implicam uma promessa, prometem desde os direitos fundamentais a homens e mulheres até a confissão dos crimes cometidos contra a humanidade, tais como a Escravidão, a Shoah e o Apartheid” (Solis; Rosario, 2019, p. 204).

a Shoah e o Apartheid, cujo reconhecimento ainda precisam ir além do campo jurídico” (Rosario, 2018, p. 63).

**K** — (*Calmente*). Nesse mesmo sentido, Derrida aponta que “A justiça não termina com a lei” (Borradori, 2004, p. 142).

**A** — A lei é uma ferramenta importante, mas por si só não garante a justiça... (*suspira*) documentos e normas não valem muito sem a devida aplicação. Um exemplo disso é o que vimos nas escolas participantes... analisando cada Projeto Político Pedagógico (PPP), temos: 1) na escola Nações Unidas, a palavra diversidade aparece apenas uma vez, mas é citada na missão da escola<sup>116</sup>; 2) na escola Antônio Ferreira da Silva, a diversidade e a diferença são mencionadas algumas vezes, inclusive na missão da escola<sup>117</sup>; 3) na escola Maria Francisca de Jesus Gonçalves, o PPP encontra-se em construção, mas tivemos acesso ao documento e observamos que a diversidade e a pluralidade cultural aparecem nos princípios e valores da escola; 4) na escola Joaquim Vicente Rondon, a diversidade é citada diversas vezes. Também incluíram respeitar as diversidades na missão da escola<sup>118</sup> e, ao longo do documento, é discutida a questão de que a diferença pode levar a exclusão, devido à dificuldade de lidar com ela.

**K** — Sim, previstos no papel, no entanto, a pesquisa mostrou que há um movimento muito frágil em relação à diversidade étnico-racial. Podemos dizer que há uma inaplicabilidade dessas normas, não é mesmo?

**A** — (*Concordando com a cabeça*). Isso mesmo, mas, de todo modo, “A legislação antirracista anuncia o acontecimento da hospitalidade incondicional, do im-possível que chega racialmente valorizando cada singularidade na sua *différance*, prenuncia a democracia por vir” (Rosario, 2018, p. 111).

---

<sup>116</sup> No PPP da escola (Porto Velho, 2022), sua missão inclui a diversidade “Contribuir para uma educação de qualidade considerando os aspectos individuais de cada aluno e seu ritmo de aprendizagem. Estimular o desenvolvimento da autonomia, a parceria família-escola e o convívio com a diversidade, favorecendo a formação de cidadãos aptos à realidade social” (p. 37).

<sup>117</sup> Inclui-se na missão da escola “Respeitar as opiniões e diferenças” (Porto Velho, 2020, p. 36). Fala-se também em respeitar as diferenças culturais (p. 79) e respeitar o modo de vida de diferentes grupos (p. 70) ao longo do documento.

<sup>118</sup> A missão da escola é “Oferecer aos nossos educandos um serviço de qualidade que fortaleça a criticidade, o potencial inato dos estudantes e de toda a comunidade escolar para criar soluções inovadoras e impacto positivo nas suas vidas e no seu entorno, garantindo a permanência de todos na escola, fortalecendo assim a autonomia administrativa, respeitando as diversidades, incentivando as amizades e o diálogo” (Porto Velho, 2021, p. 120).

**K** — Os direitos humanos e as leis antirracistas, inclusive as aplicadas em contexto educacional, podem ser vistos como ato jurídico-performativo de confissão à hostilidade a qual as minorias estão submetidas no Brasil. Se não existisse o racismo, por qual motivo existiria esse aparato legal?

**A** — (*Pensativa*). Concordo. No entanto, falta muito para a hospitalidade incondicional... A legislação abolicionista foi incapaz de incluir a população negra escravizada na sociedade. Será que a legislação atual está sendo capaz de inserir o antirracismo na escola? Esse era um questionamento nosso ao iniciarmos a pesquisa.

**K** — Sei que não é necessariamente um objetivo da pesquisa, mas é um ponto muito importante a se discutir. As leis estão sendo aplicadas? Como a branquitude reage a elas? Primeiramente: de que leis estamos falando?

**A** — Desde a Constituição de 1988, há a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar. Apesar de não detalhar o currículo escolar devido à autonomia didática, a CF exige em seu art. 242, § 1º, que o ensino da História do Brasil leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

**K** — De fato, o próprio ECA<sup>119</sup> desde 2016 também assegura que não deve haver nenhum tipo de discriminação devido à raça<sup>120</sup> da criança e do adolescente. E a LDB<sup>121</sup> em seu art. 26-A dispõe que é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena<sup>122</sup>, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

**A** — Apesar de alguns educadores tratarem o tema dessa maneira, não é mais uma questão de opção, é uma obrigatoriedade trabalhar a questão do racismo nas escolas. A legislação não convida, ela convoca a escola para a desconstrução. “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (Hooks, 2017, p. 52).

---

<sup>119</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

<sup>120</sup> Art. 3º, em seu parágrafo único dispõe que: “Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.”

<sup>121</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>122</sup> Inserido pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.

**K** — Isso deveria impactar diversas ações da Semed, como formação de professores, produção de materiais didáticos, eventos etc. A desconstrução chegou nos espaços escolares e exige novas relações de ensino.

**A** — Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004) servem para nortear este trabalho em sala de aula. (*Pequena pausa*). Dificílimo não lembrar daquela expressão “lei para inglês ver”, não é mesmo? Você sabe como ela surgiu?

**K** — (*Curiosa*). Fale mais a respeito...

**A** — A expressão surgiu devido à tentativa frustrada da Inglaterra de abolir a escravidão no Brasil, por interesses econômicos, é claro. A Lei Feijó, promulgada quase 50 anos antes da Lei Áurea (1888), proibia o tráfico de escravizados, declarava livres todos os escravizados que entrassem no país, dentre outras disposições, mas, na prática, era uma “lei pra inglês ver”, pois o Império Brasileiro não tinha interesse em efetivamente garantir o cumprimento da legislação. Percebes a semelhança?

**K** — (*Pensativa*). Sim... você entende que as leis não são aplicadas devidamente, mas foram promulgadas devido à pressão da sociedade?

**A** — Se pensarmos de forma mais crítica, pode ser uma maneira de abafar ou mitigar as pressões sociais, promulgando a lei, mas sem efetivar as mudanças devidas para sua aplicabilidade. As leis são fruto de muita luta de movimentos sociais que buscam mobilizar uma prática de resistência ao racismo presente na educação, mas infelizmente não são aplicadas como deveriam nas escolas participantes da pesquisa. O caminho ainda é longo e até mesmo a Semed reconhece isso.

**K** — As leis sozinhas não são o suficiente, mas desencadeiam processos correlatos e diretrizes fundamentais para os trabalhos serem realizados. O processo é longo... mas existem melhorias, por exemplo, há mais editoras publicando obras com personagens e autores negros do que antes dessas leis.

**A** — A respeito disso, o momento de realização da pesquisa coincidiu com a época de escolha dos novos livros didáticos do município. Inclusive, eu questionei a professora responsável pela escolha em uma das escolas se ela analisava essa questão ao escolher os livros e ela afirmou que “não muito”, com pouca certeza, mas

que a partir de agora se atentará a isso. Logo em seguida, emendou, e disse que geralmente a obra que vem para a escola não é a que eles escolhem.

**K** — Os livros também não são o suficiente, assim como a lei sozinha não é...

**A** — Os participantes afirmaram que trabalham a lei da seguinte forma: com base nos livros, dão apenas uma “pincelada” (termos de um participante) no conteúdo nas disciplinas de língua portuguesa, história ou artes. Geralmente, o livro didático traz uma ou outra atividade e lista alguns livros ou filmes de autores africanos e afro-brasileiros, isso quando não reforçam estereótipos e a discriminação.

**K** — Ou seja, tratam a temática como exceção... sem comprometimento...

**A** — Exato. A regra ainda é a branquitude em cena. A negritude deveria ser trabalhada de forma ampla, interdisciplinar, mas isso não ocorre na prática. Penso que deveríamos falar de negritude ampliando o olhar, não restringindo apenas ao sofrimento e escravização, mas mostrando a resistência e força. E ir além disso, negritude e ciência, e tecnologia, e política, e arte, enfim, referenciar autores negros em todas as disciplinas e contextos, evidenciar essas produções. No entanto, também tem a forma que a branquitude se posiciona na escola como resistência.

**K** — Em que sentido? Algum exemplo na prática que você observou na pesquisa?

**A** — Sim, alguns professores tentaram “fazer acontecer” e ir além das datas comemorativas e das migalhas trazidas pelos livros, rompendo a barreira eurocêntrica, mas relataram que vivenciaram racismo religioso devido à tentativa de trabalhar as religiões de matriz afro. Sequer tiveram a possibilidade de imprimir o material na escola...<sup>123</sup>

**K** — A lei<sup>124</sup> tem mais de 20 anos... É uma promessa e “[...] quando se promete não se enuncia apenas um performativo cuja possibilidade de cumprimento é possível, quando se promete opera-se um engajamento que exige a responsabilidade com o cumprimento do prometido” (Solis; Rosario, 2019, p. 207). Por isso, a gestão escolar

<sup>123</sup> Após a finalização da pesquisa participante, houve inclusive uma notícia de uma denúncia ao MP com relação à um possível caso de intolerância religiosa na rede municipal, no entanto, corre em segredo de justiça e não conseguimos descobrir em qual escola ocorreu. Pode ser que tenha relação ao caso que observamos durante a pesquisa, ou que seja outro caso em outra unidade. Notícia disponível em: <https://newsrondonia.com.br/noticias/2023/07/14/mp-apura-possivel-caso-de-intolerancia-religiosa-em-escola-da-capital/>. Acesso em 29 de jul. 2023.

<sup>124</sup> Refere-se à lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa lei alterou a LDB e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

deve providenciar a formação dos professores e a mediação de conflitos entre família e escola, se o problema for mesmo a reação das famílias a esses conteúdos.

**A** — Pelo que eu constatei na pesquisa, afirmaram que é uma questão da família e da escola também. Enquanto não for uma prioridade formativa, continuará sendo “para inglês ver”, apesar de ser uma convocação para o antirracismo e não um convite... (*Fim desta cena*).

### 7.3 Cena 2: atividades desenvolvidas pela escola: um eco entre as estações

*Foi justamente a esperança que ele procurou. Procurou a esperança bem lá no fundo do coração e só escutou a batida seca e dura do órgão* (Evaristo, 2017, p. 57).

**Narrador:** esta cena foi elaborada com base em dois momentos: 1) uso de respostas dos participantes da pesquisa no mapeamento e 2) relatos colhidos nos encontros formativos. O objetivo da cena consistiu em rastrear as atividades desenvolvidas nas escolas com relação às relações étnico-raciais/educação antirracista. Nomeamos a cena de *um eco entre as estações*, pois as respostas são muito parecidas em todas as escolas participantes.

**Cenário:** os passageiros estão prontos para embarcar e conversam enquanto aguardam na plataforma. A plataforma de trem é pitoresca, os trilhos desgastados percorrem o cenário da via férrea levando para um caminho tão distante que o perdemos de vista, assim como o espaço simbólico em que os personagens interagem.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P), Maria (M<sup>a</sup>), Marcela (M), Clara (C), Joana (J), Taísa (T), Ruth (RT), Felipe (F) e Naiara (N).

**P** — (*Com o mapeamento na mão, explica uma das questões*). Uma das perguntas é “Há atividades desenvolvidas voltadas à educação antirracista aqui na escola? Se sim, quais?”. Gostaria de conversar com vocês a respeito disso. Dos 24 participantes que responderam à questão, 18 afirmaram que fica a critério do professor, como se fosse uma escolha individual. Ao final do mapeamento, uma das participantes acrescentou que “Não há, mas depois dessa formação vai ter. Depois que a gente entende as questões raciais, nada mais é como antes”. Além desse, ouvimos relatos de que após

a formação terão mais atenção à temática. Consideramos bastante relevante saber que a formação que desenvolvemos por meio da pesquisa de doutorado contribuirá para a alteração da maneira que a questão racial é encarada no ambiente escolar. Caso vocês queiram acrescentar algo, ou falar mais detalhadamente a respeito do tema, fiquem à vontade.

**M<sup>a</sup>** — (*Voltando-se para A*). Eu respondi que não há atividades específicas para educação antirracista, pois esse é um tema transversal aos outros, assim, os próprios professores planejam e executam.

(*Pequena pausa, todos concordam*).

**M** — (*Concordando, complementa a resposta de M<sup>a</sup>*). Não há nenhuma ação específica, esse tema é abordado dentro de “valores”, quando se trabalha a questão do respeito e diferenças raciais dentro do currículo. Há algumas atividades no material didático, mas ainda muito preliminar... não lembro nada específico.

**C** — Isso, as atividades que desenvolvemos são as que têm nos livros mesmo. Também falamos sobre o *bullying*, mas discussões voltadas para todos os tipos de preconceito. Na semana da cultura Afro, comumente é realizado algum trabalho específico em sala.

**J** — De certa forma, desenvolvemos algo. Por iniciativa própria do professor em aulas de Ensino Religioso, Língua Portuguesa, História, Geografia, ou em conversas aleatórias. Fica a critério do professor, entende?

**T** — (*Concordando*). Muitas vezes, fica a critério do professor conforme o andamento das aulas e do conteúdo. (*Fazendo aspás com as mãos*). São temas que “surgem” de acordo com a necessidade da turma.

**P** — (*Expressão de dúvida*). Necessidade?

**T** — Sim, caso ocorra algum caso de *bullying*, trabalhamos o tema por meio de diálogos, debates e discussões sobre a temática...

**M<sup>a</sup>** — Concordo que fica a critério do professor. A gente instrui e explica muito sobre as questões, mas não usamos o termo antirracismo ou racismo.

**P** — Por que não?

**M<sup>a</sup>** — É opcional trabalhar essa temática. Então, é mais no sentido de valorização da cultura afrodescendente, das comidas, das músicas, às vezes, trazemos algumas curiosidades, por exemplo.

**F** — (*Visivelmente incomodado*). Essas falas da C e da M<sup>a</sup> me levam a concordar com Silva e Osorio (2021) sobre o problema de epistemologias africanas serem relegadas ao campo do folclore. “Assim, enquanto práticas folclóricas, tendem a pertencer a um conjunto de representações estereotipadas, no sentido de restringir-se a uma cultura, a uma epistemologia, com base nos padrões de saber e poder distante ao contexto que a produziu. Neste sentido, a negação da epistemologia africana contribui de modo fundamental no mundo contemporâneo para legitimar e validar regimes únicos de referência” (Silva; Osorio, 2021, p. 14).

**P** — (*Concordando*). Interessante, F. Vejam bem, os estudos pós-colonialistas, dentre os quais inclui a nossa pesquisa, têm ocupado um espaço significativo no cenário acadêmico, por lançarem um importante desafio teórico-metodológico e apresentarem um rompimento com as bases epistemológicas das ciências modernas que não levaram em conta as reflexões engajadas daqueles que são chamados de subalternos: os excluídos e excluídas (Farias et al, 2015, p. 11). Mas... vocês poderiam citar alguma atividade desenvolvida? Algum exemplo mais específico?

(*Pequena pausa. Ninguém responde ou comenta*).

**M** — (*Quebra o silêncio e comenta*). No momento, não temos nada para expor justamente porque são conversas que variam conforme o que o professor define. Sabemos que deveríamos ter projetos voltados a toda a escola.

**T** — (*Em posição de defesa*). Todas as escolas públicas municipais trabalham o *bullying* e o respeito em geral. A questão do racismo ou do negro, da forma que você colocou, fica a critério do professor.

**RT** — A Base Nacional Comum Curricular<sup>125</sup> traz o assunto antirracismo e o professor também reforça com os temas que os livros trazem. São trabalhos desenvolvidos em

---

<sup>125</sup> Uma das maiores críticas à BNCC (2017) é o fechamento da possibilidade de trazer novos temas diferentes dos previstos pelo MEC aos livros didáticos. Eles devem estar previstos e vinculados com as competências e habilidades da base, tanto que em cada capítulo do livro do professor há os códigos das competências a serem executadas. No entanto, como explica Ernesto (2023), “É fundamental analisarmos isso na educação básica, em um movimento indisciplinar (Miguel, 2012), porque não é na disciplinaridade/linearidade do conhecimento histórico que essas práticas se localizam, mas sim na

sala como conteúdos transversais, ou seja, usamos mais livros lúdicos, como a literatura.

**M** — O livro traz migalhas, indicações de literatura que muitas vezes nem temos acesso na biblioteca, indicações de filmes que não temos como assistir. Fica por isso mesmo...

**F** — Tem sido assim, “Na Europa ou fora dela, a promessa de assimilação opera conjuntamente com a ameaça de exclusão dos que não se deixam assimilar. Os programas escolares valorizam a literatura, a história, a geografia, etc, europeias em detrimento de outros conhecimentos, funcionam operando, ao mesmo tempo, a identificação do colonizável com a Europa e a marcação da sua diferença determina qual o papel do colono e do colonizado” (Solis; Rosario, 2019, p. 210).

**P** — Interessante essa crítica que alguns de vocês trazem sobre os programas escolares...

**N** — (*Corta*). P, em relação à sua pergunta se poderíamos citar alguma atividade desenvolvida, eu não sei te responder, acredito que a psicóloga da escola faz esse trabalho. Não sei... acho que fica de acordo com a abordagem do professor mesmo, até porque os livros trazem uma realidade diferente do que vivemos de maneira geral. Não digo da Europa, não sei. Esses dias, peguei um livro da biblioteca para ler com as crianças e o peixinho citado era um Salmão, desde quando um Nortista conhece isso? As crianças não conseguiram entender, tive que pesquisar e mostrar. Nós conhecemos Tambaqui, Pacu, Jatuarana, Pirarucu...

**P** — A escolarização básica no Brasil percorre caminhos e organizações sistêmicas submersos em imagens eurocêntricas que aprisionam a escola em práticas colonizadoras como forma de controle e padronização do ensino público. Embora oferecida para todos, é uma educação que exclui ao distanciar-se da pluralidade, neutralizando o estudante como ser cultural. (*Pequena pausa*). Outra pergunta que eu trouxe foi a respeito da participação de vocês em alguma pesquisa ou formação sobre temas raciais na educação.

**M** — (*Interrompe e pergunta*). Esse questionamento me deixou intrigada, por que ele seria importante para a sua pesquisa?

---

vida, na forma como distintos atores sociais se posicionam, fazem política e produzem conhecimento” (p. 188).

**P** — Essa questão deriva da necessidade de saber como está sendo realizada a formação dos profissionais participantes da pesquisa para o trabalho em sala de aula devido à ciência de que “Para muitas pessoas brancas, um curso obrigatório de educação multicultural realizado na faculdade, ou um “treinamento de competência cultural” exigido pelo seu local de trabalho, é o único momento em que eles podem encontrar um desafio direto e substancial a seus entendimentos raciais”. (Diangelo, 2018, p. 37).

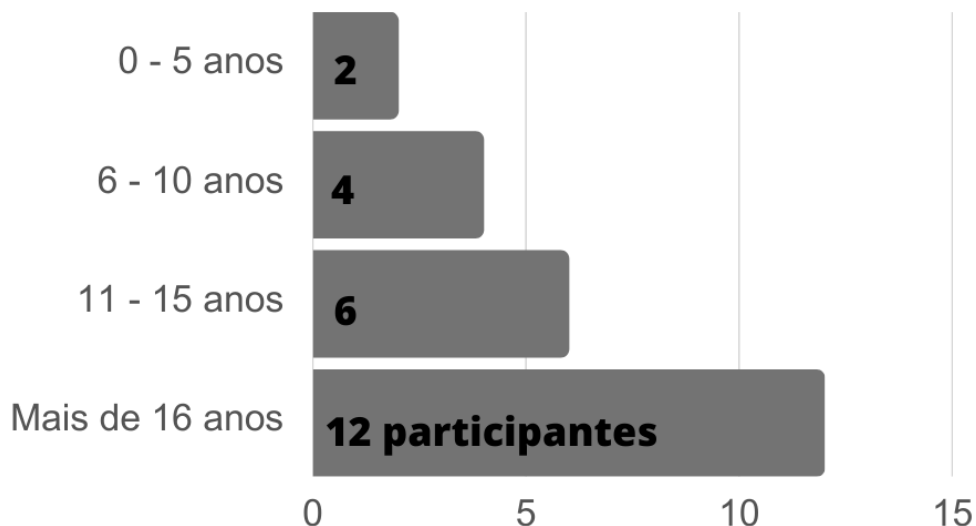
**M** — (*Concordando com a cabeça*). Para ser sincera, acho que meu caso é pior. Nem na faculdade, na minha época, lá nos anos 80, tinha esse tipo de discussão. Eu particularmente posso dizer que nunca estudei antirracismo ou qualquer tema ligado a raças humanas.

**N** — (*Completa*). E as coisas mudam tanto que, mesmo se tivéssemos estudado, o que também não foi meu caso, precisaríamos nos atualizar. Como vimos, até o próprio IBGE mudou as terminologias daquela época...

**P** — Você tem razão, N. E isso foi observado de maneira geral. Dos 24 participantes que responderam, apenas três participaram de formações prévias, sendo que um deles justificou que acompanhou somente uma palestra. Além disso, nenhum participante ouviu falar sobre o privilégio branco ou branquitude durante essas formações. Duas participantes chamaram a minha atenção, pois uma atua como professora há 37 e outra há 34 anos, e ambas afirmaram que nunca participaram de formação voltada para a questão racial. Essa constatação da inexistência de formação foi uma surpresa para mim, pois são profissionais com uma longa carreira na educação, a maioria de vocês possui mais de uma década em sala de aula, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Figura 18 – Gráfico de tempo de carreira dos participantes

## TEMPO DE CARREIRA DOS PARTICIPANTES



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**P** — (*Continua falando sobre a pesquisa*). Na pesquisa, pretendíamos caracterizar e descrever as atividades desenvolvidas voltadas à educação antirracista nas escolas participantes, buscando o entendimento de como elas estão sendo convocadas pela legislação antirracista a apresentarem-se como lugares de formação para a recusa de heranças coloniais. No entanto, ao perguntar sobre tais atividades, a resposta que ecoou foi de que no momento não havia nada para expor, ou seja, a legislação não tem sido aplicada efetivamente.

(*Silêncio no ambiente. Participantes se entreolham.*).

**F** — (*Demonstrando preocupação com o tema, quebra o silêncio*). Um outro agravante, no mesmo nível do não cumprimento da legislação, é o “fechamento” das escolas para temas urgentes do nosso tempo. Há a necessidade de a escola abrir-se para a problematização do mundo (de todas as formas de vida e de todas as práticas culturais), pois uma educação escolar descolonizadora é incompatível com uma educação seletiva e excludente. Assim, os processos de escolarização precisam

conviver com a diversidade e preparar para a diversidade e mesmo para as diversidades (Miguel, 2015).

**P** — (*Olhando para F*). Sim, F. A instituição escola é uma arena complexa de lutas cotidianas e de manifestação das relações de poder. O cotidiano escolar pode ser um espaço privilegiado de resistência ao poder da branquitude e de luta contra o racismo. Portanto, vemos o descumprimento da legislação antirracista como um ato de injustiça: injustiça contra as pessoas negras e injustiça social.

**F** — (*Completa*). Concordo que seja um ato de injustiça social. Precisamos lembrar que as leis em geral, incluindo-se as antirracistas, são passíveis de aprimoramento, revisão, reedição, adendos, aperfeiçoamento e crítica, portanto, a justiça não pode ser reduzida à lei e nem ao sistema de normas e estruturas jurídicas (Rodrigues, 2012). Derrida (2007), na obra *Força de Lei*, aponta que apenas aplicar uma norma não tem relação com a prática da justiça, visto que “[...] não houve, nesse caso, decisão” (p. 43). Mais que isso: as leis devem ser obedecidas porque são leis (pela sua força), e não necessariamente porque são justas.

**P** — Concordo com a sua análise derridiana sobre o cumprimento das leis, no entanto, neste caso, ao existir uma norma antirracista em um país como o Brasil e, deliberadamente, escolherem ignorá-la, reforço que há um ato de injustiça. Além de sua força de lei, a norma também é voltada para a justiça social. Como vimos nesse encontro, ao descrever as atividades relacionadas ao tema em sala de aula há imprecisão, são citadas apenas comemorações em datas específicas ou conversas quando é necessário, ou seja, diante de algum caso concreto de racismo em sala.

**F** — (*Completa*). E isso é pouco. A atuação da escola deveria servir para orientar a evitar esses casos em sala de aula e não apenas punir. (*Fim desta cena*).

#### **7.4 Cena 3: fora da rota: antirracismo perecível**

*A população negra constitui mais da metade da população brasileira. Diante de tal demografia, é difícil conceber a possibilidade de um projeto nacional de desenvolvimento que não enfrente o racismo no campo simbólico e prático (Almeida, 2019, p. 197).*

**Narrador:** esta cena foi desenvolvida a partir de um encontro realizado entre a pesquisadora e uma participante da pesquisa que representa a Semed e entende as políticas públicas desenvolvidas pelas escolas da rede municipal. O objetivo consiste em rastrear as ações realizadas pela Secretaria na rede municipal, voltando-nos ao entendimento sobre quais políticas de formações foram ou estão sendo desenvolvidas pela Semed para os profissionais da educação dentro da temática da educação escolar antirracista. Apesar de haver políticas públicas federais voltadas para a promoção da equidade racial, infelizmente, na prática, o município de Porto Velho carece de preparo para a efetivação dessas ações. A Lei n. 10.639/03, que instituiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, ainda não é totalmente efetivada. Embora em vigor há mais de duas décadas, somente é lembrada esporadicamente, especialmente em datas comemorativas, por isso utilizamos o termo antirracismo “perecível” (lembrado no mês ou semana da Consciência Negra).

**Cenário:** o trem, totalmente fora de rota, já não serve mais para esta viagem. As personagens descem do trem e estão sentadas em um banco de ferro fundido, pintado de preto e gasto pelo tempo (marcas de ferrugem). Malas antigas ao redor e baús de viagem velhos sugerem que é preciso uma mudança de cenário urgente.

**Personagens:** pesquisadora Andrelize (P), participante da Semed (S).

**S** — (*Voltando-se para P*). Eu vi que você me encaminhou<sup>126</sup> algumas perguntas relacionadas à legislação que nós aplicamos nas escolas. Então, ao invés de responder por texto, achei melhor a gente conversar, porque eu consigo explicar melhor.

**P** — (*Agradece a participação e completa*). Sim, os gestores informaram que eu deveria buscar essas informações com a Semed, além disso, eu também não encontrei nada escrito. Durante a pesquisa, visualizamos poucas (ações individuais de professores/pontuais) ou nenhuma ação estruturada para cumprir os dispositivos legais, como a Lei n. 10.639/03.

**S** — (*Gesticula, explicando a situação*). Na verdade, a pauta racial é uma discussão bem recente na nossa rede. A partir de meados de 2021, a gente começou a discutir

---

<sup>126</sup> Antes da reunião, enviamos um e-mail com algumas questões que norteariam o encontro.

com os nossos professores através de formações. As nossas escolas realizam projetos e ações pontuais em datas comemorativas, mas a gente entendeu, enquanto Secretaria, enquanto rede, que só isso não é o suficiente. Por isso, a gente passou a fomentar e a trazer pautas formativas, até para que a gente possa preparar e capacitar melhor os profissionais para atuarem diante dessa questão. A gente tem trazido muito a questão da equidade racial dentro da nossa rede. E outro ponto recente que a gente também começou a se atentar no ato da nossa matrícula é que as famílias precisam declarar a raça da criança.

**P** — (*Com a caneta na mão*). Há o levantamento étnico-racial dentro da rede? Eu consigo essas informações com vocês? As escolas já informaram que não sabem as características étnico-raciais dos estudantes...

**S** — (*Educadamente*). Até o momento, não temos essas informações. Começamos a levantar essas informações, mas identificamos que 60% das famílias não faziam a autodeclaração no momento da matrícula. Então, foi outra situação que começamos a trabalhar com os nossos gestores escolares no ano passado (2022). A importância de declarar a raça foi nossa pauta durante a Chamada Escolar, que é um processo, realizado dentro da nossa rede, voltado para a matrícula de novos estudantes que ingressarão na rede municipal de Porto Velho.

**P** — (*Cerra os lábios e comenta*). Entendi. Por esse motivo as escolas não conseguiam informar...

**S** — (*Completa*). Os gestores não conseguiram te trazer essa informação porque é uma pauta que, como eu disse, é bem recente dentro da nossa rede. A gente tem um programa chamado Avalia Porto Velho, que consiste em uma avaliação realizada com todos os estudantes desde 2017, voltado para diagnosticar a aprendizagem. A partir desse diagnóstico, buscaremos desenvolver intervenções para que todos os alunos consigam avançar.

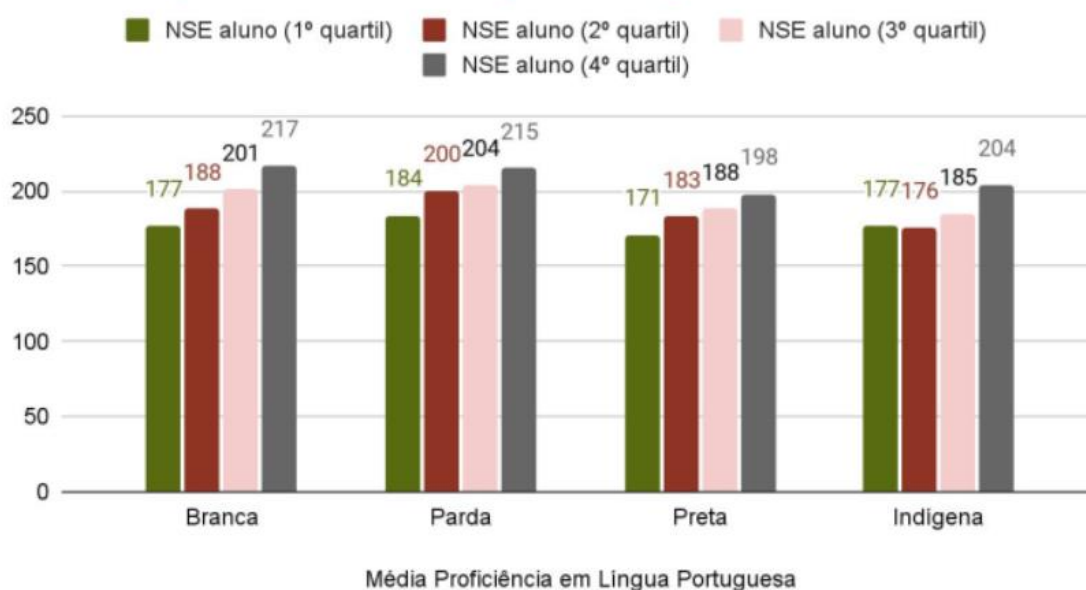
**P** — (*Insiste*). Se é desde 2017, já temos algumas informações disponíveis?

**S** — (*Gentilmente, apresenta as informações que possui*). Temos alguns dados referentes ao Avalia Porto Velho que aconteceu no final do ano letivo de 2021, em parceria com o Instituto Gesto, para te apresentar. A Mahim Consultoria elaborou gráficos relacionados à desigualdade racial dos estudantes cujo objetivo era verificar o nível de aprendizagem das nossas crianças brancas, pardas, pretas. É algo que a

gente pretende trazer para a nossa rede e realizar anualmente o cruzamento desses dados. *(Pega o celular e apresenta os gráficos referentes à língua portuguesa e matemática)*. Veja esse gráfico referente à média de proficiência em Língua Portuguesa dos quintos anos.

Figura 19 – Gráfico com a Média de proficiência em Língua Portuguesa

### Média de proficiência em Língua Portuguesa - 5º Ano

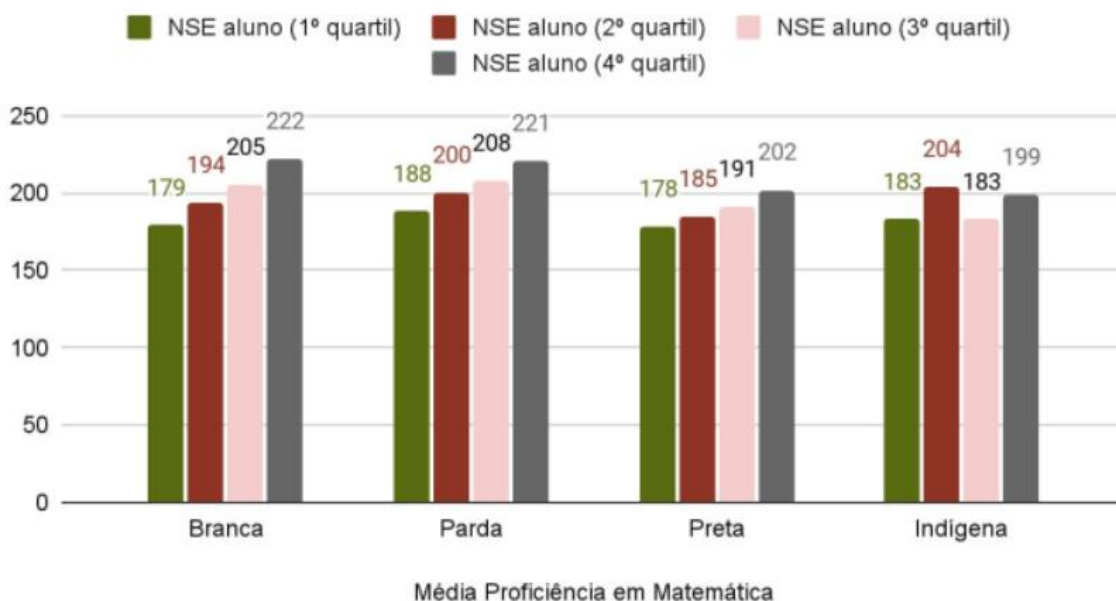


Fonte: elaborado pela equipe Mahin (2022).

**S** — *(Continua explicando o gráfico e o modelo que a Semed pretende implantar)*. Nos três Níveis Socioeconômicos (NSE), os alunos pardos da nossa rede são os que possuem uma média maior na proficiência em Língua Portuguesa. No entanto, os alunos pretos apresentam um resultado menor em relação aos alunos brancos e pardos. O mesmo ocorre com a média da proficiência em matemática. Veja:

Figura 20 – Gráfico com a Média de proficiência em Matemática

## Média de proficiência em Matemática - 5º Ano



Fonte: elaborado pela equipe Mahin (2022).

**S** — (*Explicando o gráfico, toca no celular*). Note que os alunos pardos também se destacam em matemática, quando comparados aos brancos e pretos nos três níveis socioeconômicos. Novamente, os alunos pretos possuem um resultado menor para o indicador. Isso aponta para a necessidade de avaliarmos quais fatores têm interferido no desempenho dos nossos estudantes pretos.

**P** — Sobre este ponto, aproveito para falar que a Lei Federal n. 10.639 é um pouco antiga, de 2003, ou seja, em janeiro deste ano completou 20 anos. No âmbito estadual, o Governo de Rondônia sancionou a lei n. 5.147, em 11 de novembro de 2021, que institui o programa de Educação antirracista no estado<sup>127</sup>. Já o município vem ficando para atrás, pois no desenvolvimento da pesquisa observamos que a lei federal não tem sido aplicada adequadamente.

<sup>127</sup> O artigo 4º da referida lei dispõe que durante a execução do programa haverá o estudo da história e cultura africanas, com destaque para o papel da população negra na construção da sociedade brasileira; educação contra a naturalização do uso de expressões racistas; prevenção a comportamentos racistas; desenvolvimento de uma educação contra a naturalização do racismo e de combate à discriminação racial para as pessoas a sua volta; e aulas, atividades em sala de aula, discussões e seminários que visem combater situações racistas, quando forem vítimas e quando forem testemunhas do ocorrido.

**S** — A lei na íntegra, como eu te disse, foi iniciada a implementação no ano retrasado. A gente está em processo de implementação dessa lei na nossa rede. A gente não tem um programa de educação antirracista, temos apenas ações pontuais.

**P** — Entendi. Insisto sobre a lei 10.639, pois ela já tem duas décadas. Os professores passam por algum tipo de formação pela Secretaria?

**S** — (*Afirmando com a cabeça*). Formações? Sim. Várias. E dentro das nossas unidades escolares, eles também desenvolvem projetos que trabalham essa questão. Isso as escolas que fazem. (*Pequena pausa*). O que a gente tem trazido, que vemos como um problema, é que às vezes esses projetos são trabalhos mais isolados ou em um determinado período, por exemplo, a gente tem o Dia da Consciência Negra. Então são projetos mais isolados para trabalhar o tema em um único dia específico. E isso a gente tem trazido através das nossas formações: a importância desse trabalho diário e de forma transversal, enfim, é isso que a gente vem construindo desde 2021 através das nossas formações, das nossas pautas formativas. Inclusive, todo ano acontece o nosso Congresso Municipal de Educação. Desde 2021, uma das nossas pautas é trabalhar a questão da equidade racial, é algo que a gente tem fomentado.

**P** — (*Concorda*). Sim, também observei exatamente isso durante a pesquisa, está sendo um trabalho bem pontual, isolado e, conseqüentemente, enfraquecido. No caso, para eu ter acesso, por exemplo, às atividades e aos projetos políticos que foram desenvolvidos nesse sentido, seria com a escola e não com a Semed?<sup>128</sup>

**S** — Isso, com a escola. O que a gente vai conseguir passar enquanto Semed são as formações e as ações que a gente tem desenvolvido a nível de rede com os professores.

**P** — (*Insiste para saber quais atividades foram desenvolvidas pela Secretaria*). Então, a nível Semed, você consegue me passar?

**S** — Sendo bem sincera com você, até 2021, não era uma pauta que a Secretaria puxava com a nossa rede, entendeu?

**P** — (*Confusa*). Não entendi. Desculpa.

---

<sup>128</sup> Como vimos na cena anterior, não há o desenvolvimento de um projeto nas escolas participantes, apenas ações pontuais em datas comemorativas ou a critério do professor em sala de aula.

**S** — Não era uma pauta puxada pela Secretaria Municipal de Educação. Então, a partir de 2021, a gente entendeu a necessidade de buscar fortalecer a nossa rede para trabalhar as questões raciais. A gente é bem franca em te dizer que não era uma frente de atuação da secretaria. Porém, hoje é uma frente de atuação da secretaria.

**P** — Então, a partir de 2021, você conseguiria me passar quais ações estão sendo desenvolvidas pela Secretaria?

**S** — Vai ser de formações, principalmente. A gente iniciou como formações<sup>129</sup>. E também tem essa questão do cruzamento de dados para identificar a questão da aprendizagem dessas crianças que a gente está implementando na rede. A gente trabalha com crianças, então, era como se isso não tivesse posto dentro da nossa rede. Era como se, de repente, essa criança não sofresse nenhum preconceito. Essa era a nossa visão, pois até então nunca chegou nenhuma situação até a Secretaria, seja de denúncia ou comunicado de alguma família, se sentindo menos favorecida diante dessa situação. E hoje a gente entendeu que não, que é algo que a gente precisa sim trabalhar com os nossos professores e que isso acontece sim. Hoje a gente tem uma nova visão sobre isso.

**P** — Uma nota técnica do Todos Pela Educação “[...] com base em dados do IBGE, aponta que, embora tenha havido redução da desigualdade entre brancos e negros no acesso e conclusão da educação básica, os indicadores de 2022 dos jovens negros é semelhante ao dos brancos em 2012. Ou seja, é como se estivessem com uma década de atraso” (Noronha; Gotti, 2023). Esse atraso se dá por diversos fatores, como insegurança alimentar e violência, mas também é causado pelos danos mentais que o racismo causa. Nunca chegou ao conhecimento da Semed denúncias sobre algum tipo de racismo nas escolas?

**S** — (*Franze a testa, nega com a cabeça*). Até hoje, não. Que não saiba, não.

**P** — De toda forma, o trabalho preventivo é extremamente necessário, pois o racismo estrutural na escola é um desafio que precisa ser encarado pela secretária juntamente com as escolas. Importante saber que a Secretaria passou a se preocupar com a

---

<sup>129</sup> A Semed comunicou que através de uma parceria com a Mahin Consultoria Antirracista, com o Instituto Gesto e com o TCE, foi realizada a Trilha de Equidade Racial, além de pautas nos V e VI Congressos Municipais de Educação (realizados em 2021 e 2022, respectivamente) para todos os profissionais da Rede Municipal de Educação. Essa informação vai de encontro ao comunicado pelos professores, pois a maioria afirmou que nunca passou por formação voltada para as questões relacionadas ao racismo.

temática da equidade racial recentemente, apenas em 2021, e tem buscado produzir indicadores dentro da rede do desempenho dos estudantes por raça, bem como parcerias para implementar futuras formações para os professores do município. Outra coisa que eu ia comentar é que nas escolas há um trabalho muito bom sendo desenvolvido com relação ao *bullying*<sup>130</sup>. Todas as escolas têm algum projeto, estão desenvolvendo alguma atividade. No entanto, em alguns momentos há uma confusão a respeito de *bullying* e racismo, como se racismo fosse *bullying* na visão das escolas. Eu queria saber a sua visão enquanto gestora da Semed.

**S** — (*Concorda e explica*). Acho que realmente havia essa confusão. Por isso, há a necessidade tanto da Secretaria, como dos nossos professores e gestores, apropriarem-se mais dessa pauta. Eu comecei a buscar parceiros. Hoje temos uma parceria com a Universidade Federal de Rondônia, com o Instituto Gesto também. Em todos os nossos momentos de seminários ou congressos, essa pauta vem sendo discutida. Hoje, a gente busca se apropriar mais da pauta e fortalecer a nossa rede, para que a gente tenha clareza que são situações diferentes, distintas e de que forma a gente pode trabalhar isso juntamente com os nossos estudantes. A Rede e a Secretaria têm buscado desenvolver-se, apropriar-se e aprender mais sobre isso para que a gente consiga desenvolver o trabalho de forma mais eficiente, com maior clareza do que se trata. Acho que pensando em estratégias, incluindo isso dentro do planejamento do professor também, para que a gente consiga desenvolver ações efetivas. (*Pequena pausa, pensa e finaliza*). Estamos nesse momento de nos apropriarmos do tema para que consigamos ter conhecimento e posteriormente desenvolver isso juntamente com as nossas crianças.

**P** — Ainda bem que vocês também tiveram essa visão, ainda que tarde, porque nas escolas há essa atitude de mascarar racismo de *bullying*. Claro que são dados incipientes, mas compreendo que pode ser um fator que dificulte o desempenho das crianças pretas na escola. Também notamos um despreparo da equipe escolar diante de situações de racismo devido à falta de formação específica. Entendemos que não adianta a lei estar inserida nos livros e nos currículos, sem a formação adequada para o professor trabalhar em prol da Educação Antirracista na escola. Em sala de aula,

---

<sup>130</sup> Inclusive, no âmbito do Governo do Estado de Rondônia há a Lei n. 2.590, de 28 de outubro de 2011, que dispõe sobre a criação do Dia de Combate ao *Bullying*. A data é comemorada na primeira sexta-feira do mês de agosto, não implicando em decretação de feriado.

isso não precisa ficar limitado a conteúdos disciplinares, mas com a possibilidade de criar fissuras, aberturas para ações criativas, costuradas em projetos amplos pluridisciplinares ou “indisciplinares” voltados para esta forma de vida escolar. Mas, para isso, é necessário um conjunto de ações para que a proposta da lei se efetive e saia do papel.

**S** — (*Demonstra entendimento sobre o tema*). Segundo dados do PNADC<sup>131</sup>, no Brasil os autodeclarados brancos representam quase metade da população total (42,8%), porém, no município de Porto Velho, representam pouco mais de um quinto (23,09%). Já os pardos representam mais de dois terços da população do município (67,01%). Ou seja, nossa população é predominantemente parda. Então, a gente pensava que essas situações de racismo aconteciam apenas fora daqui, dentro do nosso estado isso não acontecia. Hoje a gente entende que não, que não é dessa maneira que a gente precisa discutir. A gente precisa pensar em políticas voltadas para a questão da equidade racial e a Secretaria vem construindo isso de uma forma muito transparente com a nossa rede.

**P** — É um caminho longo para a construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, em que a diferença seja vivida como equivalência e não vista como inferioridade. A Educação Antirracista deve ser colocada no centro da discussão para a melhoria da educação em Porto Velho e em Rondônia. Sobre isso, há inclusive a Nota Técnica GAEPE-RO n. 0005/2022<sup>132</sup> que dispõe sobre a adoção de medidas para a educação das relações étnico-raciais nas escolas, visando dar efetividade ao teor material da Constituição Federal e das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08. Essa nota recomendou a formação de equipe de gestores, professores e demais profissionais em letramento racial em Rondônia, visando propiciar à comunidade escolar a compreensão sobre os processos de racialização na sociedade rondoniense para o enfrentamento do racismo. (*Fim desta cena*).

## **8 “O QUE FAZER COM ESSA BAGAGEM?”: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA LUTA ANTIRRACISTA**

---

<sup>131</sup> IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC). Dados do primeiro trimestre de 2022.

<sup>132</sup> Nota Técnica GAEPE/RO (Igualdade Racial), de 22 de dezembro de 2022, disponível em: <https://mpc.ro.gov.br/2023/01/03/nota-tecnica-gaep-n-005-2022/>. Acesso em 02 fev. 2023.

*A educação, de um modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam. (Gomes, 2017, p. 137).*

**Narrador:** estamos nos aproximando do término da jornada e do desembarque, momento em que retomaremos nossas bagagens. As malas estarão ainda mais pesadas, pois agora trazem as vivências da pesquisa desenvolvida. Nesta cena, apresentamos um diálogo entre orientanda Andrelize (A) e orientadora Kátia (K) sobre a pesquisa desenvolvida. Elas conversam sobre os caminhos trilhados ao longo da viagem de trem, o papel social da escola na luta antirracista e as “pedras preciosas” (achados de pesquisa) encontradas durante o caminho. Cientes de que a viagem ainda não terminou, mas que será necessário colocar um ponto final no texto. Não porque ele esteja pronto, mas porque é preciso. Por fim, ambas exploram a ideia de desenvolver um produto educacional que traduza essas experiências para uma linguagem acessível e didática.

**Cenário:** ainda no trem, sentadas em assentos próximos, ambas conversam enquanto a brisa quente da Amazônia entra pelas janelas abertas do trem, carregando aromas frescos e uma sinfonia natural de sons da floresta. A paisagem da floresta oferece uma inspiração constante, reforçando a conexão entre a jornada no trem (pesquisa que desenvolvemos) e a vastidão da floresta (o que ainda é possível pesquisar e conhecer sobre o tema).

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**K** — (*Olhando pela janela do trem, parecendo pensativa*). A viagem está chegando ao fim e estive pensando sobre as contribuições deste estudo para o campo da educação...

**A** — (*Pondera*). Podemos construir “considerações” provisórias, mas elas não devem ser vistas como fechamento ou conclusão do assunto. (*Aponta para a janela do trem*). Encaro mais como janelas abertas para o que ainda está por vir...

**K** — (*Olhando para A, concorda*). Certamente sim, sabemos que há muito o que investigar e desenvolver sobre o tema, até mesmo sobre outras perspectivas, pontos de vista, autores...

**A** — (*Referindo-se ao momento de qualificação da tese*). A professora Geísa Mattos sugeriu que organizássemos as pedras preciosas do texto para construir um belo

colar. Achei potente essa colocação, lembrei-me dos ciclos do ouro e pedras preciosas que contribuíram para a formação do povo rondoniense... divaguei. O objetivo seria agrupar aspectos que se repetem nas falas dos participantes e as situações narradas.

**K** — (*Comenta*). Essa sugestão é valiosa e potente, pois a pesquisa apresenta esses achados ao longo do texto de forma desconstrucionista, dialogando com diversos autores e com os participantes. Essas são as contribuições da pesquisa para o campo educacional, “[...] porque se tem algo que me fascina no conhecimento, sobretudo aquele que se quer emancipatório, é a sua capacidade de estar sempre aberto para incorporar novas reflexões” (Gomes, 2017, p. 133).

**A** — (*Fala dos apontamentos da professora Dra. Geísa Mattos na qualificação*). A Geísa Mattos agrupou os pontos principais encontrados na pesquisa: o racismo falado pelas costas, o racismo negado na escola enquanto se apresenta a todo momento apontado nos outros; o branco pobre, categoria com a qual os professores brancos buscam igualar sua opressão à vivida pelos estudantes negros; os argumentos para a rejeição ao debate antirracista por parte de professores, como se este “criasse o racismo”; o medo de ser punido pela legislação antirracista, mais do que o desejo de mudar posturas; o fato de que entre as professoras brancas, estas se sentem à vontade para expressar seu racismo de diversas formas; a denominação de racismo enquanto *bullying* e o tratamento da questão racial como folclore.

**K** — (*Calmente*). Entre todos esses achados vejo um ponto comum...

**A** — (*Corta e conclui com um leve sorriso*). Eu já sei o que irá dizer: a falta de formação e de letramento racial crítico leva a práticas pedagógicas discriminatórias.

**K** — Isso mesmo!

**A** — Entendo que o letramento racial crítico é uma possibilidade de ferramenta educacional antirracista, afinal, “[...] a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa” (Gomes, 2001, p. 87).

**K** — (*Explica*). Quando nos questionamos sobre o que fazer com “essa bagagem”, com esses achados da pesquisa, precisamos considerar que “A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social: ela é

influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir as demais instâncias sociais” (Pinheiro, 2023, p. 147). Assim, devemos voltar nossos olhares aos profissionais que atuam na escola. Como a pesquisa apontou, os achados citados acima derivam da falta de formação antirracista e de letramento racial.

**A** — (*Concordando com a cabeça*). Alguns profissionais com décadas de carreira nunca passaram por formação, cursos ou palestras neste sentido antes da realização da pesquisa. Para enfrentar essas opressões, é preciso conhecê-las “O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação” (Gomes, 2001, p. 91).

**K** — (*Pondera*). Atenção aqui: não devemos apenas responsabilizar os professores, pois eles estão inseridos em um contexto em que não tiveram contato com o tema durante a faculdade e nem a oportunidade de realizar uma formação neste sentido. Eles, assim como nós, são frutos da modernidade/colonialidade. É um dever do Estado e da secretaria promover essas formações para que a equidade racial seja um compromisso da escola. E mais: isso deve vir acompanhado de outras ações que contribuam para o antirracismo na escola.

**A** — (*Concorda*). De fato. Inclusive, concordo com o apontamento de um participante da pesquisa sobre não falar do racismo com crianças pequenas, apesar das vivências racistas as atravessarem. Em vez disso, poderia falar do pioneirismo negro, das invenções, produções, conquistas, sob uma perspectiva positiva. Já para as crianças maiores, é importante mobilizar textos e discussões que estimulem o pensamento crítico e o antirracismo. No entanto, independente da abordagem, sem o conhecimento dessas questões, é complicado...

**K** — (*Corta*). Simplesmente não acontecerá dessa forma. A escola continuará produzindo e reproduzindo padrões de racialização coloniais...

**A** — (*Pondera, focando na branquitude*). Como a pesquisa é voltada para o antirracismo e a branquitude, essa formação deveria possibilitar, no mínimo, que as pessoas brancas entendam que, por mais antirracistas que elas sejam, elas ainda se beneficiam da branquitude e do racismo. No entanto, isso não é pouca coisa. (*Pequena pausa*). O fim da branquitude de modo algum diz respeito ao extermínio das

peessoas brancas, mas do sistema que as privilegia e reforça o racismo contra pessoas negras.

**K** — (*Concordando com a cabeça*). Isso mesmo. Não é sobre pessoas brancas, mas sobre a branquitude que as privilegia em detrimento de outros grupos. E de quais privilégios estamos falando? “Pessoas brancas estão massivamente no topo. Elas são detentoras dos meios de produção de mercadorias, são donas das empresas, das indústrias, são as pessoas que dominam os cursos universitários socialmente mais valorizados dentro dessa cultura bacharelesca: medicina, direito e engenharia. Elas se veem nos outdoors, nas campanhas publicitárias virtuais, são a Miss Universo, a maioria esmagadora das pessoas que receberam os prêmios Nobel, 70,6% das pessoas mais ricas do Brasil são brancas, os maiores salários do nosso país vão para pessoas brancas, elas têm maior média de vida, morrem menos em pandemias (a exemplo da covid-19), acessam os melhores serviços de saúde, educação, moradia e mobilidade urbana, se veem positivamente historicizadas nos livros didáticos. Quando criminosas, têm suas identidades preservadas pela mídia; quando traficantes, são chamadas de jovens que comercializavam drogas; quando ladras, são cleptomaníacas” (Pinheiro, 2023, p. 47). Dentre outros pontos que dariam páginas e páginas...

**A** — (*Discutindo a questão do letramento*). Como sou da área de Letras, conhecia o termo letramento como a capacidade de ler e escrever, entendendo de forma crítica a linguagem como uma prática social em diversos contextos sociais. No entanto, o conceito de Letramento Racial é mais amplo. Schucman (2022) afirma que a americana France Winddance Twine foi a responsável pelo termo *Racial Literacy*, traduzido por ela como Letramento Racial. Esse conceito aponta para “[...] como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e de como negociam a sua branquitude. Portanto, sujeitos brancos agem em seu cotidiano para desconstruir o racismo de suas identidades raciais brancas, abrem novos lugares, produzem novos sentidos ao ser branco” (Schucman, 2012, p. 103).

**K** — (*Explica a tradução*). Schucman (2012) elucida que traduziu *Racial Literacy* para Letramento Racial e não alfabetização racial devido à ideia de letramento estar ligada ao conhecimento do saber e da cultura envolvida.

**A** — Por isso, as pessoas brancas precisam se perceber racializadas e adquirir o *Racial Literacy*, que é “[...] um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse da gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade” (Twine, 2006, p. 344 apud Schucman, 2012, p. 104).

**K** — (*Enfática*), Excelente! É importante mesmo o Letramento Racial. No Brasil, Aparecida de Jesus Ferreira (2015) é responsável pelo termo Letramento Racial Crítico, que consiste na capacidade “[...] de refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações raciais [...]. Como formadora de professores/as que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade (Ferreira, 2015, p. 138).

**A** — O Letramento Racial Crítico inserido nas práticas pedagógicas permitiria a discussão e o enfrentamento das situações de racismos, inclusive as ocorridas na escola. Confrontando essas situações, e não as negando, seria possível construir a habilidade de encontrar meios para, se não abolir, ao menos enfraquecer esse sistema desigual e racista no qual estamos inseridos.

**K** — A pesquisa apontou para a dificuldade até mesmo de reconhecer o problema do racismo na escola. Essa é a bagagem mais pesada, pois, sem reconhecer, como enfrentar?

**A** — “Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo

não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 34).

**K** — O Letramento Racial Crítico possibilita que as pessoas compreendam seu espaço na relação racial e, no caso das pessoas brancas, assumam suas responsabilidades diante disso.

**A** — Concordo, “Não acredito, ainda, que exista em qualquer sujeito racismo *on*, ou racismo *off*, mas que há pessoas que passam a adquirir uma conscientização da questão e outras não. [...] Para uma real transformação no tecido social brasileiro nesse sentido, precisamos que haja – além dos sujeitos brancos adquirirem *racial literacy* e serem precursores de mudanças em seus microlugares de poder e atuação – uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo: é preciso que a branquitude como lugar de normatividade e poder se transforme em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja o pilar de sua sustentação” (Schucman, 2012, p. 107).

**K**— Ou que ao menos assumam a postura da branquitude crítica, em que “[...] o indivíduo ou grupo branco desaprovam publicamente o racismo” (Cardoso, 2010, p. 607).

**A** — Isso! “Ser um/a branco/a antirracista incide sobre a criticidade dos sujeitos em relação a sua posição racialmente privilegiada e a propensão à desconstrução, a destruição objetiva deste lugar. Não há um passe de mágica em que de um dia para o outro acordamos desenraizada/os, livres de tudo aquilo que nos constrói socialmente e psicologicamente como sujeitos diferenciados, bem como o processo não ocorre somente de dentro para fora, mas também em uma dinâmica inversa e talvez está nisto o nosso maior desafio: desconstruir o racismo no “sistema-mundo”. [...] O antirracismo não deve ser compreendido estritamente como um estado, mas uma agenda de luta” (Lopes, 2016, p. 231).

**K**— E mais: o produto educacional que você busca desenvolver pode ser uma ferramenta para o antirracismo, mas deixe de lado a tendência da branquitude ao paternalismo ou salvacionismo. Essa bagagem não nos interessa, afinal, tornar-se

antirracista “é um processo sempre em andamento, no qual a pessoa precisa estar continuamente aberta a novas informações e novas formas de pensar sobre variáveis culturais e raciais” (Bento, 2014, p. 44). Diante dos achados de pesquisa, muito poderia ser desenvolvido como produto educacional que auxiliasse as escolas na busca por práticas antirracistas. Vimos que há diversas frentes de enfrentamento para o tema...

**A** — Sei que não será possível esgotar as possibilidades, menos ainda resolver o problema. Não é a minha intenção. Diante de um tema tão complexo, sensível e que carece de mais estudos, o trabalho deixa aquela sensação de que poderia ter sido abordado isto ou aquilo, ou aprofundado mais em algum ponto específico da discussão. No momento, entendo que precisamos discutir com base nos achados da pesquisa o que é possível de desenvolver e o que será mais relevante no momento. (*Fim desta cena*).

### **8.1 Cena 1: Desfazendo as malas: a ideia do produto educacional e seus objetivos**

*A filosofia simplesmente coloca as coisas, mas não elucida nada e não conclui nada. E como tudo fica em aberto, não há nada a elucidar (Wittgenstein, 1999, IF-126).*

**Narrador:** A e K desembarcam do trem e voltam para o hotel, ambas carregam consigo bagagens com novas experiências, vivências e aprendizados adquiridos ao longo da viagem. Em determinado momento, o despertador, imperioso que é, relembra que é chegada a hora de colocar um ponto final no texto, pois a viagem chegou ao fim.

**Cenário:** o mesmo quarto de hotel, simples e decorado com paredes brancas e duas camas de solteiro em que as malas das personagens estão abertas sobre elas. Janelas abertas para a inspiração entrar, cortina branca esvoaçante e um raio de sol iluminando K e A, que conversam enquanto desfazem as malas.

**Personagens:** Andrelize (A) e Kátia (K).

**A** — (*Mexendo na mala aberta em cima da cama*). Pensei tanto, tanto, tanto sobre o que desenvolver como produto. Paralisei. Desfazendo as malas, vejo que aprendi

muito ao longo dessa viagem. Acho que não sou mais a mesma de quatro anos atrás, mas, então, quem sou eu agora?

**K**— (*Olhando para A*). Isso importa bem mais do que qualquer produto. A desconstrução que você almejava nos participantes da pesquisa, aconteceu em você enquanto pesquisadora também.

**A** — (*Com olhar perdido*). Era mais fácil pensar em um produto no início da viagem do que agora. Eu tinha certezas absolutas, tinha tanto a ensinar e tanto a colocar num papel como “fórmulas mágicas” para resolver o problema (*riso discreto, envergonhado*). Hoje, após o mestrado e o doutorado neste tema, tenho mais incertezas, dúvidas e a necessidade de continuar estudando...

**K** — “Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom. É apenas frutífero” (Lispector, 1999, p. 5).

**A** — (*Pequena pausa, volta a falar do produto*). O potencial do Produto Educacional decorrente do doutorado profissional em educação escolar e seu uso voltado para a educação antirracista é enorme, ainda mais considerando que a superação do racismo estrutural é um desafio para a sociedade e que os participantes apontaram durante a pesquisa para a necessidade de mais discussões e estudos sobre o tema de forma crítica.

**K** — (*Mexendo em sua mala em cima da cama*). Sabendo que os Produtos Educacionais devem partir da pesquisa intervencionista (Assis, Farias, 2023), vejo que o Produto *Branquitude e Antirracismo na Educação Escolar: encontros formativos como ferramenta para a pesquisa desconstrucionista* é importante como possibilidade de material didático para o trabalho de letramento racial e formação de professores.

**A** — (*Concordando com a cabeça*). Elegi esse produto, pois lembrei da sugestão da banca durante a qualificação. Um material que reúne informações sobre como desenvolvemos os nossos encontros formativos com os participantes da pesquisa e traduz os achados da pesquisa para um jogo de linguagem mais acessível e direto.

**K** — Vejo que o objetivo é apresentar ao leitor a tese de doutoramento, no entanto, é interessante observar que a nossa maneira de conduzir a pesquisa pode ser traduzida como uma ferramenta de letramento racial na formação de professores, auxiliando na busca por práticas pedagógicas que partem do reconhecimento da branquitude e do

racismo como um problema atual que deve ser combatido e não um legado ou problema “do outro”.

**A** — Sim, a ideia é mobilizarmos os principais assuntos discutidos na tese de maneira mais simples e acessível para a comunidade escolar, os professores, equipe pedagógica e a quem mais interessar. Os textos acadêmicos muitas vezes utilizam termos e teorias complexas, além de extensos devido à necessidade de citações, enxertias e características naturais de uma tese. No entanto, também apresentamos como foram conduzidos os encontros formativos, o que pode servir como inspiração para novas atividades neste sentido...

**K** — Voltando-nos ao problema da ausência de discussões voltadas para antirracismo e branquitude identificado nas escolas, mobilizamos neste produto cinco cenas que sintetizam os principais achados da pesquisa. Quais personagens são utilizados para isso no produto?

**A** — Optei por simplificar. São apenas duas personagens: D e P, sendo D a diretora, personagem que busca entender os conceitos apresentados por P, a pesquisadora.

**K** — Interessante essa construção... vindo por um outro ponto de vista, podemos dizer que D é a leitora do produto, buscando compreensão, enquanto P somos nós, autora e coautora, guiando-a pelos capítulos da tese e temas abordados.

**A** — Sim, bem analisado... buscamos mobilizar nos jogos de cenas os conceitos e assuntos principais da pesquisa com uma linguagem menos acadêmica, no entanto, com o rigor científico necessário para que os conceitos sejam compreendidos. E ali também apresentamos como desenvolvemos a pesquisa...

**K** — Esse produto, com uma abordagem mais acessível e democrática, pode ser visto como uma tradução do conhecimento acadêmico para um formato mais palatável. Isso é muito importante para ampliar o alcance e o impacto de pesquisas científicas e acadêmicas...

*(Som alto do despertador interrompe a conversa).*

**A** — *(Olhar de gratidão).* Ao chegarmos ao fim desta jornada, carregamos em nossas malas os aprendizados que permanecerão conosco para sempre, mesmo sabendo que a jornada do conhecimento é infinita. Assim como a senhora sempre lembra seus orientandos, colocamos um ponto final neste texto porque precisamos... apenas isso.

**K** — (*Fechando a mala, comenta*). Sim, o texto nunca está finalizado. Encerramos aqui e agora porque necessitamos, mas abrimos um novo capítulo para novos aprendizados. “O tempo corre, o tempo é curto: preciso me apressar, mas ao mesmo tempo viver como se esta minha vida fosse eterna..” (Lispector, 1999, p. 59). (*Fim desta cena*).

## 9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Pergunto-me se eu deveria caminhar à frente do tempo e esboçar logo um final. Acontece, porém, que eu mesmo ainda não sei bem como isto terminará (Lispector, 1998, p. 26).*

Como dissemos, para trabalhar com qualquer temática há vários caminhos, não há um caminho dado, porque a pesquisa é uma relação assombrada por fantasmas, ou, em termos derridianos, é um jogo. Assim, dentro desse mosaico, optamos por compreender a herança da branquitude e suas implicações para a educação, o que, somente nas últimas décadas, passou a ter destaque dentro dos estudos das relações raciais no Brasil devido ao branco ser visto como o padrão, o que é uma reprodução da colonialidade advinda do colonialismo ao qual o país foi submetido.

Ao buscar analisar a herança da branquitude, vemos que “[...] alguns elementos da herança não são facilmente ou concretamente identificáveis, sem que por isso sua influência seja menor” (Alvim, 2000, p. 141). A herança é naturalmente violenta e impositiva, afinal, somos herdeiros da história de nossos antepassados, da educação que é praticada na escola antes mesmo de nascermos, ou seja, não temos a oportunidade de escolha nesse sentido.

Por este motivo, abordamos que, por um lado, precisamos receber a herança (uma vez que não há possibilidade de negá-la), para então escolhermos se seremos fiéis ou infiéis a ela. É nesse sentido a necessidade de infidelidade à herança da branquitude – uma herança que se manifesta por meio da colonialidade presente no ambiente escolar, bem como através de práticas racistas e excludentes. Derrida (2004b, p. 334) aponta que “Ser responsável é, de uma só vez, responder por si e pela herança, perante o que vem antes de nós e, responder, perante os outros, perante o que vem e continua por vir”.

Portanto, a “recusa” a herança da branquitude é necessária, mas antes disso, é importante que se entenda e aceite (um sim originário, sem negacionismo) essa herança, ou seja, os brancos devem compreender os papéis que desempenham na sociedade e os privilégios que desfrutam injustamente. Somente a partir desse entendimento, abre-se a possibilidade de iniciar o processo de desconstrução. Esse processo se torna possível devido à compreensão das graves consequências da colonialidade para todos os seres humanos, as quais devem ser recusadas no âmbito da luta antirracista e de valorização da pluralidade no ambiente escolar.

Ao crescer cercado de privilégios, adotar a postura antirracista não fará com que eles simplesmente deixem de existir. Enquanto brancos, podemos apoiar causa, lutar contra o racismo no ambiente escolar e fora dele, mas continuaremos sendo privilegiados devido à estrutura da sociedade. No entanto, provocar pequenas brechas é necessário. Para a desconstrução, “é indubitável que um gesto de desconstrução resulta impensável sem uma afirmação. Indiscutivelmente, a desconstrução é um gesto de afirmação, um sim originário que não é crédulo, dogmático ou de consentimento cego, otimista, confiado, positivo” (Derrida, 2001, p. 66).

A nossa pesquisa contribuiu com o campo das teorias das relações raciais no Brasil a partir de um olhar voltado para a educação básica no Norte do Brasil, colaborando para desfazer o silenciamento sobre os privilégios que acompanham a branquitude e os seus mecanismos de perpetuação na escola. Inclusive, um dos privilégios da branquitude que se destaca no contexto escolar é o silenciamento e distanciamento da questão racial, chegando ao ponto de ignorar até mesmo os normativos legais. Ao problematizar de modo desconstrucionista, a tese contribuiu para que se possa pensar em ações para combater o racismo no ambiente escolar.

As narrativas com teor de negação do racismo, a dificuldade de identificação do grupo branco com o problema do racismo na escola e a ausência de questionamento crítico por parte da branquitude apresentaram-se como uma constante durante a pesquisa. Todavia, em momentos privados, como vimos ao longo da pesquisa, os próprios profissionais que negavam a existência do problema, admitiram que há casos pontuais de racismo nas escolas.

A pesquisa mostrou que é comum pessoas brancas não reconhecerem o racismo no ambiente escolar ou preferirem falar a respeito do tema em particular, talvez para não se expor ou causar desconforto no grupo. Como se, por não falar do problema, ele simplesmente desaparecesse magicamente ou, pior, como se a pauta

racial fosse exagerada e desnecessária. As escolas pesquisadas têm sido omissas no dever de reconhecer a importância do antirracismo como pauta constante. Se não soubéssemos que foi um projeto de poder muito bem elaborado e executado, seria contraditório que a branquitude domine o ambiente escolar em Porto Velho, mesmo que a sua população seja de maioria negra.

No entanto, também encontramos profissionais comprometidos com a pauta, mas que são massacrados pelo sistema e impedidos de discutir um tema comum, como as religiões africanas. Por serem encontros multirraciais, observamos que os participantes negros possuíam menos resistência em discutir o tema e provocavam tensionamentos importantes, mobilizando casos de racismo ocorridos tanto nas escolas, quanto na vida pessoal e profissional deles. Isso foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois descaracterizava por meio de suas vivências o discurso que sempre surgia a respeito da falsa democracia racial brasileira (que ocasionalmente também surgia de pessoas negras contaminadas pela mentalidade da branquitude).

Entendemos que a grande omissão sobre a questão racial na escola decorre da falta de preparo e formação dos profissionais (que deveria ser oferecida pela Semed) e da própria estrutura escolar que busca silenciar ou mascarar esses problemas. A branquitude é naturalizada e os brancos não se enxergam como racializados, portanto, alguns participantes usam a máxima de que “não possuem lugar de fala”, buscando fugir da sua responsabilidade de discutir o racismo.

A valorização da branquitude no Brasil tem um forte impacto no ambiente escolar e na vida dos estudantes. De modo geral, as escolas participantes da pesquisa são marcadas pela dificuldade ou impossibilidade de discutir a pauta antirracista, já que o racismo é visto como um tabu. A hierarquização racial apresenta-se objetivamente na falta de representatividade negra nas obras da biblioteca, na decoração da escola (notamos a total ausência em uma unidade) e na composição do corpo gestor.

A educação antirracista pode ser uma ferramenta para promover o combate ao racismo na escolarização básica, e deveria estar na rotina escolar e não apenas no papel ou em datas comemorativas, especialmente se, assim como Bento (2002) indica em sua tese *Pacto narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, pensarmos de maneira relacional e utilizarmos o

conceito de branquitude para a reeducação antirracista, retirando a postura confortável de que o problema do racismo no Brasil não diz respeito aos brancos.

A Lei Federal nº 10.639/2003 incluiu há mais de 20 anos a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial e a Lei Federal nº 11.645/2008, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. No entanto, sem formação, incentivo da Semed e sem material adequado, as leis continuarão sem aplicação efetiva.

Ao conversarmos com os professores durante a realização da pesquisa, ouvimos afirmações de que nem sempre o que está no papel é o que ocorre efetivamente em sala de aula. Vimos, na prática, que vários profissionais com décadas de experiência nunca passaram por uma formação antirracista, muito do que trazíamos nas discussões declaradamente era novidade para os participantes da pesquisa, especialmente os brancos.

A discussão do racismo e sua relação com a branquitude brasileira auxilia a identificar que a branquitude é um dos pilares de manutenção da ideologia racial e da dificuldade de identificação do grupo branco com o problema do racismo na escola. O silêncio branco é uma forma de violência racial ao permitir que situações racistas se perpetuem, mascarando-as de *bullying* e dificultando a identificação da situação criminosa e violenta que é o racismo.

Ao analisar as atividades desenvolvidas nas escolas participantes voltadas à educação antirracista, bem como se as escolas estão sendo convocadas pela legislação antirracista a apresentarem-se como lugares de formação para a recusa de heranças coloniais, observamos que não basta haver a lei, pois se os professores não possuem formação por meio de letramento racial, material e apoio para trabalhar em sala de aula, a lei se torna obsoleta e sem impacto na vida dos estudantes.

Por este motivo, o produto educacional desenvolvido a partir desta pesquisa, denominado *Branquitude e Antirracismo na Educação Escolar: encontros formativos como ferramenta para a pesquisa desconstrucionista*, apresenta ao leitor como foram desenvolvidos os encontros formativos com os participantes da pesquisa e apresenta de maneira objetiva alguns achados da pesquisa por meio dos jogos de cenas. Entendemos que ele pode servir de inspiração para novos trabalhos voltados à questão de formação de professores e letramento racial.

Defendemos a necessidade de convocar a Semed e toda a sua rede para o cumprimento efetivo das normas antirracistas, buscando, conjuntamente, estratégias

para a superação do racismo no ambiente escolar. Em conversa com a Semed, vimos que é uma pauta relativamente nova (cerca de dois anos) da Secretaria e que há atividades e estudos sendo desenvolvidos neste sentido, portanto, nossa pesquisa reforça a necessidade de formações visando o preparo dos profissionais para lidarem com o tema.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AMARAL, A. C. T. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ASSIS, A. S. F. de. Não pense, mas olhe! Os cotistas negros. Porto Velho. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

ASSIS, A. S. F; FARIAS, K.S.C.S. “A invenção das raças, colonialidade e ficcionalidade”: um estudo sobre produtos educacionais (livro) 2023. Obra no prelo.

ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, L. Significados de ser branco - a brancura no corpo e para além dele. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-153851/publico/LUCIANA\\_ALVES.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-153851/publico/LUCIANA_ALVES.pdf). Acesso em: 27 jan. 2023.

ALVIM, L. B. A. M. Derrida: uma reflexão sobre a herança europeia e a desconstrução do eurocentrismo. *In*: GLENADEL, P e NASCIMENTO, E. (Org.). Em torno de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

ANTUNES, C. P. “Não indígenas” na educação indígena: um olhar para a branquitude na formação de universitários kaingang e guarani na UFRGS. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252068>. Acesso em 27 jan. 2023.

BACELAR, G. Mulatos, pardos, "afrobeges": negros de pele clara ou "afroconvenientes"? 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. 2020. Disponível em: [https://www.32rba.abant.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=117](https://www.32rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=117). Acesso em 27 de fev. 2023.

BARBOSA, M. S. Guerreiro Ramos e o personalismo negro. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARRETO, R. Uma pensadora brasileira. Revista Cult, julho, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em 17 jan. 2024.

BARROZO, J. C. Fronteiras de Mato Grosso: em busca do Eldorado e da Terra Prometida. EdUFMT. Cuiabá, 2017.

BARTHES, Roland. *The Mourning Diary*. Nova Iorque: Hill and Wong, 2010.

BALDWIN, J. "O estranho no vilarejo". Revista Serrote. São Paulo, Instituto Moreira Sales, julho, 2017.

BASTOS, J. R. B. "Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando": um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-163310/pt-br.php>. Acesso em 27 jan. 2023.

BASTOS, J. R. B. Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira. 2021. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-24062021-184253/pt-br.php>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BENTO, M. A. S. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 2023-01-20.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. p. 25-58. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, I (Orgs.). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BENTO, M.A.S. Prefácio. In: Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Editora Fósforo, 2023.

BINGHAM, C. Artigo traduzido: Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento (Trad. Jason Carreiro). Sapere Aude – Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.413-440 – 1º sem. 2013.

BIKO, S. Escrevo o que eu quero. Série Temas, vol. 21. Sociedade e Política. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990 [1978].

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo. Educar, n. 12. p. 153-165. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

BONILLA-SILVA, E. Racismo sem racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência das desigualdades na América. Trad. Margarida Goldszatjn. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BORRADORI, G. *Filosofia em tempo de terror*. Diálogos com Habermas e Derrida. Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso 1º de outubro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso 10 de outubro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Conselho Nacional de Educação/CNE. Resolução n.1, de 13 de novembro de 2020. 2020. Publicada no DOU n. 218, de 16/11/2020, seção 1, p. 61. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es\\_referentes\\_a\\_s\\_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_N%C2%BA\\_1\\_DE\\_13\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_a_s_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf). Acesso 1º de outubro 2022.

BRASIL. Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1973. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6015compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6015compilada.htm). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 13 jul. 2023.

BRAZ, E. P. Muitas histórias são importantes - releituras de vida e tensionamentos epistemológicos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie\\_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11527926](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11527926). Acesso em 28 jan. 2023.

BOND, L. (2023, 22 de maio). Brasil teve 24 ataques em escolas, mais da metade nos últimos 4 anos. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>. Acesso em 20 jun. 2023.

BUENO, M. F. da S. A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2898/1/Marisa%20Fernanda%20da%20Silva%20Bueno.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2021

CAMPANA, A. Composição Étnica de Rondônia. 2013. Disponível em: <https://rondoniaemsala.blogspot.com/2012/05/composicao-etnica-de-rondonia.html>. Acesso em 23 jan. 2024.

CARDOSO, C. L. O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). [Dissertação de mestrado], Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, C. L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010a, p. 607-630. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 28 jan. 2023.

CARDOSO, C. L. Retrato do branco racista e anti-racista (2010b). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228690860\\_RETRATO\\_DO\\_BRANCO\\_RACISTA\\_E\\_ANTI-RACISTA](https://www.researchgate.net/publication/228690860_RETRATO_DO_BRANCO_RACISTA_E_ANTI-RACISTA). Acessado em 06 de fevereiro de 2021.

CARDOSO, C. L. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/152>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CARDOSO, C. L. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 288 f. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014b.

CARDOSO, C. Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2018.

CARDOSO, C. L. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. Ed. Appris, Curitiba, 2020.

CARDOSO, C. Branquitude na educação infantil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, L. C. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. *Educação, [S.l.]*, v. 47, n. 1, p. e72/ 1–24, 2022. DOI: 10.5902/1984644462742. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/62742>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, J. J. de; SEGATO, R. L. Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília. Brasília, 2001. [Manuscrito].

COIMBRA, D. J. S.; FANTIN, M. E. A construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e o Surgimento de Porto Velho. 2020. Cadernos Intersaberes. v. 9, n. 20. p. 6-27. Disponível em:  
<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1537/1223>.  
 Acesso em: 26 jan. 2023.

CRUZ, J. M. F. da. “Limpeza, poder e privilégios”: marcas da branquitude entre docentes da educação básica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2018. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6328492#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328492#). Acesso em: 17 de mai. de 2021.

CRUZEIRO, Victor. Lemes. *Cadernos de dor: o indizível das dores nas páginas de diários íntimos. Manuscrita n. 33. 2017.*

DERRIDA, J. Gramatologia. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. *Leer lo ilegible. Revista de Occidente*, 62-63, 1986.

DERRIDA, J. Espectros de Marx. Trad. de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

DERRIDA, J. Le monolinguisme de l'autre. Paris: Galilée, 1996.

DERRIDA, J. O olho da universidade. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, J. Sur parole: instantanés philosophiques. Paris: Editions de L'Aube, 1999b.

DERRIDA, J. !Palabra! Instantâneas filosóficas. Madri: Editorial Trotta, 2001.

DERRIDA, J. Désconstruction (film). Produção documentária de Amy Ziering. Estados Unidos: Zeitgeist Films, 2002. Vídeo (85 min).

DERRIDA, J. Who's afraid of philosophy? Right to philosophy I (J. Plug, Trans.). Stanford: Stanford University Press, 2002.

DERRIDA, J. A universidade sem condição. Tradução de Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DERRIDA, J. Margens da Filosofia. Trad. Joaquim Torres Costa. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DERRIDA, J; DUFOURMANTELLE, A. Da hospitalidade. Trad.: Romane, A. São Paulo: Escuta, 2003b, p. 19-23.

DERRIDA, J. Escolher sua herança. Entrevista dada a Elisabeth Roudinesco. In DERRIDA, J; ROUDINESCO, E. De que amanhã... diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004, p. 9-31.

DERRIDA, J. Políticas da Diferença. Entrevista dada a Elisabeth Roudinesco. In DERRIDA, J; ROUDINESCO, E. De que amanhã... diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004c, p. 32-47.

DERRIDA, J. Papel-máquina. Tradução de Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b.

DERRIDA, J. Força de lei: o fundamento místico da autoridade. Trad. Leila Perrone-Moysés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Revista Cerrados, v. 21, n. 33, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DEVULSKY, A. Colorismo. (Feminismos Plurais). São Paulo: Jandaíra, 2021.

DEVULSKY, A. O colorismo é o braço articulado do racismo. Entrevistador: Roberto de Marin. Carta Capital, São Paulo, 22 março 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/entrevistas/o-colorismo-e-o-braco-articulado-do-racismo/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. Revista Eco-Pós, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018. DOI: 10.29146/eco-pos.v21i3.22528. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/22528](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528). Acesso em: 16 ago. 2023.

DIAS, L. F. Branquitude e educação: um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3133/1/Luiza%20Franco%20Dias.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2021.

DYER, R. White. London and New York: Routledge, 1988.

ERNESTO, E. S. Práticas mobilizadoras de histórias na educação básica: da disciplina escolar para a vida (Tese – Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2023.

EVARISTO, C. Becos da memória. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação da Biblioteca Nacional, 2017.

EVARISTO, C. Olhos d'água. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2009.

FANON, F. Pele negra máscaras brancas. Trad. Alexandre Pomar. Porto: Edição A. Ferreira, 1952.

FARIA, A. L. G. Invitações Pós-coloniais. In: FARIAS, A. L et al. Infâncias e pós-estruturalismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB, 2015.

FARIAS, K. S. C. S; ERNESTO, E. S. Práticas Escolares de História no Divã Terapêutico: “Desconstrução” de um Projeto de Pesquisa e de um Professor-Doutorando. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54353/41825>. Acesso em: 02.09.2023.

FAUSTINO, D; CARDOSO, L; BRITO, L. O protagonismo negro no desvelar da branquitude. *In*: Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Editora Fósforo, 2023.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidades. Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 132-137, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825>. Acesso em 27 jan. 2024.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, M. R. A ferrovia do Diabo. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FLAUZINA, A. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117>. Acesso em: 04 mar. 2022.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. (Org. Trad.) Robert Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANKENBERG, R. The construction of white women and race matter. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

FREYRE, G. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil. 48ª edição. São Paulo: Global, 2003.

GABILONDO, A. La vuelta del otro. Diferencia, identidade, alteridad. Madri: Editorial Trotta, 2001.

GEÍSA, M; PORFÍRIO, T; CASTRO, B. Autobiografias racializadas: exercícios para o letramento racial no Brasil. Belo Horizonte: Letramento, 2023.

GODOY, E. A. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOMES, E. Conhecimentos regionais para concursos e vestibulares. Porto Velho: Mundial, 2008.

GOMES, E.T. A colonização em Rondônia (1970 – 1980): Estudo da atual configuração fundiária da área do PIC Ji-Paraná. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVES, M. M. Raça e saúde: concepções, antíteses e antinomia na atenção básica. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6143/tde-07022018-122142/pt-br.php>. Acesso em: 2023-01-27.

GUERREIRO RAMOS, A. Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. *In*: GUERREIRO RAMOS, A. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raça e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. A. Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUITARRARA, P. "Porto Velho"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/porto-velho.htm>. Acesso em 05 de maio de 2023.

HAGE, G. A Ásia e a crise da branquidade no mundo ocidental *In*: WARE, Vron. Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.

HANNA, P.; MWALE, S. “Não estou com você, mas estou...” Entrevistas face a face virtuais. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy, Alves (orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

HELMS, J.E. Black and white racial identity: theory, research and practice. Nova York: Greenwood Press, 1990.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Comunicação Social. Retratos: a revista do IBGE. Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas. Rio de Janeiro: IBGE, CCS, n. 11. Maio de 2018. ISSN: 2595-0800. Situação: corrente.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados: Porto Velho - RO. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: agregados por setores censitários preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 01 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=210441>. Acesso em: 05 maio 2023.

JESUS, C. M. de. O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira–BA. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB: Cachoeira, BA, 2014.

JULIÃO, L. Escolas ainda confundem racismo com bullying. Justificando: mentes inquietas pensam direito. 2018. Disponível em: [http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-aindaconfundem-racismo-com-bullying/#\\_ftn6](http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-aindaconfundem-racismo-com-bullying/#_ftn6). Acesso em: 15 set. 2023

LACERDA, J. B. de. Sur le métis au Brésil. In: Premier Congrès Universel des Races: 26-29 juillet 1911. Paris: Devouge, 1911.

LABORNE, A. A. P. Branquitude em foco: Análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHHV/1/tese\\_final\\_revisada\\_ana\\_dez.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHHV/1/tese_final_revisada_ana_dez.pdf). Acesso em 30 jan. 2023.

LIMA, D. de M.. O homem branco e o boto: o encontro colonial em narrativas de encantamento e transformação (médio rio Solimões, Amazonas). *Teoria e sociedade*, p. 173-201, 2014.

LISPECTOR, C. Água Viva. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1973.

LISPECTOR, C. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1998.

LISPECTOR, C. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LISPECTOR, C. A legião estrangeira. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, C. As palavras. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LOPES, J. S. Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. 2016. 255f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_4acd7d6af5ac6afaea90a0bdaa3dbe79](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_4acd7d6af5ac6afaea90a0bdaa3dbe79). Acesso em 27 jan. 2023.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento Feminista: Conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 239-249.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. *Psicol. clín.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 28 jan. 2021.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MARIM, M. M. B.; FARIAS, K. S. C. dos S.. Traços vivos: jogos de cenas nas (im)possíveis dobras da escrita na pesquisa em educação (Matemática). *Revista Exitus*, Santarém, 2017.

MÁRQUEZ, G.G. *Viver para Contar*. Trad. Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARTINS, J. de S. *Fronteira: A degradação do outro nos confins do Humano*. Contexto. São Paulo, 2016

MATTOS, G. A falácia do racismo reverso ganha espaço no ano em que se discute a Lei de Cotas. *Jornalize*, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://branquitudes.org/2022/01/25/a-falacia-do-racismo-reverso-ganha-espaco-no-ano-em-que-se-discute-a-lei-de-cotas/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1, 2018.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, D. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... *In*: GOMES, N. L.; SILVA, P. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Coleção Trajetória. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. 3ª ed. Trad. Marcelo J. de Moares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEMMI, A. *Racism*. Trad. Steve Marinot. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MIGNOLO, W. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. Em *Revista Brasileira De Ciências Sociais*. Vol. 32, nº 94. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 jul. 2023.

MIGNOLO, W. D. NOVAS REFLEXÕES SOBRE A "IDÉIA DA AMÉRICA LATINA": a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*, [S. I.], v. 21, n. 53, 2008. DOI: 10.9771/ccrh.v21i53.18970. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18970>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. *In*: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (orgs.). *Viver e Contar: experiências e práticas de professores e Matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2011. p. 271–309.

MIGUEL, A. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio...e nem um título! : FARIAS, A. L et al. *Infâncias e pós-estruturalismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB, 2015.

MIGUEL, A. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2877>. Acesso em: 6 set. 2023.

MIGUEL, A.; TAMAYO, C. Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 45, n. 3, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/107911>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MIGUEL, A. Entrevistadores: BRITO, A; BOTELLO, I. Entrevista com Antonio Miguel. *História e Ciência*, v. 18, p. 36-72, novembro de 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/39214>. Acesso em: 5 de junho de 2023.

MIRANDA, C. Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia. 2006. 242 f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2002\\_1-5-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2002_1-5-DO.pdf). Acesso em 30 de jan. 2023.

MIRANDA, J. H. de A. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/11/JORGE-HILTON-DE-ASSIS-MIRANDA.pdf>. Acesso em 21 jan. 2021.

MORAES, M. J. D. Desconstruindo o epistemicídio a partir de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Analógos, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=autor&nrSeq=30440@1&nrseqaut=16895>. Acesso em 04 fev. 2024.

MOREIRA, C. Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. III EBECULT -ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA,2012. Anais...Cachoeira: 2012.

MORENO, A. R. Introdução a uma pragmática filosófica: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

MÜLLER, T; CARDOSO, C. L (Orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. Kabengele: Nosso racismo é um crime perfeito. Entrevista concedida a Revista Fórum em 19/08/2009. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/?gclid=CjwKCAjw69moBhBgEiwAUFCx2AQMedNIZGiDAQLOjcXWufCpGqZKIPk2gH7DkqjDet\\_eQODYttoxZRoCBgMQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/?gclid=CjwKCAjw69moBhBgEiwAUFCx2AQMedNIZGiDAQLOjcXWufCpGqZKIPk2gH7DkqjDet_eQODYttoxZRoCBgMQAvD_BwE). Acesso em 29 set. 2023.

MUSTAPHA, C. O islã e o Ocidente: um encontro com Jacques Derrida. Tradução Roberto Said. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

NASCIMENTO, C. C. do. Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências. 2020. 143 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219478/PECT0461-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em 28 de jan. 2023.

NASCIMENTO, A. O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, E. O perdão, o adeus e a herança em Derrida: atos de memória. In: Nascimento, E [et al]. Jacques Derrida: pensar a desconstrução. São Paulo: Liberdade, 2005.

NDIAYE, P. La condition noire. Paris: Calmann-Lévy, 2008.

NORONHA, M.; GOTTI, A. O que separa uma criança branca de uma criança negra no Brasil?. ECOA-UOL. 27/08/2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniao/2023/08/27/o-que-separa-uma-crianca-branca-de-uma-crianca-negra-no-brasil.htm>. Acesso em 27 de ago. de 2023.

OLIVEIRA, L. O. A. Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos. (Dissertação de mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2007.

OLIVEIRA de O. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais ntre adultos e bebês nas creches In: FARIAS, A. L et al. Infâncias e pós-estruturalismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB, 2015.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (orgs.). Metodologias de pesquisas pós críticas em educação. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, O. de A. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. Cadernos Pagu, [S. l.], n. 23, p. 89–119, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644658>. Acesso em: 3 mar. 2023.

PINHO, O. Qual é a identidade do homem negro? Democracia Viva. n. 22, p. 64-69, jun 2004 / jul 2004.

PIZA, E. Porta de Vidro: entrada para a branquitude. p. 59-90. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, I (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIZA, E. Os caminhos das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

PIZA, E. 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=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 21 Jan. 2023.

PIZA, E. Percepção de mulheres negras por mulheres brancas, entre os anos 60 e 70. São Paulo. (Relatório de pesquisa USP – Instituto de Psicologia/ CNPq), 1996.

PIZA, E. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In A. S. A., Guimarães & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil* (pp. 97-126). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIZA, E. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. Em Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida da Silva. (Orgs.), *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-90). Petrópolis: Vozes, 2002.

PLIGIA, R. Formas breves. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PORTO-GONÇALVES, C. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Bueno Aires: Clacso, 2005. p. 3–5. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em 3 fev. 2024.

PORTO VELHO. Decreto Municipal nº 16.612, de 23 de março de 2020. Declara Estado de Calamidade Pública em todo o território do Município de Porto velho para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial do Município, Porto Velho, RO, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/1431/text?print> . Acesso em: 03 de março 2023.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. Carta de Serviços ao Cidadão. Porto Velho, 2020b. Disponível em:  
<https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2020/03/34765/1594918119carta-de-servicos.pdf> . Acesso em: 19 mar. 2023.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nações Unidas. Porto Velho/RO, 2022.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ferreira da Silva. Porto Velho/RO, 2020.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon. Porto Velho/RO, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107–130. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em 16 jan. 2024.

QUINTANA, M. A Cor do invisível. 6. ed. São Paulo Globo, 2003.

RAMOS, M. R. ; CARVALHO, L. L. . A cor da psicologia: um estudo sobre o Estado da Arte da psicologia sobre branquitude. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 403–420, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64917. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64917>. Acesso em: 14 fev. 2023.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. Quem tem medo do Feminismo Negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, C. Justiça e desconstrução: entre as rachaduras da lei. Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 139-150, 2012.

RODRIGUES, N. À sombra das chuteiras imortais. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

RONDÔNIA. Decreto nº 24.887, de 20 de março de 2020. Declara Estado de Calamidade Pública em todo o Estado de Rondônia para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/decreto-no-24-887-de-20-de-marco-de-2020/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

RONDÔNIA. Lei Ordinária nº 5147/2021. Institui o Programa Educação Antirracista no âmbito do Estado de Rondônia. Leis Estaduais, [2021]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ro/lei-ordinaria-n-5147-2021-rondonia-institui-o-programa-educacao-antirracista-no-ambito-do-estado-de-rondonia>. Acesso em: 27 de ago. de 2023.

ROSARIO, F. B. A desconstrução do ensino de filosofia e a legislação antirracista. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino). Rio de Janeiro, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: Cavalleiro, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, pp. 11-36, 2001.

ROSSATO, C. A kakistocracia e a 'política pós-verdade' no regime racista, patriarcal e capitalista predatório: regressão da justiça brasileira e estadunidense com o medo, ódio e crise da identidade branca. In: Müller, T. & Cardoso, L. Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 223-242.

ROUDINESCO, E. O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias. Trad. Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SAAD, L. F. Eu e a supremacia branca: como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo. Tradução de Petê Rissadi. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

SANTOS, R. 2020. Maioria minorizada: um dispositivo analítico de ra-cialidade. Rio de Janeiro: Telha.

SAID, E. W. Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHUCMAN, L. V. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf). Acesso em: 2023-02-08.

SCHUINDT, E. L. C. A diáspora barbadiana e o legado educacional em Porto Velho. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Ciências Humanas. Universidade Federal de Rondônia, 2016. Disponível em: <https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2017/06/dissertac3a7c3a3o-barbadianos-elisangela-schuindt.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

SCHUCMAN, L. V.; COSTA, E. S.; CARDOSO, L. Quando a Identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 15-29, jul./out., 2012.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. Em revista Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 83-94. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 14 jul. 2023.

SILVA, C. D. Negro, qual é o seu nome? Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, M. T. DA; TAMAYO-OSORIO, C. Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. Revista

Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, v. 11, n. 2, p. 9-29, 1 maio 2021.

SILVA, P. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: Müller, T. & Cardoso, L. Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

SILVA, P. E. da. Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900 -1940). 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2016.tde-01072016-104831. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072016-104831/publico/PRISCILA\\_ELISABETE\\_DA\\_SILVA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072016-104831/publico/PRISCILA_ELISABETE_DA_SILVA_rev.pdf). Acesso em 30 jan. 2023.

SILVA, T. T. da. “O projeto educacional moderno: identidade terminal?”. *In*: VEIGANETO, Alfredo. (org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVA, J. B. A. da. Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná. Campo Grande/MS, 2018. 202 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024930-jose-bonifacio-a-da-silva.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023.

SKLIAR, C. Derrida & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SODRÉ, M. Invenção do contemporâneo: a ignorância da diversidade, 2007.

SOLIS, D. E. N.; ROSARIO, F. B. do. A legislação antirracista e a escola como lugar de confissão. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, [S. l.], v. 10, p. 200–215, 2019. DOI: 10.5902/2179378639851. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39851>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. *In*: WARE, V. (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SOVIK, L. We are family: Whiteness in the Brazilian media. *Journal of Latin American Cultural Studies*: Vol. 13, n. 3, pp. 315-325, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356932042000287044>. Acesso em 27 jan. 2023.

SOVIK, L. Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais e a vontade de verdade acadêmica. *Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura*. [s. l.], v. 3,

n.2, p. 159-189, 1995. Disponível em:

[https://www.academia.edu/1208769/Por que tenho raz%C3%A3o branquitude Estudos Culturais e a vontade de verdade acad%C3%A4mica](https://www.academia.edu/1208769/Por_que_tenho_raz%C3%A3o_branquitude_Estudos_Culturais_e_a_vontade_de_verdade_acad%C3%A4mica). Acesso em: 22 de out. 2023.

SOUZA, E. Q. de. Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP. 2016.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7873/TeseEQS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 de jan. 2023.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-275.

TAMAYO-OSORIO, C; MARIM, M. M. B. Possibilidades de efeitos de sentido da atitude terapêutico-desconstrucionista em pesquisas da/na educação (matemática).

In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática, disponível em:

[http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7142\\_2944\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7142_2944_ID.pdf), 2016.

TEIXEIRA, R. Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do Ensino Fundamental. 2021.

Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/73232/R%20-%20T%20-%20ROZANA%20TEIXEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 jan. 2023.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. ; MORATTO, J. . A presença negra em Rondônia, as estruturas do povoamento. In: Marco Antônio, Domingues Teixeira, Dante Ribeiro da Fonseca, Jean-Pierre Angenot. (Org.). Afros e Amazônicos estudos sobre o negro na Amazônia. 01 ed. Porto Velho: Edufro-Rondoniana, 2010, v. 01, p. 09-34.

VEIGA-NETO, A. Faces da diferença. [Entrevista cedida a] Gilka Girandello.

Pontos de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 207-216, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1252/1661>

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

WARE, V. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. (Coleção Pensamento Humano). Trad. Marcos G. Montagnoli. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WITTGENSTEIN, L. *O Livro Azul*. Tradução Jorge Mendes. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2018.

WOLF, P. Race and racialisation: some thoughts, *postcolonial studies*, 5, 2002, p. 51-62.