

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Anna Luiza Barbosa Martins

**Branquitude e educação: um estudo
entre professoras da rede municipal
carioca**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora

Rio de Janeiro

Abril de 2019



Anna Luiza Barbosa Martins

**Branquitude e educação: um estudo
entre professoras da rede municipal
carioca**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof. Lourenço da Conceição Cardoso

Instituto de Humanidade e Letras – UNILAB

Profa. Cláudia Freire Vaz

Departamento de Psicologia - UNESA

Rio de Janeiro, 02 de abril de 2019.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Anna Luiza Barbosa Martins

Graduada em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2016. Desde então, tem atuado no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, especialmente no Eixo Promoção, em diferentes equipamentos do Terceiro Setor. Desde a graduação, tem se interessado pelo tema das Relações Raciais e por suas reverberações em sofrimentos psíquicos de grande parte da população brasileira, seguindo o enfoque da Psicologia Social Crítica.

Ficha Catalográfica

Martins, Anna Luiza Barbosa

Branquitude e educação : um estudo entre professoras da rede municipal carioca / Anna Luiza Barbosa Martins ; orientadora: Maria Helena Rodrigues Navas Zamora. – 2019.

122 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2019.

CDD: 150

Agradecimentos

À minha mãe, por toda paciência, compreensão, apoio e acolhimento de sempre, sem os quais eu não teria concluído a graduação, nem o mestrado, ou sequer teria chegado a qualquer lugar.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, fundamentais para a realização desta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À minha orientadora Dra. Maria Helena Zamora, pelo estímulo e contribuição para a realização deste trabalho.

À profa. Dra. Cláudia Vaz, por compor a banca examinadora e pela gentil disponibilidade para me ajudar incansavelmente ao longo de todo o mestrado.

Ao prof. Dr. Lourenço Cardoso, por compor a banca examinadora e por tanta abertura, disponibilidade e colaboração com este trabalho.

À Dayanna Gonçalves, querida amiga e revisora, por toda paciência, dedicação e carinho ao revisar a dissertação e o artigo.

Às professoras Esther Arantes e Maria Inês Bittencourt, pelo estímulo fundamental para que eu chegasse ao mestrado.

Aos colegas do grupo Porta da Lembrança, pelas contribuições e trocas.

Resumo

Martins, Anna Luiza Barbosa; Zamora, Maria Helena Rodrigues Navas. Branquitude e educação: um estudo entre professoras da rede municipal carioca. Rio de Janeiro, 2019. 100p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa buscou estudar a identidade racial branca tal como percebida por professoras atuantes em escolas municipais do Rio de Janeiro, selecionadas por amostra de conveniência. O objetivo foi investigar como essas educadoras, autodeclaradas brancas, percebem sua própria branquitude diante de seu público na escola - alunos de maioria negra. O trabalho consiste em um diálogo entre Psicologia Social Crítica e Educação, usando como técnica entrevistas individuais, devidamente analisadas pelo método da Análise de Conteúdo. Percebeu-se tanto a necessidade de que os educadores brancos percebam-se racializados, quanto a importância de ações coletivas e políticas públicas para lidar com as reverberações da desigualdade racial no âmbito escolar.

Palavras-chave

branquitude; educação; raça; escola pública; psicologia social

Abstract

Martins, Anna Luiza Barbosa; Zamora, Maria Helena Rodrigues Navas
Whiteness and education: a study amongst teachers of public schools in
Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 100p. Dissertação de Mestrado -
Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro.

This research's objective was to study the white ethnic-racial identity as perceived by teachers working in municipal schools in Rio de Janeiro, selected by convenience sampling. The goal was to investigate how these self-categorized white educators comprehend their own whiteness in face of their public at school - mostly black pupils. This work consists of a dialogue between Critical Social Psychology and Education, using the technique of individual interviews, duly analyzed by the Content Analysis method. The article indicates that white educators need to recognize themselves as racialized and that collective actions and public policies must be enforced to deal with the reverberations of racial inequality in the school environment.

Keywords

whiteness; education; race; public school; social psychology

Sumário

1. Introdução	9
2. A identidade racial branca.....	17
2.1 A categoria raça: aspectos históricos, controvérsias e utilidades.....	19
2.2 Ideais do Branco na História do Brasil.....	25
2.3 Branquitude: delimitações conceituais	27
2.4 Branquitude no Brasil.....	32
2.5 O que racismo tem a ver com branquitude?	34
2.6 Racismo e suas diferentes dimensões	35
3. Sobre o Método	39
3.1 O “caminho do pensamento”	39
3.2 A legitimidade dos relatos verbais	40
3.3 As desventuras da pesquisa	46
3.4 Acesso ao campo e coleta de dados	48
3.5 Como analisar os dados?.....	49
3.6 Apresentando as categorias.....	51
4. Resultados	56
4.1 Autorreflexão - Vida Pessoal	57
4.2 Autorreflexão - Vida de Professor	63
4.3 Relação Professor-Aluno	66
4.4 Práticas escolares	70
5. Discussão.....	81
5.1 “Para mim era natural! Eu achava que pra todo mundo era assim!”	81
5.2 “Branco é alguém, basta ser branco”	87
5.3 “A gente organiza falando, não é só pensando”	91
5.4 “Não existe isso, somos a espécie, né, <i>homo sapiens</i> , não tem raça”	93
5.5 “A escola é um lugar perfeito pra se discutir isso”	96
5.6 “Eu não sei se você reparou bem, praticamente não tem professor negro”	102
5.7 “Considero importante a existência de políticas públicas em educação tratando da questão”	105
6. Considerações Finais	109

7. Referências	
Bibliográficas.....	107

1. Introdução

Não é segredo que a realidade brasileira é fortemente marcada pelo racismo; a terra da “casa grande e da senzala” continua reproduzindo a (i)lógica das hierarquias raciais. O negro continua sendo o estereótipo do bandido, a maior parte da massa que compõe o sistema carcerário brasileiro. Ainda é visto como o homem que é perigoso por não conter seus potentes instintos sexuais, o tarado. Continua a ser o mais “matável” por arma de fogo. Já a mulher negra é símbolo sexual, mas resumida apenas ao corpo. Tem sido hipersexualizada e a mais violentada dentre as mulheres. Em último caso, é também a mais “matável”, especialmente dentro da própria casa (IPEA, 2018; GOES, 2016; WAISELFISZ, 2015a, 2015b, 2016).

Em Psicologia, a necessidade dessa discussão é premente, já que propomos uma prática profissional comprometida com a vida concreta e com o sofrimento real da maior parte da população. Conforme apontam Santos, Schucman e Martins (2012), durante todo o século XX, o saber psicológico se viu diante da necessidade de pensar e produzir teorias sobre as relações raciais em âmbito nacional. Diferentes nuances se verificaram no decorrer dessa discussão e, nos anos 90, um novo impulso começou a ganhar força no campo Psi: as discussões acerca dos sujeitos brancos e suas implicações nas relações étnico-raciais.

É nesse cenário que emergem as concepções de branquitude e branquidade¹, a partir da problematização da brancura como privilégio. Compreendendo, então, que a branquitude é um fenômeno relacional (SOVIK, 2017), ela é, portanto de interesse direto da Psicologia. O trabalho do psicólogo deve incidir sobre a realidade concreta da população a qual ele atende, não importando a área específica em que se dê sua atuação profissional: clínica, educacional, do trabalho, da saúde, etc. Falo neste trabalho do ponto de vista de uma psicologia social e política, de modo que o compromisso com as necessidades reais dos sujeitos torna-se objeto central e constante de preocupação.

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar como o conceito de branquitude é percebido por professores que se autodeclaram brancos e que atuam

¹ Conceitos que serão tratados com maior profundidade mais à frente.

no Ensino Fundamental em escolas municipais do Rio de Janeiro. Assim, o nosso problema de pesquisa pode ser descrito da seguinte forma: “Levando-se em conta que a maior parte dos alunos usuários da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é composta por negros (leia-se o conjunto autodeclarado de pretos e pardos), como a branquitude é compreendida pelos educadores (também autodeclarados) brancos, atuantes nessa rede?”.

O espaço escolar costuma ser visto como um espaço formador, onde se dão importantes processos de subjetivação dos indivíduos. Diante disso, a escola frequentemente pode tornar-se um potencializador de sofrimento psíquico, considerando suas práticas racistas implícitas ou explícitas, para crianças e adolescentes negros; além de, por outro lado, também afetar o desenvolvimento inter e intrarrelacional dos alunos brancos, quando ela não questiona privilégios.

A escola que não é crítica corre o risco de tornar-se um lugar de possível internalização do racismo e da naturalização do privilégio branco, tendo em vista o modo como a questão racial (não) é tratada no contexto escolar e a implicação racial do profissional educador em seu saber-fazer; por outro lado, é também a escola que pode servir como ferramenta de emancipação e de desconstrução das desigualdades raciais, desde suas bases.

Quanto ao meu posicionamento ético-político nesta dissertação, considero importante tecer algumas considerações. No âmbito acadêmico existem muitas regras, muitas contenções, muitas limitações impostas à nossa voz. Precisamos falar, mas dentro de um molde pré-aprovado, um molde que frequentemente torna nossos textos estéreis. Aliás, a esterilidade é para mim a característica marcante da academia brasileira contemporânea. Investimos tempo, esforço e dinheiro para falar sobre minúcias de certo tema que poucos vão ler e que um número ainda menor de pessoas vai entender. Assim, prolongamos uma tradição de eco de uma erudição elitista e pouco incidente na realidade.

Acredito que esse problema se torna ainda mais grave quando tomamos por objeto a vida e a realidade de uma fração de nossa população que sequer compreende em que consiste uma dissertação ou uma tese. Chegamos a essas pessoas, as transformamos em fonte de preciosa informação e aproveitamos esses dados para construir nossas teorias e concluir nossos trabalhos para garantir nossos títulos. Falamos da favela, da pobreza, do negro, do trabalho precarizado – mas, muitas vezes, do alto do nosso conforto em nossos computadores, poltronas

acolchoadas e salas com ar condicionado. O saber dificilmente retorna para essas populações como instrumento de ação e compreensão de mundo. O retorno costuma ser em uma linguagem cifrada, aquela que obedece ao molde da academia estéril e que muitas vezes não se comunica eficazmente com quem realmente importa, aqueles a quem nossas preciosas conclusões são de direito.

Por outro lado, defendemos nosso discurso diante de pessoas cheias de títulos, que vão nos julgar conforme critérios muitas vezes abstratos, e com as quais provavelmente cruzaremos em nosso caminho novamente em uma situação de competição por um cargo, por um lugar de destaque em um evento, por um nome em uma publicação no mundo acadêmico. Reproduzindo, assim, a lógica do capitalismo que tudo transforma em mercadoria. Nosso saber é mercadoria, nossos textos são mercadoria, nossas críticas ao próprio sistema viram mercadoria. Trata-se de um esquema simplesmente genial. O mercado da nossa “incipiente indústria acadêmica de teses” (COSTA, 1983/1990, p. 1) se retroalimenta da nossa apatia, da nossa conformação, da nossa criatividade, da nossa produção e do nosso medo de revolucionar as práticas e saberes institucionais.

Falar essas coisas equivale também a criticar a mim mesma. Ao estar no mundo acadêmico, acabo me integrando de uma ou outra forma a essa lógica narcisista-estéril-abstrata da qual me queixo. Sou uma das engrenagens que permitem à máquina continuar funcionando. Acredito, no entanto, que a percepção desse fato já me coloca em um patamar menos alienado e um pouco mais potente para incidir na realidade. Importa transformar aquilo que criticamos, caso contrário nossa crítica não passará de um capricho pueril, daquele afã de crítica comum a um pensamento militante imaturo. Se, por outro lado, me ponho como objeto de minha própria crítica e me proponho a escrever de maneira acessível, devolvendo o saber ao lugar de onde ele brota e, sobretudo, permanecendo na academia com postura de resistência, tenho a possibilidade de fazer uma crítica a partir de dentro. Tenho a chance de construir, junto a muitos outros camaradas, um *modus operandi* mais coerente com os ideais de igualdade e cooperação em que acredito e que defendo. É estando na academia que posso mudar a academia.

Não deixarei de produzir teorias. No entanto, produzo para construir, com muitas outras mãos, ferramentas de mudança na concretude das angústias

cotidianas do povo, mais reais e urgentes que qualquer arcabouço teórico. Numa realidade social extremamente desigual como a brasileira, é necessário que tenhamos coragem de colocar nossa voz num tom mais alto e audaz. É necessário abirmos mão de tantos preciosismos e do medo da crítica para começarmos a falar o que temos a dizer de maneira clara e compreensível. É ter a coragem de “dar a cara a tapa”, de produzir, de ser criativo e ativo no mundo real. É abrir caminho para que nossos textos sejam úteis na vida de pessoas que não compõem o mundo acadêmico, ou que nem mesmo o compreendem. É apostar no caminho de uma crítica fértil para a realidade. Conforme disse Marx (1843/2010 p.151), “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”.

Apesar das minhas críticas, reconheço a oportunidade de ter adentrado e mesmo de poder seguir no mundo acadêmico. Venho de uma família pobre, que migrou do Nordeste para cá buscando melhores condições de vida. Tendo uma mãe que me sustentou vendendo salgadinhos na rua, aprendi que precisamos conquistar o que queremos na “raça”. Desde a minha infância, entendi que estudar, para o pobre em nossa sociedade, é um privilégio. Meus avós, por exemplo, são analfabetos. Minha mãe mal chegou ao Ensino Médio. Obter um diploma, em minha família, não é algo natural ou esperado - como acontece com a maior parte dos alunos da PUC-Rio -, mas um ato pioneiro e de grande resistência.

No Ensino Fundamental, eu estudava em uma escola da rede municipal de ensino. Lá eu sofri, desejando ter a pele mais clara e o cabelo liso por muitas vezes, só para poder chegar na classe e ser ouvida pela “tia” que ficava longe, lá no quadro, e que sempre me ignorava. Eu tentava dizer que me sentia mal com o deboche dos colegas que eram impiedosos ao me chamar de tantos nomes feios, simplesmente porque meu cabelo era “armado” e meus lábios “grossos demais”. Sem contar as inúmeras vezes que presenciei as ofensas a outras colegas, de pele mais escura que a minha, que sofriam muito mais que eu, ouvindo coisas ainda piores. Elas diziam que eu ainda tinha sorte por ser “mais clarinha”. Eu tentei denunciar os xingamentos, mas a professora nunca me ouviu. Nem a diretora. Sequer pareciam compreender o que eu dizia.

No fim do Fundamental, descobri que existia uma profissão que trabalhava com a escuta ao outro e com a capacidade de se colocar no lugar daquele que fala de seu sofrimento. Tinha um nome bonito, que significava “estudo da alma”, conforme me disseram. Eu entendia que era isso que tinha faltado a mim e a minhas colegas até então. Então decidi: “Vou ser psicóloga!”.

Ninguém na família aprovou. Queriam que eu fosse médica, “doutora”. Disseram que Psicologia era “coisa de maluco”. Acharam que era só “coisa de adolescente” e que eu logo perceberia que bonito mesmo era ser “doutora”, pra curar os pobres.

Não desisti da ideia de curar os pobres. Mas percebi que desejava “curá-los” de outro modo. Queria mostrar para eles, que não precisavam sofrer sozinhos. Que NÓS não precisávamos sofrer sozinhos: na escola, na clínica do SUS, nas filas dos bancos, lidando com os “polícia tudo”. Queria sentar com aqueles que sofriam - como eu sofri, como todos sofremos - e oferecer minha escuta e meu coração. Queria ser útil para aqueles que não sabem mais o que fazer para enfrentar tanta injustiça.

Na hora de ir pro Ensino Médio, fiz concurso público e escolhi a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, lá na Fiocruz. Eu queria seguir estudando em escolas públicas e lá havia uma militância muito forte por uma educação pública e de qualidade para todos. Lá eu aprendi sobre políticas públicas; lá eu conheci Marx, Lênin, Gramsci, Benjamin, Nietzsche, Arendt, Freire. Com eles aprendi o que era “socialismo”, “crítica”, “alienação”, “vida política”, “exploração”, “capital”, “direitos”, “educação para a liberdade”. Esses termos nunca mais me abandonaram. Moldaram em mim um novo modo de pensar. E, mais que nunca, eu desejei trabalhar pela garantia de direitos aos pobres. O desejo, que antes tinha um viés caritativo e piegas, tornou-se político.

No terceiro ano do Ensino Médio, eu não tinha tempo nem dinheiro para fazer curso preparatório: tinha monografia, estágio e conclusão do curso técnico para me preocupar. Fiz as provas do ENEM como pude. Fui aprovada para a PUC-Rio e para a UFRJ.

Nesse ínterim, no entanto, me defrontei com um dilema: ser cotista ou não cotista ao me inscrever para a disputa de vagas? Como eu me reconhecia em termos de cor de pele e pertencimento racial? Pela primeira vez em minha vida, tomei coragem para me declarar negra. Não parda, não mulata, não “marrom-

bombom”. E ali se iniciou um processo psicológico difícil de autorreconhecimento e autoestima que permanece até hoje.

Escolhi a PUC, onde consegui uma bolsa integral. Algumas vezes, senti que não era pertencente. Eram tantos olhos azuis, tantos cabelos lisos e louros que era impossível não me destacar com meus cachos negros “armados”, fato que me foi lembrado pela fala de uma professora logo no primeiro período: “Eu confundo você com aquela outra menina! É que vocês que têm cabelo crespo parecem todas iguais!”. Fiquei em choque e não consegui responder. Será que ela não via a homogeneidade das demais alunas? Será que a semelhança entre elas não era também tão marcante? Uma fala preconceituosa, racista, classista. Típico daquele entorno.

Na graduação descobri que a Psicologia podia ter um viés político. E me encontrei. Apesar do racismo instalado na instituição, fiquei feliz por estar fazendo o “estudo da alma” e vendo que a alma do pobre, do marginalizado e do negro também tinha vez. Afinal, trata-se de direitos conquistados e não de concessão de favores.

Como trabalho de conclusão de curso, eu não poderia escolher outro tema. Precisava concluir minha graduação integrando minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Eu precisava falar - e falei - da história, dos direitos negados, da responsabilidade da Psicologia diante da infância pobre e negra. Com meu trabalho, ganhei o prêmio de primeiro lugar no Concurso de Monografias do Departamento de Psicologia daquele ano.

Diante de tudo isso, minha pesquisa de mestrado consiste, sobretudo, em um comprometimento político com uma causa que, além de pouco valorizada na academia, enfrenta uma realidade muito concreta submersa em muito sofrimento ético-político da população em questão. Minha escolha em permanecer na PUC no mestrado também é política, embora eu tenha arcado com consequências pesadas por conta dessa permanência. Desejo ajudar a “contaminar” a academia com a negritude difamada de crianças que crescem desejando ser brancas nas redes municipais de ensino, quero contribuir para denunciar os perigos da branquitude no ambiente escolar que ensina essas crianças, e quero dar voz à educação, pois não acredito em ferramenta mais poderosa que essa para a (trans)formação de sujeitos que saibam ler a realidade, como dizia Paulo Freire.

Esta é a minha história, mas não é a história toda. O dever só estará cumprido quando eu souber que minha intelectualidade, e tudo que sou, estão sendo úteis de algum modo a nossas crianças e adolescentes negros que vivem nessa realidade profundamente dura e desigual.

Assim, a escolha pelo recorte do tema no âmbito da educação se deu com base em minha experiência. Tendo estudado em escola municipal, pude perceber a importância da escola como espaço formador, bem como a relação com os professores – que, desde minha época de ensino fundamental, continuam sendo majoritariamente brancos - para a minha compreensão de lugar de mundo, do que significava ser bem sucedido na vida, e de onde poderia chegar sendo quem eu era. Muitos amigos meus que estudavam na mesma escola, em sua boa parte negros, compartilhavam comigo ansiedades e angústias que me fizeram pensar, hoje, depois de tantos anos, no quanto fomos afetados pela falta de identificação e de representatividade entre os professores que tivemos.

Nesse sentido, elaborei este trabalho de tal modo que o racismo fosse denunciado e as desigualdades raciais, questionadas. No entanto, o racismo não é meu objeto central de pesquisa. Diante do que vivi, sei da importância de discutir a respeito, mas acredito que muitos outros pesquisadores já desenvolvem seus trabalhos sobre o tema, e o fazem de maneira muito competente. Decidi, portanto, colaborar com a discussão sob um ângulo um pouco diferente – falando da branquitude.

Embora frequentemente branquitude esteja sendo entendida como um sinônimo de racismo estrutural – especialmente em meios não acadêmicos, como pode ser notado por meio das redes sociais –, não assumo essa perspectiva e, inclusive, me proponho a questioná-la. Não busco encontrar indicativos de práticas racistas nos campos de investigação, nem questionar se os conteúdos trabalhados ou ferramentas usadas assumem ou não um viés racista. Do mesmo modo, os sujeitos entrevistados não são nem poderiam ser os professores negros. O objetivo do trabalho é conhecer o modo como os professores brancos compreendem ou não sua própria identidade racial e como essa compreensão pode influenciar no desempenho de sua função profissional. É um trabalho sobre branquitude e não sobre racismo.

Também não se trata de fazer pesquisa entre brancos em um ambiente branco, preservando a dicotomia “nós e eles” que frequentemente se verifica nas

práticas sociais de pessoas brancas, já que muitas vezes se isolam entre si. Este é um trabalho que situa a branquitude em locais onde a maioria das pessoas é negra e pobre. Buscamos analisar os significados de ser branco para o professor que trabalha em escolas predominantemente negras, procurando compreender os mecanismos que sustentam o privilégio da brancura em um ambiente não-branco.

Além disso, o objetivo do trabalho não é investigar as práticas, no sentido objetivo da palavra, de professores no exercício cotidiano de suas atribuições na escola. Não se trata de buscar ver a branquitude em ação no espaço escolar e na relação com os alunos e com os pares, seja por meio do material didático utilizado, ou das perspectivas das narrativas estudadas, ou algo do tipo. Um trabalho dessa natureza exigiria motivação, objetivos e metodologia diferentes. O que pretendo é investigar os sentidos de branquitude que os professores reconhecem ou não permeando suas ações e o próprio espaço escolar.

Assim, para atingir os objetivos a que me propus, estruturei o trabalho em quatro partes além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, discuto o conceito de branquitude, justificando o uso da categoria raça, fazendo uma análise da história do conceito branquitude no Brasil e diferenciando branquitude da ideia de racismo. No segundo capítulo, trago minhas justificativas metodológicas e apresento meu campo de investigação. Já no terceiro capítulo, apresento os dados apreendidos na pesquisa empírica, os resultados. No quarto e último, discuto o conteúdo das falas dos educadores com base nas teorias estudadas. Encerro, nas Considerações Finais, com minhas reflexões sobre o trabalho realizado, as possíveis conclusões e algumas sugestões para trabalhos futuros.

2. A identidade racial branca

Neste capítulo, busco definir o conceito de branquitude, tal como compreendido neste trabalho, bem como tecer reflexões sobre alguns dos possíveis significados de ser branco no Brasil, ao longo de nossa história. Defendo a utilização do conceito de raça, visando tornar possível a compreensão daquilo que chamamos de identidade racial branca e aponto as distinções e o diálogo entre os conceitos de branquitude e racismo no contexto brasileiro. Por fim, discuto os conceitos de racismo individualista, racismo institucional e racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), bem como as concepções de racismo institucional, interpessoal e pessoal (CFP, 2017), compreendendo-os como estruturas muito presentes no ideário brasileiro atual, devendo, portanto, ser também analisados.

Sobre a relevância de se discutir a branquitude, uma palavra. De acordo com estudos anteriores (BENTO, 2002; PIZA, 2002; OLIVEIRA, 2007), as discussões sobre a problemática racial no Brasil tendem a se situar em torno do “problema do negro”, de modo que os estudos tornam-se geralmente unilaterais, excluindo o branco do panorama dessas relações - como se ele nada tivesse a ver com o processo histórico que conferiu ao negro o lugar desprivilegiado que ele ocupa na teia social até hoje.

Ao levantar essa questão, compreendo que tais autores procuram despertar o campo acadêmico para a necessidade de implicação do branco e de seu papel social em sua relação com o negro e com a sociedade como está construída. Assim, o que se propõe é o reconhecimento de uma espécie de coprotagonismo do branco (frequentemente negado historicamente) nos processos de racismo, de enrijecimento de hierarquias raciais e de omissão diante dos privilégios que possui - ainda que esses sejam facilmente verificados sociopoliticamente. Trata-se, ainda, de falar do lugar do branco, do *status* que ele ocupa em nossa sociedade, do processo que o torna a norma, o universal, o modelo de humanidade, de estética, de moralidade, de inteligência, etc.

Dada a quantidade de trabalhos desenvolvidos acerca das relações raciais com foco no negro, as pesquisas que procuram levantar a questão do branco, da identidade racial branca e suas idiossincrasias, compõem, de fato, uma minoria. No entanto, é possível dizer que o tema da branquitude (ou branquidade, segundo opção de alguns autores) tem se mostrado emergente nos últimos anos no meio

acadêmico. Importantes contribuições foram feitas, dentro e fora do campo da Psicologia, como os trabalhos de Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2011, 2014, 2017), Lúcio Oliveira (2007), Lia Schucman (2012, 2014, 2015, 2017), entre outros.

Meu trabalho, por exemplo, que enfoca a educação e as reverberações dos significados de ser branco no ambiente escolar, caminha de mãos dadas com as produções de outros acadêmicos que também empregaram esforços nessa mesma direção, como Luciana Alves (2010), Camila Moreira de Jesus (2014), Monique Gadioli e Tânia Müller (2017), e Cintia Cardoso (2017).

Diante da tradição das publicações no campo das relações raciais, falar do branco é algo como uma subversão. Por que, afinal, falar da “referência”? Enquanto o negro é o Outro, o diferente, o estranho, a ameaça. E isso justificaria a abordagem constante do negro-tema, conforme problematizou Alberto Guerreiro Ramos (1957):

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados 'antropólogos e sociólogos'. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é negro-tema; outra, é negro vida (RAMOS, 1957, p. 171).

Assim, este trabalho levanta, também, a possibilidade de existência daquilo que posso chamar, inspirada no autor, de *branco-tema*, para além da constante preocupação social e política do já reconhecido e legitimado branco-vida, ainda com a permissão do jogo de palavras baseado em Guerreiro Ramos. Isto é, aqui também tomo o branco como objeto de estudo, de reflexão e de questionamentos, rompendo a tendência de tratá-lo somente a partir de sua dimensão “exemplar” e hegemônica de produção de conhecimento e de formas de vida.

Procuro estruturar uma análise que conjugue o saber psicológico (penso especificamente na Psicologia Social Crítica) com a demanda social latente de uma resposta às persistentes desigualdades raciais e ao sofrimento psíquico por elas causado. A partir de um enfoque que valoriza a Educação - e mais especificamente a escola - como instituição social capaz tanto de reproduzir quanto de romper com discursos ideológicos em prol das classes dominantes,

abordo a questão das relações raciais por um ângulo diferente da mais tradicional problematização do negro. Trata-se de um esforço de endossar as vozes dos intelectuais brasileiros que propõem uma psicologia outra, que fuja da subordinação ao legado clínico-elitista que possui e crie saídas estratégicas para pensar os problemas atuais, concretos e relevantes da sociedade brasileira atual (BOCK, 2003; GUZZO, 2018).

2.1 A categoria raça: aspectos históricos, controvérsias e utilidades

Quando falamos em branquitude, falamos em uma *identidade racial branca* (CARDOSO, 2011). Desse modo, emergem algumas questões implícitas nessa concepção que precisam ser trabalhadas, como o próprio conceito de *raça*.

Em primeiro lugar, é importante dizer que reconhecemos as controvérsias deste debate. Como aponta Paixão (2005), a utilização de terminologias como *etnia* e *raça*, não é uma questão simples. Assim, para que possamos fazer uma discussão honesta, é necessário analisarmos atentamente as variações conceituais e as implicações diversas que podem advir do emprego desses termos. Começamos pelo conceito de *raça*.

Não é sem polêmica que o conceito de *raça* aparece nas discussões sobre relações raciais nas falas de diferentes autores. Sejam movimentos sociais, militantes ou estudiosos do assunto, todos se posicionam: ou para utilizar ou para desacreditar a *raça* enquanto categoria.

Como todo conceito, a ideia de “raça” também possui uma origem situada no tempo, no espaço e nas relações sociais. A história por trás da emergência e das metamorfoses de uma ideia é sempre um elemento importante para analisarmos fenômenos psicossociais, como o da branquitude.

De fato, tem-se como acordo entre diversos autores (GUIMARÃES, 2012; MUNANGA, 2004; SCHWARCZ, 1993) que um marco fundamental para a discussão sobre raça foi a época das grandes navegações. Diante dos “novos homens”, o europeu questionou os limites da civilização e da própria humanidade ocidental. Seriam os ameríndios e os negros tão humanos quanto o branco europeu? A resposta inicial não tardaria a ser postulada.

Tendo em vista o monopólio da religião cristã - que oferecia os parâmetros de razão, desrazão, moralidade, causa, etc. - no Ocidente, todos aqueles que pudessem ser considerados descendentes de Adão receberiam, por consequência, o estatuto de “ser humano”.

Outra concepção religiosa importante é a explicação da subordinação de alguns povos a outros a partir dos mitos das maldições de Caim e de Cã. Desde Santo Agostinho e São Jerônimo (GUIMARÃES, 2012), essas histórias eram utilizadas como justificativa para o exercício da dominação. Guimarães (2012) salienta, no entanto, que a estória a princípio viria a justificar a escravidão de certas populações, sem, no entanto, atribuir-lhes aparência física específica. Nos séculos XVI e XVII, passagens do *Midrash* ou do *Talmud* foram acrescentadas, identificando os negros como os descendentes amaldiçoados de Cã.

De fato, os próprios simbolismos religiosos do Ocidente cristão forneciam significação para a branquidão. O jogo de cores e a alternância claro/escuro, branco/preto sugeria a polaridade bem e mal, santo e pecaminoso, vida e morte, pureza e impureza (ALVES, 2010; HOFBAUER, 2006; GUIMARÃES, 2012).

Com a chegada do século XVIII e o desenvolvimento do Iluminismo, a Igreja, já dividida pela Reforma e outros movimentos, passou a ser contestada em sua hegemonia explicativa sobre os fenômenos naturais, sociais, etc. Buscando amparar-se na razão e não apenas nos dogmas, retornam à questão sobre os “novos homens” e tomam emprestado das ciências naturais o conceito de raça, até então utilizado para esquematizar o estudo de animais e plantas.

Os homens diferentes passariam a ser entendidos como integrantes de outras raças. Para que a classificação fosse possível, eram necessários critérios objetivos para diferenciar os seres humanos entre si. Assim, no século XVIII, o critério da cor da pele tornou-se o elemento fundamental para a diferenciação entre as raças, surgindo três categorias que permanecem até hoje muito presentes no imaginário coletivo ocidental: a raça branca, a raça negra e a raça amarela (MUNANGA, 2004).

A classificação, por si mesma, não caracteriza um problema. De fato, para a compreensão do mundo, o ser humano se valeu de esquemas classificatórios ao longo de sua história. Dessa forma, tratava-se de um exercício de organização de pensamento e ação, sem necessariamente implicar na criação de juízos de valor. O ponto a ser questionado é o estabelecimento de uma hierarquia baseada nessa

classificação prévia. No ponto em que se passou a compreender que existiam diferentes raças, abrimos espaço para o fenômeno que designamos como *racionalismo*. Acrescentando um gradiente valorativo entre tais raças, verifica-se o fenômeno do *racismo* (MUNANGA, 2004; ZAMORA, 2012). Voltarei a falar especificamente sobre racismo mais à frente.

Assim chegamos ao século XIX. Neste período, além do critério cor da pele, passou-se a considerar traços morfológicos, como tamanho do crânio e outras características físicas, e a relacionar tais características com traços morais e de caráter - como na Frenologia de Franz Joseph Gall (1758-1828), por exemplo. Tais concepções foram alavancadas pelo desenvolvimento da ciência moderna, dando origem às chamadas “teorias raciais” ou “racistas”, das quais fala Guimarães (2012). Ainda segundo o autor, tais teorias encerrariam o homem negro e de cor numa explicação hermética, supostamente racional, de seus aspectos morais, cognitivos, psicológicos, etc. A nascente ciência biológica se ocuparia desta discussão e, no começo do século XX, passaria a ser uma grande aliada para a disseminação e acreditação das hierarquias raciais, colocando o branco no topo dessa classificação (MAIA E ZAMORA, 2018).

No século XIX, surgem as teorias acerca das raças e do racismo propriamente dito. Influenciados pelas concepções positivistas e do darwinismo social, os escritos europeus passaram a postular a superioridade de determinadas raças em relação às outras, tal como proposto por Francis Galton (1822-1911), Arthur de Gobineau (1816-1882), George Lapouge (1854-1936), entre outros. No Brasil, importantes nomes se destacaram para tratar do assunto, assumindo perspectivas divergentes.

Silvio Romero (1851-1914), importante intelectual brasileiro, se destacou por defender que a purificação racial em terras brasileiras aconteceria a partir da miscigenação. Para ele, dada a superioridade da raça branca e uma vez miscigenados negros e brancos, a seleção natural se encarregaria de branquear a população, tornando-nos, conseqüentemente, um povo mais civilizado. Por outro lado, discordando completamente da proposta de miscigenação, despontou Raimundo Nina Rodrigues, para quem a miscigenação significava uma terrível mácula (RODRIGUES, 1933/2010). Segundo ele, o negro era degenerado e marcadamente inferior, além de propenso ao crime. O mestiço, portanto, levaria

adiante essa degeneração, manchando seus descendentes e condenando a nação ao atraso.

A partir dessas concepções, o Brasil se viu diante de iniciativas higienistas e eugenistas, especialmente no século XIX e na primeira metade do século XX, tendo desembocado na ideologia do branqueamento (MUNANGA, 1999; CFP, 2017). Em uma ou em outra perspectiva, o branco mantinha-se na condição de superior. Corroborada pela ciência importada da Europa, tal concepção era quase inquestionável.

Com a importação de imigrantes europeus para ocupar os postos de trabalho das indústrias nascentes, a população negra pós-abolição se viu relegada às atividades mais degradantes, à existência errante no vício e no crime, ou, ainda, à própria morte. Tendo desapropriado o negro de um lugar material no mundo do trabalho digno, a elite branca exigiria que o negro também se desfizesse de seu repertório simbólico. Passaria a vigorar o processo de branqueamento: no corpo e na mente. Eram exigidas mudanças comportamentais, adoção de valores típicos da população branca, e, é claro, a miscigenação para o clareamento da população - o povo negro, inferior biologicamente, desapareceria aos poucos (CARONE, 2002; PIZA, 2002; VAZ, 2016).

Conforme evidenciado na obra “Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX”, de Celia Azevedo (2008), a origem do ideal de branqueamento no Brasil está no medo. Medo da elite branca em relação aos negros e seu poder ainda não devidamente conhecido; afinal, a maioria negra, agora liberta, poderia gerar inúmeras ameaças à organização social estabelecida. Ademais, cabe aqui lembrar do mecanismo psicossocial apontado por Bento (2002), além do próprio medo, que serviu para impulsionar as ideias de embranquecimento: a projeção. O negro tornou-se o portador das mazelas que eram simplesmente inaceitáveis e intoleráveis no ego branco.

A partir da década de 1930, o discurso do branqueamento foi cedendo espaço para o discurso da democracia racial. O nome de Gilberto Freyre se destaca nesse contexto, como o grande teórico organizador da ideia do Brasil como um país pacífico, no qual as diferentes raças convivem harmonicamente – e a miscigenação seria a própria prova dessa harmonia. Desse modo, a nação seria um verdadeiro paraíso racial, onde todos desfrutariam de oportunidades iguais nos diferentes âmbitos da vida. Nesse período, o branco é tido como cordial,

profundamente tolerante com as diferenças, tendo inclusive contribuído para a emancipação do negro por meio da concessão da abolição da escravidão - como sendo um presente do grupo dominante, e não como fruto de pressões internacionais e resistências do povo negro.

É importante destacar que não foi sem crítica que o discurso da democracia racial se popularizou. Florestan Fernandes (1972) teceu contundentes críticas a essa perspectiva, denunciando-a como nada mais que um mito. Além dele, uma das mais destacadas vozes em defesa dos direitos do negro, Abdias Nascimento, concorda e denuncia: “O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio” (1976/2017, p. 84).

Com o avanço do século XX, o Ocidente viu o estudo da genética humana se aperfeiçoar, permitindo a compreensão da existência de marcadores genéticos (doenças hereditárias, configuração sanguínea, etc.) que, associados à morfologia e ao critério da cor da pele, deram origem a dezenas de raças, e inúmeras subdivisões dentro de cada uma delas (sub-raças). Nesse panorama,

as pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça pode, embora com menos incidência, ser encontrado em outra raça. (...) Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças (MUNANGA, 2004, pp. 20, 21).

Por consequência, o conceito biológico de raça acabou por ser desacreditado. De acordo com a maioria dos estudiosos no assunto, isso significa que *raça* não deve ser mais compreendida como uma realidade biológica, já que, cientificamente, as “diferentes raças” não existem. A genética humana, a biologia molecular e a bioquímica são alguns dos segmentos que nos ajudam nessa compreensão.

Neste ponto, chegamos a um aparente impasse: se, biologicamente, *raça* não existe, devemos continuar a utilizar esse conceito em nossas discussões acadêmicas? Se formos suficientemente honestos, admitiremos que o conceito de raça permanece sendo utilizado no senso comum e em nossa teia social e, conscientemente ou não, influenciando decisões, julgamentos, construção e rompimento de laços afetivos, etc. Assim, conforme defende Gomes,

podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (GOMES, 2005, p. 49).

Por concordarmos com a inoperacionalidade da noção de raça no nível biológico, não precisamos abrir mão do conceito de maneira radical. Optamos por utilizar a *raça*, conforme propôs Munanga (2004), como “uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão” (p. 23). Posicionamo-nos ao lado de diversos autores do campo das ciências humanas (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 1999, 2012; MUNANGA, 2004a, 2004b; PAIXÃO, 2005; SCHWARCZ, 1993) para afirmar que o conceito deve ser utilizado - e não apenas para uma leitura crítica da realidade, mas sobretudo como uma ferramenta de construção de identidade social e mobilização política.

De fato, a categoria raça foi e ainda é o constructo escolhido pelo Movimento Negro para discutir as relações raciais e para lutar pela igualdade de direitos entre brancos e negros. Especificamente no caso brasileiro, a negação da racialização e o apelo à ideia da mestiçagem foram as estratégias escolhidas pelas elites do país desde a década de 1930 para calar as reivindicações do povo negro e para a manutenção dos privilégios adquiridos em decorrência de seu fenótipo (GUIMARÃES, 2012).

A consequência política da adoção do mito da democracia racial no Brasil é a sustentação da ideia de que não há, então, racismo no Brasil. Somando-se a isso as pesquisas genéticas e descobertas científicas de que não existem indícios suficientes que comprovem a existência de diferentes raças biológicas, estabeleceu-se o contexto ideal para a disseminação do discurso ideológico de que não há racismo. Se não existem raças, não há racismo. Passa a vigorar a máxima cínica de que “Somos todos da raça humana”, como se as nossas práticas fossem justas e igualitárias, como se não houvesse qualquer tipo de discriminação racial. Ou ainda, pode-se até admitir que existe racismo, mas o branco cordial não se acredita racista.

Hoje, quase 100 anos depois do início da difusão da ideia da democracia racial, ainda é possível perceber muito a negação do racismo a nível individual, embora já se admita amplamente a existência de um racismo que atravesse o país. Desse modo, a operacionalização do conceito de raça nos parece a ferramenta mais eficaz para o desmonte desse discurso ideológico, ainda nos dias atuais.

2.2 Ideais do Branco na História do Brasil

Para se compreender a importância de se falar sobre a identidade branca no Brasil de hoje, é importante compreender um pouco sobre os lugares sociais de brancos e negros no decorrer de nossa história, por isso o pequeno resgate histórico que fiz anteriormente. A partir do exposto, cabe uma questão: quais podem ser, portanto, os significados de ser branco no Brasil ao longo do tempo?

Para falar desses lugares e de suas transformações, elaborei modelos que chamei de “ideais” e que não devem ser compreendidos como única compreensão cabível, mas como uma possível interpretação da realidade com base em dados históricos. Apresento cada um deles de forma cronologicamente estruturada, a partir de fatos datados na nossa história.

O primeiro que eu apresento é o ideal do Salvador. O branco salvador pode ser visto no branco que quer catequizar os indígenas, que quer salvar suas almas. Que vê o pecado na liberdade da cultura do outro que não compreende e que, confrontado com suas repressões, quer impor sua sombra aos demais, quer castrá-los também. Enxerga no Estranho do outro a pior parte de si mesmo - a sexualidade livre e a organização social coletiva o incomodam. Os “sem fé, sem lei, sem rei” precisam ser salvos de sua selvageria. Aqui se destacam o branco religioso catequista e o branco conquistador do Novo Mundo.

O segundo que pode ser identificado é o ideal do Progressista. O progressista é o branco que quer crescer, e que o faz doa a quem doer. Usa os demais - o negro!- como propriedade, tira-o de seu lugar de pertencimento, pois seus próprios ideais são mais nobres e importantes. Aquele que é diferente continua sendo inferior, menos humano, mais animalesco - um ótimo instrumento de trabalho.

Também identifico o ideal do Superior. Diante do medo de possíveis revoltas depois da abolição da escravidão, o branco importou teorias racistas da

Europa e trouxe imigrantes europeus (por meio de uma política pública específica para isso) para ocupar os novos postos de trabalho livre. Nesse período, ser branco tornou-se cientificamente superior e mais vantajoso. O branco era o mais inteligente, o mais evoluído. Era um novo jeito de continuar sendo melhor que os outros, dessa vez por meio do discurso científico.

Por fim, nomeio o ideal do branco Cordial. O branco passou a ser o cordial que convive pacificamente com os diferentes fenótipos na democracia racial que é o Brasil. A raça científica foi desacreditada e passou a vigorar o discurso da igualdade e da “raça humana”. A marca desse cordial é uma deliberada despolitização. Mais tarde, desconstruído o mito da Democracia Racial, o branco é o que ajuda a enfrentar o racismo. “Há racismo no Brasil, mas não em mim”. “O Brasil é racista, eu não”. Sabe-se que existem privilégios para si, simplesmente por ser branco, mas assume-se um pacto narcísico inconsciente para preservação dos privilégios.

Tendo a acreditar que permanecemos no ideal do branco cordial. Hoje, tal cordialidade se dá, por exemplo, com a afirmação de um posicionamento antirracista no âmbito pessoal, mesmo que ainda se possa verificar a perpetuação de privilégios para a população branca e o silenciamento de sua maioria em relação a isso.

É claro que em cada etapa de nossa história existiram brancos que figuravam importantes exceções à regra: aqueles capazes de pensar criticamente e questionar a ordem naturalizada das desigualdades sociais. E é claro que muitos, inclusive, optaram por lutar contra o racismo. Nos dias atuais essa realidade é inegável. Opto por não falar detidamente a respeito desses brancos críticos, já que a existência da exceção corrobora a presença da própria regra.

A descrição dos ideais que construí refere-se ao modelo dominante de cada época, ao discurso branco que é ideológico e que se sobrepujou, gerando inúmeras consequências que reverberam até hoje. É uma interpretação própria que, de maneira nenhuma pretende ter o estatuto de verdade e que, como todo construto teórico fruto de pesquisa, é passível de críticas e revisões.

Outra possível forma de pensar é considerar a permanência de todos eles, em maior ou menor grau, espalhados na teia social. O branco contemporâneo que usa o mínimo de sua posição de privilégio para denunciar o racismo ainda não costuma ser visto como um salvador? O branco que nega o conceito de

Apropriação Cultural, defendendo que todos podem usar turbantes e trancinhas, mas que só veem tais traços como bonitos se presentes em outros brancos, não pode ser um desdobramento do Cordial?

A meu ver, não há o que impeça essa possível leitura. É, inclusive, uma forma de compreender a realidade que considera o peso e a influência de representações históricas sobre a forma de pensar do sujeito contemporâneo, entendendo que, a nível simbólico, a tendência não é necessariamente a superação de determinado ideal em relação a outro. Na prática, podem se mesclar, se sobrepor, se intercalar no tempo-espaço.

Poderia haver outros tipos, outros “ideais”. Apresento aqueles que se manifestaram aos meus olhos a partir da minha pesquisa teórica. Eu poderia, também, acrescentar ideais “positivos” do branco, como aquele que se engaja na luta antirracista e é capaz de respeitar lugares de fala. Opto por não fazê-lo, por considerar que a imagem social do branco já é suficientemente condescendente e positiva. Prefiro apontar as nuances de comportamento que, geralmente, se omitem diante do branco-universal-norma-referência.

Qual a relevância, no entanto, de apresentar tal categorização, a partir de uma leitura histórica? Acredito que organizar a história de tal forma pode nos ajudar a pensar a importância de discutirmos a identidade branca hoje. Embora a brancura tenha assumido diferentes interpretações ao longo da história (ALVES, 2010), em nenhuma delas o branco foi tomado como inferior pelo simples fato de ser branco ou subjugado aos demais fenótipos. Pelo contrário, o branco foi discursivamente construído como o privilegiado, o dominante, o superior. Por consequência, foi o modelo, aquele que não é pensado nem problematizado. Aquele que não tem raça. Se hoje ainda enfrentamos lutas doídas contra o racismo, não seria útil pensarmos em todos os processos que possivelmente estão envolvidos nessa teia de reprodução do preconceito? Como os estudos sobre identidade branca vêm indicando, racializar o branco e discutir seus privilégios parece ser um caminho importante nessa batalha

2.3 Branquitude: delimitações conceituais

Tem-se como branquitude um fenômeno que não é uno e estático. Antes, ele é diverso, mutável e complexo. Assim, não é possível falar de algo tal como “*uma* identidade racial branca” que atravessa contextos históricos e sociais. Especialmente se adotamos uma perspectiva materialista, como aqui fazemos, nada é possível de ser analisado consistentemente senão posto em seu devido contexto de manifestação e reprodução.

No emblemático livro “Psicologia Social do Racismo” (2002), organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, a branquitude (no e do Brasil) aparece descrita por Bento como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (p. 25). A pesquisadora, uma referência no campo da Psicologia sobre as relações raciais, entrelaça a branquitude a importantes aspectos psicossociais como o medo dos brancos, que os faz alimentarem projeções dos aspectos indesejáveis de si sobre o negro, e o pacto narcísico, que consistiria em um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte do problema da desigualdade racial, possibilitando a manutenção de suas vantagens enquanto grupo. Bento discute também o elemento do privilégio, que será tão caro para discussões sobre identidade racial branca em inúmeras outras análises. Mesmo em situações desvantajosas como a pobreza, diz a autora, “o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (BENTO, 2002, p.27).

Nesta mesma obra, Edith Piza (2002) levanta uma discussão acerca das implicações do conceito de branquitude, isto é, de se enxergar o branco como pertencente a uma raça. A autora fala sobre o jogo individual-coletivo, evidenciando que o branco, não racializado, simplesmente não responde por seus fracassos ou conquistas como grupo, mas como indivíduo. Se alcançou sucesso, é porque ele - o indivíduo - é competente; se fracassou, foi apenas um caso individual de inaptidão, derrota ou falta de sorte. Por outro lado, o negro carrega consigo o peso de toda a sua raça – basta fazer algo de errado que imediatamente surgem falas que generalizam grosseiramente: “coisa de preto”, “preto é assim mesmo”, “tinha que ser preto”. Nas palavras da pesquisadora, “o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (p. 72). Assim, racializar o branco e falar de branquitude significa

diminuir o abismo existente nessa dinâmica indivíduo-coletivo entre o grupo branco e o grupo negro.

Além da contribuição ímpar oferecida pela obra de Carone e Bento (2002), outros pesquisadores vêm desenvolvendo ao longo dos anos pesquisas acerca do tema da branquitude, oferecendo diferentes pontos de vista e/ou acrescentando novos elementos para a análise do fenômeno. O pesquisador Lucio Oliveira (2007), por exemplo, fala em etnicidade branca e aborda pontos que caracterizariam a branquitude, como a omissão do branco em torno da raça, além de seu desconforto em falar sobre assuntos referentes às desigualdades raciais. Relaciona branquitude a uma superioridade silenciosa e quase intocável.

Já Luciana Alves (2010) realiza um estudo teórico-conceitual a partir dos chamados Estudos Críticos da Branquitude, em sua maioria norte-americanos, para se aproximar de uma definição de branquitude. No entanto, defende que a delimitação do conceito está atrelada às diferentes situações estudadas e que sua definição, na verdade, deve emergir no contexto da própria investigação.

Assim como não é uma a identidade negra, também não o é a identidade branca. Schucman (2012), por exemplo, fala de um escalonamento dentro da raça branca. A pesquisadora propõe as categorias encardido, branco e branquíssimo, para falar das especificidades do ser branco no Brasil. Nesse sentido, parece haver um entrecruzamento das categorias de raça e classe – quanto mais branco e mais rico, mais respeitado e privilegiado.

Por outro lado, a pesquisadora Camila Moreira de Jesus (2014; 2017), com base nos estudos de Edith Piza, faz uma distinção entre branquitude e branquidade, apresentando uma nuance importante para a discussão. Segundo essa perspectiva, a branquitude se refere a uma tomada de consciência do branco diante de seus privilégios, enquanto a branquidade diz respeito às ações de manutenção dos privilégios do branco para si e para seus pares.

Outra distinção possível é proposta pelo pesquisador Lourenço Cardoso (2014) que, tendo feito contribuições consideráveis nos últimos anos à discussão sobre a identidade racial branca, apresenta os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica. A branquitude crítica abrange os indivíduos que se reconhecem como brancos, e que se manifestam publicamente contra atos discriminatórios e racistas; condenam a hierarquização de pessoas com base em fenótipos. No entanto, muitas vezes a crítica não é suficientemente profunda a

ponto de fazê-los questionar os privilégios dos quais usufruem por serem brancos. Já a branquitude acrítica diz respeito aos brancos que têm por natural a desigualdade entre pessoas racialmente distintas, que não condenam o racismo ou sequer admitem sua existência - seja nos outros, seja em si próprios. Para esses, sua “superioridade” é inata e seus privilégios são direitos.

Não há consenso, portanto, sobre a definição de branquitude. Contudo, com base no que parece mais ou menos comum nas produções dos variados estudiosos do assunto, assumo neste trabalho a concepção de branquitude como um lugar de privilégios tanto simbólicos quanto materiais e objetivos, influenciando diretamente o modo de o sujeito se reconhecer, estar e agir no mundo. Trata-se da identidade branca que se reconstrói no tempo e nas sociedades conforme recebe influências a nível local e a nível global, mas que permanece sendo um lugar estrutural ocupado pelo branco (apesar das transformações devidas a tempo e espaço), que se situa hierarquicamente acima dos demais, alcançando o *status* de ideal e norma.

Sendo norma, a identidade branca seria, portanto, não-marcada. Deste modo, fala-se de uma invisibilidade do branco: o que é o ideal e o normativo não é, por si mesmo, classificável; simplesmente é e deve servir de comparativo para o que não é (CARDOSO, 2010).

Não reconhecer o forte caráter ideológico desse discurso de invisibilidade pode acabar por representar uma armadilha. O ideário da branquitude em muito se assemelha ao discurso das classes dominantes que, imbuídas da vontade de manter seu poder, constroem discursos falaciosos que são naturalizados pelas classes dominadas, perpetuando um estado de coisas intrinsecamente desigual. Algo como: “sempre foi assim e, portanto, sempre será”. Não nos parece exagero comparar o discurso da camada branca que, não por coincidência, no Brasil, é quem compõe a maior parte de nossas elites, ao discurso das classes dominantes que prezam por seu domínio dos meios de produção e lugar de destaque na cadeia econômico-produtiva. Se ser branco é a norma, os que não o são é que devem “correr atrás de seu prejuízo”; “embranquecendo” no sentido estético, cultural, socioeconômico, em termos de valores pessoais e até mesmo em sua construção subjetiva e sua sociabilidade.

Ainda na perspectiva de conceituações importantes e separações didáticas, a contribuição de Miranda (2017) merece destaque. O autor revisita a discussão

sobre os conceitos de invisibilidade e de neutralidade. Tal discussão aparece de forma recorrente nas produções teóricas sobre branquitude e inúmeros autores falaram a esse respeito (CARDOSO, 2008; FRANKEMBERG, 2004; OLIVEIRA, 2007; PIZA, 2002; SCHUCMAN, 2012). Diante deste panorama, Miranda pergunta: a não percepção de privilégios por parte das pessoas brancas é sempre uma hipocrisia?

Considero de extrema relevância a discussão levantada pelo autor. Ainda, concordo com ele quando diz que julga ser pouco provável que os períodos do “não se dar conta” de sujeitos brancos (inclusive de muitos pesquisadores das relações raciais e defensores da luta antirracista) sejam sempre uma farsa. Aceito a tese do autor e a explico de maneira breve a seguir, considerando que este trabalho compartilhará da mesma perspectiva.

Miranda distingue invisibilidade de neutralidade em seu artigo, com base na pesquisa que realizou em seu mestrado com *rappers* brancos brasileiros e aponta diferenças importantes entre ambas. Para ele, a invisibilidade diz respeito à inconsciência da situação de privilégios, marcada por um posicionamento passivo, não dissimulado e não intencional de acomodação diante dos privilégios. Por outro lado, a neutralidade é uma consciência constante da situação de privilégio e marcada por uma postura de omissão, ativa e dissimulada. Usando a famosa metáfora da porta de vidro, de Edith Piza (2002), na qual há um impacto com algo que até então parecia não existir, Miranda compara a invisibilidade ao período em que o branco ainda não se chocou com a porta de vidro e a neutralidade com o momento posterior ao choque.

De maneira muito feliz, Miranda discute o sistema de poder racista em que vivemos socialmente e sua influência sobre a construção do indivíduo. No contexto capitalista ocidental moderno, pautado na competição e na meritocracia, a desigualdade é um dado de realidade e é tida como norma e regra. Deste modo, a percepção de privilégios não só se torna mais difícil como também, quando acontece, não é motivo para estranhamento, mas como mais um elemento que faz parte do todo, sendo absolutamente normal nesse contexto. Nas palavras de Miranda, “Se a situação do não branco é de injustiça, logo a ideia de mérito é acionada como justificativa” (p. 63). A superestrutura funciona e funciona bem.

2.4 Branquitude no Brasil

Gosto da perspectiva de César Augusto Rossatto (2017), que diz que “A história da branquitude no Brasil começou em 1500, quando os portugueses chegaram e deram início ao genocídio indígena” (p. 232). Dessa forma, nós falamos da branquitude em ação, de suas consequências práticas, que podem ser verificadas, portanto, desde a suposta fundação da sociedade brasileira, se reinventado e se retroalimentando em nosso meio desde então.

Por outro lado, considerando a natureza acadêmica deste trabalho, me é imperioso falar sobre a origem do conceito e das discussões teóricas sobre o tema no Brasil. De acordo com Cardoso (2010), o primeiro a sugerir o termo branquitude significando identidade racial branca no Brasil foi Gilberto Freyre, em 1962. O icônico defensor da democracia racial brasileira e autor da obra *Casa Grande e Senzala*, falava de branquitude num paralelo ao termo negritude, numa perspectiva crítica aos conceitos que apontavam para um sectarismo racial, já que, para ele, a flagrante mestiçagem do povo brasileiro testemunhava a harmonia entre as raças em nossa sociedade.

Apesar de ter sido Freyre o primeiro a utilizar o termo branquitude no Brasil, Oliveira (2007) e Cardoso (2010, 2014) defendem, e Moreira (2014) concorda, que o primeiro a propor de fato uma discussão o assunto foi Alberto Guerreiro Ramos, a partir de seu escrito “A patologia social do branco brasileiro”, em 1955. Embora o sociólogo não utilizasse o termo branquitude, mas brancura, Cardoso (2010) diz que o termo utilizado pelo autor, em muitos contextos, corresponde ao que hoje aparece em nossa literatura científica como o conceito de branquitude.

Por outro lado, Luciana Alves (2010), adverte que “atribuir às ideias de Guerreiro Ramos o início dos estudos de branquitude brasileiros exige cautela” (p. 38). Em sua dissertação, a autora faz um resgate bastante rico da origem da discussão em termos internacionais e, apesar de não se aprofundar muito nas origens brasileiras, tece uma crítica a Guerreiro Ramos, com base especialmente em Liv Sovik (2009), apontando que o autor não considera devidamente os aspectos sócio-históricos que levam um indivíduo a se definir como branco em nossa sociedade.

Sovik (2009) aponta que a produção de Guerreiro Ramos pode ser considerada ultrapassada em alguns pontos. Para a autora, em alguns argumentos, Ramos “alia-se à denúncia europeia da inautenticidade da branquitude brasileira” (p. 21), de modo que o autor “parece endossar os valores que embasam o desprezo do observador europeu: só os europeus teriam direito a seu eurocentrismo” (p. 21). Já segundo a leitura de Alves (2010), o sociólogo, ao falar sobre a negação dos mestiços claros de sua “condição étnica objetiva”, situaria o problema na ordem de um fato objetivo em lugar de uma construção social. No entanto, tanto Sovik (2009) quanto Alves (2010) ressaltam que, mesmo com as fragilidades apontadas, o trabalho de Guerreiro Ramos ainda encontra ecos na contemporaneidade, seja porque a origem europeia ainda é considerada um trunfo para muitos brancos brasileiros, seja porque seria injusto exigir do autor, na década de 1950, que falasse de aspectos constatados apenas por pesquisas recentes.

Apesar das críticas de Sovik (2009) e Alves (2010) serem pertinentes, considero de grande importância manter o destaque sobre o pioneirismo e a coragem de Guerreiro Ramos que, ainda na década de 1950, buscou se afastar da hegemonia colonialista de produção intelectual e explicações teóricas eurocentradas ou de origem norteamericana, apontando para o lugar do branco na produção teórica sobre relações raciais e questionando sua insistência em pesquisar o “negro-tema”. Acredito que a existência - e a resistência - do sociólogo negro deve ser mantida viva por meio de suas contribuições, especialmente diante da persistente tendência que temos de apagamento da produção epistêmica da população negra (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2007).

Cerca de 50 anos depois das produções de Guerreiro Ramos, outros importantes trabalhos sobre o branco foram publicados. No campo da Psicologia Social, por exemplo, destacam-se o trabalho de Edith Piza, “Branco no Brasil: ninguém sabe, ninguém viu”, publicado em 2000 e o já citado livro *Psicologia Social do Racismo*, organizado por Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone, em 2002.

Em uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em setembro de 2018, encontrei ao todo 61 resultados, de diferentes especialidades, a partir da busca do termo “branquitude”. É interessante observar que, dentre os

resultados retornados pelo banco, o ano com o maior número de publicações sobre o tema foi 2017 e 2018 apareceu com 6 trabalhos até o momento da pesquisa. Ainda dentre os trabalhos relacionados, aparece a tese da psicóloga Lia Schucman, que se transformou no livro *Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo': raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, publicado em 2014.

No mesmo ano, 2014, também foi publicado o livro *Identidade, branquitude e negritude - contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa*, de organização de Maria Aparecida da Silva Bento, Marly de Jesus Silveira e Simone Gibran Nogueira. Também em forma de livro, destaca-se a publicação recente, em 2017, da obra intitulada *Branquitude - estudos sobre a identidade branca no Brasil*, organizado por Tânia M. P. Müller e Lourenço Cardoso.

Todos esses esforços ao longo dos últimos anos apontam para a necessidade de se discutir, e continuar debatendo nos diferentes campos de saber e atuação, sobre o tema da identidade branca e seus desdobramentos na sociedade brasileira.

2. 5 O que racismo tem a ver com branquitude?

Falar de branquitude pode ser extremamente necessário, mas, ao mesmo tempo, corre-se o risco de nossa produção cair na mesmice. Por não ser um tema fácil, parece mais confortável e garantido permanecer na superficialidade e fazer ecos de produções anteriores que, embora cheias de méritos, pertencem a um momento anterior da investigação científica do tema. A insegurança pode facilmente nos levar a um escorregão conceitual que, embora seja compreensível, é extremamente perigoso: a confusão entre os conceitos de branquitude e racismo.

Branquitude e racismo são fenômenos distintos, no entanto, um e outro estão relacionados; um e outro podem se retroalimentar. É a branquitude acrítica que torna o exercício cotidiano do racismo algo banal. Se a superioridade branca é um dado, a discriminação e a diminuição no não-branco é algo não apenas aceitável, mas esperado. Não há contra o que lutar, pois nada está fora do lugar. Não há consciência de privilégio, logo, não há questionamento a respeito de uma

lógica opressora e geradora de sofrimentos para quem ocupa a outra ponta. E como o racismo, uma vez naturalizado, pode retroalimentar a branquitude acrítica? “Repita uma mentira mil vezes e ela se torna uma verdade”, diz a frase atribuída a Joseph Goebbels, o Ministro da Propaganda de Adolf Hitler. Diga a uma sociedade que o padrão de humanidade, do bom, do belo e do justo é o branco e todo aquele que destoar será o problemático. O branco, no entanto, por ser modelo, não é racializado, não é questionado pelos não-brancos e menos ainda por seus pares, sob pena de perda de seus privilégios. A operação ideológica, portanto, apresenta-se bem-sucedida, afinal, tudo permanece como está e as desigualdades mantêm sua operacionalidade para quem interessa. Conforme bem resumem Gadioli e Müller (2017), “A branquitude naturaliza o racismo e, em contrapartida, invisibiliza a raça branca e seus privilégios” (p. 290).

2.6 Racismo e suas diferentes dimensões

Dada a relação entre racismo e branquitude, bem como a importância da compreensão do conceito de racismo para a análise dos discursos das professoras, que será feita na segunda etapa deste trabalho, apresento agora algumas definições desse conceito, bem como algumas possíveis compreensões de seus desdobramentos.

Segundo Silvio Almeida (2018),

podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (p. 25).

Nessa definição, aparece diretamente imbricado também o conceito de discriminação. A discriminação, ainda de acordo com o mesmo autor, tem a ver com ações, com práticas de diferenciação. Assim, discriminar é atribuir tratamento diferenciado membros de um grupo; a discriminação racial, então, ocorre quando o tratamento diferenciado é dispensado a membros de grupos racialmente identificados. É importante salientar que a discriminação tem como requisito fundamental o *poder*, que é o que possibilita a concessão de vantagens a uns e não a outros (ALMEIDA, 2018).

Tratando de discriminação, Almeida (2018) também destaca uma dimensão que frequentemente aparece nas discussões formais ou informais sobre desigualdades raciais no Brasil: trata-se da chamada discriminação positiva. Sendo a discriminação negativa aquela que gera desvantagens para determinado grupo, a discriminação positiva consistiria no tratamento diferenciado a grupos que historicamente tem sido alvo de diversas formas de opressão, numa tentativa de minimizar ou corrigir as desvantagens geradas a esses grupos. Seria o caso das cotas, por exemplo, cuja legitimidade ainda precisa ser constantemente reafirmada.

Para Zamora (2012), "O racismo consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas, à "raça" e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas" (p. 565).

É possível compreender o fenômeno do racismo a partir de diferentes perspectivas, considerando seu nível de abrangência, os sujeitos envolvidos e as formas práticas pelas quais os atos discriminatórios racistas se dão. No documento "Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogos (os)", publicado em 2017 pelo Conselho Federal de Psicologia, tem-se três classificações de racismo: institucional, interpessoal e pessoal.

Segundo esse documento, o racismo institucional "refere-se ao nível político-programático das instituições" (p. 48), estando relacionado à criação de políticas públicas que, ao visarem o coletivo, afetam o indivíduo posteriormente ao impacto no nível macro. Assim, envolve o Estado e sua atuação insatisfatória em garantir igualdade de direitos às diferentes camadas da população. Já o racismo interpessoal, ou intersubjetivo, diz respeito às desigualdades de tratamento baseadas na raça, presentes nas diferentes relações desenvolvidas pelos indivíduos, sejam elas familiares, profissionais, amistosas – horizontais ou verticais. Seria o racismo que se verifica na relação "pessoa a pessoa". Por último, tem-se o racismo pessoal ou intersubjetivo, cuja definição não aparece explícita no documento, mas compreendo como sendo relacionado às representações racistas que acabam sendo interiorizadas, tanto por brancos quanto por negros, refletindo diretamente na construção do imaginário social acerca da hierarquização das raças.

Silvio Almeida (2018) propõe uma classificação diferente. Para o pesquisador, têm-se as concepções de racismo individualista, institucional e estrutural. Na concepção individualista, o racismo é um traço pertencente ao indivíduo, algo parecido com uma patologia, que deve ser combatido por sanções civis ou penais. Segundo essa concepção, não seria possível falar de uma sociedade racista, mas de indivíduos racistas que fazem parte dessa sociedade, e que agem isoladamente. De acordo com a concepção institucional, o racismo é o resultado do funcionamento das instituições – dentre as quais o Estado – que atuam de forma a proporcionar vantagens ou desvantagens com base na raça. Assim, as instituições, em sua maioria comandadas por determinados grupos raciais, exerceriam mecanismos de poder inerentes à dinâmica institucional para impor seus interesses sobre outros grupos. Por fim, a concepção estrutural aponta que os indivíduos e as instituições são racistas como reflexo de uma sociedade racista. O autor coloca:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (...). Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (p. 38).

Então, enquanto as Referências Técnicas (2017) falam de classificações de racismo que coexistem socialmente, Almeida (2018) apresenta um panorama gradativo de teorizações sobre o racismo, que culmina na constatação de que o que existe é um racismo estrutural que se manifesta nas diversas interações sociais – pessoa a pessoa, grupo a grupo. A título de arcabouço teórico para nos auxiliar na reflexão que proponho neste trabalho, adoto uma perspectiva que busca fazer dialogar as duas formas de classificar o(s) racismo(s), considerando que não são excludentes.

Concordo com Almeida (2018) na compreensão de que vivemos em uma sociedade ocidental racista, cujas bases foram construídas sobre graves práticas discriminatórias e excludentes, e que tal racismo estrutural transborda e se manifesta nas diferentes relações sociais que estabelecemos. É nesse ponto que surge aquilo que as Referências Técnicas chamam de racismo institucional, interpessoal e pessoal, como consequências do panorama maior de racismo

estrutural. De igual modo, também é possível dizer que as dimensões institucional, interpessoal e pessoal retroalimentam o racismo estrutural, de maneira que o rompimento dessa lógica aponta para a necessidade de mudanças profundas, em diferentes níveis.

3. Sobre o Método

3.1 O “caminho do pensamento”

O “caminho do pensamento” que sigo, para usar a terminologia de Maria Cecília Minayo (1993/2015), se insere no campo da Psicologia Social. Para alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, por meio de revisão bibliográfica e de um estudo de campo. Em termos de método, a pesquisa enquadra-se no qualitativo, considerando que o caráter da pesquisa tem a ver com a compreensão de como as pessoas constroem os significados dos fenômenos sociais e os descrevem (MINAYO, 1993/2015).

Conforme aponta Minayo (1993/2015), é fundamental destacar a teoria que nos servirá como base para desenvolvimento do nosso trabalho. Sendo assim, a teoria marxista, em sua manifestação nos diferentes campos de estudo que serão considerados, nos ajudará a olhar para o tema do racismo e da branquitude, bem como para o nosso recorte, possibilitando que façamos análises mais comprometidas com a realidade cotidiana. Defendo que o sistema capitalista está fortemente ligado ao racismo. Estruturalmente, um retroalimenta o outro, especialmente quando tratamos da sociedade brasileira, com as especificidades inerentes à nossa história.

Ao fazermos pesquisa social, muitas objeções são colocadas diante de nós, pesquisadores, em relação à natureza do nosso método. Especialmente quando nos afastamos do modelo quantitativo que, ainda hoje, herda um *status* social de maior prestígio por, supostamente, ser uma abordagem mais “científica”, mais “objetiva” e, portanto, mais confiável. Pode se tornar uma difícil tarefa a necessidade de esclarecer todo o tempo que pesquisa social qualitativa é tão legítima quanto as abordagens quantitativas. O que está em jogo é a necessidade de se considerar as especificidades de seu objeto/sujeitos de estudos, bem como os princípios e paradigmas que sejam coerentes com a visão de mundo do pesquisador e com a perspectiva teórico-prática que se quer defender (MINAYO, 1993/2015).

Por me situar no campo da Psicologia Social Crítica, que leva em consideração também os pressupostos da Análise Institucional, não posso deixar de levar em conta que “(...) o conflito ‘quantitativo’/‘qualitativo’ é também um conflito de cunho político” (NICOLACI-DA-COSTA e ROMÃO-DIAS, 2013, p.

23). Entendendo que o pesquisador na Psicologia Social é (e deve se reconhecer) um sujeito implicado (LOURAU, 1993), a escolha de um caminho metodológico aponta para a conformação com um certo paradigma e para o alinhamento com uma determinada cosmovisão (TURATO, 2003; MINAYO, 1993/2015). Afinal, “não existe uma ciência neutra” (MINAYO, 1993/2015, p. 13).

Para além de uma discussão sobre adequação do método aos objetivos de pesquisa, muitas vezes a classificação quanti/quali aponta para uma dimensão muito mais significativa: trata-se de escolher uma determinada visão de ciência e, como consequência, uma determinada visão de ser humano. Trata-se, muitas vezes, de questionar a credibilidade de uma pesquisa, sua aceitação no meio acadêmico, seu “mérito” para obtenção de financiamento de algum órgão governamental ou empresa particular, o aceite e a difusão da parte de revistas científicas, etc. A pesquisa qualitativa surge como oposição à descrição positivista de fenômenos e relações sociais. Um questionamento ao reinado de legitimidade absoluta da quantificação, da mensuração, da rigidez do método, da conformação a determinados interesses políticos.

3.2 A legitimidade dos relatos verbais

No campo qualitativo, para muitos autores (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987), parece ser impossível realizar a coleta de dados sobre pessoas e suas prerrogativas com base somente na observação. Nesses casos, constata-se a admissão de métodos baseados no autorrelato, como a entrevista, os questionários, os grupos focais. Os “relatos verbais” passam a adquirir, assim, importância central para a captação de conteúdo e criação de categorias de análise.

Diante disso, é impossível se esquivar da discussão sobre a controvérsia em torno da validade dos relatos verbais. Nas ciências humanas, especialmente na Psicologia, compreendemos que o ser humano frequentemente traz - intencionalmente ou não - inconsistências em seu discurso. Deste modo, podemos nos perguntar: até que ponto podemos considerar como verdade aquilo que o sujeito enuncia?

Parece que, antes de tudo, para encontrarmos uma resposta satisfatória a essa pergunta, ainda mais no delicado terreno das relações raciais, precisamos prescindir do conceito ilusório de “verdade”. Tendemos a associar o comportamento não-verbal a uma dimensão de maior validade, enquanto que o

comportamento verbal deve ser tomado com desconfiança na medida em que pode conter mentiras. Ora, não há nada intrínseco ao comportamento não-verbal que o torne mais confiável em relação ao verbal; ambos são construções que devem ser contextualizadas e cujas validades se equiparam. Afinal, “é possível mentir ou enganar tanto por palavras como pela ação” (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987, p. 15).

Assim, tomamos o relato verbal como um fenômeno social, relevante e válido por si mesmo e, portanto, passível de ser utilizado no processo de investigação científica. Isso não significa descartar a possibilidade da inconsistência, ou a influência da motivação do sujeito ao enunciar algo, mas conviver com tais elementos, construir nossa análise já levando isso em conta. E, é claro, se valer de estratégias que busquem, ao máximo, diminuir os vieses que essas dimensões podem gerar.

Por fim, cabe ainda destacar a importância da proposta de reflexão presente no método do autorrelato. Enquanto falam, os sujeitos se pensam, se produzem, se posicionam, se questionam, como se constroem e comunicam conhecimento sobre si mesmos. Ora, que outro método poderia ser menos falho que o autorrelato quando nos propomos a investigar o universo particular (também de leitura do social) de um ser humano?

Na perspectiva do autorrelato, Minayo (1993/2015) define a entrevista como uma técnica privilegiada de comunicação. Para Britto Jr. e Feres Jr. (2011), a entrevista é capaz de fornecer ao pesquisador dados que não seriam obtidos apenas por meio da revisão bibliográfica e da observação. Ainda de acordo com estes autores, a entrevista é uma técnica de investigação empírica que permite maior aproximação do objeto, visando a compreensão de atitudes, valores e sentimentos que guiam comportamentos.

Concordando com esses pontos de vista, e assumindo que uma entrevista pode ser definida como uma “conversa com finalidade”, elegi esta técnica por considerá-la pertinente diante do meu objeto de pesquisa. Considerando se tratar de uma proposta de entrevista aplicada a partir de um certo número de perguntas abertas, enquadra-se na classificação entrevista semiestruturada, conforme conceituada por Thiollent (1987). Ouvir os docentes e buscar compreender os significados atribuídos à própria identidade racial, bem como a de seus alunos, exigia um contato mais próximo com esses sujeitos. Por meio dessa técnica, pude

aprofundar respostas importantes, contextualizar a fala dos docentes, além de ter acesso à espontaneidade própria de cada ambiente e interação.

Nesse sentido, relato uma situação inesperada que vivenciei em uma das escolas que visitei por considerar suas implicações para esta pesquisa. Enquanto eu conduzia a entrevista com uma das professoras que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, uma outra docente, negra, ouviu parte de nossa conversa. Nós estávamos ocupando sua sala de trabalho, de modo que não tínhamos como impedir sua entrada. Quando finalizei o meu roteiro de perguntas, essa professora negra me disse que seria “muito difícil pegar pelo pé algum educador”, porque “professores estão acostumados a se monitorarem o tempo todo quanto ao que falam” e, especialmente em relação à temática racial; nenhum iria “assumir que é racista”.

Considero relevante destacar aqui essa fala por duas razões. A primeira é que é justamente nesse conteúdo que emerge de forma inesperada no campo que torna o trabalho empírico rico e o faz ir além dos limites impostos pela pesquisa bibliográfica. Assim, surgem interpelações no campo que devem ser ouvidas e que podem dar origem a importantes advertências metodológicas. Neste caso, aquela docente estava me alertando para o modo como minhas entrevistas poderiam soar: como um monitoramento das práticas dos professores ou como uma acusação. Diante dessa intervenção, fiz questão de explicitar - naquele momento e nas entrevistas subsequentes, assim como faço aqui, neste ponto da dissertação - que o caráter dessas conversas, para o meu trabalho, é muito mais exploratório e reflexivo que “inquisidor”, como pode parecer num primeiro momento.

A segunda razão pela qual cito esse episódio é a reflexão que advém da fala dessa professora. Ela denunciou que os discursos costumam operar no campo do “politicamente correto”, e diante disso algumas questões se levantam. Por um lado, por que o educador precisa se monitorar tanto? Por que os professores se acostumam a se posicionar numa postura defensiva? Quem ou o quê tolhe a liberdade crítica e criativa do educador no exercício de sua função?

É claro que, como defende Paulo Freire (1996/ 2015), o papel do docente não é transmitir conhecimento, ou seu próprio ponto de vista, de modo a criar “discípulos”; mas permitir que os estudantes construam seu saber e seu pensar, tornando-se capazes de ler a realidade em que vivem. No entanto, como poderá o

educador acanhado e defensivo estimular a devida autonomia e criticidade em seus alunos? Por outro lado, se há o “politicamente correto”, existem aqueles que fogem a essa “correção”. Existem os “incorretos”. Segundo aquela professora, não seria absurdo encontrar educadores racistas, eles apenas não “deixariam escapar” seu preconceito. Segundo ela, isso reflete um “posicionamento político”. Concordo com ela neste sentido.

Ao falar sobre branquitude com os educadores, não pretendi acusá-los por possuírem e/ou reproduzirem privilégios raciais (até porque ninguém escapa da teia racista em que nossa sociedade está estruturada), antes, meu interesse foi instigar a reflexão sobre a identidade racial do branco e sobre a importância de discutir essa questão em um ambiente formador tão importante quanto a escola. Para tanto, o primeiro passo, parece-me, é apontar para a noção própria de identidade racial desses educadores brancos.

Conforme aponta Bento (2002), falar sobre racismo e sobre relações raciais “pode provocar reações intensas e contraditórias nos participantes, tais como dor, raiva, tristeza, sentimentos de impotência, culpa, agressividade, etc” (p. 148). Tendo isso em vista, parece fundamental oferecer ao sujeito que fala um ambiente acolhedor, de modo que a entrevista se destaca como técnica que possibilita esse acolhimento, dada a relação pessoal cara a cara, bem como permite que dificuldades e resistências decorrentes desses sentimentos, citados por Bento, possam ser adequadamente manejadas.

Se já não é uma tarefa fácil a escolha das técnicas de pesquisa que se adequem aos objetivos do trabalho, tampouco é simples construir um roteiro de entrevista que contemple satisfatoriamente os aspectos que pretendemos investigar. Aqui, para a elaboração do roteiro, realizou-se uma pesquisa bibliográfica visando uma fundamentação teórica à construção das perguntas. Por se tratar de um tema delicado, como a branquitude, a consulta de trabalhos anteriores sobre a temática também foi essencial. O roteiro que criei para este trabalho, em muito, recebe contribuições de instrumentos construídos anteriormente destinados a investigar a mesma temática (CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012). Realizei adaptações necessárias para que fosse possível contemplar o recorte no âmbito da educação, de maneira que uma pesquisa exploratória sobre as especificidades desse campo foi realizada e considerada no

processo de concepção das questões. Além disso, foram realizadas entrevistas-piloto que possibilitaram a realização dos ajustes necessários.

Situando o campo

É possível dizer que, de maneira indireta, o campo no qual se deu o trabalho de pesquisa foram escolas públicas municipais de diferentes zonas territoriais da cidade do Rio de Janeiro (ou diferentes Coordenadorias Regionais de Educação - CREs, conforme o nome adotado na Secretaria Municipal de Educação). Digo de maneira indireta porque muitas entrevistas não ocorreram no ambiente escolar propriamente dito, mas considerando que o repertório construído pelos professores foi fruto, em muito, de sua relação e vivência no espaço das escolas municipais, então torna-se incabível não considerar a escola como campo para esta pesquisa.

A cidade do Rio de Janeiro é extremamente desigual. É facilmente observável que determinadas áreas são mais privilegiadas que outras, em termos de acesso a equipamentos sociais, às belezas naturais, e até mesmo de oportunidades de suporte educacional extraescolar. Nesse sentido, os alunos das escolas que ficam na Zona Sul e em determinadas partes da Zona Oeste da cidade convivem com populações mais ricas economicamente e têm acesso a uma cidade bastante diferente dos que moram na Zona Norte, por exemplo. No entanto, quando falamos sobre sua experiência no que concerne ao ambiente escolar propriamente dito, é possível ver que alguns desafios permanecem os mesmos; afinal, mesmo nas áreas ricas, quem frequenta as escolas municipais da cidade são os filhos dos pobres.

Por meio das falas das participantes, pude perceber o quanto a escola pública ainda é um lugar estigmatizado, de forma que seus alunos demonstram se sentirem inferiores aos que podem pagar por um ensino em instituições privadas, por exemplo. Além disso, apesar das ofertas de serviços serem diferenciadas nas diversas áreas da cidade, as entrevistas parecem apontar que a situação das escolas em si não parece destoar de forma significativa. As professoras entrevistadas atuam em diferentes regiões. Das dez CREs em que a cidade está dividida, quatro foram contempladas pela amostra estudada, a saber: 1^a, 3^a, 5^a e 7^a CREs.

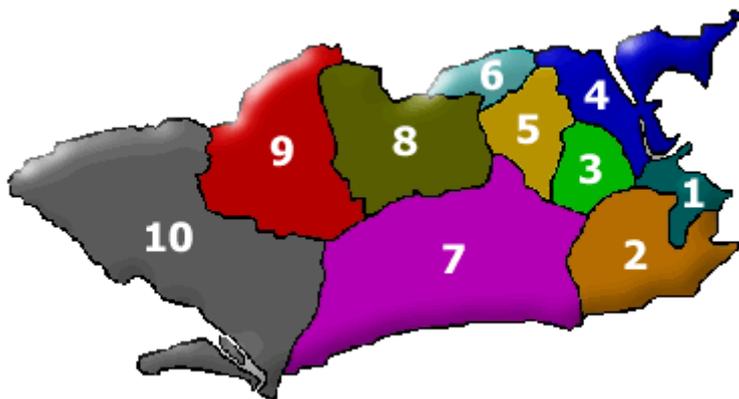


Figura 1: Mapa da cidade do Rio de Janeiro dividido em CREs

O campo é composto, então, de escolas municipais. Historicamente estigmatizada como a escola dos filhos dos negros e pobres (VEIGA, 2008), a escola municipal é aquela em que, na prática, se identificam muitas faltas: falta de material básico de trabalho; falta de merenda; falta de profissionais, incluindo professores; falta de pagamento de salário; de espaço físico; de beleza; de liberdade para criação (o currículo pré-estabelecido e uniformizado engessa muitas ações de criatividade)... E é neste campo em que se forma boa parte, senão a maioria, da nossa população (INEP, 2018).

Neste ponto, considero importante relatar algumas percepções que tive ao visitar escolas para a realização das entrevistas. A primeira característica que se destaca é o excesso de grades e cadeados. Desde os portões de entrada até as portas de diversas salas de aula, pode observar a presença maciça e intimidadora desses elementos que remetem às ideias de falta de liberdade, de aprisionamento. Somente algumas pessoas, hierarquicamente designadas, possuem acesso às chaves e a permissão para autorizar ou não o trânsito de pessoas ali.

Além disso, pude observar que algumas paredes foram construídas com pequenos “buraquinhos”, através dos quais circula vento (fazendo o papel de janelas, portanto) e também por meio dos quais é possível observar e ouvir o que acontece em determinado espaço. Tais “buraquinhos”, no entanto, não permitem que os indivíduos nos dois lados da parede se vejam e se reconheçam; antes, possibilita que o sujeito, presente em um dos lados, possa ver sem ser visto.

Quais significados podem ser atribuídos à educação dispensada nesses espaços? Foi inevitável lembrar de Foucault e sua discussão a respeito do poder

disciplinar, da construção panóptica e da semelhança entre as lógicas de funcionamento de escolas, hospitais, prisões (FOUCAULT, 1975/2014). As semelhanças físicas com ambientes carcerários são inegáveis; e sabemos bem quem compõe a maior parte da população aprisionada no Brasil - negros e pobres.

É importante compreender como os profissionais que formam crianças e adolescentes nesses espaços enxergam a questão das relações raciais. Indo além, é de extrema importância compreender se e como esses professores enxergam sua própria identidade racial, se e como compreendem o impacto que isso tem nas subjetividades produzidas pela “escola dos pobres”, onde a maioria dos alunos é negra. O desconhecimento da própria identidade racial, do próprio pertencimento, por parte dos professores, é base para estabelecer a negação dos privilégios, dos conflitos, das injustiças que se desenrolam também no espaço escolar.

É claro que toda ação de conscientização das desigualdades raciais e de combate ao racismo são válidas em um país com uma cultura racista tal como a nossa. No entanto, parece-me que agir desde “as bases”, isto é, trabalhar tais reflexões em ambientes de formação educacional, com sujeitos em ainda em desenvolvimento, pode ser muito mais efetivo. Fornecer ferramentas de pensamento crítico para inibir a instalação do racismo nos sujeitos pode fazer muito mais sentido que combatê-lo uma vez tendo ele já se instalado e se alimentado por discursos preconceituosos, reproduzidos no senso comum. Embora a escola sozinha não seja capaz de eliminar o racismo estrutural em que vivemos, é possível que seja uma importante frente de resistência à reprodução irrefletida das práticas racistas.

Há poder de resistência e crítica nas escolas. Não fosse assim, não veríamos esforços reacionários para a implantação de projetos de restrição de liberdade de expressão e ensino, como o chamado “Escola Sem Partido”. Não fosse assim, a educação pública não seria tão fortemente sucateada. Indubitavelmente, o educador é o sujeito que exerce papel fundamental na dinâmica de resistência.

3.3 As desventuras da pesquisa

A ideia inicial era realizar uma observação participante em uma escola municipal específica e, em seguida, realizar entrevistas individuais com

professores brancos atuantes nessa escola. Devido à localização próxima a mim e aos laços que eu mantinha com algumas professoras da escola em que fiz o ensino fundamental, julguei que ali seria um campo acessível para a realização da pesquisa.

Tendo entrado em contato com as coordenadoras dessa escola, fui avisada de que precisaria de uma autorização formal da Coordenadoria à qual a escola responde. De posse dessa informação, entrei em contato com a referida CRE por telefone. A atendente me respondeu, de forma ríspida, que eu precisaria ligar mais tarde porque a responsável por tais assuntos não estava presente. Perguntei se eu poderia ir conversar pessoalmente, mas recebi uma negativa muito enfática. Na terceira ligação depois dessa, consegui finalmente falar com a responsável, que me orientou a escrever um e-mail formal solicitando autorização para o campo. Escrevi tal e-mail, que nunca foi respondido.

Retornei à escola em que estudei e pedi uma nova orientação, tendo contado sobre em meus contatos frustrados com a CRE. Lá me sugeriram que eu tentasse a autorização diretamente com a instância maior, que liberaria a CRE ou não para a realização da pesquisa. Estavam falando da Secretaria Municipal de Educação (SME), que seria, então, meu próximo destino.

Foram, ao todo, duas visitas à SME. Na primeira, a servidora que me atendeu falou de alguns projetos desenvolvidos com a temática do racismo, explicando que existem esforços nas escolas para impedir que comportamentos racistas se disseminem no cotidiano escolar. Ela foi muito gentil, mas sinalizou que não era o setor dela que se responsabilizava por conceder autorizações de pesquisa. Agendei uma segunda visita, dessa vez para me direcionar ao setor correto.

Por fim, chegando ao setor responsável, apresentei meu projeto e expliquei o que gostaria de fazer na escola municipal eleita por mim. Foram duas servidoras que me ouviram e me explicaram o caminho formal que eu deveria seguir para conseguir uma autorização expressa. No entanto, ao final, as duas me disseram, informalmente, que tais autorizações costumam demorar anos para serem expedidas. Ambas me aconselharam a pensar em outra estratégia para alcançar meus sujeitos, visto que eu só receberia a autorização quando o prazo do meu mestrado já tivesse findo.

Assim, diante do percurso errante que fiz até chegar a essa informação, decidi abrir mão da observação participante no ambiente escolar. Optei por sustentar aquilo que, inicialmente, seria apenas a primeira parte da minha pesquisa de campo, a saber, as entrevistas individuais. A partir de então, iniciava-se o desafio de pensar em como chegar até esses sujeitos.

3.4 Acesso ao campo e coleta de dados

Para chegar às primeiras entrevistadas, entrei em contato tanto com professores que eu conhecia de antemão, quanto com amigos em geral, e pedi ajuda para encontrar sujeitos que estivessem de acordo em colaborar com meu trabalho. Assim, as primeiras participantes chegaram por meio de indicações. Além disso, algumas professoras se disponibilizaram a acionar outros colegas que concordassem em participar da pesquisa. A indicação é importante, mas pode significar a proximidade de pensamento entre os envolvidos.

Na sequência, foram realizadas entrevistas individuais, de roteiro semiestruturado, com 10 professoras que se autodeclaram brancas², que lecionam em escolas municipais do Rio de Janeiro, atendendo estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. As entrevistas tiveram duração média de 35 minutos, foram gravadas (apenas em áudio) e posteriormente transcritas e analisadas.

Conforme procedimento padrão ético, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Ademais, as participantes assinaram, individualmente e em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando uma via com a pesquisadora e outra com a entrevistada em questão. Por fim, acrescento que o material produzido na pesquisa – os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e as gravações em áudio das entrevistas realizadas - será armazenado por um prazo de cinco anos pelo Departamento de Psicologia da PUC-Rio, sob os cuidados da Professora Maria Helena Zamora, orientadora desta pesquisa.

² Conforme apontam Piza e Rosemberg (2002), os processos de auto e heteroidentificação são atravessados por questões micro e macroestruturais. Não existem critérios universais para essa classificação, no entanto, sabe-se que no Brasil predomina o preconceito de marca, baseado em critérios fenotípicos. A última palavra em termos de classificação por cor, todavia, costuma ser do próprio sujeito, com base em suas vivências e identificações. Deste modo, não coube a mim denominar a cor das entrevistadas, antes, respeitei o modo como se autodeclaravam e nenhuma me pareceu destoar fenotipicamente de sua autoidentificação.

Sobre o perfil dos sujeitos entrevistados, ressalto que a busca não impôs nenhuma restrição em termos de gênero; no entanto, de todos os professores contatados e que apresentaram respostas positivas, apenas dois eram do gênero masculino e ambos acabaram por desistir da participação por questões pessoais. Desse modo, a amostra é composta somente por mulheres, que lecionam em diferentes áreas do conhecimento, sendo duas professoras de História; duas de Artes; uma professora de Português e Literatura; uma de Português e Inglês; uma apenas de Inglês; uma professora de Matemática; uma das chamadas Ciências Naturais e uma professora de Espanhol, que atualmente está encarregada da Sala de Leitura.

3.5 Como analisar os dados?

O ponto de partida para a análise dos dados foi considerar meu próprio lugar de fala. Sou uma pesquisadora negra de pele clara que entrevistou sujeitos brancos, subvertendo a lógica racista de os negros serem objetos e os brancos os pesquisadores. Partindo daí, considerei como princípio básico para a análise do material empírico a relação que estabeleci com os entrevistados, bem como os efeitos da minha presença junto a eles, neste tema e no lugar de pesquisadora. Dado que os professores possuem formação acadêmica expressiva, o desnível de comunicação que pode ocorrer em situações de entrevista, conforme adverte Thiollent (1987), não foi um fator interveniente percebido.

Além disso, tenho também como baliza a concepção de discurso como prática social e de que essa prática reflete desigualdades sociais e é atravessada pela ideologia dominante. Ainda, compreendo que cada fala não pode ser compreendida como unidade de sentido absoluto encerrado em si mesmo, mas, deve ser interpretado a partir da situação de interação estabelecida por entrevistadora e entrevistada.

Para ter acesso a tais discursos, realizei entrevistas individuais, com roteiro semiestruturado, conforme já explicado anteriormente. Sei, no entanto, que o uso de entrevistas em pesquisas qualitativas ainda é objeto de muitas críticas. Devido a seu caráter flexível, muitas vezes a entrevista tem sido interpretada como uma técnica pouco rigorosa, excessivamente subjetiva e, conseqüentemente, pouco confiável. Conforme propõe Duarte (2004), uma descrição minuciosa dos procedimentos adotados para a realização das entrevistas, bem como do processo

de análise dos dados são esforços importantes para responder a essas críticas. Concordando com a autora, apresento aqui o referencial teórico/metodológico que adotei e procuro descrever com detalhes as etapas seguidas para a realização da análise dos dados colhidos.

A técnica escolhida para a análise dos dados obtidos é a chamada Análise de Conteúdo, sob a ótica de Laurence Bardin (1977). Tal forma de tratar e proceder em relação aos dados possibilita a existência de um importante rigor no campo da pesquisa qualitativa, evitando assim os “perigos da compreensão espontânea” (BARDIN, 1977, p. 28). Tal preocupação com o rigor advém da origem behaviorista da Análise de Conteúdo, surgida no início do século XX.

No entanto, apesar de reconhecida a importância da objetividade durante algumas etapas do trabalho empírico, nem só de rigor formal vive a pesquisa e a produção acadêmica. O exercício do artesanato intelectual também exige criatividade, intuição, dedução e abertura para o inesperado. Nesse sentido, a escolha do referencial também se justifica, tendo em vista que a Análise de Conteúdo, em sua vertente qualitativa, procura conjugar estas duas facetas do processo de pesquisa - não só a verificação minuciosa dos dados, mas também sua interpretação a partir da relação do pesquisador com seu objeto.

À guisa de definição, Bardin (1977) diz que a Análise de Conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (p. 38, grifos da autora).

Conforme propõe Bardin (1977), a Análise de Conteúdo pode ser utilizada para diferentes fins: para analisar obras literárias, para compreender ideologias subjacentes em livros didáticos, para analisar textos jornalísticos, além de ser útil para a análise de depoimentos de sujeitos em situação de entrevistas psicológicas. Para dar conta de diferentes materiais, a Análise de Conteúdo pode ser utilizada de diversas maneiras, dentre as quais a análise representacional, a análise de expressão, análise de enunciação, etc. Por adequação ao material das entrevistas

realizadas e transcritas, optei neste trabalho pela realização da chamada análise temática.

A análise temática gira em torno do conceito de tema, conforme o próprio nome sugere. Para Bardin (1977), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105). Ou seja, o tema faz conversar os dados coletados com o referencial teórico da pesquisa, de modo que a análise temática só pode se dar a partir da capacidade do pesquisador de correlacionar os conteúdos. A autora segue sua explicação:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (...) O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc (p. 105).

É a partir dessa conceituação que organizo minha análise das entrevistas realizadas.

Bardin (1977) também orienta que, para uma análise bem-sucedida, é importante ter clareza quanto ao que compõe para o pesquisador suas unidades de registro, bem como suas unidades de contexto. Como unidade de registro neste trabalho, têm-se os temas originados a partir das falas das entrevistadas. Em relação às unidades de contexto, considera-se que a enunciação sobre a identidade branca do docente e suas implicações no ambiente escolar se deu em uma situação de comunicação peculiar: entrevista anunciada como componente de uma pesquisa a nível de mestrado. Faz parte também desse todo que contextualiza as falas dos professores a compreensão de que os professores são atuantes de escolas municipais situadas na cidade do Rio de Janeiro. Todas as especificidades inerentes a esse panorama compõem as unidades de contexto em que a análise temática foi realizada.

3.6 Apresentando as categorias

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, tem-se a chamada categorização, em torno da qual, de acordo com Bardin (1977), a maioria dos procedimentos de análise se organiza. A categorização pode ser compreendida como

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Para se chegar a esta etapa, obedeci ao caminho metodológico proposto pela autora. Assim, num primeiro momento, e com as entrevistas já transcritas, foi realizada uma leitura flutuante de todo o material, de forma a decompor o conteúdo a ser analisado em partes. Em seguida, tais partes foram distribuídas em categorias temáticas, obedecendo ao critério semântico para sua codificação. Para Bardin (1977), as chamadas “categorias terminais” são produto do “reagrupamento de categorias com uma generalidade mais fraca” (p. 119), podendo estas últimas serem chamadas de categorias iniciais. A partir, então, da leitura do material transcrito e de sua análise em partes, foi possível perceber a emergência de pequenos temas (categorias iniciais) que enumero a seguir.

Categorias Iniciais
Identidade racial própria
“Choques de realidade”
Vantagens/ Privilégios
Professor como parte da engrenagem
Professor como lugar de potência
Identificação aluno-professor
Preconceito individual ou institucional
Distanciamento das realidades professor-aluno
Ensino sobre as relações raciais
Relações de trabalho
Escola como lugar das diferenças
Identidade racial do aluno
Preconceito relacionado a outras variáveis
Autoestima
Agressividade
Cotas raciais

A partir da identificação de tais categorias iniciais, procurei aperfeiçoar sua formulação com base nos critérios propostos por Bardin (1977, p. 120): “exclusão mútua”; “homogeneidade”; “pertinência”; “objetividade e fidelidade” e “produtividade”. Dessa forma, algumas nomenclaturas foram modificadas e

verificou-se a transição dessa primeira categorização para outra, mais robusta e mais objetiva, dando origem assim às categorias terminais.

Categorias Iniciais	Categorias Terminais
Identidade racial própria	Autorreflexão
“Choques de realidade”	
Vantagens/ Privilégios	
Professor como parte da engrenagem	
Professor como lugar de potência	
Identificação	Relação professor-aluno
Preconceito individual ou institucional	
Distanciamento das realidades	
Ensino sobre as relações raciais	Práticas escolares
Práticas racistas	
Omissão sobre branquitude	
Identidade racial atribuída	Discurso sobre o aluno
Preconceito relacionado a outras variáveis	
Autoestima	
Agressividade	
Cotas raciais	

A seguir, uma das categorias terminais, a Autorreflexão, apresentou especificidades importantes, já que as participantes trouxeram importantes elementos acerca de sua vida pessoal, e também sobre a vida profissional. Desse modo, foram delineadas duas subcategorias dentro de Autorreflexão: Vida Pessoal e Vida de Professor. Desse modo, a categorização completa segue o seguinte esquema:

Categorias Iniciais	Subcategorias terminais	Categoria terminal
Identidade racial	Vida Pessoal	Autorreflexão
"Choques de realidade"		
Vantagens/ Privilégios		
Parte da engrenagem	Vida de Professor	
Lugar de potência		
Identificação aluno-professor		Relação professor-aluno
Preconceito individual ou institucional		
Distanciamento das realidades		
Ensino sobre as relações raciais		Práticas escolares
Práticas racistas		
Omissão sobre branquitude		
Identidade racial atribuída		Discurso sobre o aluno
Preconceito relacionado a outras variáveis		
Autoestima		
Agressividade		
Cotas raciais		

A categoria terminal “discurso sobre o aluno” pode ser entendida como uma categoria emergente, no sentido de que o conteúdo foi fruto de associações espontâneas das participantes. Das doze perguntas constantes no roteiro semiestruturado da entrevista (Apêndice 1), apenas duas faziam menção aos alunos, visando obter informações sobre como as docentes percebiam a existência ou não de privilégios dos brancos sobre não-brancos. No entanto, muitas falas emergiram sobre as características psicológicas dos alunos, suas realidades sociopolíticas e sofrimento, tal como era percebido, oriundo de outras formas de preconceito que não a racial. Devido ao escopo principal desta pesquisa se referir às significações das professoras acerca de sua própria identidade racial e as implicações disso na relação com o aluno, optei por suprimir a categoria em questão. A transcrição desse conteúdo deu origem a um material muito rico que deverá ser devidamente analisado e interpretado em um trabalho posterior.

Com base, então, na leitura atenta do material transcrito, apresento a primeira categoria terminal identificada: a Autorreflexão. Essa categoria abrange um discurso sobre si, permeado e atravessado por incômodos gerados pela situação da entrevista. Diante de perguntas inesperadas, as participantes se sentiram estimuladas a pensar sobre si e a colocar em palavras seus modos particulares de interpretar o conceito de raça, de se autodeclarar, de entender sua origem e de compreender seu papel como educadoras.

Dessa forma, a categoria Autorreflexão deu origem a duas subcategorias, denominadas Vida Pessoal e Vida de Professor. Na primeira, estão dispostas falas acerca da história de vida de cada professora e a relação dessas narrativas com o modo como compreendem conceitos relacionados à identidade racial branca. Abrange situações experienciadas e que deram origem às suas interpretações sobre o que significa ser branco no Brasil. Já a subcategoria Vida de Professor trata dos sentidos atribuídos ao papel de educador da rede municipal carioca de ensino, perpassado diretamente pela marca corporal da brancura.

A segunda categoria terminal identificada é a Relação Professor-Aluno. Ela abarca as reflexões acerca do encontro do sujeito branco que ocupa o lugar de professor com os sujeitos - de maioria não-branca - que ocupam o lugar de alunos. Compreende os efeitos percebidos dessa relação, especificamente pelo viés racial, bem como os significados atribuídos às realidades vividas por cada polo dessa díade.

A terceira e última categoria terminal a ser apresentada neste trabalho é a denominada Práticas Escolares. Nessa categoria, foram agrupadas as compreensões acerca da forma como se estruturam determinadas atividades comuns ao dia a dia da escola e as práticas dos agentes atuantes no espaço escolar, conforme a ótica das professoras. Assim como nas demais categorias, o foco permanece nos aspectos relacionados às relações raciais.

Depois da etapa da categorização, foi realizada uma descrição do material coletado, seguido de inferências dos resultados, conforme proposto por Bardin (1977). Por fim, os resultados obtidos foram interpretados, com respaldo na fundamentação teórica adotada nesta pesquisa. Tais fases serão exploradas com mais profundidade nos próximos capítulos.

4. Resultados

Neste capítulo serão apresentadas a descrição dos dados encontrados por meio das entrevistas, bem como as inferências advindas desse processo. Tais etapas consistem em passos metodológicos propostos por Bardin (1977) e juntas formam o que nomeio neste capítulo como “resultados da pesquisa”.

Após a categorização e a releitura das entrevistas, foi possível observar que grande parte das professoras entrevistadas mostrou estranhamento ao compreender que meu objeto de estudo é a identidade racial branca. A tendência que percebi é que, mesmo diante de perguntas direcionadas para sua própria raça e para o lugar do branco educador, frequentemente as entrevistadas fugiam ao assunto para mencionar situações de racismo na escola, para falar da negritude dos alunos, ou para reafirmar a importância de se discutir a herança africana na cultura brasileira. Por si só, nenhum desses temas constitui algo negativo. Diante do racismo que atravessa nossa sociedade, iniciativas desse tipo são, na realidade, necessárias e importantes. Não era sobre isso, no entanto, que a entrevista se propunha a tratar.

Outro ponto importante a ser destacado, em um aspecto geral da pesquisa, foi a recorrente sugestão de que eu entrevistasse os professores negros. Foi necessário reafirmar que meu interesse era justamente fugir do tradicional negro-tema e implicar o branco nas reflexões acerca das relações e desigualdades raciais. Apesar do estranhamento inicial, depois de algumas palavras, a maior parte das educadoras compreendeu aos poucos a proposta. Pensar a respeito de si, no entanto, não pareceu ser uma tarefa fácil para elas.

A seguir, apresento as descrições dos dados referentes a cada categoria e as inferências feitas a partir deles. As subseções estão organizadas a partir do nome dado às diferentes categorias e, no caso da primeira, com o nome da subcategoria referente discriminado ao lado. É importante fazer a ressalva de que tanto a denominação e a estrutura das categorias quanto as inferências aqui registradas são perpassadas pela subjetividade da pesquisadora, elemento inevitável no fazer ciência, que não tem a pretensão de se propor neutro ou apolítico.

4.1 Autorreflexão - Vida Pessoal

Três das dez entrevistadas reconheceram-se brancas prontamente quando perguntadas sobre sua identidade racial. Uma delas, espontaneamente, atrelou as vantagens experimentadas ao longo da vida diretamente à sua branquidão: “eu me reconheço como branca e percebo que durante toda a minha vida eu tive privilégios” (Bianca).

Por outro lado, falar de sua pertença racial foi um exercício difícil para as demais entrevistadas. Um aspecto importante que observei em relação a essa declaração de pertença é que embora se reconhecessem como brancas fenotipicamente, algumas afirmaram que se identificavam com os alunos (descritos majoritariamente como não-brancos), seja no sentido de um exercício de empatia, seja no sentido de uma afirmação política.

Assim, eu sei que eu... eu já falei até com meus alunos... eu nunca vou sentir na pele, porque minha pele... eu nasci branca. Então, assim, eu nunca vou sentir na pele. Mas, assim, a questão da empatia e da convivência, né, aquilo me incomodou profundamente. (Daniele)

Eu não me sinto branca. Eu me sinto muito mais próxima, sabe, do negro, do indígena, do que propriamente do branco. Porque o branco sempre me remete, por ser professora de História, à ótica do colonizador, do opressor, entendeu? Então... eu sempre fui muito mais envolvida e sensibilizada com o oprimido... né? Então, quando você fala isso pra mim, eu... Eu fico incomodada, né? Então, eu, particularmente, eu me sinto, assim, misturada com eles, sabe? Eu não quero, sabe? Eu não quero me autodeclarar “branca” assim. Eu sei que da cor da pele é. Mas eu não quero isso, porque a minha identidade não é branca. (Flávia)

Essas participantes chegaram a mencionar sentir vergonha ou constrangimento ao se perceberem brancas, diante de situações de opressão vividas e relatadas por seus alunos ou diante de reflexões sobre as desigualdades sociais estruturais presentes em nossa sociedade:

Aí essa mãe chegou pra ele [aluno] e falou assim: “Olha, você já é preto... pobre... Você tem que estudar pra ser alguma coisa na vida.” O menino abaixou a cabeça, se sentindo tão humilhado... E eu... me senti tão humilhada quanto por eu ser branca... entendeu? Por eu ser branca, por eu ter tido oportunidade de estudar... né? De fazer uma faculdade, né? De ser funcionária pública... (Flávia)

ai a coordenadora perguntou... “Qual é a sua raça?” Ai eu falei “Oi, oi?” (RI) “É, qual é a sua raça?” ai todo mundo riu! Ai eu

falei... aí eu fiquei pensando, eu falei “Olha...” Mas engraçado é que... Eu tive dificuldade, na hora de responder (PAUSA) de assumir, o que os outros falam. Porque os outros falam para mim, que eu sou branca, (...). Eu vou te dizer, eu acho que... Dá até um certo constrangimento de você assumir que você é branca. (...) Talvez... é, talvez, socialmente (PAUSA) é como se eu te falasse assim, que eu tenha muito dinheiro, sei lá, de repente. (Helena)

Nesse ponto, considero importante relatar um dado de campo que emergiu também de maneira inesperada. Ao pedir indicações para os professores, uma das pessoas que se disponibilizaram a me ajudar entrou em contato com a coordenação de uma escola que não atendia ao meu critério de recorte, ou seja, de abarcar professores do sexto ao nono ano. Assim, ela contatou professores de uma escola do chamado Primeiro Segmento. Nessa escola, algo curioso aconteceu e, embora os professores dali não tenham se tornado sujeitos participantes da pesquisa, considero que vale a pena mencionar esse encontro.

Naquela escola, que atende em média 700 alunos, o grupo de professores fenotipicamente brancos afirmou em coro que não poderia colaborar com a minha pesquisa por não se reconhecerem como brancos. A questão que emergiu para mim foi: numa escola tão grande, com tantos professores (33 ao todo), não há nem um que seja branco? A questão é que não havia ninguém que se *declarasse* branco. Eles argumentaram, com base na miscigenação, que não podiam se ver desta forma. Também afirmaram uma identificação política com os alunos, no sentido de sentirem-se mais mobilizados pelas lutas desses alunos que do lado do branco sempre privilegiado.

Voltando à minha amostra, três das dez participantes mostraram pouca reflexão em torno de sua pertença racial. Afirmaram que não costumam pensar a respeito ou que julgam a classificação racial como algo desnecessário. Para uma delas, a diferenciação racial é um dos fatores que fomentam a discriminação. As outras duas afirmaram não compreender o sentido da diferenciação, já que no Brasil a mistura de raças é algo muito forte e presente.

A miscigenação, portanto, aparece como um fator importante na fala das professoras. Estas três que entendem a classificação racial como algo sem sentido utilizaram o argumento da miscigenação para defender que não é possível se classificarem totalmente como brancas. As outras sete também mencionam, ainda que indiretamente, a mistura étnica como algo de que são fruto, mas chama

atenção o fato de que estas são capazes de localizar precisamente sua origem étnica-geográfica.

A franca maioria (sete de dez), então, consegue dizer algo sobre seu pertencimento, sobre sua ascendência, algo que, absolutamente, não é comum entre a população negra, que via de regra não consegue se remeter à sua genealogia. A maioria consegue falar de seus antepassados, de onde vieram e qual cultura predomina em suas tradições familiares. Uma chegou até mesmo a afirmar sua possibilidade de ter dupla cidadania.

Outro fator presente no discurso da maior parte das participantes foi a menção ao que elas chamaram de “choques de realidade”. Usaram essa expressão para se referir a momentos em que se deram conta de que sua brancura gerava privilégios e que as oportunidades que tiveram e a forma como foram tratadas ao longo da vida não eram comuns a pessoas de outros fenótipos.

Entrevistadora: Então, até esse momento, isso que você falou de possuir vantagens... você não entendia então como uma vantagem?

Professora: Não, pra mim era natural! Eu achava que pra todo mundo era assim! (Risos) Na minha cabeça, todo mundo era desse jeito e ninguém passava por essas coisas. Eu tava vendo o mundo a partir da minha perspectiva de mulher branca. Mas aí depois a gente começa a ter choques de realidade. (Cecília)

Vou terminar, porque eu adoro falar, né? De uma cena que eu lembrei. Uma cena que me marcou. Me marcou muito, eu conheci, depois eu tava lembrando que essa menina ainda ta estudando comigo, agora. E ela era pequenininha, ela sentou, na época eu namorava o rapaz, né... Aí ela sentou comigo e falou assim “tia eu adoro a sua cor, eu queria tanto ter a sua cor!” Ai, que dó que me deu! Eu falei assim “Que isso, sua cor é linda!” E ela tinha mesmo a cor do meu namorado. “Você tem a cor do meu namorado, olha aqui” peguei uma foto e mostrei. Né, “E é linda, eu quero ter uma filhinha igual a você” eu brinquei com ela, né, “da sua cor” e aí eu vi como, porque eu falei “Não, mas sua cor é linda” mas ela “Ah, mas você é tão bonita!”... tipo (PAUSA) Que é isso! Quem foi que introjetou na cabeça de uma criança, que uma cor é melhor que outra? Eu fiquei muito chocada, até hoje eu lembro e sei quem ela é. Porque aquilo me chocou. (Helena)

Muitos desses “choques de realidade” aconteceram devido a relações amorosas interracialis vividas pelas professoras. Ao se relacionarem afetivamente com pessoas de outras raças (e, no caso das entrevistadas, os companheiros eram

negros), tornou-se possível para elas enquanto sujeitos se aproximarem de realidades diferentes, de problemas que existem ao seu redor, mas pelos quais elas nunca precisaram passar. Foram surpreendidas com questões que simplesmente não tinham sido sequer consideradas como possibilidade dentro de sua experiência de vida. Quatro das dez entrevistadas afirmaram ter tido um companheiro negro. Ainda que este conteúdo não estivesse presente diretamente no roteiro de entrevista, tal vivência emergiu no campo como um importante vetor de transformação da visão de mundo dessas mulheres, como fica evidente na fala a seguir:

Comecei a pensar nisso depois do meu ex-noivo. Pra mim sempre foi natural. Embora eu tenha feito faculdade de História, soubesse de determinados contextos, compreendesse certas coisas, mas tudo muito na teoria, né? Só que aí eu namorei durante 7 anos um rapaz negro. Quando a gente se conheceu eu nunca nem “me liguei” de que ele era negro, não era uma questão. Mas, depois que a gente começou a namorar, e a gente ficava junto, ele colocava isso como uma questão muito forte para ele. Ele era do Movimento Negro. E eu comecei a perceber coisas que eu nunca tinha percebido e aí eu comecei a ver, por meio dele. Aí então eu comecei a pensar realmente nas facilidades que uma pessoa branca tem. Muitas vezes a gente ouve coisas de pessoas que se identificam como negras, que a gente nem se dá conta. São choques de realidade. É aquilo que falei, a gente precisa vivenciar certas coisas pra entender. Então, por exemplo, eu ia numa loja, comprava alguma coisa, tava saindo da loja e colocava na carteira; ele não permitia que eu fizesse isso. Porque se ele fizesse isso, fatalmente ele seria abordado por um segurança, entendeu? Abrir a bolsa no meio de uma loja... e outras coisas, realmente prestar atenção nos ambientes em que nós estamos. Perceber quantos negros tem e quantos brancos tem, e que ambientes são esses, né? Eu nunca parei para observar isso, mas depois que eu comecei a namorar ele eu vi, até porque ele se sentia desconfortável em determinados lugares. Em alguns, ele era o único negro. Aí então eu comecei a pensar na questão. (Cecília)

Outro ponto relatado como decorrência das relações interraciais foi a reação familiar diante da escolha desses parceiros. Foi relatado que alguns familiares chegaram a atrelar a cor da pele a um perfil perigoso, ou até mesmo criminoso. Dessa forma, o relacionamento com companheiros negros permitiu que essas mulheres se aproximassem da questão do racismo de uma forma especial, afinal, sabiam que a discriminação existia, mas, no lugar de brancas - a norma, o padrão -, não era possível dimensionar o sofrimento psíquico pelo qual passa a

população negra. Ainda que essa população estivesse tão próxima; ali, presente no cotidiano profissional, diretamente representada pelos alunos dessas professoras.

Se por um lado não foi um exercício fácil, sem dor ou questionamentos, pensar a própria pertença, por outro, nenhuma das professoras hesitou em reconhecer as vantagens de ocupar esse lugar. Nas falas das entrevistadas, o ser branco aparece diretamente atrelado a algumas representações como ter *status*, ter melhores condições financeiras e acesso a estudos. Quando perguntadas especificamente sobre o que é ser branco no Brasil, as entrevistadas foram unânimes no sentido de afirmar que existem vantagens em relação às demais raças.

Assim, é complicado dizer que a pessoa é branca no Brasil, devido ao nosso histórico. Se você não é filho de estrangeiro, já é difícil você ser branco, mas perpassa a questão dos privilégios. Pelo locais sociais que ocupam, pelo lugar que mora... dificilmente você vai ver uma pessoa negra morando no Leblon, entendeu? Então, acho que ser branco no Brasil é ter acesso à saúde, é ter acesso a conforto, a não passar por esse tipo de perseguição que meu noivo passava... Acho que principalmente o acesso à saúde, sabe? (Cecília)

Mesmo Glória e Juliana, que acreditam que a discussão é problemática, percebem que têm privilégios ligados à cor da pele:

Na minha carteira está lá que eu sou branca (RI) eu não me lembro de ter sofrido nenhum preconceito por ser branca. Acho que é mais difícil, no Brasil, ser negro, né? (Glória)

“Eu, eu vejo muito isso, que ainda há o privilégio de ser branco. De ter uma aparência... Às vezes nem ser branco, né, mas ter uma aparência, vamos dizer, bonita né, uma aparência boa para esse cargo. Mas o que seria bom ou ruim? Por conta de cabelo, por conta da cor da pele...”. (Juliana)

Outros privilégios, como melhor recebimento em entrevistas de emprego por possuir uma “boa aparência”, ter acesso à cultura e à saúde, não ser interpretado como potencialmente perigoso em bancos e lojas, também foram relatados como ilustrações do fato de ser mais “fácil” ser branco na nossa sociedade (Alice). Conforme resume uma das professoras, ser branco no Brasil, é “ser alguém”: “Eu acho que é um lugar privilegiado, é um lugar... Quando você está andando na rua as pessoas acham que você é alguém, né, que você... Pro senso comum, né, branco é alguém, basta ser branco” (Bianca).

Um aspecto importante a ser ressaltado em relação aos privilégios é o fato de que, segundo a ótica das professoras, mesmo em situações de vulnerabilidade maior - como a situação de miséria ou o fato de ser mulher -, o branco ainda possui privilégios.

É, eu acho... Eu por exemplo, eu nunca estive na pele de uma mulher negra, mas eu acho que os homens, por exemplo, abordam de maneiras diferentes, né. E aí, isso é um privilégio. Apesar de não ser bom de nenhuma maneira, a gente não quer ser abordada. Mas ser abordada como bucetuda, gostosa, né, de uma forma grosseira, e ser abordada como "E aí, gatinha!" e tal, é diferente. E eu acho que...eu acho que isso mostra um privilégio, eu acho que numa farmácia uma mulher como eu olhando, sei lá, produtos caros... O segurança pode até ficar olhando, mas se for uma mulher negra, eu acho que ele vai olhar mais, ele vai olhar com mais cuidado. E eu já vi acontecer. E é muito constrangedor pra mim, é super constrangedor, porque aí que você percebe, "Nossa! Olha aí o privilégio branco". Pequenas coisinhas, né. (Bianca)

Complementarmente, ao serem questionadas se já perceberam alguma desvantagem em serem brancas, as entrevistadas também afirmaram que não. Duas chegaram a mencionar a existência do “racismo reverso”, mas dentro do mesmo discurso também argumentaram dizendo que elas mesmas nunca haviam passado por situações assim. Para argumentar sobre o chamado “racismo reverso”, mencionaram o fato de pessoas brancas serem chamadas de “branco azedo”, “branco que nem neve” (Eliana) e expressões afins e também falaram sobre a existência das cotas raciais.

Sobre as cotas, também encontrei um resultado interessante. Absolutamente todas as entrevistadas falaram a respeito desse assunto, embora também não fosse um tópico abordado diretamente na entrevista. Duas das dez docentes (Eliana e Juliana) disseram que as cotas representavam uma desvantagem para as pessoas brancas, inclusive para seus alunos pobres e alunos de escolas públicas. As outras oito pessoas apresentaram um ponto de vista completamente favorável à existência das cotas raciais, argumentando que são uma estratégia importante para buscar alguma correção social diante das injustiças que foram perpetradas à população negra.

Fica bem complicado, porque a gente toca na polêmica até das cotas, né. A questão das cotas. Nesse caso sim. Nesse caso, eu

acho que é uma desvantagem. Né, porque... eu não tenho filho ainda nessa idade, que vá... Tentar uma vaga, na faculdade e tal. E eu nem sei se ainda está funcionando essa questão das cotas, né, mas nesse momento, quando eles colocam isso em pauta, eu acho que é uma desvantagem ser branco, né? (Juliana)

A gente vê hoje alguns discursos de ódio com muita maldade, né? Pessoas assim que, ao invés de reforçar essa questão da igualdade entre as pessoas, ela se acha prejudicado porque uma pessoa tem cota, né? Ou tem cota por ser negro, tem cota por ser deficiente, tem cota por ser aluno de escola pública, e quem não é negro, não é deficiente, não é aluno de escola pública, acha... se acha na desvantagem... né? Como se pra ele, na vida dele, nunca tivesse vantagem por ele não ter passado por nada disso. (Daniele)

Até a questão de cotas, eu sou a favor, porque eu acho que a gente passou por um processo de muita desigualdade, ainda temos, e isso tem que ser corrigido de alguma forma. E que seja através das cotas? Que seja, é um, é um... Algo que está sendo feito. (Íris)

Assim, tanto o chamado racismo reverso quanto a menção à suposta desvantagem gerada pelas cotas raciais para negros aparecem nos discursos das docentes como uma maneira de negação do privilégio branco.

4.2 Autorreflexão - Vida de Professor

Ao falar sobre si, as participantes trouxeram importantes elementos relacionados diretamente ao seu ofício como educadoras. Falaram sobre como compreendem seu lugar, e as possibilidades e angústias advindas desse exercício profissional. Apesar das perguntas voltadas diretamente para os significados de ser professor branco na rede municipal, a reflexão acerca de como seu papel deve ser desempenhado permeou as respostas a muitas perguntas feitas ao longo da entrevista.

Por um lado, as atribuições do professor na escola pública municipal podem ser bastante engessadas, no sentido de precisarem cumprir calendários, lidar com controle e burocracia, transmitir conteúdos programáticos dentro de prazos muito curtos, bem como lidar com decisões e relações autoritárias tanto de gestores quanto de diretores e colegas, com alunos difíceis de compreender e com a falta de estrutura no equipamento social. Por vezes, também pode gerar angústia, conforme apontaram as docentes, já que perceber o caráter ideológico

que atravessa as instituições escolares e seus esforços para a manutenção do *status quo* pode ser extremamente difícil para o profissional que possui um pensamento crítico.

Talvez, não, né, eu faço parte de uma engrenagem. Uma vez eu fiquei mal mesmo porque é muito complicado eu me perceber como uma pessoa trabalhando numa estrutura que é pra manter a desigualdade. Mas, pra mim, eu tenho consciência social, tem gente que não percebe isso... [Mostra-se emocionada, quase chorando] ou que percebe e não tá nem aí! Pra mim, isso é um problema, isso me avilta diariamente, continua me aviltando. (Cecília)

Além disso, ao falar sobre o lugar do educador, foi inevitável para as entrevistadas considerar que a maioria de seus alunos são pretos ou pardos. Atuar como professora branca, diante de alunos não-brancos, implica questões importantes que uma das professoras traduziu muito bem em sua fala: “Eu acho que o professor branco talvez não esteja no lugar de dizer como o aluno negro vai fazer a coisa, vai pensar na coisa. Mas talvez ele possa dizer que ‘Olha, talvez seja uma coisa pra você pensar’, pra nós pensarmos, mas cada um no seu lugar, né. É difícil isso” (Bianca).

Ainda, conforme outra docente, o trabalho do professor exige muita reflexão, exige questionamento contínuo de sua própria posição, exige autocrítica. É necessário reconhecer seu próprio lugar de fala, seus limites.

A gente tá ali pra qualquer coisa. Então, assim, ser educador branco, eu, eu... eu não... pensei nisso por muito tempo. Não pensei que isso fosse necessário. Mas, com a forma com que determinadas coisas vão tomando rumo, a gente tem que pensar nisso o tempo todo. Você tem que se reconhecer o tempo todo, você tem que saber exatamente qual é o teu lugar, qual é a tua posição, até mesmo pra não ficar num... passeando por uma área, assim... ou hipócrita, né... Ou preconceituosa... Senão... se você não se colocar como você é... Né? Você vai estar beirando a hipocrisia ou você vai estar beirando o preconceito. Então, assim, minha conversa, meu discurso, minhas aulas, minha forma de trabalhar... ela... tem que ouvir muito. Tem que aprender muito. Tem que escutar muito. Entendeu? (Daniele)

Por outro lado, também foram mencionadas as responsabilidades e as

potências inerentes a esse lugar de educador. No que concerne a responsabilidades, uma das entrevistadas aponta:

Eu acho que independente de qual raça e cor o professor seja, ele tem que entender, buscar, pesquisar essa história africana... independente também da matéria que ele leciona. Não é só o professor de História e, no máximo, Geografia, que tem que entender isso. Porque a gente sabe quem é o público, a maioria é negra e vinda de favela ou comunidade pobre. (Alice)

Quanto às possibilidades, é comum que no universo acadêmico, especialmente entre os indivíduos mais voltados à crítica, a educação seja concebida como um campo poderoso de rompimento de lógicas e de estímulo de novas formas de compreender e se relacionar com o mundo. No entanto, para o profissional que está imerso no cotidiano escolar, muitas vezes desgastante, a percepção dessa potência pode ir empalidecendo com o passar do tempo. Apesar disso, cinco das dez professoras expressaram espontânea e enfaticamente o quanto acreditam no potencial de transformação do professor da educação básica na rede pública de ensino.

Mas eu acho que a gente tem que pensar, compreender, entender as engrenagens do sistema e desconstruir. Eu acho que preciso colaborar de alguma forma. Eu tento desenvolver nos meus alunos consciência social e faz parte dessa consciência social que eles entendam que o Brasil foi formado por miscigenação, mas que essa miscigenação não foi amigável. Foi com base no estupro de mulher indígenas e africanas e na escravização de certos grupos étnicos para acúmulo de capital de determinada nação... e que uma série de coisas que eles valorizam até em termos de beleza, sabe, quando eles chegam e falam “seus olhos são lindos e maravilhosos”, eles acham isso porque alguém disse que olho verde era legal, mas tem todo um discurso colonialista aí extremamente agressivo e violento.[...] É isso que faz eu me sentir menos mal. Eu tento, né? Podia estar ali só reproduzindo conteúdo...(Cecília)

Eu acho que o nosso lugar de educador é um lugar muito potente, né, é um lugar cheio de possibilidades, um lugar que a gente não pode dizer que é desimportante, né. Apesar da gente ser levado a acreditar nisso. Esse é um lugar de muita potência, porque os nossos alunos escutam a gente. Eles podem até fingir que não estão escutando, mas escutando eles estão. (Bianca)

Deste modo, ao tratar da Vida de Professor, as entrevistadas falaram sobre as angústias de muitas vezes se perceberem apenas como “parte da engrenagem” que reproduz desigualdades. Nesse sentido, trouxeram para a discussão a possibilidade de o educador se conformar e se adequar à posição de um reprodutor do conteúdo. Em contrapartida, também falaram da possibilidade de rompimento com essa lógica, de criação de caminhos que façam os alunos questionarem, criticarem as bases sociais, se apoderarem do conhecimento produzido antes deles e, quiçá, romper com as desigualdades estabelecidas - começando pela compreensão das dinâmicas raciais.

4.3 Relação Professor-Aluno

Uma das possibilidades de escritura do nome desta categoria seria “relação aluno-professor”. Gosto dessa ordem por ela desafiar a hierarquia ainda tão presente em nosso imaginário de que existe o professor - detentor de saber - e existe o aluno - destituído de qualquer saber, aquele que absorve passivamente o que lhe é ensinado, conforme a crítica de Paulo Freire (2015). No entanto, por se tratar aqui da apresentação do ponto de vista dos docentes, decidi manter a nomenclatura “relação professor-aluno”, mesmo correndo o risco de parecer injusta com as entrevistadas que, em sua maioria, apontaram seus alunos como sujeitos portadores de conhecimentos preciosos, que lhes ensinam constantemente.

De fato, esse já é um dado presente nesta categoria. O estudante é visto como alguém ativo, sujeito de direitos e de desejos, que pode ensinar o professor tanto quanto por ele é ensinado. Apesar disso, no entanto, várias professoras falaram da possibilidade de o educador não assumir essa perspectiva. A maior parte falou da possibilidade do racismo no cotidiano escolar, a partir do posicionamento do professor que naturaliza as desigualdades cotidianas e do quanto a relação desse professor com os estudantes pode ser geradora de sofrimento psíquico.

As professoras dizem que a instituição escola pública não é racista, que o sistema de ensino público não discrimina alunos por serem brancos, negros, orientais ou indígenas. Mas reconhecem que existem colegas racistas e que essas práticas, embora não sejam institucionalizadas, podem acontecer a nível

individual, dependendo, portanto, de cada professor. Para ilustrar, seguem as falas:

Pode até acontecer, né, de repente, com algum professor, que já tem isso dentro dele, né, um certo preconceito em relação à raça, mas pelo menos comigo, trabalhando, estando com eles, nunca... pelo menos não que eu tenha feito de propósito, entendeu, mas eu acho que não (Juliana)

Que possa ter algum privilégio branco, aí vai depender do professor, se ele for meio... Racista, vamos dizer assim, se ele tiver um grauzinho de preconceito, ele vai olhar para o branquinho e vai achar... vai dar um risinho, vai olhar pro... Aí eu acho que não é só racismo, eu acho que vem atrás... É racismo mesmo, porque vem junto... É como se fosse, como se ele... Fosse desencadeando outras coisas, por exemplo, ele pensa assim “Ah, ele é negro, negro pobre, pobre favelado, favelado não quer nada, na na na na...” aí, pensa que é um mau aluno. Entendeu? Vai chegar no mau aluno. Já esperam um resultado ruim, está entendendo? (Helena)

No sistema, em si, não acho que tenha diferença. Né? No sistema, no que a gente vê aí como leis, né, não percebo isso não, até porque a gente tem... não deveria ter que ter, trabalhar a questão da consciência negra, mas a gente tem que trabalhar, então a gente tem isso, né (PAUSA) não sei se é algo velado ali, né para dizer que está fazendo alguma coisa, mas, mas assim, como eu disse, no sistema eu não vejo essa essa desigualdade. Agora, questão pessoal, de profissionais, de professores, aí eu não sei, entendeu? (...) Eu acho que pode acontecer. Do preconceito estar arraigado na pessoa, no professor ou funcionário, e ao lidar com o aluno ele possa ele fazer uma discriminação, assim. Ou ter algum pensamento discriminatório, porque, “ah, esse aí não serve para nada”. Não sei, eu estou falando assim porque eu acho, eu eu... a gente às vezes, né? Pode ser que aconteça. Né? Mas aí eu acho que

isso é da.. de cada um, da pessoa, do professor e não do sistema público de ensino, entendeu? Eu não vejo assim. (Íris)

Também nessa categoria, se encontram os relatos que apontaram para o quanto os alunos ainda se percebem distantes da pessoa do professor, e essa distância parece ser percebida tanto simbólica quanto corporalmente. Pude observar, quando as entrevistas foram realizadas nas escolas, que a linguagem do aluno ilustra esse distanciamento; especialmente por meio dos pronomes de tratamento – mesmo para se referir a professoras ainda muito jovens, os estudantes usam “dona”, “senhora”, etc., não apenas o respeito, mas também a fantasia de que o professor ocupa um lugar de saber que é quase inalcançável. Para além disso, o ser branco aparece ainda carregado de muitas idealizações para os alunos, como estar diretamente atrelado a possuir recursos financeiros, a gostar de produções culturais específicas (elitistas), e até mesmo ser considerado bonito, conforme exemplificado pelas falas a seguir.

Em relação a vocabulário, maneira de se expressar, de se vestir... eles ficam em polvorosa com o meu olho, porque eles não estão acostumados a lidar com pessoas de olhos verdes. E eles acham que eu sou branca demais pro que eles consideram ser branca. Eles acham que eu já tô muito... é que o padrão deles de ser branco é o padrão miscigenado e eu já tô muito fora desse padrão miscigenado. E eles acham que eu ou uma pessoa muito estranha, também, porque eu não ouço a mesma música que eles ouvem, eu não falam as mesmas gírias que eles falam. Às vezes isso é até um problema, porque eu não consigo me aproximar muito, né? Não conheço as músicas que eles ouvem. Eu nunca fui na matinê do Castelo das Pedras (risos), então tem um distanciamento cultural, mais do que financeiro. [...] Mas... Bourdieu fala de capital cultural, né? Eu acho que é isso que distancia mais o grupo de professores do grupo de alunos. (Cecília)

Então o quê que eu senti muito, assim, e a relação deles comigo? Talvez por ser branca, por ter olhos claros, o cabelo

liso, as crianças, principalmente o sexto ano (...) eles vinham até a mim e eles queriam mexer no meu cabelo, sabe? Ficava assim: “Professora, o seu olho é verde!” E eu acho engraçado que esse ano uma aluna falou pra mim assim: “Professora, a senhora parece rica.” Aí eu brinquei com ela e falei: “Ai, só pareço, Vitória, porque eu não sou rica.” Aí ela “Ah, eu acho que é porque a senhora é professora de inglês.” Olha, na cabecinha dela, eu não sei se... Ela é negra, eu não sei se de repente a cor da pele influenciou, né? O cabelo, os olhos, não sei te dizer. Quando eu falei que não era, eu brinquei, falando “Que rica? Eu sou professora! A gente ganha mal!”, brincando assim, né? Ela virou e falou que era porque eu era professora de inglês, entendeu? Então ela usou a desculpa da língua inglesa, né, da língua estrangeira. (Elia)

Além disso, as professoras também falaram sobre um importante aspecto, senão o mais importante, da relação professor-aluno: a identificação. Ao tratar sobre o assunto, afirmaram que os lugares de poder na escola costumam ser ocupados por pessoas brancas: os professores, os diretores, os representantes da Secretaria de Educação. Em contrapartida, as funções de merendeira, de auxiliar de serviços gerais, de porteiros, são ocupadas por pessoas negras. Não há absolutamente nada de errado nessas profissões, mas as entrevistadas puseram a importante questão de que muitos alunos apenas naturalizam esses lugares. Segundo as professoras, é como se o lugar do branco fosse naturalmente um e o do negro, naturalmente outro, de modo que as crianças e adolescentes não aprendem a questionar a respeito disso. E ao se identificarem com as merendeiras, porteiros e serventes, os estudantes não conseguem acreditar que podem ser professores, diretores, inspetores, etc.

(...) eu acho que em sala de aula existe uma ideia introjetada de que o professor, que é esse cara que sabe né, que é esse cara que detém algo que o aluno não detém, e por ser branco, ele... Eu acho que existe um consenso pro mundo, pra nossa sociedade que foi formada com esses atores brancos e negros

em lugares distintos, eu acho que isso ainda existe dentro da sala de aula. (Bianca)

A partir dessa questão, as entrevistadas apontaram para a necessidade de que haja cada vez mais professores negros nos espaços escolares, especialmente nos ambientes da educação básica. Segundo elas, esse convívio, a existência desses sujeitos nesses espaços, possibilita o sentimento de representatividade e, conseqüentemente, de identificação.

Não sei... de repente... reconhecimento com o professor, à primeira vista. O aluno perceber que consegue chegar em algum lugar. Por exemplo, o professor negro pode servir de espelho para ele [aluno], “olha onde é que está esse professor, olha o conhecimento que esse professor tem, estudou muito pra estar ali”... Já com o professor branco ele não vai ter esse espelho num primeiro momento. De repente nem nunca, né... não sei... (Alice)

Eu não sei se você reparou bem, praticamente não tem professor negro. [Pausa.] Aqui na escola, a gente tem o Vicente, de Matemática. Ano passado, a gente teve o professor de educação física. Eu não to me lembrando de outro. O professor de Educação Física já se aposentou e a gente tem o Vicente aqui. Eles não conseguem chegar, né? Na escola pública, pelos concursos, não conseguem. (...) Tem a questão da identificação... Então é por isso que a gente tem que cada vez mais apostar nessas cotas, né, Anna? Cada vez mais... (Flávia)

4.4 Práticas escolares

Esta categoria traz informações acerca do dia a dia escolar e, mais especificamente, fala sobre as práticas comuns observadas pelas professoras em seu espaço de trabalho. As professoras relataram como acontece o estudo sobre as relações raciais na escola, como o tema é tratado em sua disciplina e quem costuma desempenhar o papel de falar a respeito do tema dentro dos muros da

escola. Muitas mencionaram ter incorporado tais temas ao currículo a partir da obrigatoriedade firmada na nº Lei 10.639 de 2003.

Por meio das entrevistas, foi possível perceber que a temática racial costuma ser trabalhada nas escolas, e todas as professoras consideravam importante a discussão sobre o tema. No entanto, os exemplos trazidos pelas docentes apontam que a questão da identidade racial e o racismo são tratados com mais especificidade em geral no mês de novembro, mês da consciência negra. Ao longo do ano, outras temáticas dividem espaço com a questão racial, como o *bullying*, a depressão, a sexualidade, etc.

Quando perguntadas sobre como se dá o ensino das relações raciais na escola, as professoras apontaram para o trabalho com a história da África e com a valorização da identidade negra – em termos estéticos e culturais. Apesar de a pergunta ser voltada para a interação racial, num esforço de buscar implicar os diferentes atores envolvidos nas relações, as respostas apontaram sempre para o negro. É como se, na realidade, eu tivesse perguntado sobre como era trabalhada a identidade racial negra, e não sobre as relações raciais. Falar de raça e racismo parece implicar diretamente em falar sobre o negro.

Foi possível verificar a existência de senso crítico diante da abordagem da cultura negra tal como feita nas escolas, ainda que a professora que propõe esta crítica também tenha se mantido na tendência de focar somente o negro quando se propõe uma reflexão sobre relações raciais:

Ainda é de uma forma muito caricata. (...) Caricata, por exemplo, a questão da história dos africanos é importante? Sim. Mas talvez a história dos quilombos que existem e estão em luta hoje não aparece. (...) Então assim, sabe... Talvez caricata, talvez não seja a melhor palavra, mas assim, ainda muito distanciada da realidade, sabe? Ainda como um ensaio sobre aquilo que deve realmente ser. (Bianca)

Outro ponto importante presente nas falas das professoras é o fato de a responsabilidade de trabalhar a temática geralmente ser atribuída aos professores de História e de Geografia. As entrevistadas mencionaram esse fato, seja para descrevê-lo, seja para criticá-lo – pois, como disse Alice em uma fala

anteriormente citada, falar desses temas não é responsabilidade apenas dos professores de algumas disciplinas. As duas professoras de História entrevistadas afirmaram que para elas era muito fácil e apropriado inserir a discussão sobre raça e racismo em suas aulas, visto que alguns conteúdos trabalhados apontam diretamente para este fator.

É, pra mim é muito fácil. No sexto ano, quando a gente trabalha Egito, né... Aí depois, no sétimo ano, trabalha especificamente escravidão... né? No oitavo ano também, que até é mais forte ainda, porque pega Brasil... Pega trabalho escravo... nono ano trabalho muito em cima do imperialismo, né, na África... Então eu trabalho muito com eles essa questão da partilha da África... E no sétimo ano, como é Brasil Colônia, que eu já ia esquecendo... aí eu pego esse gancho da religião também... Então, no sétimo ano, trabalho Reforma Protestante... e aí, depois, eu trabalho as religiões as afro-brasileiras... E aí a gente pode fazer a comparação. Então, assim, eu trabalho o tempo todo sobre isso. Agora, assim... nas aulas de Português, também, eu vejo alguns debates... né? Na ciências... que eu não sei... como é que funciona, né? De geografia também eu sei que o professor comenta... Mas, assim, um trabalho em conjunto sobre isso, a gente não fez não.
(Flávia)

Aí, no ano seguinte, eu fiquei com o 7º ano, então o segundo bimestre, o conteúdo é trabalhar os reinos africanos, a história dos reinos africanos. Com isso a gente vai conversando essas questões étnicas. No primeiro bimestre nós falamos sobre relações de trabalho, aí eu comparei escravidão e servidão, e com isso a gente vai conversando com os alunos a respeito de como eles se enxergam, que identidade eles acham que eles têm e a partir daí eu vi que a maioria se identifica como branco. Principalmente porque existe uma atribuição muito forte da relação muito forte da África e do africano com a escravidão. (...) Nos conteúdos, né? Eu sigo o conteúdo. Eu tenho as orientações curriculares do município e eu sigo. Tô

trabalhando com o 9 ano agora. No primeiro bimestre, é o início da República. Aí se discute pós-abolição, como é que ficou a mão de obra escrava depois da abolição. Postos de trabalho desocupados, como se deu essa ocupação... também faz parte do conteúdo os movimentos trabalhistas desse período que foram estimulados principalmente com a mão de obra imigrante, então, eu uso isso pra contextualizá-los e fazer com que eles pensem, reflitam... que grupo eles pertencem? Onde eles querem chegar? Pra entender, mesmo, o contexto em que eles estão vivendo. Muitos ali negam que vivem numa favela. (Cecília)

As professoras de outras disciplinas apontaram para o modo como trabalham a questão racial, dentro das possibilidades de cada uma:

Outro ponto é que eu gosto de trabalhar sempre com o Machado de Assis, mostrar pra eles a história dele, um cara negro, no século XIX, na sociedade escravocrata e com tudo isso onde ele conseguiu chegar. Eu quero que eles percebam isso, pra mim isso é primordial. Semestre passado também trabalhei Castro Alves, e a partir desse trabalho eles escreveram excelentes textos! Até participaram da maratona de histórias da ABL, e um ganhou. Um aluno nosso, que é pardo... não sei se pra sua pesquisa isso pode ser importante. Eles contaram a história do Castro Alves sob a perspectiva de alguém, e muitos escolheram falar sob o olhar de um escravo, foi um trabalho legal (...) Lembrei que na escola fazemos um trabalho sobre as religiões de matrizes africanas, porque é uma coisa que eles [alunos] não conseguem alcançar, não entendem o que é... Na escola pública, o que eu tenho que ensinar de oração subordinada é o de menos, isso a gente fala quando dá. Muitas vezes, a gente precisa parar, dar noção de respeito, de solidariedade, porque às vezes eles não têm. (Alice)

Agora sempre que eu podia trabalhar a questão do negro e da representatividade, como professora de artes, eu trabalhava em

sala de aula (...) É, aí é que está, né, descobrir esse lugar. Como é que eu exatamente posso falar sobre isso já que eu não vivi, né? E é muito mais o lugar daquele que estimula a fala, né, dá lugar pra que essa fala que existe, mas que nunca foi ouvida, que ela possa encontrar um meio de ser ouvida, né.
(Bianca)

Algumas apontam para a temática como sendo trabalhada de forma diluída em um tema considerado mais amplo, como Direitos Humanos, ou o que chamaram de “valores”:

A gente tem muito a questão também, de conversar com os alunos mesmo, né. Quando a gente trabalhou os valores, a gente para sentar com eles, e a escola tem um projeto que elas já até trabalharam umas três vezes esse ano, de roda de conversa, né. E... coloca o tema, né, já teve bullying (PAUSA) teve... que mais? Já teve três temas. E a gente tenta colocar assim, reunir, o grupo que tem interesse, né, e falar sobre isso. E eles expõem sentimentos, né, a questão da depressão também, e afetividade. Foram esses três temas. Bullying, depressão e afetividade. Então quando tem um tema, se por exemplo surgir, a gente até busca temas para a roda de leitura, e surgir a questão racial, a gente abre o espaço, e eles tem esse... esse espaço para falar também. Se expor, se colocar, entendeu? Mas quando teve a questão do bullying falaram isso também, da cor, né, da raça (Juliana).

Na minha cabeça, eu não consigo entender mesmo, Anna, de coração, uma pessoa ser tratada diferente por conta da cor da pele, mas a gente sabe que isso existe. Isso existe muito, né? Tá melhorando? Eu acho que está melhorando. Pelo menos no ambiente escolar, eu tô trabalhando desde o início do ano, todo bimestre, com um grupo de História e Geografia sobre Direitos Humanos. Então cada bimestre a gente faz um trabalho, então eu já fiz bullying, já fizemos até o racismo, também, fizemos a pedofilia, exploração pelo trabalho sexual, desde o sexto até o nono, sabe? E eu acho interessante porque: é, eu pergunto, né?

“O que vocês entendem por? O que é?” e eles fazem uma produção de texto, desenham, ilustram alguma coisa, né, e foi muito bem trabalhado isso na sala (Eliana).

É, o que a gente tem, assim, né, é como eu te falei. É... os projetos, que surgem da, da questão de falar sobre a, a consciência negra, a gente trabalha muito a questão do bullying na escola, porque a gente vê em outras situações também, então a gente tem que trabalhar a questão... da solidariedade, do respeito ao outro, as diferenças, como um todo, né? Qual seja a diferença. Isso a gente faz muito, essa questão de trabalhar isso, a gente trabalha sempre. Nossos projetos anuais são sobre valores, e a gente trabalha essas questões em todas as situações que acontecem, então a gente trata todos os assuntos, não só a questão é, da raça, mas todos os assuntos, todas as diferenças (Íris).

Ainda tratando sobre práticas escolares, três das dez professoras entrevistadas denunciaram abertamente práticas racistas percebidas por elas. Uma delas descreve a nível institucional uma forma de discriminação que, embora opere sob o discurso de benefício aos alunos, acaba por camuflar pré-conceitos e fortalecer discursos moralistas relacionados à família, atuando inevitavelmente num recorte de raça:

O município tem uma mania de fazer “superturmas”, ou seja, fazer uma turma só com alunos bons; e “microturmas” só com alunos que têm dificuldade. Na minha escola não tem esse nome, mas isso acontece na rede e tem até uma nomenclatura específica pra isso. Na minha escola tem esse formato, mas não tem esse mesmo nome. Essa turma com alunos que têm deficiência no ano escolar, que estão no ano errado, que estão atrasados, tem um professor que dá todas as matérias... então, um professor de português vai dar aula de ciências, de matemática, de geografia e de história. Ele coloca o vídeo lá, como se fosse o Telecurso da Globo, mas é só um professor que acompanha essa turma. Na minha escola, não tem só um professor pra acompanhar essa turma, cada professor leciona

sua matéria, mas nas outras escolas eu sei que isso acontece direto. Então... Agora voltando pra pergunta, eu percebo que quando se forma essa turma, que a gente chama de “superturma”, que é uma turma voltada pra fazê-los passar em concurso público, eu vejo que a maioria dos alunos dessa turma é branca e a maioria tem o suporte dos pais, então na reunião de pais, você tem 90% das famílias ali presente, o que já faz a maior diferença. Em oposição, quando você tem essa turma de alunos defasados, eu percebo que a maioria é negra e o pai é “cracudo”, a mãe largou o filho com a avó... aí 20% dos responsáveis estão ali por perto, e é a turma onde mais se precisa da presença dos pais... (Alice)

Outra professora denunciou uma postura racista a nível individual, trazendo o relato de uma aluna de sua experiência tida com uma docente. Com essa fala, a entrevistada ilustrou as possibilidades de racismo na escola, sendo operado por meio de seus agentes.

Aliás, você está me lembrando um caso que uma aluna me falou, porque aluno é fogo né, falam mal de tudo quanto é professor, normal. E ela falou assim “Eu odiava fulana”: a professora fulana (...) “Não, professora, ela me chamou de macaca!”. É, houve um lance desse. Quando eu ouvi isso (PAUSA) Porque ela ainda falou assim... A menina estava passando mal, aí foi lá embaixo, aí voltou, aí já era outra professora, aí ela estava passando mal e a professora não sabia, aí a professora falou: “Ah, problema, além de mal educada, não sei o que, macaca!” Falou alguma coisa assim. E eu falei “Meu Deus, sério? Gente como é que a pessoa tem coragem de fazer uma coisa dessa? De passar isso na cabeça, esse tipo de xingamento” sabe, eu fico (PAUSA) aí, a menina... A única pena que eu tenho, assim, pena e ao mesmo tempo, Deus sabe a ignorância, né, o preço da ignorância, porque o fato da menina, de serem novos também, adolescentes, crianças, vamos dizer, pô ela foi xingada, isso é crime né? Mas ela, claro que estava passando mal, foi, saiu, não foi até as vias

de fato, né? Ela podia ter falado para a mãe, podia ter reclamado, podia ter feito denúncia... (Helena)

De acordo com as entrevistadas, existe uma forma de ler a realidade de cada aluno, com base em sua aparência física. É como se os traços fenotípicos já apontassem para aquilo que se pode ou não esperar daquele estudante, como se trouxessem dados sobre sua capacidade e até mesmo sobre seu caráter. Uma das professoras descreveu de maneira muito franca:

Entrevistadora: Você acha que o aluno branco tem algum privilégio ou desvantagem em ser branco no ensino do município?

Bianca: Acho que sim.

Entrevistadora: É? Como é que você percebe isso assim?

Bianca: A gente parte do princípio de que se ele é branco, ele tem uma condição melhor, ele tem uma família mais estruturada, isso é algo que tipo, não está escrito na testa de ninguém, mas é uma construção.

Entrevistadora: E isso influencia o ensino, o trato com esses alunos?

Bianca: Se o aluno branco tem um ataque de fúria dentro da sala de aula vão perguntar pra ele "O que está acontecendo?", né? Mas se o aluno negro tem um ataque de fúria dentro da sala de aula ele é mais um marginal que... Tem isso. (...) E existe uma diferença também até em relação... Os alunos em relação a eles mesmos, sabe? Eu acho que assim, é difícil você ver um aluno negro como uma referência positiva dentro da sala de aula.

Também nesta categoria tem-se a constatação de um dado já esperado: a omissão das discussões sobre a identidade branca no ambiente escolar. Falar de relações raciais deveria abranger os diferentes sujeitos implicados nesta dinâmica, incluindo aí o sujeito branco. Falar do branco, reconhecê-lo como racializado, dizer de seus privilégios e questionar seu lugar universal, de norma e de referência não foram, no entanto, tarefas descritas como realizadas pelos professores.

Na verdade, ao perguntar sobre o tema da identidade branca, três das professoras interpretaram como sendo da ordem do chamado “racismo reverso”, como se a própria existência de algo como uma identidade branca já apontasse para sua hegemonia e diminuição das demais. Ou ainda como se a percepção da existência de uma identidade branca não contribuísse para a diminuição do racismo.

Tem que trabalhar a identidade branca? (risos) A gente não trabalha a identidade branca, não. A maioria dos alunos é negra, então a gente fala disso... nosso objetivo de vida é tentar fazer com que o racismo, os preconceitos, cheguem a zero. É isso que a gente trabalha no nosso dia a dia. Então, a gente vai sempre em cima das minorias e é isso, entendeu? Agora, identidade branca (risos)... Eu realmente não acredito nisso, não acredito em racismo reverso... (Alice)

Dessa forma assim? Identidade branca eu acho que não. (...) É, mas como assim? Um projeto, ou uma coisa que chegasse (PAUSA) não, não percebo nada assim. Um trabalho direcionado para relações raciais... mas não percebo que há uma, como é que eu posso dizer? Uma vantagem, né, um trabalho direcionado para o branco, ou que o negro não se sentiria incluído, ou vice-versa. Eu acho que tem que trabalhar tudo, né? (Glória)

É... Identidade branca eu nunca ouvi, ah não, mas olha só, eu já ouvi de branco, uma coisa meio negativa. Tipo assim, que eles falam, que eu acho ridículo, que é... Racismo reverso, existe isso, esse termo? Não né? (HELENA)

Outras, diante da mesma pergunta, refletiram sobre a relevância e o sentido de tratar de tal tema.

Elas [questões sobre a identidade branca] não são abordadas na escola, eu acho que a gente não fala sobre isso. Eu acho que na escola no geral. Existem os professores e indivíduos, mas

não vem... Não sai da esfera do indivíduo para a esfera do coletivo. (Bianca)

Não. Não... Não se toca nesse assunto... Engraçado, né? [Pausa] É, não se toca nesse assunto. A gente até fala, por exemplo, se há um caso ou outro que a gente acha que seja racismo, aí a gente até fala da questão do racismo... Mas, da identidade branca, a gente não faz nenhum tipo de comentário. É como se já estivesse estabelecido, né? [Risos.] Infelizmente, é... (Flávia)

Entrevistadora: Aqui costuma se falar sobre a identidade racial branca?

Eliana: Não, né?

Entrevistadora: Não?

Eliana: Não. [Pausa] Por que só o negro, né? Mas também isso: por que o dia da consciência negra? Né? Porque é sempre, é todo dia, mas, né, precisou ter uma data, um feriado, que no início não era nem... eu acho que era só municipal, não é isso?

Em relação às práticas escolares, as entrevistadas também mencionaram a criação de eventos que possuam por objetivo a valorização estética do negro. Segundo as professoras, as estudantes negras apresentam “autoestima baixa”, e atividades que deem destaque aos traços fenotípicos negros são citadas como uma tentativa de fazê-las sentirem-se melhores consigo mesmas.

Mas eu acho que... Podia ser feito mais coisa. Agora, uma coisa muito legal que aconteceu na minha escola, agora que eu lembrei, é... Foi uma coisa... De... É, orgulho de ser negro. Aí as crianças tiveram, é... Fizeram várias coisas, eu lembro que em inglês, eu falei de cabelo, né? Black Power, aí mandei eles pintarem os tipos de cabelo, trança, e... E elas tiveram desfile, só que só podia desfilar, isso que foi legal, só podia desfilar menina negra, ou parda. E aí, as branquinhas falavam “Poxa, eu queria..” eu escutei isso, cara, quando eu escutei isso eu

quase chorei de emoção (IMITANDO) “Eu queria ser negra, não posso desfilar!” (RINDO) Que bonitinho! [...] Porque menina... Tem umas bem pobrezinhas, sabe? E que se sentiram super poderosas desfilando, sabe? Valorizadas. Muito bonito!
(Helena)

E, com o passar do tempo... eu tava pensando nisso outro dia... com o passar do tempo... e essa questão da afirmação do negro, do movimento negro... eles começaram... os meus alunos começaram a surgir. A surgir mesmo. Né? A nível de identidade... E especificamente as meninas. Em relação aos cabelos... Em relação às roupas. Tanto é que eu tava pensando, ano que vem, fazer um desfile de moda dos cabelos. (Flávia)

Os resultados, analisados por categorias, apontam que as educadoras se mostram receptivas ao tema das relações raciais e parecem compreender a importância de discutir o assunto em sala de aula. Algumas com maior senso crítico, outras com menor. Mas, em sua maioria, denunciam práticas racistas, destacam atividades desenvolvidas como estratégias de empoderamento dos alunos negros e mostram alguma reflexão acerca de sua própria identidade e a implicação disso na relação com seus alunos não-brancos.

5. Discussão

Neste capítulo farei a discussão dos resultados, relacionando-os diretamente com o conteúdo pesquisado na etapa da revisão bibliográfica. O objetivo aqui é explicitar como os conceitos teóricos estudados puderam ser verificados durante o trabalho empírico, bem como apresentar as interpretações do material das entrevistas com base no referencial teórico escolhido.

5.1 “Para mim era natural! Eu achava que pra todo mundo era assim!”

O primeiro ponto a ser considerado é a própria dificuldade do sujeito branco em se reconhecer racializado. Um dos privilégios da brancura é justamente o de ser colocado em posição de norma, de ideal, de universal. Neste sentido, o que ocorre é a racialização do outro, do não-branco. A maior parte das entrevistadas teve dificuldade em falar do lugar de pessoa branca, seja por posicionamento político, por apelar ao argumento da miscigenação, ou por julgar que a classificação racial não é algo que faça sentido.

Tem-se como dado que o tema da identidade racial branca tem sido cada vez mais discutido nos últimos anos (CARDOSO, 2011), podendo ser classificado inclusive como uma emergência no campo acadêmico. No entanto, na prática, essa compreensão ainda está muito distante do imaginário das pessoas, inclusive dos brancos – tenham eles uma perspectiva crítica ou não quanto às desigualdades raciais. Assim, o estranhamento por parte das entrevistadas era algo esperado, de forma que a própria pesquisa no campo pode ser entendida como uma estratégia de intervenção, no sentido de fomentar essa reflexão nas entrevistadas, fazendo-as olhar para si mesmas e para sua condição como educadoras e como brancas.

De acordo com Carone e Bento (2002), o branco chega a reconhecer que existe desigualdade racial, pode denunciar o racismo, mas raramente se implica como parte desse problema. Segundo as autoras, é como se houvesse um acordo subliminar entre os brancos de não se reconhecerem como integrantes desse todo que se reproduz ao longo da nossa história, tornando o racismo apenas um problema do negro. Nas palavras de Maria Aparecida Bento, “eles reconhecem as desigualdades raciais, só 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!*” (BENTO, 2002, p. 27, grifos da autora).

No caso das entrevistadas, apenas duas dentre as dez falaram ser possível que o branco encontre desvantagens simplesmente por sua cor de pele, e demonstraram uma visão limitada quanto à associação entre as desigualdades raciais e a discriminação. Sete das dez educadoras mostraram compreender a importância da questão. Dentre essas sete, não foi difícil perceber que já se começou a reconhecer o papel do branco no problema, especialmente quando mencionam o branco como “colonizador e “opressor”. A maior dificuldade foi, realmente, reconhecer-se racializado – fazendo parte de um grupo que usufrui de privilégios historicamente construídos.

Para Miranda (2017), é possível e comum que o sujeito branco passe por um período de inconsciência de sua situação de privilégios e de ausência de autocrítica, o que ele denomina de “invisibilidade”; por outro lado, depois que o sujeito se dá conta de que possui vantagens, é possível que ele assuma uma posição dissimulada, de omissão diante dessa percepção, chamado por Miranda de “neutralidade”.

Não tenho elementos para precisar se alguma das professoras entrevistadas se enquadra na condição da “neutralidade”. Em contrapartida, a fala de uma das entrevistadas parece ilustrar exatamente o período de invisibilidade, tal como conceituada pelo autor:

Pra mim sempre foi natural. Embora eu tenha feito faculdade de História, soubesse de determinados contextos, compreendesse certas coisas, mas tudo muito na teoria, né? Só que aí eu namorei durante 7 anos um rapaz negro. (...) E eu comecei a perceber coisas que eu nunca tinha percebido e aí eu comecei a ver, por meio dele. Aí então eu comecei a pensar realmente nas facilidades que uma pessoa branca tem (...) Para mim era natural! Eu achava que pra todo mundo era assim! (Risos) Na minha cabeça, todo mundo era desse jeito e ninguém passava por essas coisas. Eu tava vendo o mundo a partir da minha perspectiva de mulher branca. Mas aí depois a gente começa a ter choques de realidade. (Cecília)

O tal “choque de realidade” mencionado por Cecília é justamente o momento em que, para Miranda (2017), o sujeito tem a oportunidade de passar da invisibilidade para a consciência, podendo se enquadrar na neutralidade ou assumir uma postura antirracista. Esse “choque”, conforme apresentei nos resultados, também pode ser compreendido a partir da metáfora do choque com a porta de vidro, descrito por Edith Piza (2002). O sujeito que passa a se reconhecer como racializado parece sofrer o impacto com uma porta de vidro não vista antes, aparentemente inexistente.

Além disso, Miranda (2017) também nos auxilia a compreender a autodeclaração racial como uma postura política. Segundo o pesquisador,

A experiência tem mostrado que, em boa parte dos casos, esse ‘não se enxergar como grupo’ é um posicionamento consciente dos/as que reconhecem serem vistos/vistas como brancos/as pela sociedade, mas se autodeclaram racialmente de modo discordante, a exemplo como ‘humanos’, ‘mestiços’, ‘brasileiros’ e mesmo como ‘negros’.(...) Mas, no geral, negam a identificação com o grupo racial branco em função do seu passado colonial de violência. Rejeitam a carga simbólica negativa associada ao colonizador, o que não quer dizer que façam o mesmo com as cargas simbólicas e material positivas de seus fenótipos (p. 54).

Essa postura foi percebida em pelo menos duas das dez entrevistadas: Íris e Flávia, como pode ser percebido nas falas seguintes:

Então, é uma coisa interessante, porque assim.. Quando tem aqueles questionários né, que a gente tem que responder a cor, eu fico assim, “gente, que cor?” (...) Sabe? Eu fico meio assim sem saber, a cor que eu coloco, sabe? (...) Eu sou um ser humano, eu não tenho uma cor... realmente isso, isso me deixa assim... eu fico, não consigo, assim, não consigo, sinceramente. É, eu acabo botando... não boto branco, acho que eu boto, não sei se eu boto pardo, eu boto alguma coisa que eu acho lá, tem pardo, né? (Íris)

Eu não me sinto branca. Eu me sinto muito mais próxima, sabe, do negro, do indígena, do que propriamente do branco. Porque o branco sempre me remete, por ser professora de História, à ótica do colonizador, do opressor, entendeu? Então... eu sempre fui muito mais envolvida e sensibilizada com o oprimido... né? Então, quando você fala isso pra mim, eu... Eu fico incomodada, né? Então, eu, particularmente, eu me sinto, assim, misturada com eles, sabe? Eu não quero, sabe? Eu não quero me autodeclarar “branca” assim. Eu sei que da cor da pele é. Mas eu não quero isso, porque a minha identidade não é branca. (Flávia).

No caso de Flávia, foi possível perceber que o posicionamento político é para ela algo tão significativo que, na prática, realmente a fez rejeitar por muito tempo um dos privilégios materiais e simbólicos de possuir pele branca e ascendência europeia: o fato de poder ter dupla nacionalidade reconhecida e de poder, portanto, passar a residir em um país europeu:

Principalmente, no meu caso, porque eu sou filha de Português. Então as pessoas agora tão no meu pé, assim, que eu tenho que tirar a dupla cidadania. “Porque você é europeia!” Eu falei assim: “Gente, eu não sou europeia. Eu sou brasileira.” Sabe, Anna? É uma questão de identidade... Tanto é que eu fui conhecer meus parentes de Portugal ano passado. Que eu não me reconhecia sendo parente deles. Sabe? Eu sou brasileira. Nasci aqui. Sabe? Minhas raízes são aqui. Eu não me sentia parte de Portugal. Ai eu fui lá... Né... Reconheci a minha família de lá. E aí comecei a fazer meio que as pazes com esse meu... meu outro lado, é? Mas agora, depois de tanto tempo! Mas eu tive que amadurecer mesmo. Porque eu renegava essa... esse meu lado de Portugal. Eu acho que é porque eu renegava esse lado de branco também (Flávia).

As entrevistadas apresentaram uma tendência a falar a respeito de seus alunos, ou dos professores negros, mesmo quando perguntadas diretamente sobre

sua própria identidade racial. Tendo a interpretar essas “fugas” ao assunto como um reflexo do fato de ser ainda incomum colocar o branco como objeto de problematização e estudo. Conforme a resposta de diferentes participantes, e também de acordo com os referenciais teóricos, não é frequente que o branco pense sua própria raça, nem no ambiente escolar, nem fora dele. É ainda uma persistência do negro-tema, conforme denunciado por Guerreiro Ramos (1957) há mais de meio século.

Além disso, as fronteiras entre branquitude e racismo, em consonância com o que foi discutido no capítulo teórico, aparecem nas entrevistas como tênues, de modo que os assuntos se misturam e se confundem nas falas das professoras. Especialmente diante de questões voltadas para as práticas escolares que buscavam investigar se é frequente falar sobre o lugar do branco nas relações raciais desiguais, as professoras tendiam a falar sobre as atividades de valorização da cultura negra ou de denúncia ao racismo.

Com base nos discursos das entrevistadas, eu gostaria de resgatar conceitos propostos por Lourenço Cardoso e que considero bastante pertinentes para auxiliar a interpretação desses dados coletados: as noções de branquitude crítica e acrítica. Em seu trabalho de 2008, o pesquisador diferencia essas duas posturas que podem ser percebidas nos sujeitos brancos. A branquitude crítica seria aquela presente em indivíduos, ou grupos de pessoas brancas, que se declaram publicamente contra o racismo; já a branquitude acrítica consiste na identidade branca que acredita e defende a sua própria superioridade racial.

Diante da evidência no discurso das diferentes entrevistadas, é possível perceber que algumas se alinham com a chamada branquitude crítica, reconhecendo seus privilégios e questionando o fato de as estruturas sociais – e especificamente também na educação e no trabalho – se manterem ainda tão desiguais entre brancos e não-brancos.

E aí eu acho que essa ideia, né, da raça, eu acho que ela favorece muito mais a quem é branco, dentro dessa lógica normativa. (...) Eu me reconheço como branca e percebo que durante toda a minha vida eu tive privilégios. (...) Ninguém me ensinou a fazer isso, a lidar com isso na universidade, por exemplo. Essa não foi uma questão da UFRJ, né? Isso não é uma

questão na educação. E hoje eu vejo, assim, que isso deveria ser uma das questões da educação brasileira. Cadê o índio? Cadê o preto? Cadê essas pessoas sendo colocadas aí, né. Em que lugar essas pessoas estão? Sempre no lugar do colonizado, sempre no lugar do diferente, da minoria, que minoria é essa? (Bianca)

Esse mito da democracia racial, que tanto se tem combatido, né? Tanto se tem falado... Isso, na verdade, não existe. Acho que... é um preconceito que ainda tá dentro de muitas pessoas. Aí acho que muita gente ainda tem aquela... é... Uma mentalidade mesmo do brasileiro, né, incutido de que é negro é o escravo... né? De que tem que ganhar menos, de que tem que ter um trabalho inferior... Então eu acho importantíssimo essas políticas afirmativas. É... pra gente, pelo menos, né, tentar... daqui a alguns anos ou séculos... [Risos] conseguir igualdade. (Flávia)

Por outro lado, uma pequena parte poderia ser entendida como mais próxima da branquitude acrítica. Embora obviamente não reconheçam explicitamente algumas crenças racistas, afinal, como diz Cardoso (2017), “diante de um negro, ‘nenhum branco define-se como racista’, muito menos em frente de um psicólogo, um sociólogo, um educador, um pesquisador, especialmente, das relações raciais”, deixam escapar falas que apontam na direção de uma manutenção das desigualdades raciais. Evidentemente, não é possível apenas com base na entrevista – e nem é o meu objetivo – julgar as professoras entrevistadas como racistas ou não. O ponto é que, ao igualar a discriminação racial com outras possíveis ofensas, despolitizam a discussão e tiram o racismo de seu lugar estruturante de diferenças sociais:

Não. Não percebo, mas que às vezes pode acontecer de casos, sim. Mas o bullying na escola é algo que acontece, independente, é.. porque é gordinho vai rolar o bullying, né? Porque é negro vai rolar? vai rolar também, mas vai rolar de outras coisas. Porque é assim, porque é baixinho, porque usa óculos. O bullying acontece. Eu não diria que é porque seria a questão racial. (PAUSA) Acho que o bullying é algo que

realmente acontece na escola, não deveria, mas acontece, e é por mil motivos, não só por causa da questão racial não (Glória).

Ah, sim... Bem, aqui (PAUSA) a gente vê uma, uma... tem aquela, bastante... aquela coisa misturada, mas a gente vê muito a questão do negro, né, do carente também, mas eu não vejo, assim, entre eles, tanta discriminação. Eu não vejo aquela coisa de chamar “ah, cabelo duro” na nossa época não tinha muito?! A gente tinha até aquela música (CANTA) “Nega do cabelo duro” cantavam para as meninas da minha época, porque tinham o cabelo mais crespo, né, então eu via muito isso. Entre eles, uma maioria deles (PAUSA) tem a cor misturada, né, aquela coisa da...da.. do negro, e tal, então eu não vejo muito isso. Vejo mais assim, quanto ao gordinho... ou a pessoa é muito magra, muito alta, né, mas quanto ao negro, eu não vejo, pelo menos na minha frente, eu não vejo eles se acusando, ou então fazendo um bullying quanto a isso, entendeu? Eu não vejo (...). Não só a questão da cor, do racismo, né, mas a questão, como eu falei a questão do respeito. É um ponto, né, que a gente pode começar. E quando há essa diferença, de acusar “ah, a sua cor é melhor do que a minha, ou pior do que a minha” a gente sempre abre esse debate, né. Mas é aquilo que eu te falei, não é só a questão da cor. É a questão de todas as diferenças. (Juliana)

5.2 “Branco é alguém, basta ser branco”

Os significados de ser branco no discurso de todas as entrevistadas aparecem diretamente atrelados a vantagens e privilégios. É bem verdade que, conforme já apontei, algumas professoras, também incluíram nesse espectro a figura do branco colonizador que, segundo sua ótica crítica e concordando com a perspectiva que adoto neste trabalho, não é uma representação positiva, mas violenta e opressora. Apesar disso, as falas das professoras foram em geral atravessadas pela aproximação do branco a características como acesso à educação e à saúde, melhores condições financeiras, liberdade de ir e vir e, até mesmo, ao simples fato de “ser alguém”.

Ter mais condições. Ter condições melhores. Infelizmente, a gente sabe disso, né? Por exemplo, tem o exemplo básico: eu entro no banco na boa. O meu marido, a porta tem sempre um problema. Entendeu? Tem que voltar. Isso aí pra mim é básico, sabe? E, por exemplo... às vezes eu estou com ele, eu sinto que o tratamento é outro. Se eu estiver um pouco longe, pra ele entrar numa loja... ele já sofreu preconceito. É diferente. Aí, assim, até no trânsito, no carro. Se eu estiver do lado dele, o tratamento é um. A minha filha fez Rural. A minha filha fez mestrado também lá, fez Ciências Biológicas. Ela fez faculdade e fez mestrado. Geralmente eu ia com ele visitar ela. Teve uma vez que ele foi levá-la e eu não fui junto, não me lembro, algum evento, tinha alguma coisa, eu não fui. Ele foi. Na volta, a polícia parou ele no caminho. Quantas vezes eu fui com ele e ninguém nos parou? Entendeu? (Eliana)

Então, acho que ser branco no Brasil é ter acesso à saúde, é ter acesso a conforto, a não passar por esse tipo de perseguição que meu noivo passava... Acho que principalmente o acesso à saúde, sabe? (Cecília)

*É fácil [ser branco no Brasil]. Não é difícil não. Porque você não tem as barreiras, é, que os negros têm. Porque eu não tô falando do que me contaram, tô falando do que eu vejo (...)
Então, assim, a questão de ser branca eu acho que facilita em muitos sentidos. (Daniele)*

Escolhi a fala de uma das professoras, que se refere exatamente a isto, ao fato de poder ser julgado como “alguém”, para dar título a esta seção por considerar sua potência resumitiva e representacional. Ela diz: “Eu acho que é um lugar privilegiado, é um lugar... Quando você está andando na rua as pessoas acham que você é alguém, né, que você... Pro senso comum, né, branco é alguém, basta ser branco” (Bianca). Ser branco no Brasil é não ser questionado todo o tempo, é não precisar prestar contas de si para desconhecidos, é não se preocupar em se defender a qualquer momento.

Branco no Brasil... seria você não sofrer nenhum tipo de preconceito por causa disso, é uma forma de privilégio.... (HESITAÇÃO). Porque você sabe que vai poder andar em qualquer lugar, vai poder entrar numa loja e ninguém vai te olhar torto, achando que você vai roubar alguma coisa.... Isso tudo eu tô falando infelizmente, tá? É isso... Você e o seu grupo vai poder andar no shopping sem todo mundo achar que é arrastão. (Alice)

Esse é o único ponto que aparece como consenso entre todas as dez entrevistadas. Nenhuma professora negou o fato de sujeitos brancos serem privilegiados nas mais diversas atividades executadas em seu dia a dia e nos mais diferentes ambientes que possam vir a frequentar. É possível reconhecer desvantagens relacionadas a outras esferas que não a racial; Flávia, por exemplo, afirmou: “É... eu nunca me... Eu já me senti desvalorizada, mas em situações relacionadas a gênero. Né? Mas... em relação à raça, não”.

Um aspecto importante a ser ressaltado em relação aos privilégios é o fato de que, segundo a ótica das professoras, mesmo em situações de vulnerabilidade maior – como a situação de miséria ou o fato de ser mulher –, o branco ainda possui privilégios. Em consonância, apontam Carone e Bento (2002, p. 27): “Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”.

Todas as entrevistadas assumiram privilégios por serem brancas, mas não sem crítica. De fato, o discurso de oito das dez participantes foi muito permeado por reflexões e críticas sociais, de modo a apontar para um posicionamento em sala de aula que busca romper com a condescendência nas discussões em torno do tema.

Porque por exemplo, na minha carteira está lá que eu sou branca (RI) eu não me lembro de ter sofrido nenhum preconceito por ser branca. Acho que é mais difícil, no Brasil, ser negro, né? Então, ser branco, sei lá, acho que não atrapalha muito. Se você se acha branco, não faz muita diferença para quem é ou se acha. Não vejo dificuldades para quem é. Pelo menos eu nunca tive. (Glória)

Ainda assim, a gente vê que há privilégios, né, até nessa questão mesmo de busca de trabalho. Primeiro emprego. Você não tem experiência nenhuma para contar, né, para contar nos seus títulos, contar à frente, “ah, vou ficar à frente dele, porque eu tenho experiência”. Se você não tem experiência e a cor.. a cor interfere muito nessa questão. Entendeu? Eu, eu vejo muito isso, que ainda há o privilégio de ser branco. De ter uma aparência... Às vezes nem ser branco, né, mas ter uma aparência, vamos dizer, bonita né, uma aparência boa para esse cargo. Mas o que seria bom ou ruim? Por conta de cabelo, por conta da cor da pele... Então quando você entra até nessa questão de mostrar o seu valor, o que você tem de conhecimentos, a questão da pele influencia muito. E quando você olha sim, dentro de um ônibus, né, você está dentro de um ônibus, aí chega um cara, incrível como isso acontece, a gente sabe que não é assim que o... o bandido ele não tem uma cor. O branco pode ser, né, o negro também, mas quando entra um negro, você já fica pensando diferente. Você já olha com outro olhar aquele negro. Né, e as vezes o cara está ali também para pagar... a passagem dele e ir trabalhar, estudar, né? Mas por conta do que a gente vê, muito acaba rolando esse preconceito né. E eu acho que o negro sofre muito quanto a isso. (Juliana)

Ah, eu penso assim...[Ser branco] É uma classe, uma raça, privilegiada... (...) Porque eu já sofri preconceito religioso. Então a partir disso (RI) quando você sofre um preconceito (PAUSA) É... No meu caso, foi a família desse meu namorado, que não me aceitava porque eles eram evangélicos e eu católica praticante. Então eu sofri muito... Aí eu comecei a pensar: “Meu Deus, se eu sofri muito, numa coisa que posso esconder e não falar, que é minha religião, imagina quem é negro! E não pode esconder! E está na cara! Imagina ser olhado de cima” porque eu me sentia assim, olhada, como uma... Porque eu era a não salva, assim, a pecadora, a que ia para o inferno. Então “imagina ser tida como a pior, por causa da sua cor!” então eu comecei a refletir sobre isso, por isso que eu odeio e combato

esses preconceitos em sala de aula, porque eu sofria muito, e eu vi, então imagina! Então eu vejo, que ser branco (PAUSA) É quase... Sabe, uma bênção, entre aspas. (Helena)

Eu acho que o branco, ele leva uma certa vantagem ainda, né, eu acho que ele, o branco, na sociedade brasileira tem uma certa vantagem em relação ao negro, eu sinto assim, embora, também acho que seja difícil também, para o branco da periferia conseguir alguma coisa, não acho que seja fácil (...). Ele é menos marginalizado, né? Naquela questão de de... você, até o que a gente fala, o que a gente comenta assim, né, o policial mesmo, quando vai fazer uma revista, alguma coisa, ele vê um negro e infelizmente o tratamento é diferente de quando ele vai abordar um branco. De repente numa empresa, (...) numa empresa privada, em alguns momentos a gente sente, por relatos que numa escolha, o branco tem mais vantagens em relação ao negro. Né? Uma seleção de emprego. Essas seriam vantagens que eu vejo do branco em relação ao negro. (Íris)

5.3 “A gente organiza falando, não é só pensando”

É possível dizer que o trabalho de campo foi, em alguma medida, também uma intervenção. A reflexão gerada nas professoras ficou explícita em diferentes entrevistas. Falar é um exercício também de se ouvir, de repensar a si próprio e suas práticas e, com isso, o sujeito cria possibilidades de agir de forma outra, de criar soluções novas, de questionar o que até então poderia estar naturalizado.

Olha, foi muito bom, porque eu aprendo muito falando, também. Eu penso falando... Eu... eu... Às vezes tem determinadas coisas que eu vou falando e aí a minha palavra, quando eu escuto, ela é diferente do que eu pensei, como “bem, não é bem isso que eu quis dizer”. Então falar é muito importante. Então a gente vai falando, e vai pensando, e vai se recolocando, e vai se... é um exercício ótimo, eu adoro. [...] Eu gostei muito... de fazer essa entrevista, porque... a gente vai... se colocando, a gente vai podendo pensar, organizar pensamento, a gente organiza falando, não é só pensando... Porque pensando parece que ele

fica meio solto, e quando a gente vai falando eles vão fazendo as caixinhas dentro das gavetas... (Daniele)

É sempre bom, né? Porque quando a gente fala de algum assunto, a gente tá refletindo, né? Sobre isso, a gente para pensar sobre nós mesmos, como a gente age, né, nessas situações e a gente fica... “Tô agindo certo, to agindo errado” . Sempre é um momento de reflexão, então é sempre bom. (Íris)

Você me trouxe algumas questões que eu simplesmente não pensava, sobre eu e minha branquitude. Nunca foi algo que eu pensei, a sociedade está estruturada para que eu não pense nisso. Mas eu acho que a gente tem que pensar, compreender, entender as engrenagens do sistema e desconstruir. Eu acho que preciso colaborar de alguma forma. Eu tento desenvolver nos meus alunos consciência social e faz parte dessa consciência social que eles entendam que o Brasil foi formado por miscigenação, mas que essa miscigenação não foi amigável. Foi com base no estupro de mulher indígenas e africanas e na escravidão de certos grupos étnicos para acúmulo de capital de determinada nação... e que uma série de coisas que eles valorizam até em termos de beleza, sabe, quando eles chegam e falam “seus olhos são lindos e maravilhosos”, eles acham isso porque alguém disse que olho verde era legal, mas tem todo um discurso colonialista aí extremamente agressivo e violento. (Cecília)

Ao serem convidadas a falar sobre assuntos que não são banais, as entrevistadas hesitaram, se emocionaram, elaboraram pensamentos e respostas não-prontas. Uma delas chegou a afirmar que, a partir da entrevista, passaria a adotar uma postura mais atenta à questão racial em sua prática em sala de aula:

(...) é até legal essa entrevista porque eu vou começar a pensar melhor sobre isso, porque eu acho que nunca levei nada sobre isso, porque o que eu conto, o que eu falo muito para eles, o tema que eu levo, é bullying, aquele negócio do meninos

infratores... essas coisas. Aí eu levo um vídeo, um documentário, e peço para eles fazerem uma redação, em relação aquilo, porque aí dá um choque de realidade para eles verem o que que é aquilo, né, que não vale a pena o caminho do crime, mas sobre raça eu nunca falo, eu acho. Por que será, né? (PAUSA) Sou branca, não sofri. (SE EMOCIONA) (Helena)

Nesse sentido, a potência do professor ganha um destaque especial, afinal é a partir da reflexão e da autocrítica que o rompimento com a “educação bancária”, denunciada por Paulo Freire (2005), e sobretudo com a educação brancocêntrica, pode se dar. É também freiriana a diretriz de que o educador democrático deve alimentar a sua própria criticidade, além de questionar todo tempo sua prática (FREIRE, 2015). Alimentando essas possibilidades, a potencialidade de rompimento com uma lógica racista na escola cresce inegavelmente.

5.4 “Não existe isso, somos a espécie, né, *homo sapiens*, não tem raça”

A maioria das professoras manifestou pensamento crítico importante em relação às noções de raça e de uma suposta hierarquia racial. Nesse exercício de pensarem sobre sua própria identidade e sobre como a dinâmica racial se dá em seu espaço de trabalho, algumas questionaram, inclusive, o uso do termo “raça” durante a entrevista, por compreenderem que não há um substrato científico que embase essa classificação.

No entanto, no mesmo discurso, reconhecem que na prática existe uma diferenciação que opera a nível do fenótipo, ou seja, reconhecem a operacionalidade do conceito de raça conforme construto social. Portanto, embora o conceito de raça não se sustente no campo biológico, ele serve de importante conceito norteador para análise e crítica da realidade, sendo inclusive o construto adotado pelo Movimento Negro atualmente. Assim, falamos em raça em âmbito social e não biológico (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2012; MUNANGA, 2004).

“É... Eu acho que... Primeiro que eu sempre fiz trabalho com meus alunos, falando sobre a questão da raça, que não existe uma raça definida... né? Que na verdade, é a raça humana” (Flávia);

Na biologia, (RI) a gente não tem conceito de raça, né? Não existe isso, somos a espécie, né, homo sapiens, não tem raça. Então assim, é (PAUSA) eu acho que é mais uma questão de identidade cultural, como a pessoa se vê, né, mas eu não acredito nesse conceito de raça. Eu acho assim, que (PAUSA) a gente sabe que.... é... há essa diferenciação, muitas pessoas fazem, então a gente tem que lidar com isso, principalmente na escola, onde eles vem trazendo assim, a bagagem que eles tem de um preconceito, né, de uma situação, alguns alunos mais negros, né, alguns ainda vem com aquela, (PAUSA) aquela auto estima bem baixa, por serem negros, é... (Íris).

As críticas às classificações por raça, no discurso das entrevistadas, embasaram-se na compreensão das raízes das desigualdades, no questionamento sobre a manutenção do *status quo* e/ou também na importância do esvaziamento das concepções hierárquicas.

Compreendendo a importância do assunto, portanto, as professoras apontaram a importância de um posicionamento aberto às demandas, diretas ou indiretas, dos alunos. Mesmo as entrevistadas que demonstraram menor senso crítico em relação ao tema falaram de sua preocupação com os alunos que manifestavam dificuldades de aceitação devido a sua aparência. De seu lugar de educadoras, expressaram preocupação com o grupo ao qual lecionam, e a importância de considerarem suas especificidades e aprenderem seus códigos, conforme adverte Bell Hooks (2013):

Os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade. É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões. Trabalhando para criar estratégias de ensino que abrissem espaço para o aprendizado multicultural, constatei a necessidade de reconhecer aquilo que (...) chamei de diferentes ‘códigos culturais’. Para ensinar eficazmente um corpo discente diverso, tenho de aprender esses códigos. E os alunos também têm. Esse ato por si só transforma a sala de aula (p. 59).

Lecionar é estar presente de diferentes formas e é perceber como essa presença afeta os sujeitos envolvidos. Lecionar é olhar para a realidade desses sujeitos e perceber como se comunicar com eles. E é um dever do educador oferecer um espaço de segurança e liberdade.

Mas, assim, estar todo mundo junto e não passar por essa parte de... exclusão, né? É um dever de todo mundo. Do educador. Independente da raça, do credo... Tipo... sabe? Da opção sexual... De tudo. Entendeu? As pessoas têm que ter liberdade de ser absolutamente do jeito que elas são. E sem medo de ser, e sem preocupação em não ser aceita. Então, assim... eu, eu... eu brigo pela aceitação de todos como eles são. Pela tolerância de todos, entendeu? Eu não quero mudar a cabeça de ninguém, eu não acho que ninguém não deva ser isso, ou não deva ser aquilo. Mas, se é, então seja de um jeito pacífico, sem dor, sem causar dor a ninguém. Já é tão difícil, né? Porque a gente se esbarra o tempo todo. A gente tem opiniões divergentes o tempo todo. E... não... ser opositor no outro por isso. Não preciso brigar com ninguém. Entendeu? Tem que ter uma convivência pacífica (...) E a questão da pele é uma coincidência de gen. Só isso. Né? Não faz a menor diferença, entendeu? (...). Então, assim, ser educador branco, eu, eu... eu não... pensei nisso por muito tempo. Não pensei que isso fosse necessário. Mas, com a forma com que determinadas coisas vão tomando rumo, a gente tem que pensar nisso o tempo todo. Você tem que se reconhecer o tempo todo, você tem que saber exatamente qual é o teu lugar, qual é a tua posição, até mesmo pra não ficar num... passeando por uma área, assim... ou hipócrita, né... Ou preconceituosa... (Daniele)

Nem todos os professores, no entanto, parecem dimensionar a importância de seu lugar, de seu posicionamento. Apesar de as entrevistadas mencionarem seus esforços para a diminuição do racismo (não digo pensar as relações raciais, porque os elementos de fala apenas me permitem concluir que as atividades desenvolvidas com os alunos são voltadas para discussões sobre os efeitos

negativos do racismo), também falaram da existência de professores e práticas racistas na rede pública de ensino.

Assim, as professoras apontam para uma diferença entre um racismo que pode ou não estar presente a nível institucional e um racismo que se dá num âmbito pessoal. Para cinco das dez entrevistadas (Flávia, Bianca, Daniele, Cecília e Alice), existe uma verdadeira teia racista que perpassa não apenas as instituições educacionais, mas a nossa sociedade como um todo. Essas entrevistadas se aproximam muito do conceito de racismo estrutural proposto por Silvio Almeida (2018), segundo o qual as instituições sociais seriam racistas como reflexo de uma sociedade construída em uma estrutura racista.

Por outro lado, Eliana, Íris, Glória, Helena e Juliana afirmaram que não percebem o racismo presente em um nível macro. Essas professoras disseram não ver a escola, ou a rede municipal de ensino como racistas, mas afirmaram existem sujeitos racistas cujas práticas reverberam na relação com os alunos. Neste caso, as professoras se aproximam na concepção de racismo individualista (ALMEIDA, 2018), de acordo com a qual o racismo é um traço do indivíduo, devendo ser penalizado para não se perpetuar.

São visões conflitantes, afinal, ou se concebe o racismo apenas como algo da ordem pessoal ou se compreende que é um fenômeno que atravessa a sociedade de maneira estrutural. É interessante perceber que as atitudes para o enfrentamento do racismo, em âmbito educacional, serão tomadas de acordo com o modo como a questão é percebida pelos educadores. Inevitavelmente a percepção de cada professora influencia sua prática pedagógica cotidiana.

5.5 “A escola é um lugar perfeito pra se discutir isso”

A escola pública, na medida em que agrega diferenças, pode ser compreendida como importante espaço de resistência. É o lugar onde os professores podem desconstruir ideias tidas como inquestionáveis, para si e para os alunos. A relação professor-aluno pode representar o espaço de confiança para uma efetiva troca de saberes e construção de realidades-outras no campo das relações raciais. Conforme pontua Bianca: “Eu acho que a escola é um lugar perfeito pra se discutir isso, né. As crianças estão lá todos os dias, quatro horas por dia, vamos começar a mudar daí, né”.

Tal potência, no entanto, passa diretamente pela figura do educador que pode ou não contribuir para essa tarefa. Alguns profissionais não apresentam postura crítica ou comprometida com a mudança da situação tal como dada. Nas palavras questionadoras da entrevistada,

Esse é um lugar de muita potência, porque os nossos alunos escutam a gente. Eles podem até fingir que não estão escutando, mas escutando eles estão. Agora, como eles vão... Como é que isso vai entrar dentro deles é... Aí é que está tanto, tanto a possibilidade de ser muito bom, como a possibilidade de ser muito ruim, porque também tem um monte de professor que não é legal, sabe. Não são legais, não deviam estar ali, né. Tipo, assim, você não devia estar aqui. Porque você não vai trabalhar com outra coisa? (Bianca).

Mesmo uma das entrevistadas que menos demonstraram pensamento crítico apontou para o caráter democrático do ambiente escolar: “Acho que é isso mesmo que a gente comentou, da questão da escola... Que a escola é o lugar das diferenças, né, e... do respeito também” (Juliana). A escola pública tem sido a escola dos pobres, mas ela em essência é um espaço para acolhimento das diferenças. E é justamente no convívio com a alteridade que o sujeito tem a oportunidade de aprender sobre existências-outras, sobre o mundo que o cerca, sobre as diversas possibilidades de ser e estar no mundo.

Poucas instituições possuem importância tão fundamental na formação de um sujeito quanto a instituição escolar. A escola é um dos primeiros espaços de socialização e de construção do conhecimento. É possível dizer que frequentemente a escola só perde para a instituição família no quesito poder de influência exercido sobre o desenvolvimento psicossocial (a cognição, a constituição moral e afetiva, etc.) de um indivíduo. Sobretudo na infância, essas instituições possuem autoridade e legitimidade tais que, facilmente, podem lançar bases profundamente arraigadas em termos de conceitos sobre si e sobre o outro nos sujeitos crianças e adolescentes. Daí advém a responsabilidade que o ambiente escolar e seus agentes têm na formação das crianças e dos adolescentes. Esse espaço e esses agentes são, inevitavelmente, atravessados pela lógica que rege a instituição escolar (individualmente e em relação com o entorno social),

gerando diferentes consequências na formação oferecida aos estudantes (PRATA, 2005).

É possível afirmar que a escola pública representa determinados interesses e projetos que não necessariamente estão de acordo com os interesses da classe pela qual é composta. Crianças vindas de famílias pobres são, frequentemente as que encontram menos êxito no mundo acadêmico. São as que menos são consideradas nos planejamentos políticos das escolas, são as menos compreendidas em suas especificidades por professores preocupados com o cumprimento de programas e o alcance de metas institucionais. Por outro lado, são as que mais dependem da escola para obter sua educação (CONNELL, 1995).

Assim, a escola brasileira, profundamente influenciada pela ideologia neoliberal de competição e mérito, acaba por se constituir num instrumento de dominação – sobretudo a escola pública, que se dirige direta ou indiretamente à classe trabalhadora (PENTEADO & GUZZO, 2010; CONCEIÇÃO e ZAMORA, 2015). O espaço escolar, então, acaba por reproduzir e perpetuar o sistema capitalista, promovendo uma educação para a alienação que, não apenas concorda, como também defende a falácia do merecimento e da possibilidade sempre presente de superação de limites e dificuldades externas ao indivíduo. Como afirmam Penteado e Guzzo (2010):

Na sociedade capitalista, reproduzida no sistema educacional, o capital torna-se o alvo de todas as ações humanas. O acúmulo de riquezas é tomado como sinônimo de sucesso e direciona a vida de todos. Assim, o sistema educacional baseado nesses pressupostos produz e reproduz um processo que mantém o status de alienação, do qual esse sistema se alimenta (p. 571).

Essa escola à serviço da ordem do capital é, por definição, reprodutora da desigualdade social. Enquanto instituição, ela produz conhecimento e força de trabalho necessários ao sistema de mercado, de modo que os valores perpetuados por ela apenas legitimam e promovem o consenso sobre a manutenção do *status quo*, ou seja, a estrutura injusta do sistema de classes. Conforme analisam Marx e Engels (1978), “não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a

vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana” (p. 23).

Segundo as entrevistadas, a maior parte de seus frequentadores da escola pública são advindos da classe trabalhadora. Logo, e ainda de acordo com as informações percebidas pelas docentes, é possível afirmar que a maioria é composta por alunos pretos e pardos e, portanto, as desigualdades social e racial passam a figurar como duas faces de uma mesma moeda.

Entrevistadora: E seus alunos, pela sua percepção, são de qual cor/raça?

Alice: A maioria deles é negra.

Meus alunos... isso é um negócio interessante. O que acontece? Rio das Pedras é uma comunidade formada majoritariamente por pessoas que vieram do Nordeste, então os meus alunos são, é... 90% é nordestino, ou filho de nordestino. A maioria é mesmo nordestina. Nasceu lá e veio depois pra cá. Então, por exemplo, alunos negros tem poucos. A maioria é mestiça, e você vê traços muitos indígenas, tem alguns alunos bem brancos, tem alunos loiros, tem alunos ruivos, mas esses são bem poucos. A maioria é aquela miscigenação nordestina, alguns com traços bem pesados, bem fortes... muitos você vê que tem a mistura africana, indígena. (Cecília)

Quando a gente observa assim, em sala de aula, como eu te falei, a gente vê muito essa questão, são poucos os que são brancos, a pele, bem clara, né, considerada branca. A maioria... é misturada, eu não sei se é... negro, como vai classificar, se cinquenta por cento (50%) é negro, cinquenta por cento(50%) é branco, acho que não, aqui a maioria, tipo oitenta por cento (80%) acho que é considerado negro. Entendeu? Até pela questão do cabelo, também, então assim, quando entra na sala de aula, a maioria, dessa região, onde a gente trabalha, são os negros, né. (Juliana)

Ah, a maioria é negro e pardo. Mas também tem branco. E tem uns que são mais brancos do que eu. Mas eles são em menor número. Muito menor. (Helena)

Seria inocência supor que na sociedade brasileira um dispositivo tão fundamental para a formação dos sujeitos como o é o aparato educacional não fosse atravessado pelo racismo e pelo pacto (in)consciente da branquitude, que paira não somente na sociedade consumista-capitalista que rodeia os estudantes (frequentemente “treinados” para constituir força de trabalho dócil) como também se faz presente na práxis de muitos educadores que fazem parte do ambiente escolar. Além disso, considerando-se que os estudantes da educação básica estão em situação peculiar de desenvolvimento, os efeitos de práticas discriminatórias podem ser ainda mais significativos.

E a gente vê, né, adultos que sofrem essas questões, de racismo e tal (...). Para o adulto já é difícil, imagina para o jovem, para a criança. Se ela não estiver bem firme, em quem ela é, né, em como ela é bonita, chega alguém lá e diz "você é assim, você é assado, você é feia" ela vai tomar aquilo como verdade. (...) Mas o meu desejo de trabalhar a questão, né, da valorização da beleza negra, é justamente por que ? (PAUSA) Eu acho que é uma questão que eu vejo que, é mais difícil, para a criança negra se aceitar do que a criança branca se aceitar. Né, então eu vejo que a criança branca se aceita com mais facilidade do que a criança negra, porquê? Porque ela está mais enquadrada nesse padrão que o mundo quer dizer que é o bonito e que é o certo (PAUSA) Então para ela, talvez seja mais fácil. (Glória)

Importante destacar que, comparativamente à população branca, os níveis de escolaridade dos negros têm se mostrado inferiores ao longo dos anos, tanto em termos de acesso à educação quanto em termos de anos de estudo. A permanência dos sujeitos negros na escola é menor quando comparada aos estudantes declarados brancos. Dados do IPEA em parceria com a SEPIIR apontam que

No que se refere à escolarização, as desigualdades entre brancos e negros estão relacionadas a múltiplos fatores, tais como renda

familiar e acesso a bens públicos. As consequências de maior envergadura para a população negra se traduzem, entre outros fatores, em menor frequência escolar (...) Os dados revelam que as taxas de escolarização líquida de negros são significativamente inferiores às de brancos nos ensinos médio e superior. O mesmo acontece para cobertura escolar na faixa de até cinco anos de idade (IPEA/SEPPIR, 2014, pp. 19 e 20).

Conforme exposto, se alienante e acrítica, a escola pública exerce a função ideológica de reprodução do capitalismo. Isso é, por meio de um mascaramento da realidade dado por um *corpus* de representações úteis para a classe dominante (CHAUÍ, 1980/2008), a população negra e pobre é convencida por meio da educação de que se houver mérito e esforço pessoal é possível construir uma sociedade justa e equilibrada economicamente, bem como “ter sucesso”. A ordem do capital se mantém, de modo que racismo e capitalismo se retroalimentam numa relação em que o branco, sua suposta superioridade e os privilégios daí decorrentes permanecem intocados, invisíveis ou, na melhor das hipóteses, não-problematizados.

Se por um lado a educação pode ser alienante, por outro também é possível compreendê-la como prática emancipadora (PENTEADO e GUZZO, 2010). Em um contexto profundamente marcado pela ideologia do capital, os indivíduos tendem a construir relações competitivas, individualistas e conformadas às estruturas de exploração e opressão. O fruto desse modelo de educação costuma ser uma inserção não-realizadora no mundo do trabalho. Assim, educação e trabalho deixam de ser ferramentas de ação livre e criativa do homem no mundo, construindo sua existência social e formas gratificantes de intervenção no mundo, e resumem-se a estruturas homogeneizantes e massificadoras para a manutenção do capital. Assim, torna-se necessário pensar em alternativas a esse estado de coisas. Como possibilidade, há a proposta da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1999).

É possível pensar um modelo de educação que não aliene, que conscientize o homem de sua intervenção sobre os processos sociais, que fale sobre a historicidade dos fenômenos e das possibilidades de mudança. É possível que haja uma prática educadora que não dissocie e hierarquize trabalho manual e

intelectual, assim como não o faça com as diferentes raças, e que promova reflexão crítica e autocrítica. O papel da educação pode ser instruir a população acerca do funcionamento econômico-social do capitalismo e conceder, conseqüentemente, ferramentas para seu questionamento, sua desestabilização e desconstrução. A educação pode ser voltada para a construção da consciência e da autonomia do sujeito sobre seu lugar ativo nos processos que o engendram.

A educação pode representar uma alternativa revolucionária que pode originar mudanças sociais significativas. Assim, as estruturas de desigualdade social e racial tão presentes no ambiente escolar atualmente poderiam ser radicalmente subvertidas, dando origem a uma educação outra, baseada no princípio da igualdade e da não-exploração do homem pelo homem (MESZÁROS, 2005, p.15).

5.6 “Eu não sei se você reparou bem, praticamente não tem professor negro”

Enquanto prática emancipatória, é necessário que as estruturas da educação sejam democraticamente representativas, o que significa possuir também pluralidade racial em seus diferentes âmbitos. Assim, a presença de professores, diretores, secretários de Educação negros e em outros cargos de grande visibilidade é indispensável. É necessário que os alunos vejam pessoas negras exercendo funções que não sejam sempre as mesmas, restritas aos cargos considerados de menor prestígio.

No entanto, de acordo com os dados obtidos pelas entrevistas, em contraposição aos alunos da rede municipal, de maioria negra, os professores que integram o corpo docente parecem ser, em sua maioria, brancos. Das dez professoras entrevistadas, quatro afirmaram explicitamente que, nas escolas em que lecionavam, a maior parte dos professores era branca: “*Entrevistadora: Os professores negros são um grupo grande ou pequeno na sua escola? Alice: São minoria, uns 20%, 10%... acho que nem 20%*”; “*Bom, primeiro é pensar que dentro de um corpo docente, pelo menos 85% das pessoas eram brancas, quase sempre*” (Bianca).

Bom, os professores, em maioria, são brancos. Tanto que eu falei pra você que eu uso o próprio espaço escolar pros alunos

perceberem as relações de trabalho e a questão racial... pergunto “quais são as funções que existem aqui?”, “quais são os cargos?”, “quem ocupa determinados cargos, quantos professores negros você tem e quantos professores brancos?”, “quantas merendeiras negras, e quantas merendeiras brancas”, aí isso fica bem claro, bem explícito. Embora a minha escola tenha uma equipe de gestão que seja negra, a diretora, a coordenadora, isso não é comum. Aí eu uso o próprio espaço escolar pra que eles vejam essa dinâmica. (Cecília)

Eu não sei se você reparou bem, praticamente não tem professor negro. [Pausa.] Aqui na escola, a gente tem o Vicente, de matemática. Ano passado, a gente teve o professor de educação física. Eu não to me lembrando de outro. O professor de Educação Física já se aposentou e a gente tem o Vicente aqui. Eles não conseguem chegar, né? (Flávia)

Das outras seis, duas não afirmaram diretamente como era a composição racial do corpo docente, mas deixaram implícita a informação de ser, em maioria, branco. As quatro restantes disseram que em suas escolas era possível perceber que havia professores de diferentes fenótipos, de maneira “misturada”. Nenhuma professora afirmou fazer parte de um corpo docente formado por professores de maioria negra.

A importância de existirem professores e outros profissionais em lugares de prestígio que sejam negros tem uma forte relação com a construção subjetiva das crianças e adolescentes formados nas escolas públicas. Está em jogo um processo de representatividade e de identificação. Talvez não seja por acaso que muitas crianças e adolescentes da rede pública de ensino tenham uma tendência ao autobranqueamento, conforme discutem Máximo et al. (2012) e conforme ressalta uma das professoras:

Agora, como eles se enxergam é um negócio interessante porque eles se enxergam, a maioria, como brancos. [...] No primeiro bimestre nós falamos sobre relações de trabalho, aí eu comparei escravidão e servidão, e com isso a gente vai conversando com os alunos a respeito de como eles se enxergam, que identidade

eles acham que eles têm e a partir daí eu vi que a maioria se identifica como branco. Principalmente porque existe uma atribuição muito forte da relação muito forte da África e do africano com a escravidão. E o que foi interessante também é que, a partir do momento em que eles vão estudando os reinos africanos e que eles vão vendo a quantidade de africanos que entrou no Brasil, o que eles trouxeram, aí eles vão começando a se reconhecer e se identificar também com aquele tipo de cultura. Mas, a princípio, a maioria se enxerga como branco ou pardo. Os pais, quando eu tava fazendo matrícula, eu percebi que eles já tem mais uma consciência de que eles são pretos ou pardos. Mas os alunos, a maior parte, se vê como branco.
(Cecília)

O processo de construção da identidade racial desses estudantes é diretamente afetado pelo racismo silenciado presente socialmente e também pela realidade observada por eles, em termos de hierarquização social. Querer se enxergar branco é querer se desvencilhar, ainda que de forma inconsciente, da relação entre ser negro e ser escravo. Quem está presente na base da pirâmide, formando o grupo mais pobre? Quem está no topo da pirâmide, usufruindo de condições melhores de vida? Em que lugar eles gostariam de estar?

O caminho menos custoso psiquicamente é se identificar com o grupo privilegiado, assim, alcançar esses lugares de desejo parece ser mais possível. Compreender e aceitar o racismo que os cerca é difícil, doloroso, e pode gerar muita frustração; afinal, mudar essa realidade não parece ser uma tarefa fácil. Por outro lado, devido à ideologia do branqueamento, quanto mais clara a cor da pele, mais características positivas são atribuídas a uma pessoa: inteligência, beleza, confiabilidade (MÁXIMO et al., 2012).

A presença de professores negros, pessoas semelhantes a estas crianças e adolescentes, pode ter o papel de desconstruir a naturalização das desigualdades sociorraciais. Esses sujeitos têm a possibilidade de facilitar o espelhamento desses estudantes, de permitir que seu processo de autoidentificação racial se torne menos doloroso e mais carregado de potencialidade criativa. Essa seria uma maneira de contribuir para uma desconstrução da lógica racista desde as bases.

5.7 “Considero importante a existência de políticas públicas em educação tratando da questão”

Diante de grande parte do exposto até aqui, e considerando minha formação enquanto pesquisadora, a pergunta que emerge é: e o que a Psicologia tem a ver com tudo isso? Escolho responder com a fala de uma das entrevistadas:

É, e, assim, olha, a primeira roda de conversa foi sobre bullying. E... aí o bullying, quer dizer, a gente não tem tanto bullying, mas a gente tem algumas coisas, aí eles choram quando falam.. teve o outro assunto que foi sobre depressão, nossa teve tantas questões que aparecem! Dos pais, da família, que vivem isso, que.. então a gente vê, que a educação pública, ela precisa de uma equipe integrada trabalhando com a gente, porque nós não somos especialistas assim nessas áreas de psicologia, das emoções. Então a escola, falta à escola, à rede como um todo, esse apoio. De psicólogos, de assistentes sociais... a gente encaminha aos postos [de saúde], mas assim eu percebo que o retorno é muito pequeno, muitos pais não levam. E os que levam, “Ah não tem psicólogo, não tem atendimento”. Então tem que esperar dois, três meses, para um atendimento, aí vai “Ah, hoje o profissional não pode atender”, ou “O profissional não está mais trabalhando”... então assim, a gente vê essas crianças muito desassistidas. E aí assim, os professores, eles também, assim, estoura tudo nas mãos deles também, e muitas vezes não tem a profunda capacidade para lidar com o problema desse tipo, não é? (Íris)

Dizendo de sua percepção sobre a importância da presença do psicólogo nas escolas públicas, Íris dá subsídios para uma discussão fundamental: a psicologia precisa estar presente no âmbito das políticas públicas; é necessário que, na prática, estejam atreladas.

A Psicologia, ao longo de sua história, especialmente em solo brasileiro, é um saber que tem se comprometido com as elites (BOCK, 2009). Através dos anos, a profissão se estabeleceu num molde clínico-individual, que atende majoritariamente um perfil específico de pessoa: pertencente à classe média ou média-alta, com demandas geralmente voltadas para o âmbito individual. É claro

que, em se tratando de sofrimento humano, tudo deve ser acolhido e cuidado pelo psicólogo com o máximo respeito e comprometimento. O que questiono, no entanto, é a tendência a permanecer restrito a essas populações e a demandas individualizadas.

É possível e, no meu ponto de vista, necessário, aproximar a Psicologia e os psicólogos das realidades comuns da maioria de nossa população. Existem demandas sociais, e sofrimento psíquico advindo de estruturas societárias discriminatórias. Não é justo fechar os olhos a essas questões. Ainda, conforme propõe Bock (2009), é necessário compreender que a Psicologia tem criado ideologia, ocultando a produção social do ser humano e de seu mundo psicológico. Utilizando explicações mecanicistas (como se os fenômenos psíquicos fossem necessariamente de ordem natural) e psicologizantes, tem-se deixado de lado os elementos sociais e históricos que interferem diretamente no psiquismo dos indivíduos e no modo como se constroem em sociedade.

Romper com isso exige uma reflexão crítica sobre a realidade que nos cerca e, levando-se em consideração a configuração da população brasileira, fica evidente a necessidade do diálogo com os conceitos de classe e raça. De acordo com a PNAD 2017, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a desigualdade na distribuição de renda atinge a população de maneiras diferentes, de acordo com sua composição por cor ou raça. Os dados da PNAD apontam que entre as pessoas com os 10% menores rendimentos, pretos e pardos compunham 78,5%, contra 20,8% de brancos. Já entre os 10% maiores rendimentos, pretos e pardos eram somente 24,8%. A pobreza no Brasil tem cor.

Sendo assim, é papel da Psicologia Social compreender como se dão esses processos de configuração da desigualdade, bem como apontar para a existência de sofrimento psíquico advindo dessa condição sociopolítica. Conforme Neusa Santos Souza (1983/1990) apontou – e sua voz continua ecoando, muito viva e atual – o ‘tornar-se negro’ na sociedade brasileira é um processo de muito custo emocional. E esse custo geralmente é ignorado pelos saberes tradicionais, pelos divãs e consultórios psicológicos, pela academia que forma os futuros profissionais.

Por esta razão, é necessário produzir pesquisas que tratem da realidade cotidiana da população que mais sofre com as desigualdades sociorraciais. Essa realidade dialoga diretamente com a necessidade de produzir e fortalecer políticas

públicas, visto que essa é a via principal por meio da qual a população mais pobre tem acesso a serviços fundamentais, como saúde, educação e proteção social.

Busco falar da educação pública, e de sua existência como política, num esforço de contribuir com o avanço do compromisso social da Psicologia. Não é possível pensar hoje em formação subjetiva da classe trabalhadora que não passe pelo equipamento escolar. E a classe trabalhadora, seus filhos, conforme já apontei, são em maioria pardos e pretos, o que torna a discussão sobre o assunto no âmbito escolar algo não apenas coerente, como necessário.

Uma das entrevistadas, ao ser perguntada sobre algo que não lhe fora questionado e que considerava importante de ser acrescentado, apontou diretamente para a importância das políticas públicas. Em suas palavras, “*Eu considero importante a existência de políticas públicas em educação tratando da questão [relações raciais e identidade racial branca], mas como política pública mesmo, sabe, efetiva na educação*” (Bianca). A ênfase dada pela entrevistada é ao fato de ser algo de iniciativa coletiva, política, imperativa, de forma que as atividades que gerem reflexão sobre o tema não dependam exclusivamente do comprometimento pessoal de cada professor.

Justamente devido à configuração como profissão liberal, influenciada pelos moldes médicos de atuação clínico-individual, a presença de psicólogos nas políticas sociais – embora tenha aumentado nas últimas décadas – ainda não é expressiva (Yamamoto, 2010). A pesquisa de campo, bem como as análises desenvolvidas no capítulo anterior e neste, apontam para a necessidade premente de que a prática psicológica também se expresse de forma efetiva nas políticas públicas e, nesse caso, mais especificamente na educação.

Gostaria de encerrar esse capítulo falando sobre a importância de que haja pesquisas sobre o tema das relações raciais a partir do enfoque da Psicologia.

Eu acho importante, sabe porquê? A pesquisa no Brasil é tão desvalorizada, e isso é tão importante, coisas psicológicas, eu vejo a psicologia como algo muito importante. (...) Esse mundo de egos, então todo mundo tem seus problemas, suas questões, e eu acho assim, sobre isso, sobre raça, pô, acho muito importante! E acho que o governo deveria ajudar as pesquisas.
(HELENA)

Ao falarem repetidamente sobre o *bullying* e outros problemas (percebidos como) psicológicos, apontaram para a falta que sentem da presença de profissionais da área Psi no espaço escolar. As professoras entrevistadas mostraram o quanto julgam necessário que reflexões desse tipo sejam feitas, o quanto produzem reflexão, o quanto podem fazer avançar a discussão sobre raça e racismo e nos aparatos estratégicos de formação social, como a educação.

6. Considerações Finais

As reflexões realizadas ao longo dessa dissertação tinham como objetivo investigar como professores autodeclarados brancos da rede municipal carioca de ensino compreendiam sua própria identidade racial e como percebiam as implicações disso na relação com seus alunos – cuja maior parte é percebida como negra (pretos ou pardos) pelas entrevistadas.

A proposta de pesquisa fundamentou-se na compreensão de que a relação entre professores e alunos é muitas vezes perpassada pela diferença racial marcada fenotipicamente e que tal diferença reverbera na formação subjetiva dos estudantes da escola pública. A pesquisa mostrou não apenas isso, mas também que os docentes são frequentemente afetados nessa troca.

É bem verdade que o campo da educação pode ser, muitas vezes, romantizado. No entanto, parece residir nele ainda a potencialidade de desconstrução de padrões de pensamento retrógrados e discriminatórios. É na escola que o indivíduo começa a se socializar e, mais especificamente na escola pública, onde ele tem a oportunidade de começar a entrar em contato com a realidade de sujeitos muito diferentes entre si. É a interação com a diferença que gera a possibilidade da empatia, da compreensão e da aceitação do outro. Também é na escola que a criança e o adolescente têm a oportunidade de se apoderar do conhecimento construído pela humanidade, diminuindo os riscos de alienação futura, quando a educação é libertadora.

É nesse sentido que uso o referencial freiriano para pensar a educação e o papel do professor. Sua ação pode não ser redentora e milagrosa, mas sem dúvida pode contribuir para a desconstrução de ideias naturalizadas que reproduzem lógicas racistas. Se esses professores forem consistentemente representativos, no sentido de terem características comuns com seus alunos – especialmente naquilo que não pode ser negado ou escondido, como a cor da pele – sua potência pode se tornar ainda maior. Se esses docentes forem críticos, então torna-se possível questionar a estrutura racista desde as bases.

A pesquisa foi desenvolvida em duas grandes etapas. A primeira consistiu num trabalho de revisão bibliográfica, sobretudo a partir de autores brasileiros, sobre o tema da identidade racial branca – branquitude – e de conceitos afins, como raça e racismo.

A segunda etapa foi um trabalho de campo, no qual realizei entrevistas individuais com professoras que atuam na rede pública municipal, lecionando do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Embora eu não tenha colocado uma restrição de gênero durante a etapa da busca ativa pelos sujeitos, a amostra se delineou de forma que contei apenas com docentes mulheres. Foram, ao todo, dez entrevistadas, que lecionam diferentes disciplinas e em escolas de diferentes regiões da cidade. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas e analisadas, dando origem à discussão que buscou correlacionar os dados obtidos com as referências teóricas levantadas na primeira etapa da pesquisa.

O tema da identidade racial branca soou como novidade para as entrevistadas. As reações diante desse estranhamento foram variadas. Muito do que foi dito se referia, na verdade, ao modo como as professoras enxergavam seus alunos e suas dificuldades cotidianas devido ao fenótipo em lugar da questão que lhe era propriamente perguntada – sobre sua própria identidade racial. Foi difícil permanecer pensando sobre si e falando sobre sua brancura, embora todas tenham sido capazes de reconhecer com facilidade o fato de usufruírem de privilégios por terem a marca corporal da brancura.

Também nos resultados, percebeu-se algumas especificidades no que concerne aos significados de ser branco. A primeira especificidade foi a seguinte: é possível ser branco e achar que todas as pessoas são tratadas da mesma forma, independentemente da cor da pele. A segunda foi a questão do reconhecimento da brancura em sentido fenotípico, mas a identificação política com o grupo oprimido e não com o branco colonizador. A terceira especificidade importante foi achar que a diferenciação nominal em termos de raça não faz sentido, ou até mesmo contribui com a segregação. A quarta especificidade referiu-se à possibilidade de perceber-se como branco em alguns momentos, e em outros não, usando para isso argumentos relativos à miscigenação, além da visualização de possíveis vantagens ou desvantagens advindas dessa autodeclaração.

Dentre as entrevistadas, tais características não se sobrepuseram, mas destacaram-se dentro da história e visão de mundo de cada uma das docentes. É interessante notar o quanto isso corrobora a visão de que a identidade branca não é una, nem estática, nem universal, daí a premente necessidade de que haja ainda muito mais investigações a respeito. Dar voz ao tema é permitir que uma

discussão tão frequentemente caricaturada como o é a questão das relações raciais no Brasil avance para níveis mais maduros e profícuos. O tom, ora racista, ora paternalista, com que a discussão costuma ser tratada nos diferentes âmbitos societários – incluindo o acadêmico – precisa ser superado. Quiçá nesse caminho seja possível criar estratégias e políticas públicas outras, que façam dialogar teoria e prática de uma forma efetiva.

O cenário que se tem desenvolvido na realidade brasileira nos últimos anos não é dos mais animadores no que diz respeito à luta antirracista e à busca por uma educação pública gratuita e de qualidade para todos. É necessário estar alerta diante das possibilidades de ameaça que certos discursos têm representado, especialmente aqueles advindos de pessoas que ocuparão cargos centrais na política nacional nos próximos anos.

No que concerne ao âmbito das relações raciais, o que se verifica é a tendência ao retrocesso, especialmente com base nas representações simbólicas percebidas e difundidas por essas pessoas em posição de poder, bem como por seus apoiadores. Diante do desafio que representa a luta por igualdade racial em nossa história, recorrentes declarações, consideradas racistas pelos movimentos sociais engajados na causa, apontam para o quanto ainda será necessário resistir no futuro próximo.

Quanto ao campo da educação, o fato de haver forte disputa política em torno de projetos que incidem diretamente sobre a liberdade do professor em sala de aula, como o chamado “Escola Sem Partido” – por ora arquivado na Câmara –, aponta para o quão estratégico é esse campo. São projetos de poder e projetos de sociedade que estão em jogo nesta disputa. Não há motivos para crer que propostas desse tipo não voltarão a ser trazidas à discussão e votadas nos próximos anos. Os indícios que temos é de que a educação no país está tomando os rumos do fortalecimento de uma estrutura bancária, adquirindo cada vez mais aspectos de moeda de troca. A tendência ao desmantelamento das instituições públicas e às crescentes privatizações também corroboram a leitura de que a educação pública terá importantes desafios pela frente.

Diante desse panorama que nos é apresentado, o que nos é possível fazer enquanto defensores de um projeto de mundo mais igualitário e de uma educação crítica que promova a igualdade racial? Obviamente, não faz sentido propor uma modificação progressista profunda da estrutura educacional brasileira neste

momento de nossa história. Não faz sentido defender a adoção de ideais utópicos em um contexto que ameaça os direitos já conquistados até agora. Desse modo, o que busco aqui é, a partir deste trabalho, dialogar com a realidade que temos e propor medidas possíveis de contribuição social.

Espero ter conseguido demonstrar com minha pesquisa que, apesar de a nível político mais amplo estarmos diante de propostas ultraconservadoras, existe grande força de atuação nos professores enquanto indivíduos, em sua atuação cotidiana no “chão da escola”. A desconstrução de paradigmas, o questionamento de conceitos naturalizados e da visão reprodutora de práticas racistas são tarefas possíveis a esses professores. É claro que, se atribuída individualmente, essa potencialidade se torna uma responsabilidade muito grande e pesada. Portanto, uma importante alternativa é a atuação em rede, em forma coletiva.

Em primeiro lugar, temos como aliadas as leis 10.639/03 e 11.645/08 já sancionada e em vigor. Não é preciso inventar a roda, mas é importante atuar no campo político para garantir a implementação daquilo que já é regulamentado. Efetivamente cumprir o disposto na lei já representa um importante caminho para uma educação que promova a igualdade racial, o que aponta para a necessidade de uma organização coletiva que pressione o cumprimento do que está previsto.

Um aspecto importante constante na lei, e que apareceu também no discurso das entrevistadas, é o fato de a lei 10.639/03 prever o ensino obrigatório da História e da Cultura Afro-Brasileira em *todo* o currículo escolar (alterada em 2008 pela lei 11.645/08, que inclui também o conteúdo indígena). Não é responsabilidade apenas dos professores de História, de Geografia e de Artes zelar por isso. É uma tarefa que deve perpassar toda a comunidade escolar, em todas as diferentes disciplinas.

Entendo o espaço de Centro de Estudos, por exemplo, como um dispositivo estratégico que pode ser utilizado para a estruturação de uma ação coletiva sobre o tema. É possível desenvolver nesse espaço uma rede, bem como traçar estratégias conjuntas que possibilitem uma implementação mais eficaz de um ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, e que, com isso e além disso, discuta as relações raciais vivenciadas no nosso dia a dia, dentro e fora dos muros da escola. É no Centro de Estudos que pode ser feita uma formação continuada dos professores para as relações raciais.

Talvez a formação de professores no Brasil atual ainda não leve em consideração como deveria a necessidade da discussão sobre a formação das identidades raciais na escola, mesmo quando a pauta é a diversidade cultural. Conforme questiona Nilma Lino Gomes (2005), será que na escola nós estamos atentos para o fato de que em nossa sociedade um sujeito negro é estimulado, historicamente, a negar a si mesmo para facilitar seu pertencimento e sua inserção social? Será que isso é levado em consideração pelo corpo docente de maioria branco e que é orientado por um currículo, em geral, eurocêntrico?

Assim, é com os desafios da prática que a importância de determinadas discussões se faz notar. As ferramentas de que os docentes dispõem, então, dentro do âmbito escolar são de fundamental importância, considerando-se que podem servir como complemento à formação já adquirida, bem como funcionar como um dispositivo de formação continuada. Que a discussão sobre relações raciais não se limite ao dia da consciência negra. Assim como é estruturante o racismo em nossa sociedade, que a discussão sobre isso também penetre toda a estrutura escolar-curricular. Nesse exercício, o branco será também estimulado a questionar seus privilégios, a tomar consciência de seu lugar de atuação e de como contribuir com a luta antirracista.

Considero que, para futuras pesquisas realizadas sobre o tema da branquitude, alguns cuidados podem ser observados com vistas a enriquecer ainda mais o trabalho desenvolvido. Sabendo que a temática ainda é delicada e que, os sujeitos brancos em geral ainda têm excessivos cuidados para falar a respeito, considero importante que, se a pesquisa se propuser a desenvolver um trabalho de campo com pessoas que se autodeclaram brancas, o pesquisador permaneça atento ao tom que o trabalho pode apresentar. Que não seja inquisidor, e que isso seja deixado explícito desde o início, considerando que a maioria das vezes esses sujeitos adotam postura defensiva ou condescendente para falar sobre relações raciais.

No caso de serem realizadas entrevistas, posso dizer com base no trabalho que realizei, que é importante que o roteiro de entrevista seja objetivo. No meu trabalho de campo, utilizei um roteiro relativamente extenso, de modo que alcancei informações muito ricas, mas que inclusive iam além do escopo da pesquisa. A utilização de roteiros mais objetivos pode permitir que o entrevistador concentre informações nos pontos mais relevantes do que deseja investigar, além

de aprofundar pontos específicos que julgar serem importantes e que os sujeitos possam não desenvolver num primeiro momento. Um número menor de perguntas pode possibilitar que entrevistado e entrevistador detenham-se de maneira mais proveitosa aos principais objetivos da pesquisa.

Além disso, futuras pesquisas devem poder contar com mais tempo voltado para o trabalho de campo, o que me parece sugerir que trabalhos empíricos nessa temática possam ser mais bem desenvolvidos em uma pesquisa a nível de doutorado, por exemplo, considerando-se que o pesquisador conta com um tempo muito maior para o desenvolvimento de seu trabalho em relação ao tempo disponível no mestrado. Tempo é uma variável desafiadora para o pesquisador, e considero importante que isso seja levado em consideração já desde os primeiros passos de elaboração do projeto de pesquisa.

Tanto o curto tempo que tive diante do desafio de fazer uma pesquisa de campo trabalhosa como a que me propus, quanto a burocracia que me foi imposta para seguir o caminho desejado quando da formulação do projeto, podem ser considerados como limitações deste trabalho. Também o fato de meu fenótipo ser diferente do das entrevistadas é algo a ser considerado. Eu me considero negra de pele clara, o que gerou uma dada manifestação nas entrevistadas. Se a pesquisadora em meu lugar fosse negra retinta, algumas respostas poderiam ter sido diferentes; assim como também provavelmente o seriam se as entrevistas fossem conduzidas por uma pesquisadora branca. Nesse último caso, compreendo que o pacto narcísico inconsciente de que fala Maria Aparecida Bento (2002) poderia ter um fator determinante na facilidade para expressar umas ou outras opiniões. Não tenho dados, claro, para afirmar com convicção os resultados que seriam obtidos nessas situações, considero apenas como reflexões importantes para futuros trabalhos na área.

Por fim, quero ressaltar que nem minha pesquisa, nem estas considerações finais têm a pretensão de oferecer respostas simplistas a questões que são densas e historicamente determinadas. Não é apenas dizer que a presença de mais professores negros na rede municipal, ou que a formação continuada e a consciência crítica de professores brancos já atuantes na área que fará com que as coisas mudem. Tais medidas certamente são passos fundamentais em direção ao que desejamos alcançar. Mas, obviamente, não há soluções fáceis para problemas complexos.

O que pretendi com meu trabalho foi levantar perguntas que possam somar à discussão sobre as desigualdades raciais: não seria a educação um campo importante de resistência? Não seriam as políticas públicas o campo de embate que poderia originar soluções mais eficazes na vida cotidiana das pessoas? Quais dispositivos já existentes na educação podem ser fortalecidos e utilizados como fonte de aprendizado sobre as relações raciais? A psicologia tem contribuído devidamente com a luta antirracista? O que ainda pode e deve ser feito pelos profissionais da área diante do sofrimento psíquico advindo das discriminações raciais? Espero ter colaborado para que tais perguntas ecoem em nosso meio, e que, causando incômodo, nos mobilizem progressivamente em direção a soluções mais eficazes e justas.

Minha pesquisa não se omite sobre o lado em que está, e para qual tipo de sociedade deseja construir e qual contribuição profissional deseja fazer. Meu trabalho está do lado do negro, do pobre, do excluído, do marginalizado, dos que não têm acesso a uma educação de qualidade, dos que têm todos os dias seus direitos violados. É para endossar essas vozes que escrevo, que pesquiso e que questiono.

7. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, L. **Significados de ser branco:** a brancura no corpo e para além dele. Dissertação de mestrado em Sociologia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- AZEVEDO, C. **Onda negra, medo branco:** o negro no imaginário das elites, Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987/2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1997.
- BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2002, p.25- 57.
- BENTO, M. A. S., Silveira, M. J., & Nogueira, S. G. **Identidade, branquitude e negritude** - contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BOCK, A. M. B. *Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites.* In: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e o compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 10 de julho de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acesso em 10 de julho de 2018.
- BRITTO JR., A. F.; FERES JR., N. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf> Acesso em: jul. 2017.
- CARDOSO, C. **A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil:** uma reflexão inicial. In: Müller, Tânia; Cardoso, Lourenço. *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil.* Curitiba: Appris, 2017, p. 293-308.
- CARDOSO, L. **A branquitude acrílica revisitada e as críticas.** In: Müller, T. & Cardoso, L. *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil.* Curitiba: Appris, 2017, p. 33-52.
- CARDOSO, L. **Branquitude acrílica e crítica:** A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv, Manizales*, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2018.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo:** um estudo sobre a branquitude no Brasil. Dissertação de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2014.

CARDOSO, 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, L. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 81-93, 2011.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-23.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980/2008.

CONCEIÇÃO, V.; ZAMORA, M. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, 2015.

CONNELL, R. W. **Pobreza e Educação**. In: GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais**: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o). Salvador: CREPOP, 2017.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983/1990. Cap. Prefácio, p. 1-16.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FIGUEIREDO, A.; GROSGUÉL, R. **Por que não Guerreiro Ramos?** Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 36-41, Junho 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** - nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes. 42a ed., 1975/2014.

FRANKENBERG, R. **A miragem de uma branquitude não-marcada**. In: WARE, Vron (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª ed., 2015

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª ed., 2005.

GADIOLI, M.; MÜLLER, T. **Branquitude e cotidiano escolar**. In: Müller, Tânia; Cardoso, Lourenço. *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 278-292.

GOES, E. *População Negra e Saúde: Mulheres vítimas de estupro, o que os números dizem?*, 2016. Disponível em:

<<http://populacaonegraesade.blogspot.com/2016/06/mulheres-vitimas-de-estupro-o-que-os.html>>. Acesso em: 2018 jul. 19.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39 - 62.

GUERREIRO RAMOS, A. **Patologia social do "branco" brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1957/1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3a. ed. São Paulo: Editora 34, 1999/2009.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito Racial: modos, temas e tempos. **Série Preconceitos**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: jul. 2017.

GUZZO, R. S. L. Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 34, n. 71, p.143-156, out. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62651>.

HOFBAUER, A. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, v. 68, p. 9-56, 2006. ISSN ISSN 0102-6445.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes WMF, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>> Acesso em: jun. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2018**. IPEA: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2018**. Brasília: Inep/MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educacao+A7+A3o+B+A1sica+2018+Caderno+de+Instru+A7+B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.2>> Acesso em: ago. 2018

JESUS, C. M. **A persistência do privilégio da brancura**: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: Müller, Tânia; Cardoso, Lourenço.

Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 69-89.

JESUS, C. M. **O Privilégio da Brancura na Escola Pública**: Uma Etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira – BA. Dissertação de metrado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ** – Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. N. **O Brasil e a lógica racial**: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. *Psicol. clin.*, 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>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2a. ed. São Paulo: Boitempo, 1843/2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Lousanense, 1978.

MÁXIMO, T. A. C. O. et al. **Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão**. *Psicol. rev.*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682012000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2018.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed., Petrópolis: Vozes, 1993/2015.

MIRANDA, J. H. A. Branquitude invisível - Pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1a. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 55-70.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil** - Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004a;

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Brandão, André Augusto P. (Org.). *Cadernos Penesb 5*. Niterói: EdUFF, 2004b.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2a ed. São Paulo: Perspectiva, 1976/2017.

NICOLACI-DA-COSTA A. M.; ROMÃO-DIAS D. (Orgs.). **Qualidade faz a diferença**: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/ Loyola, 2013.

OLIVEIRA, L. O. A. **Expressões de Vivência da Dimensão Racial de Pessoas Brancas**: Representações de branquitude entre indivíduos brancos. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2007.

PAIXÃO, M. **Manifesto anti-racista**: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, LPP/UERJ, 2005.

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 569-577, 2010.

PIZA, E. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 3, p. 59-90.

PIZA, E. **Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu...** In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125.

PRATA, M. R. D. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, p. 108-115, jan-abr 2005.

RODRIGUES, R. N. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

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.

SANTOS, A. O. ; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia - ciência e profissão**, Brasília, v. 32, p. 166-175, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2017.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). **Revista EPOS**, 6, n. 2, 2015. 117-140. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007&lng=pt&tlng=pt>.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHUCMAN, L. V. & M. H. V. A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do "Objeto da Ciência" ao Sujeito Político. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 172-185, 2017.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1987.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983/1990.

SOVIK, L. **Aqui Ninguém É Branco**. Rio De Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, L. Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude. In: MÜLLER, T. M. P.;

CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

THIOLLENT, M. (org.). **Crítica metodológica, investigação e enquete operária**. Editora Polis, São Paulo, 1987.

TURATO, E .R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis RJ.: Editora Vozes, 2003.

VAZ, C. F. **A memória social da escravidão urbana no Rio de Janeiro**. Tese de doutorado em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VEIGA, C. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil**: uma invenção imperial. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2018.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios por arma de fogo. Brasília: FLACSO, 2015a.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios de mulheres no Brasil. Brasília: FLACSO, 2015b.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios por arma de fogo no Brasil. Brasília: FLACSO, 2016.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. **Política Social e Psicologia**: uma trajetória de 25 anos. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília , v. 26, p. 9-24, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ZAMORA, M. H. R. N. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 24, n. 3, p. 563-578, Dez. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2017.

Apêndice

Roteiro de Entrevista

1. O que é cor/raça pra você?
2. Qual a cor/raça que você acha que as demais pessoas atribuem a você?
3. De que cor/raça é a maioria dos seus alunos?
4. Você costuma pensar ou alguma vez já pensou sobre sua própria identidade racial?
5. Para você, o que significa ser branco no Brasil?
6. O que significa ser branco na educação pública brasileira?
7. Você acredita que o professor branco possui algum privilégio ou desvantagem na rede municipal de ensino? (Como percebe isso?)
8. Você acredita que os alunos brancos possuem algum privilégio ou desvantagem em relação aos não-brancos? (Como percebe isso?)
9. Em que momento ser branco pode ser uma desvantagem?
10. Você considera relevante a discussão sobre o racismo e identidade racial no âmbito educacional? Por quê?
11. Como as relações raciais são estudadas na rede municipal de ensino?
12. Costuma-se falar na escola em que leciona sobre a identidade racial branca? Você trata disso com seus alunos?
13. Como se sente respondendo a essas perguntas?
14. Deseja acrescentar algo sobre o tema? (Que não tenha sido tratado)