



Ana Helena Ithamar Passos

**Um estudo sobre branquitude no contexto
de reconfiguração das relações raciais no
Brasil, 2003-2013**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Serviço Social da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Orientador: Profa. Denise Pini Rosalem da Fonseca

Rio de Janeiro
Dezembro de 2013



Ana Helena Ithamar Passos

**Um estudo sobre branquitude no contexto
de reconfiguração das relações raciais no
Brasil, 2003-2013**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Denise Pini Rosalem da Fonseca

Orientador

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof. Bas'ilele Malomalo

UNILAB

Profa. Claudia Miranda

UNIRIO

Prof. Reinaldo da Silva Guimarães

UNIPLI

Profa. Angela Maria de Randolpho Paiva

PUC-Rio

Profa. Mônica Herz

Vice-Decana de Pós-Graduação do
Centro de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2013

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

Ana Helena Ithamar Passos

Graduou-se em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco em 2000 e é mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Trabalhou como pesquisadora e assistente de coordenação de projetos no Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente – NIREMA da PUC-Rio. Atualmente é professora auxiliar no curso de Serviço Social da Universidade Castelo Branco em São Paulo. Tem experiência em pesquisas relacionadas às questões socioambientais e raciais e desenvolve projetos na área cultural e de educação étnico-racial. Áreas de interesse: Estudos críticos da branquitude, História e Cultura afro-brasileira e educação étnico-racial.

Ficha Catalográfica

Passos, Ana Helena Ithamar

Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013 / Ana Helena Ithamar Passos ; orientadora: Denise Pini Rosalem da Fonseca. – 2013.

197 f. : il. (color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2013.

Inclui bibliografia

1. Serviço social – Teses. 2. Branquitude. 3. Identidades raciais. 4. Educação étnico-racial. 5. Letramento racial I. Fonseca, Denise Pini Rosalem da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Dedico este trabalho a todas as crianças negras, brancas e indígenas, em especial a minha filha Luana de Brito Passos e a minha afilhada Isabel Simas de Arruda Silva e meus sobrinhos Cecília Passos e Antônio Passos na esperança de um mundo mais igual.

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a ajuda e o apoio de muitas pessoas. A todas elas sou imensamente grata. Nosso reconhecimento vai especialmente para as seguintes pessoas e instituições.

Ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, por acreditar no nosso ante-projeto de pesquisa que resultou nesse estudo.

Às professoras Ilda Lopes e Inez Stampa e ao professor Rafael Gonçalves pelo carinho e por estar sempre atento a escutar sobre o nosso estudo e pelas contribuições no processo de qualificação. Bem como à Bruno, Joana e Mariana, pela solicitude com que atendem ao corpo discente;

Às professoras Liv Sovik e Claudia Miranda pelas contribuições na banca de qualificação e posteriormente a troca que construímos sempre com muito respeito na qual engradeceu meu processo de conhecimento;

Aos professores Reinaldo Guimarães, Claudia Miranda, Angela Paiva e Bas'Ílele Malomalo por terem aceitado fazer parte da banca examinadora dessa tese, além de nos propiciar um diálogo constante sobre os temas centrais do nosso trabalho;

Ao professor Bas'Ílele Malomalo por ter nos ajudado a repensar nosso campo de pesquisa sempre muito companheiro na luta antirracista e na produção de conhecimento;

A Priscila Silva e Marcilene Garcia de Souza (Lena Garcia) pelas conversas e debates sobre relações raciais nas cohab's de São Paulo, uma troca fundamental na escolha do nosso campo de pesquisa;

As colaboradoras e colaboradores dessa pesquisa que foram bastante receptivos e confiantes. Além disso, nos ajudaram a entender um pouco mais as complexidades das relações raciais brasileiras;

As minhas amigas cariocas: Antônia Ceva, Ana Paula Tabagiba, Conceição Cuba, Melissa Monteiro, Janaina Portela pelas conversas, pela troca, pelos cafés, pelos abraços afetuosos e pela crença na nossa pesquisa. Em especial, a Antônia Ceva pela acolhida em sua casa durante esses anos de idas e vindas do processo de doutoramento e à Luana Ceva que nos emprestou seu quarto com muito carinho;

A Laura Olivieri Carneiro de Souza pela amizade sempre fiel, por abrir sua casa e seu coração tornando-se sólida uma amizade que será eterna; em especial, á Pedro Olivieri Feferman e Luis Olivieri Feferman por darem graça à vida;

A professora Denise Fonseca nossa imensa gratidão. Sem sua paciência, seu carinho de mãe e sua sabedoria ancestral não teríamos finalizado essa pesquisa. Nossa PHDeusa, nossa imensa admiração.

A/os amiga/os em Recife: Carol Cioly, Karol Figueredo, Makarena, Mariana Lobo, Marcelo Soares que, direta ou indiretamente, ajudaram-me contribuindo sempre para o meu desenvolvimento emocional e acadêmico. Em especial, a Juliana Simas e Chiló Arruda pelo amor e pela presença oferecendo a oportunidade de dividir com eles o cuidado à Isabel Simas;

A/os amiga/os de São Paulo: Janaina Figueiredo, Flavia Bandeca, Camila Vieira, Juliana Duarte, Taja Passos, Leonice Lima, Simone Jorge, Maria Aparecida da Silveira, Francisco Sandro da Silveira Viera, Lourenço Cardoso, Lia Vainer Schucman, Vinicius Almeida, Chaia Dechen, Adriano José, Deborah Monteiro, Márlío Silva pelo incentivo, por compartilharem ideias e fomentarem discussões nos ajudando a entender as subjetividades do nosso trabalho e, principalmente, das relações raciais no país. Em especial a Marcia Oliveira e Dica L. Marx sem eles nossa pesquisa não teria finalizado;

Ao Kleber de Brito pelo apoio incondicional oferecido em nossos anos de relacionamento sempre muito presente e disposto a dialogar e a Keila Brito pela troca cotidiana e por estar sempre presente nas nossas vidas;

A Luana de Brito Passos por, apesar de tão pequena, ter sido tão compreensiva com nossa ausência nesse processo;

Em especial, Luiz Antônio de Brito Passos (in memorian) Beth Ithamar e José Luiz Passos que são minha origem e minha fonte de inspiração.

Resumo

Passos, Ana Helena Ithamar; Fonseca, Denise Pini Rosalem da. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013.** Rio de Janeiro, 2013. 197p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho tem como objetivo central entender o curso da (re)construção das identidades dos sujeitos brancos quando estes se encontram em um processo de (re)conhecimento da sua própria racialidade. O estudo focaliza as relações raciais no Brasil a partir do ano de 2003, com ênfase para as suas configurações políticas frente ao combate ao racismo. O objeto teórico deste estudo é a questão da branquitude brasileira, e suas negociações, frente às novas conjunturas raciais brasileiras. A hipótese que norteia este trabalho é a de que a permanência da ideologia da mestiçagem, enquanto uma estrutura de longa duração (Braudel, 1992), sustenta um discurso de igualdade formal e impede a aquisição de um *racial literacy* pelos sujeitos brancos em todas as camadas sociais e, em particular, para os indivíduos pertencentes às populações que vivem em espaços de subalternidade social. Desta maneira, assumimos que as representações sociais do branco pobre se assemelham às do negro, dificultando a explicitação da questão racial e suas implicações sociais. A partir de uma metodologia que incorporou o arcabouço teórico do *racial literacy* como lente de observação, esta pesquisa combinou atividades de observação participante, realizadas durante um semestre letivo em uma classe composta por aproximadamente 30 estudantes da disciplina “História e Cultura Afro-brasileira” oferecida por uma Instituição de Ensino Superior da Zona Leste da cidade de São Paulo, com entrevistas individuais com 11 destes alunos que se autodefiniam brancos ou pardos. Nossas conclusões apontam para o fato de que embora se possam observar importantes processos de transformação em curso, a partir da implementação da Lei Federal 10.639/2003, permanecem as estruturas pelas quais o mito da democracia racial se reproduz, e

se atualiza, impedindo que ocorram processos de racialização das identidades que permitam novas relações de poder entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Palavras-chave

Branquitude; Identidades raciais; Educação étnico-racial; letramento racial.

Abstract

Passos, Ana Helena Ithamar Passos; Fonseca, Denise Pini Rosalem da. **A Study of Whiteness Within a Context of Racial Relations Reconfiguration in Brazil, 2003-2013.** Rio de Janeiro, 2013. 197p. Doctoral Thesis – Social Work Department, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A study that aims to understand the course of identity (re) construction of white individuals who are submitted to a process of (re) cognition of their own racial belonging. Therefore, this work focuses on Brazilian racial relations, from 2003 onwards, with emphasis on the political configurations in the frame of the struggle against racism. The central subject of the work is the Brazilian whiteness, and its related power negotiation, within the present context of the national racial relations. The hypothesis of the study is that the permanence of a “melting pot” ideology, understood as a long lasting structure (Braudel, 1992), gives support to the idea of a formal equality and impedes the acquisition of *racial literacy* by the white individuals from all social strata and, particularly, for those who belong to the population living on subaltern social spaces. It is assumed that the social representations of the poor white are similar to that of the black, which makes it difficult to perceive the racial inequities and its social implications. Adopting the *racial literacy* theoretical framework as a reference, this research combines participating observation and individual interviews. The observation took place within a group composed by near 30 students of the discipline “Afro-Brazilian History and Culture” in a College located in the East Zone of São Paulo City. The interviews were applied to 11 of those students self defined as white or *pardo* (mestizo). The conclusions indicate that, although it is possible to observe important transformations taking place as a consequence of the Federal Law No. 10.639/2003 implementation, the hypothesis of this work seems to be confirmed as the structures related to the “racial democracy myth” are systematically reproduced and actualized, which impedes the racialization of the identities, as a

consequence, and a new power negotiation between whites and blacks in Brazilian society.

Keywords

Whiteness; Racial Identities; Ethnic-racial Education; *Racial Literacy*.

Sumário

1. Introdução	15
2. Branquitude: abrindo certas portas	26
2.1. Em realidade este debate não é novo	26
2.1.1. Uma questão que precisa ser teorizada	28
2.1.2. Vigilância epistemológica: identidades brancas e um desafio a ser enfrentado	45
2.2. A política de branqueamento como projeto ideológico da branquitude brasileira	50
2.2.1. “Raça” ou raça: uma decisão mais além da forma	50
2.2.2. A história da ideologia do branqueamento no Brasil	53
2.2.3. O mestiço: outra face do branqueamento	59
3. Negritude: a reconquista de si e de uma dignidade autônoma	65
3.1. A identidade negra: uma construção	65
3.2. Outro olhar sobre a negritude: a crítica pós-colonialista	70
3.3. A Lei 10.639/2003: a aposta na Educação	76
3.4. Uma lente teórica: <i>racial literacy</i>	82
4. Varrendo a sala para levantar a poeira: o campo, os colaboradores e os eixos temáticos	88
4.1. A sala	88
4.1.1. Uma anomalia ameaçadora	88
4.1.2. Focalizando o branco	97
4.1.3. A sala e a poeira	103
4.2. Esses problemas são bons: identidade positivada da população negra	105

4.3. Não dá para fugir: cultura afro-brasileira e resistência religiosa	107
4.4. Por que o texto incomoda? O lugar do branco nas relações raciais	110
5. Parteiros de uma nova nação: os colaboradores e suas falas	115
5.1. A interseccionalidade tangível entre raça e classe	120
5.2. Os processos de tomada de consciência da brancura e da branquitude	122
5.3. Privilégios: compreender e negociar ou negar para defender	129
5.4. O alcance do afeto	132
5.5. O papel da Educação étnicorracial nas novas configurações das relações raciais	135
5.6. Branco em movimento?	145
6. Considerações finais	150
7. Referências bibliográficas	158
8. Apêndices	165
8.1. Apêndice 1 – Esboço de questionário aplicável nas entrevistas	165
8.2. Apêndice 2 – Carta de concessão de direitos sobre entrevista	167
9. Anexos	168
9.1. Anexo 1: Lei 10.639/2003	168
9.2. Anexo 2: Parecer CNE/CP 003/2004	170

Lista de Ilustrações

Figura 1	Localização do bairro de Itaquera Zona Leste da cidade de São Paulo	92
Gráfico 1	Classe (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo	93
Gráfico 2	Renda Familiar (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo	93
Gráfico 3	Raça (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo	94
Gráfico 4	Distribuição Racial (%) – 2008 – Distrito de Itaquera – Cidade de São Paulo	95
Gráfico 5	Renda Familiar (%) – Zona Leste e Itaquera – Cidade de São Paulo	95
Gráfico 6	Gênero (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo	96
Gráfico 7	Gênero (%) – Zona Leste X Distrito de Itaquera – Cidade de São Paulo	96
Tabela 1	Perfil dos colaboradores	117

1

Introdução

Desde o ano de 2003 nos encontramos debruçados sobre estudos das relações raciais no Brasil e, principalmente, envolvidos na construção de um corpo epistemológico que carrega em si uma produção de conhecimento crítico para fazer frente ao racismo ideológico do Brasil. Nossa dedicação acadêmica, desde o trabalho desenvolvido no mestrado, está focada em compreender a construção estrutural brauderiana da ideologia do racismo para refletir sobre como podemos enfrentá-la.

Principiamos este esforço, ainda no mestrado, buscando conhecer o trabalho de três núcleos acadêmicos de estudos afro-brasileiros (NEABs) ligados a universidades cariocas (CEAA e CEAB da UCA e NIREMA da PUC-Rio), responsáveis por pesquisas relacionadas a temas ligados às questões raciais no Brasil. Neste primeiro estudo procuramos descrever as contribuições daqueles núcleos a partir da hipótese de que eles são espaços de produção de conhecimento sobre as questões raciais — e sobre o racismo propriamente dito — dos quais a militância de resistência racial extrai conteúdos e estratégias de luta, em complementação às suas próprias agendas e conquistas políticas.

Desde então, seja no bojo do nosso continuado trabalho de pesquisa, seja através de nossa observação participante em movimentos sociais relacionados ao tema das relações raciais no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Pernambuco, nos deparamos com os binômios brancos e negros ou brancos e não brancos, e com as consequências estruturais que estas relações “fenotipadas” acarretam para a sociedade brasileira. Em sua obra *Racismo & sociedade. Novas bases epistemológicas para entender o racismo*, Carlos Moore (2007) nos apresenta a ideia de que “o racismo não se estrutura em torno do conceito biológico de raça, nem a partir da escravização dos africanos, mas sim a partir de um dado universal inegável, o fenótipo (concentração de melanina e traços morfológicos) ...” (Moore, 2007, p.17) com a qual nos alinhamos.

Estamos seguros de que não há, de fato, objeto de estudo que se recorte sem que o pesquisador esteja visceralmente ligado ao tema em questão, ou nasça nele mesmo o objeto/sujeito a ser examinado. Já na introdução da nossa

dissertação de mestrado levantamos alguns questionamentos sobre a nossa tomada de consciência da nosso lugar nas relações raciais e de quão complexas são estas no Brasil.

As experiências vivenciadas no início dos nossos estudos e das nossas pesquisas ainda pautam grande parte das nossas reflexões atuais, bem como das reflexões dos grupos de estudos dos quais participamos e dos trabalhos que desenvolvemos. E é nesse sentido que temos como horizonte repensar questões relativas a raça e ao racismo, construções de identidades e a própria lógica estrutural racista, pela perspectiva do olhar do sujeito branco. Repensar as questões sociorraciais pela perspectiva do branco significa racializá-lo, desnaturalizar certo estado de “normalidade” em que se encontra hoje e convidá-lo a (re)pensar a sua própria construção de identidade. Neste sentido, postulamos que já não existe o “problema do negro”, assim postulado no início do século XX. No contexto atual das relações raciais brasileiras o problema do negro é também um problema de branco. Aliás, esta é uma percepção já presente na obra de Guerreiro Ramos (1958), reconhecido como o precursor dos estudos com os quais este trabalho pretende contribuir.

O objeto deste trabalho é a questão da *branquitude* brasileira e a (re)construção das identidades brancas e suas negociações frente às novas conjunturas raciais no Brasil com ênfase na última década. O conceito de branquitude refere-se ao espaço sociocultural de privilégios e de poder conferidos aos indivíduos da população branca. Em nosso entendimento a ideologia do branqueamento é o fundamento que dá suporte para a branquitude brasileira.

O objetivo central desse estudo é entender o processo de construção das identidades dos sujeitos brancos em espaços considerados de subalternidade social urbana. Para tanto, o trabalho tomou como campo de pesquisa uma instituição de ensino superior (IES) privada, localizada no bairro de Itaquera, Zona Leste da cidade de São Paulo, e no interior desta, nosso trabalho focalizou um grupo de cerca de 30 estudantes do curso de História e Cultura Afro-brasileira oferecido pelo Departamento de História para alunos de diversas áreas de conhecimento.

Isto posto, o interesse principal desta pesquisa corresponde aos indivíduos pertencentes à população branca que passaram —ou vem

passando— por um processo de aquisição de *racial literacy*, ou seja, que tomaram consciência da sua pertença racial, enquanto um *lôcus* de poder, e adotaram uma postura crítica da sua branquitude. No Brasil, de maneira geral, a questão da negritude tem sido mais investigada do que as outras questões étnicas, como as questões indígena e a asiática, por exemplo. No nosso entender a questão racial brasileira é marcada pela questão do branco e do seu contraponto construído como o Outro, que aqui é o negro. Desta forma, entendemos que as representações sociais sobre raça no Brasil se configuram na construção dual de brancos e negros. Este estudo se dedica a entender a construção da branquitude nessa situação relacional do branco com o negro e não com as relações às outras pertenças raciais. Neste sentido vamos utilizar população branca e população negra (esta última incluindo as categorias pretos e pardos, tal qual estabelecidas socialmente).

O que se deseja aqui é poder conhecer, para descrever, os processos de aquisição de *racial literacy* e as decorrentes renegociações de poder, em termos raciais, ocorridas em uma territorialidade considerada subalterna, neste caso, uma região urbana de uma grande cidade brasileira, composta majoritariamente pela chamada Classe C. A subalternidade vivida nestes espaços compreende inúmeras dimensões: econômica, social, racial, de gênero, cultural e, principalmente, simbólica. Embora todas estas dimensões sejam relevantes e importantes para compreendermos as muitas faces das relações de poder expressas no espaço urbano, os aspectos que mais nos interessam, para efeito deste estudo, são aqueles relativos a intercessão existente entre raça e classe. Nossa hipótese é a de que a passagem das marcas do fenótipo para as da identidade se dá, necessariamente, por uma trilha política e que a tomada de consciência —e o desejo de lutar contra o lugar de poder oferecido pela branquitude— somente se dará a partir da aquisição de *racial literacy*. Para Magda Soares (1996), o conceito *literacy* pode ser entendido como letramento, que é o conhecimento do saber e da cultura na qual o indivíduo —que é sujeito do seu próprio letramento— está sendo educado. É a condição de um aprendizado a partir de práticas sociais e da pertença sociocultural do sujeito que aprende.

Utilizamos o conceito *racial literacy* como uma lente teórica para dar suporte à nossa discussão sobre racialização das identidades no Brasil. Este conceito foi cunhado pela antropóloga Sarah Winddance Twine (2006) a partir de

uma releitura da ideia de dupla consciência de Du Bois ([1903] 2003) e defendido enquanto um processo de construção política. Na mesma linha de argumentação, a socióloga Ruth Frankenberg (2004) informa que:

Minha própria história, por exemplo, é marcada por uma transição da inconsciência da minha branquidade e meu enredamento no racismo para um despertar para ambos. Essa trajetória também molda as trilhas seguidas por muitos colegas com quem compartilho a raça, a classe, o gênero e a nacionalidade. Mas meu despertar nunca é completo. Embora a transformação inicial tenha tido as proporções de um grande terremoto, há sempre espaço para outro temor subsequente ao abalo principal, há sempre necessidade de um novo despertar. O anti-racismo branco talvez seja uma postura que requer vigilância pela vida a fora (Frankenberg, 2004, p. 313-14).

A palavra “branquidade” é uma das traduções possíveis para o português do conceito *whiteness*, construído nos Estados Unidos a partir da década de 1990. A palavra *whiteness*, do ponto de vista semântico, define a qualidade de ser branco. Enquanto conceito, *whiteness* foi traduzida para o português, em um primeiro momento, como “brancura”, através do livro *Diploma of Whiteness* (D’Ávila, 2006). Esta primeira tradução do conceito rapidamente apresentou limites teóricos relevantes para o estudo de relações raciais no Brasil, posto que a “brancura” estaria mais ligada à cor da pele (fenótipo) do que, propriamente, ao tema da construção da identidade branca, enquanto identidade política.

Posteriormente, passaram a ser utilizadas as traduções “branquidade” e “branquitude”, sem que os seus conteúdos apresentassem diferenças relevantes.

Estou utilizando o termo branquitude, alguns autores utilizam o termo branquidade, de acordo com a revisão de literatura que fiz, no Brasil, ambos possuem o mesmo significado. Esta diferença seria uma questão da tradução do conceito em inglês. Eu optei por utilizar o termo branquitude para seguir a linha dos trabalhos acadêmicos brasileiros que optam pelo termo branquitude (Cardoso, 2008, p. 173).

Em uma primeira aproximação, fomos levados a crer que a escolha da tradução a ser utilizada seria algo sem maior importância. Mas não o é. Sobretudo, porque estes significantes não estão isentos de significados políticos.

Desta forma, cabe esclarecer que utilizaremos a tradução “branquitude” por dois motivos. Em primeiro lugar, por acreditar que o conceito está ligado à construção política das diversas identidades brancas no contexto das relações

raciais brasileiras. A semelhança do sufixo selecionado, com aquele que foi utilizado na construção política da identidade negra no Brasil —negritude— no nosso entendimento, enfatiza e ilumina o caráter relacional das identidades raciais.

Em segundo lugar, a exemplo do que fez Cardoso (2008), entendemos que há que se respeitar o acúmulo, ainda que recente, dos trabalhos acadêmicos brasileiros que contribuem para a construção deste conceito. O conceito branquitude vem sendo introduzido no pensamento social brasileiro, especialmente a partir dos campos da Sociologia, Psicologia e Comunicação Social, a partir do início dos anos 2000. Em trabalho de pesquisa sobre a produção acadêmica brasileira sobre “o branco” nos estudos das relações raciais, realizado junto a universidades públicas, com ênfase na USP, o historiador Lourenço Cardoso (2008) apontou para a “ausência” e “emergência” deste tema. Os achados desta pesquisa, demonstram que os primeiros trabalhos sobre branquitude no Brasil estão inscritos, principalmente, “nos campos das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Saúde e Linguística, Letras e Artes” (Cardoso, 2008, p. 22).

Os termos “ausência” e “emergência”, da forma como aqui mencionados, foram forjados por Boaventura de Sousa Santos, de quem Cardoso foi orientando na Universidade de Coimbra. No projeto proposto por Santos (2002), uma interpretação crítica da construção de conhecimento científico seria a partir do exercício de novas formas sociológicas —de ausência e de emergência— que nasceriam a partir de uma nova imaginação sociológica, carregando em si a proposta de uma mudança epistemológica. Para tanto, há que se atentar aos agentes que fazem parte desta mudança e o seu grau de politização. Santos propõe uma nova e diferente racionalidade, ao pensar o produto social hoje encontrado nas novas formas de construir o conhecimento. Para ele há que se construir uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante a partir de uma proposta de construção de uma razão cosmopolita (Santos, 2002, p. 238).

Consideramos importante ressaltar que o deslocamento do eixo conceitual da negritude para a branquitude nos estudos sobre relações raciais, não significa abandonar ou desconsiderar a questão do racismo na sociedade brasileira, enquanto preocupação acadêmica e política central. Todo o contrário. Tratar de branquitude também não significa partir da premissa de que este

estudo crítico poderá prescindir dos estudos sobre negritude no enfrentamento do racismo. Acreditamos que a consolidação de uma produção acadêmica sobre branquitude oferecerá um novo olhar sobre estas questões. O que se deseja é responder à emergência destes estudos (no sentido proposto por Santos) e, não menos pretensiosamente, à necessidade de se pensar as relações raciais brasileiras de forma menos dicotômica.

Inspira-nos a contribuição de Judith Butler ([1990] 2008) no sentido de romper com o binarismo nos estudos feministas. Quiçá os estudos culturais e os pós-coloniais (Hall, 2003; Gilroy, 2007; Appiah, 1997, entre outros) nos ofereçam possibilidades semelhantes para os estudos de relações raciais. Defendemos no decorrer deste trabalho, que a binômio branco/negro no Brasil define os papéis e as funções dos sujeitos políticos. Aqui cabe comentar o uso político da mestiçagem no Brasil para, de uma vez, afastar o argumento de que a existência do mestiço na sociedade brasileira corresponda à existência de um terceiro sujeito político que problematiza a dicotomia racial no Brasil.

... um simples fenômeno biológico recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional. Foi neste contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nascia uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente (Munanga, 2002, p. 10).

Desta maneira, é possível argumentar que o mestiço é uma categoria de fronteira e, portanto, inferir que o indivíduo “mestiço” pode se posicionar, racial e politicamente, a partir de sua identificação racial com a população negra ou com a população branca. Por esta razão, assumimos que a categoria mestiço não contribui para romper com o binarismo do paradigma racial brasileiro. Quiçá, todo o contrário.

Do ponto de vista metodológico, em um primeiro momento pensamos realizar nossa pesquisa em um terreiro de Candomblé de Angola, posto que o entendíamos como um espaço predominantemente negro, no interior do qual os sujeitos brancos são forçados a reconstruir suas identidades e a repensar sua branquitude. O artigo “Pai de Santo branco em território negro: estudos sobre branquitude e as categorias branco e negros no candomblé Bantu”, publicado no *Anais do XIII Congresso Latinoamericano sobre Religión y Etnicidad* (2010) é

fruto desta primeira aproximação. Naquele momento entendíamos o território do Candomblé como um possível espaço em que a população branca pode —ao se reinterpretar a partir de uma simbologia marcada por representações culturais e religiosas de matriz africana, e em muitos dos casos, com a influência dos movimentos sociais negros— construir uma negritude e quiçá adquirir *racial literacy* e a partir disso se tornar um sujeito ativo nas lutas de combate ao racismo e principalmente a intolerância religiosa que, acreditamos ser uma das faces mais visíveis do racismo no Brasil. Ao passo que a presente pesquisa foi tomando corpo, pudemos constatar que aquele espaço não seria suficientemente representativo e abrangente para responder às expectativas epistemológicas e políticas que nos colocávamos para este estudo.

Uma das contribuições mais importantes na seleção do campo de pesquisa nos foi oferecida em 2011 pela professora Liv Sovik, autora do livro *Aqui Ninguém é branco* (2009), que nos questionou sobre quais seriam os atores políticos da nossa pesquisa, pois desta escolha dependeria a definição do campo a ser selecionado. Naquela ocasião, ela propunha que se escolhesse um contexto no qual a população fosse majoritariamente negra e aonde a tensão racial estivesse bastante latente. No entanto, ela ressaltava que este campo não deveria estar dominado por uma militância de resistência negra como o são, por exemplo, os núcleos de movimentos negros, algumas casas de Candomblé e os NEABs, pois estes espaços são essencialmente politizados —em relação às identidades raciais— e, para Sovik, um espaço menos influenciado por esse posicionamento reproduziria, com mais fidedignidade ao conjunto da sociedade brasileira, os preconceitos, estigmas sociais e representações raciais.

Por outro lado, a professora Denise Fonseca desde 2009 já vinha nos alertando para a especificidade das expressões das relações raciais observáveis nas favelas do Rio de Janeiro —entendidas como espaços de subalternidade social urbana— que mereceriam uma reflexão sobre a construção da identidade racial dos brancos pobres, de interesse para a área do Serviço Social.

Por último, no campo da Educação, o professor Bas'llele Malomalo, com quem compartilhamos trabalhos na área de Educação étnicorracial em São Paulo entre 2004 e 2011, desejava conhecer a potência transformadora da implementação da Lei No. 10639/2003 no Ensino Superior, no que tange as relações raciais. Todas estas considerações nos pareceram apropriadas e,

tomando-as como norteadoras, optamos por realizar nosso trabalho em uma IES de Itaquera com um grupo de estudantes do curso de História, provenientes da Classe C, que se propunha a discutir conteúdos e ideologias que explicitam a tensão presente nas relações raciais brasileiras.

A hipótese que norteia este trabalho é a de que as permanências da ideologia da mestiçagem e do mito da democracia racial, enquanto estruturas de longa duração (Braudel, 1992), impedem a aquisição de *racial literacy* em todas as camadas sociais. Além disso, assumimos por hipótese que, nas territorialidades consideradas de subalternidade, as representações sociais do branco pobre se assemelham às do negro —como sustenta, de forma poética, Caetano Veloso (1996) na música *Haiti*—, dificultando a explicitação da questão racial. A partir deste entendimento, o que se deseja neste estudo é ilustrar estas permanências e descrever os processos pelos quais ideologia e mito se reproduzem e se atualizam. O que se assume é que, ao se preservarem ideologia e mito, permanece também a impossibilidade de que ocorram processos de racialização das identidades, que permitiriam novas relações de poder entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Com este entendimento, buscamos neste estudo descrever os processos de (re)construção dos sujeitos brancos, quando expostos à possibilidade de aquisição de um novo letramento racial. Desta maneira, este estudo se esforçou para narrar os caminhos individuais percorridos por onze alunos deste curso, que foi oferecido em um espaço de subalternidade social e urbana —colaboradores deste estudo— em termos de uma (re)construção da suas pertencas raciais, quando expostos à uma reflexão sistemática sobre as relações raciais brasileiras e às tensões dela decorrentes.

O que observamos é que as relações raciais nos espaços considerados de subalternidade se constroem e se estabelecem como mais uma das formas de relações de poder presentes no próprio espaço. Uma das primeiras e mais relevantes observações deste estudo é que, nestes espaços, as pessoas não se identificam a partir de suas pertencas raciais e sim a partir de uma herança em comum ligada ao lugar de origem como, por exemplo, o Nordeste. No texto “Identidade racial em processo de formação” a psicóloga social Maria Aparecida Bento (2009) sustenta que todos desenvolvemos nossa identidade racial mas, dada a situação desigual entre brancos e negros, é comum que a população

negra não reconheça sua identidade racial a partir de uma simbologia coletiva de negritude. Some-se a isso, a questão estrutural e ideológica do processo de branqueamento da sociedade a reforçar a desigualdade racial brasileira, e se compreenderá a dimensão e a profundidade desta dificuldade. O mesmo ocorre com o branco pobre.

No que se refere à população branca, segundo a autora, é possível perceber um distanciamento e um silenciamento em relação à existência de identidades racializadas e, principalmente, em relação à identidade do Outro, no caso: o negro. Para ela, “A racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica, e direciona o olhar do branco” (Bento, 2009, p. 5). Assim, como aponta a autora, tanto o negro como o branco —em processos distintos— na maioria das vezes negam a construção de suas identidades raciais. O presente estudo coloca seu olhar sobre o sujeito branco em busca de descrever este círculo.

Este trabalho está estruturado em seis partes. Com esta “Introdução” buscamos apresentar nossos percursos e os caminhos desta pesquisa, a questão que norteia este estudo, nossas premissas teóricas e filiações conceituais e políticas e os critérios para a definição do campo pesquisado.

Em “Branquitude: abrindo certas portas” o que buscamos é conduzir o leitor pelas avenidas que vêm sendo abertas na literatura acadêmica recente sobre relações raciais —com ênfase para os conceitos branquitude—, e contribuir com o debate atual sobre branqueamento, mestiçagem, negritude, raça e racismo no Brasil e na literatura internacional pós-colonialista.

Em “Negritude: a reconquista de si e de uma dignidade autônoma” apresentamos o debate sobre a construção de uma identidade negra positivada, com especial atenção para os temas que emergem na crítica pós-colonialista. Aqui também trazemos uma reflexão sobre a aposta do movimento negro na Educação, com ênfase para a Lei 10639/2003, objeto da nossa observação de campo. Além disso, aqui apresentamos uma breve cronologia de iniciativas e eventos que ilustram a particularidade da década em estudo (2003-2013) em termos das relações raciais brasileiras. Finalmente apresentamos o conceito *racial literacy* como uma nova lente teórica para os estudos das relações raciais brasileiras.

“Varrendo a sala para levantar a poeira: o campo, os colaboradores e os eixos temáticos” está estruturado em dois momentos. Inicialmente contextualizamos a pesquisa de campo realizada, oferecendo informações sobre a região na qual ela se deu —enquanto um espaço de subalternidade social urbana— e sobre o curso no qual a observação participante ocorreu, seu programa e atores sociais. Este capítulo está baseado principalmente no nosso caderno de campo, que foi construído durante os meses de fevereiro a junho de 2012, no curso História e cultura afro-brasileira, conferindo grande protagonismo à perspectiva do professor que ministrou a disciplina. O que se deseja aqui é conhecer como se plasma na experiência concreta da sala de aula o projeto político que dá suporte à Lei 10639/2003. Em outras palavras, este capítulo busca conhecer o alcance do potencial transformador das relações raciais brasileiras que se deseja que a disciplina História e cultura africana e afro-brasileira encarne. No segundo momento apresentamos os três eixos temáticos que nortearam nossa observação participante durante o desenvolvimento do curso, com ênfase para a aula do dia 25 de maio de 2012, quando se realizou um fórum de avaliação coletiva do curso. Nesta seção encontra-se privilegiada a fala do professor da disciplina e são apresentados recortes selecionados das falas de alunos que ilustram aspectos centrais dos eixos temáticos. Aqui quem fala sobre os colaboradores da pesquisa, somos nós.

Em “Parteiros de uma nova nação: os colaboradores e suas falas” o que apresentamos são as falas diretas dos 11 colaboradores na pesquisa, organizados sob a forma de recortes dos seus argumentos, sistematizados em seis redes temáticas: 1) a interseccionalidade entre raça e classe; 2) o impacto da tomada de consciência da branquitude; 3) o reconhecimento do lugar de privilégio racial do branco; 4) o alcance do afeto, e 5) a percepção do papel da Educação nas relações étnico-raciais. Estas falas foram extraídas das respostas oferecidas pelos colaboradores ao questionário da pesquisa, em entrevista individual. O que desejamos aqui é conferir tangibilidade às permanências da ideologia da mestiçagem e do mito da nossa cordialidade racial. Cabe ressaltar que aqui optamos por recortar e transcrever diretamente os testemunhos dos colaboradores, sem tratar de “traduzi-los” ou “interpreta-los” a partir da “norma epistemológica dominante”. O que buscamos é valorizar “... saberes que resistiram com êxito (...)” para investigar as condições “... de um diálogo

horizontal entre conhecimentos” (Santos & Meneses, 2009, p. 7). Desta maneira, aqui quem fala sobre eles, são eles.

Nas “Considerações finais”, apontamos para nossa compreensão de que a principal permanência de uma estrutura de longa duração, que mantém viva a desigualdade racial no Brasil, é a ideologia da mestiçagem. Muito mais do que o mito da democracia racial, o discurso do igualitarismo —que é subsidiário da ideologia da mestiçagem— atua como principal ferramenta de negação da desigualdade de poder que sobrevive nas nossas relações raciais. No contexto de uma década de incontentáveis conquistas para a afirmação da identidade racial negra no Brasil, ainda está por ser entendido —social, acadêmico e politicamente— o caráter relacional das relações raciais (e vale a redundância); os caminhos para a aquisição de *racial literacy* (por todos: negros e brancos), e a (re)construção da branquitude brasileira.

2

Branquitude: abrindo certas portas

[...] a maior dificuldade em resolver a questão racial não reside na real natureza dos negros, e sim, na atitude mental dos brancos. E uma atitude mental, especialmente quando não é baseada na verdade, pode ser mudada mais facilmente que a natureza. Em outras palavras, o cerne da questão não é uma luta dos brancos para evitar que dez milhões de pessoas moribundas e desesperadas afundem em um lodaçal de ignorância, pobreza e barbárie em seu próprio meio, mas uma incapacidade deles para abrir certas portas e aceitar um tratamento digno para dez milhões de pessoas aspirando a educação e melhor poder aquisitivo. A raiz do problema não está nos fatos apresentados, mas nas hipóteses assumidas para solucioná-los (Johnson, 1912, p. 143).

2.1.

Em realidade este debate não é novo

O romance *The Autobiography of an Ex-Colored Man* de James Weldon Johnson, datado de 1912 e tardiamente traduzido para o português no início do século XXI, joga luzes sobre velhas questões relativas aos lugares estruturalmente fixos —em um processo de “longa duração” (Braudel, 1992)— da relação entre brancos e negros nas sociedades colonizadas. Johnson foi um dos pioneiros em relatar o pensamento da sociedade branca americana sulista no pós-abolição. Publicado anonimamente em sua primeira versão, teve seu sucesso reconhecido em 1927, quando ganhou notoriedade no bojo da produção literária do *Harlem Renaissance*, movimento cultural dos anos 1920 voltado à valorização da cultura negra e o engajamento na luta por direitos civis dos negros americanos.

Em nosso ponto de vista esta obra destaca-se por três motivos: 1) ela reflete de forma bastante lúcida a complexidade da questão racial no pós-abolição americano, demonstrando o processo de construção da consciência racial do povo afro-norteamericano; 2) o texto amplia a discussão a respeito de uma questão pouco explorada pelos pesquisadores dedicados a questão racial americana, que é o processo de mestiçagem na construção social americana, e 3) ainda mais importante para o nosso trabalho, o romance revela aquilo que

entendemos como “longa duração” da branquitude. A negociação racial americana, sempre a legitimar o lugar de privilégios do grupo social branco, parece-nos assemelhar-se, neste aspecto, às relações raciais brasileiras, sendo este o ponto que nos atrai para aquela obra. Processos distintos de construção de racialidade ocorreram nos EUA e no Brasil porém, uma coisa podemos identificar com certeza como guardando semelhança: o processo de negação das identidades negras frente ao embraquecimento social, político e cultural. É este o processo abordado naquele romance, a partir do olhar atento de um afro-norteamericano que, ao descobrir-se negro, inicia sua trajetória de tomada de consciência da sua negritude ao mesmo tempo que desmascara a branquitude americana.

As relações desiguais de poder e privilégios entre brancos e negros são antigas e podem ser compreendidas a partir do que Fernand Braudel (1992) chamou de estruturas de “longa duração”. Estas são estruturas que refletem velhos hábitos que se repetem no presente, observando uma dialética entre permanência e mudança. “Essa duração social, esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas a substância do passado, mas também o estofado da vida social atual” (Braudel, 1992, p. 43).

Portanto, iniciamos nossa reflexão entendendo a branquitude a partir desta referência estrutural de manutenção de *status quo* entre brancos e negros porém, enquanto um conceito, ainda bastante novo e efetivamente em construção no Brasil. São ainda bem raros os estudos das relações raciais no Brasil a partir do prisma da branquitude. Neste campo, destacamos o trabalho de Lourenço Cardoso (2008) que descreve o aparecimento dos estudos sobre branquitude a partir das categorias de “ausência” e “emergência” extraídas da obra de Boaventura de Sousa Santos (2002). Para este autor, eventuais mudanças no pensamento sociológico seriam decorrentes de uma sucessão de transformações complexas de ordem epistemológica. Estas ocorreriam no caso de que o pensamento se tornasse menos dicotômico, pois para Santos (2002) a dicotomia, é por si só, hierarquizante.

Nossa leitura desta reflexão remete, por exemplo, às críticas feitas à concepção da negritude e, quase que por consequência, à concepção da branquitude. Com estas reflexões iniciais, as questões que nos colocamos são:

É possível pensar as relações raciais a partir da supressão da categoria raça? Dito de outra maneira: podemos pensar uma superação dos binarismos a partir de uma ressignificação das raças e da supressão —não da raça— da hierarquia e desigualdade que envolvem nossas relações raciais?

Em realidade, este debate não é novo, reconfigurando-se todas as vezes em que nos detivermos para refletir sobre o processo de colonização das Américas e as decorrentes relações raciais aí historicamente construídas. Para pensarmos a branquitude enquanto um conceito é imperativo partirmos da produção americana dos estudos críticos da branquitude para entender como estes se plasmam no atual debate sobre as relações raciais brasileiras. A partir disso buscaremos entender as atuais configurações raciais brasileiras e como uma década de conquistas políticas, no âmbito das políticas de igualdade racial (2003-2013), podem reconfigurar as identidades raciais brancas no Brasil.

2.1.1. Uma questão que precisa ser teorizada

Por causa do seu arraigamento em circunstâncias, a branquitude é um problema, uma questão que precisa ser teorizada, mais do que um conceito já pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos (Sovik, 2004, p. 364).

O marco inicial dos estudos críticos da branquitude é o da década de 1990, embora se possam encontrar referências anteriores de uma reflexão crítica sobre a participação da população branca na construção das desigualdades nas relações raciais norte-americanas, tais como, o romance de James Weldon Johnson (1912), ou o trabalho do sociólogo, historiador, filósofo e ativista político W.E.B. Du Bois (1999). Estes são percebidos como “precursores” dos estudos críticos da branquitude, pois constituem marcos iniciais do pensamento sobre a população branca a partir do ponto de vista de escritores e teóricos negros.

Cabe esclarecer que a contribuição de Du Bois, vem sendo entendida como um “proto-estudo” sobre o branco e, principalmente, sobre a situação

relacional da questão racial, posto que os estudos críticos da branquitude surgem no cenário americano, mais especificamente, no início da década de 1990. Os trabalhos que se reconhecem como fundadores destes estudos foram os de Dyer (1988), Roediger (1991), Frankenberg (1993) e Allen (1994). Apesar de destacarmos três destes autores, isto não significa que os estudos críticos da branquitude fiquem isolados nestes trabalhos.

O livro *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo* (Ware, 2004) apresenta uma abrangente coletânea de ensaios que ilustram quão vasto já é o campo dos estudos críticos da branquitude e como este vem se ampliando mundialmente. Estes ensaios nos servem de apoio para um melhor entendimento da problemática da branquitude e suas diferenças resultantes dos diversos lugares em que foram construídos. Porém há que se destacar aquilo que aponta sua organizadora já na introdução do trabalho “O estudo da branquidade requer tanto a tecnologia dos satélites quanto a do microscópio, a fim de investigar e subverter suas origens e feitos sobre as ecologias locais” (Ware, 2004, p. 12).

Outro ponto importante a se destacar é o da genealogia destes estudos, posto que muitos dos colaboradores daquela coletânea apontam para o trabalho de Du Bois (1909) como sendo o precursor dos estudos sobre branquitude, a partir da sua crítica negra em relação ao privilégio racial da branquitude (Ahmed *apud* Alves, 2010).

Estes estudos renovam nas arenas das relações raciais a questão da raça ao introduzir a questão da identidade racial branca. Como aponta Ware (2004), em nada o projeto dos estudos críticos da branquitude são coesos. Eles nascem em um momento histórico importante (debates sobre multiculturalismo, pós-colonialismo, políticas de diferenças e de igualdade de direitos) mas, por ser um campo recente, podemos pensar nele como ainda em construção e já alinhado com demandas de combate ao racismo.

É assim que almejamos tratar as discussões sobre a branquitude, e mais, sobre as identidades brancas e as novas configurações raciais brasileiras. De saída reconhecemos nosso envolvimento com os embates políticos e nosso compromisso com ações e construções de novos arcabouços interpretativos sobre as relações socioculturais e políticas dos sujeitos raciais.

Outro ponto de destaque nos estudos críticos da branquitude, no que se refere ao Brasil, é a discussão sobre a importação do conceito. Para alguns pesquisadores e pensadores o conceito seria mais uma novidade americana que não serviria para entender as relações raciais brasileiras. Em seu artigo intitulado “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil” Liv Sovik (2005) faz uma crítica a este pensamento.

Para Sovik, focar a branquitude não é uma questão de importação de ideias estrangeiras no que diz respeito ao estudo das relações raciais, mais sim uma possível identificação de um problema existente no Brasil. Para Ware (2004), urge que nos questionemos sobre as forças que sustentam, a maneira de alicerce, as relações raciais de forma tão desigual, tendo a branquitude como símbolo hierárquico. E mais, Ware questiona sobre quais soluções antirracismo poderíamos pensar para subverter esta situação (Ware, 2004).

Para Cardoso (2008), os estudos críticos da branquitude tem nos trabalhos de Ruth Frankenberg (2004) e David R. Roediger (2004) uma plataforma sólida para um pensamento —algumas vezes contraditório— do conceito branquitude. Esses autores estariam alinhados com os estudos culturais, com a teoria feminista, pós-colonial e marxista e com o entendimento sobre a questão da identidade racial branca (Cardoso, 2008, p. 174), presente nos pensamentos de Stuart Hall (2009) e Paul Gilroy (2007).

De forma nada harmônica estes pensadores vão desenhar um cenário dividido em duas vertentes. Uma primeira vertente, influenciada por ideais marxistas, estaria dedicada a uma supressão da raça, ou seja, a abolição da raça branca. “Parte-se do pressuposto de que a pertença étnica e racial branca é uma construção histórico-social e a resolução dos problemas sociais advindos dessa identidade cultural resolve-se com a sua supressão” (Cardoso, 2008, p. 174-175).

Tendo David R. Roediger (2004) como teórico ligado a esta corrente, Cardoso aponta para um pensamento ligado a uma desracialização muito influenciada pelo pensamento de Franz Fanon (2008), ao posicionar o branco na problemática da questão do negro na colônia. Também nos parece possível relacionar a isso o que de semelhante surge com a proposta de humanismo planetário levantada por Gilroy (2007). O humanismo proposto por Gilroy carrega uma preocupação com a dignidade humana que, para o autor, foi extirpada pelo

pensamento racial. “Este humanismo é concebido explicitamente como uma resposta para os sofrimentos forjados pela raciologia” (Gilroy, 2007, p. 37).

A outra vertente, aponta Cardoso (2008), tem como proposta a ressignificação da raça e encontra apoio no trabalho de Frankenberg (2004). A autora aponta para o lugar simbólico do branco na relação racial, problematizando-o.

A proposta dessa linha de estudos seria de resignificar e reconstruir a identidade racial branca que, sem deixar de ser branca, deixaria de possuir traços racistas. Não se propõe, portanto, a supressão da diferença e sim o fim da hierarquia entre os diferentes que resulta no favorecimento de uns em detrimento de outros (Cardoso, 2008, p. 174).

Comungamos com o pensamento de Cardoso, quando este dialoga com Stuart Hall (2009), a partir de uma ideia de que a raça é uma construção histórica e não uma categoria de essência. Também neste sentido, partilhamos da ideia de Kabenguele Munanga (2009) quando este aponta para a ideia de perceber o movimento da negritude situando-o dentro do movimento histórico. Assim também são as identidades brancas. Resignificá-las a partir da premissa da supressão da sua superioridade, as reconfigura no tempo e no espaço e, quem sabe, nos deixe pistas no caminho do combate ao racismo.

O negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude. O branco poderia agir de forma semelhante, ao reconstruir sua branquitude, expurgar o traço de superioridade. Considero que mais importante do que a abolição da raça é a supressão do Racismo (Cardoso, 2008, p. 174).

O trabalho “Sobre autobiografia e teoria” de Roediger, publicado no livro *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*, organizado por Vron Ware (2004) apresenta um relato sobre a questão da branquidade dos trabalhadores brancos americanos. Em uma narrativa que fornece um contexto pessoal e político, Roediger ilumina as limitações da teoria marxista, no que diz respeito a uma análise da problemática social e racial americana, em que pesem as heranças da escravidão e o racismo contemporâneo. “... um grande problema da abordagem marxista tradicional está em que ela toma por sua tarefa central — apontar a dimensão econômica do racismo” (Roediger, 2004, p. 48).

Reconhecendo-se em dívida com trabalhos dos pensadores negros sobre a questão da naturalização da branquitude, Roediger bebe na fonte dos estudos de Du Bois para demonstrar que a classe trabalhadora branca americana é compensada por seu salário baixo através de salários públicos e benefícios psicológicos na sociedade. Portanto, Roediger centra sua atenção nos prazeres da branquitude; como estes podem funcionar com uma espécie de “salário” para os trabalhadores brancos e como estes optaram por assumir um discurso focado na classe e não na raça (Roediger, 2004).

Em certo sentido, dada as devidas diferenças estruturais na construção histórica da questão da raça e da classe nas sociedades americana e brasileira, o trabalho de Roediger faz lembrar debates antigos no Brasil que voltam a aflorar na realidade atual com a questão das ações afirmativas, eixo central do debate sobre as relações raciais brasileiras na década que se encerra.

Em um artigo publicado pela revista *Realidade*, em 1967, Abdias do Nascimento e Afonso Arinos apresentavam pensamentos contrários no que diz respeito à questão racial brasileira. Para Abdias a questão racial estaria mascarada pela democracia racial.

Apregoamos uma democracia racial de fachada. Estatisticamente, nós, negros brasileiros, temos muito menos oportunidades do que nossos irmãos nos Estados Unidos, não somente em empregos modestos, como também nas carreiras categorizadas do serviço público, ou do empresariado particular (Nascimento, 1967, p.186).

Já Afonso Arinos refletia sobre a questão do negro no Brasil a partir da perspectiva do problema econômico. Para ele, “o problema negro pode se agravar em nosso país. Mas em consequência do problema geral do desenvolvimento econômico (Arinos, 1967, p. 186)”.

O trabalho de Frankenberg (2004) assinala para outras questões também de suma importância aos estudos críticos da branquitude. Em um primeiro momento, a autora levanta a ideia de que a construção da branquitude está intimamente ligada aos legados estruturais do colonialismo. Nisto também se inscreve a associação direta da branquitude com o próprio racismo, e suas formas hierárquicas de construção dos termos e das relações raciais.

Devemos observar que, tal, como a palavra “raça” e a expressão “termos raciais” (branquitude, negritude e assim por diante), as palavras “cultura”, “nação” e “povo(s)” continuam a ser organizadas por sistema classificatórios hierárquicos que remontam aos primórdios do projeto colonial da Europa ocidental (Frankenberg, 2004, p. 311).

Outro ponto importante em que se destaca é a complexidade que existe na interpretação dada aos estudos críticos da branquitude. Frankenberg (2004) atenta para a preocupação que atormenta os pesquisadores dos estudos críticos da branquitude no que diz respeito a inversão de valores impostos aos estudos.

... o medo de que o próprio processo de engajamento crítico sirva, na verdade, para fazer o oposto do que se espera tornado a centralizá-la, em vez de colocá-la num lugar novo em nossa (de quem?) consciência racial coletiva (Frankenberg, 2004, p. 312).

Estas são, de fato, preocupações que também nos atormentam. No mês de abril de 2010 apresentamos um trabalho inicial do processo de doutoramento no *Congresso da População Negra na Ciência e Tecnologia*, realizado em Pirassununga, São Paulo. Neste trabalho, nossa discussão era sobre a presença de pessoas com fenótipo branco engajadas social e politicamente em espaços majoritariamente ocupados por pessoas negras. Ainda naquele ano aquela reflexão foi transformada em um artigo, que foi apresentado no *XIII Congreso Latinoamericano sobre Religión y Etnicidad: Diálogo, Ruptura y Mediación en Contextos Religiosos* em Granada, Espanha, com o título “Pai de santo branco em território negro: um estudo sobre branquitude e as categorias branco e negro na construção das relações raciais no candomblé Bantu”.

O objetivo daquele artigo era o de entender como é configurada a participação de sujeitos fenotipicamente marcados pela brancura em espaços religiosos de matriz africana que, junto com os movimentos sociais negros, muitas das vezes se constituem em territórios de luta política por igualdade racial e combate ao racismo. A reflexão sobre branquitude em territórios religiosos de matriz africana nos ajudou a perceber que necessitamos ampliar a negociação dos antagonismos a outros marcadores de diferença social, tendo em vista a raça ser apenas um destes campos de conflito e negociações.

Essa reflexão foi precursora da presente pesquisa e, resumidamente, constituiu um primeiro projeto que foi apresentado como proposta de estudo para

o doutoramento em Serviço Social. No cerne daquele projeto estava o desejo de problematizar o “sujeito branco antirracista” atuando no interior de territórios, histórica e socialmente, construídos como negros. Escolhemos, para tanto, o espaço religioso de matriz africana por entende ser também um espaço político de ações transformadoras, no que diz respeito às identidades raciais e a luta por igualdade. Nossa intenção era perceber como os sujeitos brancos frequentadores desses espaços, ou até mesmo que atuam como lideranças de casas de Candomblé —como era o caso daquela pesquisa— (re)construiriam suas identidades e como a reconstrução dessa identidade, fenotipicamente branca e politicamente negra, poderia contribuir com os novos estudos das relações raciais brasileiras.

Apresentamos esta proposta de pesquisa sob a forma de um *banner* no Congresso de Pirassununga. No decorrer da nossa exposição percebemos a presença, e a atenção interessada, de uma senhora negra? trajando uma indumentária com estética africana que é muito comum nos terreiros de Candomblé. Fomos ao seu encontro. Nosso desejo era o de conhecer suas impressões e interpretações da nossa proposta. Ela se mostrou muito incomodada e disse não gostar do nosso trabalho. Em seguida, ela nos questionou sobre nossas razões para haveremos escolhido um pai de santo branco como objeto da pesquisa.

Argumentamos sobre o interesse teórico da pesquisa, sem impressioná-la ou conseguir mudar sua percepção sobre o nosso trabalho. Este primeiro encontro com o campo de pesquisa, a maneira de um esbarrão, nos deixou claro de saída uma das principais dificuldades que enfrentam, e enfrentarão, os estudiosos da branquitude no Brasil. A questão racial, para aquela senhora — que era *ebome*¹ de um terreiro de São Paulo— só se configura a partir de estudos que problematizem a questão da desigualdade e discriminação sociocultural e econômica da população negra brasileira.

Dito isso, pretendemos deixar claro que, em comum com a maioria dos estudos críticos sobre a branquitude, nosso trabalho, assim como aponta Frankenberg (2004), se encontra no esforço de descobrir um modo de transpor e sair do legado da branquitude, e no compromisso com a preservação de um

¹ Dignidade na hierarquia interna do Candomblé.

vínculo forte entre a atenção voltada para a branquitude e um antirracismo mais amplo (Frankenberg, 2004, p. 322).

Outro destaque que fazemos sobre a obra de Frankenberg está na vasta definição da branquitude. A autora destaca a construção relacional do conceito e reforça a ideia de que esta também é um construto de significados sociais, ou seja: é produto da História (Frankenberg, 2004, p. 312). Portanto, a autora aponta para oito formas de definição do conceito, a saber:

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

A partir desta construção, a autora se posiciona com relação à noção de visibilidade e marcação inserida na questão da branquitude, que também é pertinente abordar. A invisibilidade do ser branco também é um ponto de divergência nos estudos críticos da branquitude. A própria autora, em trabalhos anteriores, sustentou que a invisibilidade era um dos traços significativos da identidade racial branca, postulação que ela própria reviu em trabalhos subsequentes.

Como aponta Cardoso (2006) há os que defendem que o branco não enxergaria sua identidade racial (branca) porque uma das características dessa identidade cultural seria se expressar enquanto invisível. Cardoso trabalha a

partir dos artigos de Edith Pizza, “Branco no Brasil, ninguém sabe ninguém” (2004) e “Porta de vidro: entrada para a branquitude” (2004) para argumentar que um dos passos para a construção de uma branquitude, que supere a perspectiva racista, seria o branco ser capaz de se enxergar enquanto um sujeito racializado, sendo esta também é a proposta de Pizza (2002).

A autora defende a ideia de que o branco não se enxerga enquanto um grupo racializado. Neste sentido, o branco se vê na sociedade enquanto um indivíduo e “os outros” carregariam uma identidade coletiva inerente a sua pertença racial. A isto Pizza dá o nome de “lugar” da raça:

... um “lugar” da raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o da sua individualidade (Pizza, 2002, p. 72).

A partir deste pensamento, a autora propõe uma reavaliação do discurso da alteridade nos estudos sobre as relações raciais pois, para ela, o branco envolto na sua “neutralidade” acaba por não reconhecer o “outro”, pois ele próprio não se reconhece a si mesmo enquanto membro de uma raça.

Em contrapartida, há os que criticam esta postura e sustentam a falácia deste argumento. Para Frankenberg: “Mais chocante que o reconhecimento da existência da branquitude é a ideia de que, em algum momento, ela não seja vista” (Frankenberg, 2004, p. 312).

Outro argumento que desmonta o binômio visibilidade/invisibilidade pode ser encontrado no trabalho de Matt Wray (2004) traduzido como “Pondo a ‘ralé branca’ no centro: implicações para as pesquisas futuras”, no qual o autor localiza a branquitude no movimento histórico, apontando também para a mutabilidade da branquitude e sua complexidade discursiva.

Um **processo** historicamente contingente e espacialmente específico, que envolve formas institucionais, culturais e discursivas de poder. Essas múltiplas formas de poder compõem uma rede de operações que se estende por múltiplos campos de experiência histórica (e contemporânea) e produz efeitos desiguais e imprevisíveis (Wray, 2004, p. 357). [Grifos do autor].

No que diz respeito aos estudos críticos da branquitude no Brasil, estes só despontaram a partir dos anos 1990. Mesmo assim, encontramos em *Crítica a uma sociologia brasileira*, do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1957) um, se assim podemos nomear, “proto-estudo” da problemática relacional entre brancos e negros. Ramos nos aponta para este tema no sentido de que, “O negro tem sido estudado, no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia (Ramos, 1995, p. 123).

A obra de Guerreiro Ramos marca uma nova etapa no que diz respeito aos estudos sobre o negro no Brasil, em que se desloca o entendimento do negro como objeto de estudo —a partir de categorias eurocentradas— para o negro sujeito, a partir de uma análise do trabalho do *Teatro Experimental do Negro*, da década de 1940 e do *Primeiro Congresso do Negro Brasileiro*, em 1950:

Há o tema do negro e há a vida do negro (...) O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (Ramos, 1995, p. 171).

Nesta mesma obra, na parte intitulada “patologia social do ‘branco’ brasileiro”, o autor contribuiu as primeiras linhas sobre um novo entendimento do tema das relações raciais no Brasil. Ramos desloca o eixo da questão e mostra que o “... ‘problema do negro’ é reflexo da patologia social do ‘branco’ brasileiro, de sua dependência psicológica (Ramos, 1995, p. 192).

O trabalho de Guerreiro Ramos nos abre portas para um pensamento sobre a branquitude afastada da sua genética. Este foi um trabalho divisor de águas. Apesar disso, Sovik (2009) aponta para o fato da obra ser ultrapassada e, de certa forma, datada em sua época, por que esta: (1) “alia-se à denúncia europeia de inautenticidade da branquitude brasileira”, e (2) a não existência de uma superação da questão racial dada a longitude da escravidão (Sovik, 2009, p. 21). Ainda assim, a autora reafirma a originalidade da obra de Guerreiro Ramos a sua tempo destacando a definição de branquitude dada pelo autor, que é afastada de uma ideia de genética. Este segundo aspecto é entendido por Sovik (2009) como extremamente contemporânea. Da mesma maneira, Cardoso

(2007) aponta a originalidade da contribuição, e da ênfase ao otimismo, na obra de Guerreiro Ramos (1957) no que se refere a possíveis mudanças nas relações raciais brasileira.

Para Ramos, a extinção da patologia do branco se daria de duas formas: 1) através de um trabalho de reeducação e discussão sobre essa patologia, e 2) uma articulação entre as gerações, na medida em que as gerações se afastassem da escravidão (Ramos *apud* Cardoso, 2007). A congruência nos pensamentos de Ramos (1957) e Cardoso (2007) se dá em função do trabalho das militâncias sociais negras com o objetivo de tornar positiva a imagem do negro; de contribuir com a (re)construção das identidades negras, e na emergência dos estudos críticos da branquitude. Para Cardoso o pensamento de Ramos acaba por analisar o impacto da ideologia do branqueamento no grupo branco, divergindo dos pesquisadores da época de Ramos, que tendiam a pensar este impacto apenas no grupo negro. Desta maneira, reconhecemos na obra de Guerreiro Ramos (1957) uma inovação, no que diz respeito aos estudos das relações raciais no Brasil. Ela carrega a semente do que hoje entendemos por estudos críticos sobre branquitude no Brasil.

Após Guerreiro Ramos percebe-se uma lacuna nos estudos sobre a branquitude enquanto tema de reflexão, que se estende até início do século XXI. A partir da primeira década deste século, o tema desponta novamente, através de poucos trabalhos, que são de extrema importância (muitos destes já mencionados). O trabalho de Cardoso (2008) tem por foco de atenção esta lacuna, adotando como hipótese a “emergência” do tema da branquitude nos estudos recentes sobre as relações raciais no Brasil.

Para principiar seu trabalho, o autor realizou uma pesquisa bibliográfica sobre esta produção, na qual identificou seis autores e oito publicações. Em termos dos formatos destes trabalhos, foram identificados: um livro; seis capítulos publicados em coletâneas, e um artigo publicado em periódico. A tese de doutoramento de Cardoso (2008) constituiu, ela mesma, uma nona publicação sobre o tema. Os autores reconhecidos por Cardoso (2008) são:

1. Alberto Guerreiro Ramos (1995 [1957] a);
2. Edith Pizza (2000, p. 97-125; 2002, p. 59-90);
3. Cesar Rossato & Verônica Gesser (2001, p.11-37);

4. Maria Aparecida da Silva Bento (2002a, p.1-10; 2002b, p. 25-57; 2002c, p.147-162), e
5. Liv Sovik (2004b, p. 315-325).

Aqui cabe ressaltar que, apesar de não ser um trabalho exclusivamente brasileiro, a tradução do livro *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*, organizado por Vron Ware (2004), é entendido por nós como de grande relevância para os estudos críticos da branquitude no Brasil, e este vem sendo utilizado como obra de referência neste debate, embora não faça parte da lista organizada por Cardoso (2008).

Desde o término da tese de Cardoso alguns importantes estudos sobre a branquitude vem sendo produzidos e publicados no Brasil. Em 2009, Liv Sovik, lançou o livro *Aqui ninguém é branco*. Em 2010, Luciana Alves defendeu a dissertação de mestrado intitulada “Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele” no Departamento de Educação da Universidade de São Paulo. Em 2012, Lia Vainer Schucman defendeu a tese de doutorado intitulada “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana” no Instituto de Psicologia também da USP. Estes dois últimos trabalhos não foram ainda publicados. Ainda em 2012, Richard Miskolci no livro *O desejo da Nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX* inovou a discussão sobre branquitude ao interseccionalizá-la com outros debates contemporâneos dos âmbitos dos estudos culturais, dos estudos feministas e da *Queer Theory*.

É importante salientar que o estudo de Cesar Rossato e Verônica Gesser (2001) é do campo da Educação, enquanto os trabalhos de Liv Sovik (2004; 2009) são construídos no campo da Comunicação. O artigo de Rossato e Gesser aborda o tema da branquitude no Brasil e nos Estados Unidos argumentando sobre a importância do conceito de branquitude na luta antirracista e para a construção de uma pedagogia que colabore com a supressão das hierarquias raciais (Cardoso, p. 189). A pesquisa de Sovik (2004), uma reflexão atualizada da questão da branquitude brasileira, trata do “papel da mídia para o estímulo de estereótipos favoráveis ao branco e depreciativos ao negro” (Cardoso, 2008, p. 189). Em seu último livro (2009) a autora trabalha a partir do questionamento sobre as novas perspectivas de análise da cultura popular brasileira quando a “branquitude —cujo prestígio se exerce

silenciosamente no cotidiano— é colocada no centro do cenário junto com seu fiel escudeiro, a mestiçagem” (Sovik, 2009, p. 15). Além destes, Sovik produziu um estudo comparado de Brasil e Estados Unidos sobre a questão racial, no qual problematiza a questão da importação do termo branquitude (Sovik, 2009). Em seu trabalho, a cultura popular é visitada a partir da música e sua análise trará elementos para entendermos a questão racial de forma relacional entre brancos e negros e as implicações políticas destas relações.

Também do campo da Educação, a dissertação de Luciana Alves (2010) elenca novos elementos valiosos para as pesquisas voltadas para as relações raciais brasileiras, com foco sobre o significado de ser branco em nossa sociedade. Seu objetivo era o de entender as concepções da brancura presentes no espaço escolar. Suas observações, centrais para a nossa pesquisa dada a proximidade das pesquisas de campo realizadas, são:

1. A separação que existe entre o corpo branco e seus significados sociais;
2. O entendimento da branquitude como uma construção social, salientando a mestiçagem como um elemento fundamental de entendimento do branco brasileiro: “... a branquitude brasileira é uma branquitude mestiça, ainda que branca” (2010, p. 175);
3. A percepção, a partir da leitura de Gilberto Freyre, de que o conceito branquitude não é uma importação estrangeira para análise da nossa realidade racial e sim uma constante configuração social, política e cultural da nossa condição racial forjada na expansão colonial;
4. O papel da escolarização e principalmente dos atores envolvidos – docentes e discentes – como fundamental para a reflexão sobre o lugar da branquitude e a produção de um conhecimento hierárquico sobre a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira, e
5. A aceitação, influenciada pela leitura de Wray (2004) e Garner (2007) de que a branquitude se dá a partir da interseccionalidade com outros marcadores sociais além do racial, como o de gênero, de classe e de sexo.

A interseccionalidade entre os marcadores de diferença também aparece na tese de Schucman (2012). Seu trabalho deixa claro que a brancura é um dos

aspectos constituintes da branquitude, mas as identidades raciais brancas são construídas na negociação com outros marcadores de hierarquização social, tais como: classe, gênero, sexo, e que é o entrelaçar desses marcadores que define as fronteiras e distinções que hierarquizam internamente o próprio grupo social branco (Schucman, 2012, p. 15). Ao se debruçar sobre as experiências marcadas da raça em pessoas brancas de classes e gêneros diferentes na cidade de São Paulo, o trabalho de Schucman oferece mais uma oportunidade de entendermos o quanto é complexo e heterogêneo o grupo social branco. O próprio título já nos oferece pistas sobre a observação da autora, ao articular as palavras “encardido”, “branco” e o “branquíssimo”. Este é, certamente mais um dos estudos que entram no rol dos estudos críticos da branquitude brasileira, na esteira de um grupo de pesquisadores que se dedicam a entender a construção das identidades brancas brasileiras –marcadas pela política do branqueamento a pela mestiçagem– e como estas identidades influenciam diretamente na construção das relações raciais e, principalmente, na divisão desigual das oportunidades no Brasil. Em suas considerações finais Schucman alinha-se com Sovik (2009) quando esta autora, invertendo a lógica presente no título do livro de Franz Fanon (2008): *“Pele branca, máscaras negras?”*, busca questionar as posturas de brancos –no caso, músicos brancos– em ambientes onde a regra da beleza não é necessariamente branca —no caso, a música popular brasileira (Sovik, 2009, p. 157).

É importante que se diga que o estudo de Sovik deseja observar como uma branquitude mestiça pode construir, e/ou reconstruir, seus discursos em territórios negros. Assim, Sovik propõe as seguintes formas que os autores destes discursos podem assumir:

1. A de **travesti**, na qual quem constrói o discurso “... usa a fantasia, se veste de negra, mas todos sabem que não é” (2009, p. 164). Esta seria a perspectiva de Daniela Mercury na música que repete “... a cor desta cidade sou eu...”;

2. A de **tradutor**, na qual se utiliza um discurso narrativo político de música de protesto, para atuar como um tradutor de negros para brancos e cidadãos. Para Sovik, esta seria a perspectiva de Marcelo Yuka: a de apontar para uma nova possibilidade, dentro do campo discursivo do branco, um entendimento de que ele faz parte dessa realidade social, sendo cúmplice da opressão do racismo.

... o letrista articula uma crítica antirracista cidadã, sem vestir as roupagens da cultura negra, como faz Daniela Mercury, nem imaginar uma contradição entre racismo e a mestiçagem ou se anunciar como mediador, como Gabriel o Pensador (Sovik, 2009, p. 170).

Em consonância com o trabalho de Sovik (2009), algumas conclusões finais da tese de Schucman (2012) avançam na direção de tímidas respostas para a pergunta postulada por Ware (2004) na introdução do livro *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*: que forças históricas e contemporâneas sustentam as formações particulares da branquitude no Brasil, e que estratégias antirracistas seriam apropriadas para subvertê-las (Ware, 2009, p. 9)?

Para Schucman (2012), a possibilidade de se produzir fissuras entre a brancura e o poder da branquitude estaria no estabelecimento de um tipo de relação estética entre brancos e negros a partir da luta dos movimentos sociais negros, que fosse permeada pelos universos culturais e por políticas de valorização das culturas negras e das identidades afirmativas de negritude.

... para esta fissura ser feita, há a necessidade de se pensar a ideia de estética não como a pensada no senso comum, definitivamente, ligada ao ideal de beleza ocidental, mas sim pensá-la de forma ampla, como arte da vida, como produção e transformação da existência, o estético como possibilidade de se ligar ao outro. [...] Desta forma, é possível se pensar em uma estética nascida da vida de todo dia, isto é, dos sentidos criados por vivências afetivas comuns, na partilha de emoções e sentimentos, agregações que não se devem a uma programação racional mas, ao invés disso, repousam sobre o desejo de estar e viver com os outros sentimentos compartilhados (Schucman, 2012, p. 110).

A mais recente destas obras, o livro *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX* do sociólogo Richard Miskolci (2012), aborda um tempo histórico entre a passagem de uma sociedade monárquica e escravista para uma republicana, a partir da história da sexualidade e da racialidade do país. O autor nos leva a entender que a construção da identidade nacional foi permeada por uma associação de desejos nutridos pela elite econômica e política em tornar-se uma homogeneidade racial, sexual e de gênero, portanto:

A nação engendrou um ideal branco, masculino e heterossexual que tinha como eixo de problematização as diferenças de raça, sexualidade e gênero. A primeira República, ao menos durante sua primeira década, constituiu práticas que podem ser vistas como de racismo estatal, uma tecnologia de segurança que a

chamada à ordem na bandeira na deixa esconder, assim como seu alvo, o progresso, apela a um futuro distante que deve reger as ações presentes no combate ao que se elegia como atraso, perigo, em suma, a ameaça do passado compreendido como nossa própria população predominantemente negra e mestiça, vista como inapta a modernidade ética do trabalho e pouco “viril” em comparação com a de países formados por imigração branca (Miskolci, 2012, p. 50).

Ao analisar o contexto histórico da construção da nação a partir de uma inovada forma metodológica que privilegia a interseccionalidade dos marcadores de diferenças social, o trabalho de Miskolci (2012) nos permite uma virada epistemológica por alguns motivos. Em primeiro lugar utiliza-se dos estudos culturais, da teoria feminista, dos estudos foucaultianos e das teorias pós-coloniais para introduzir uma história da sexualidade às interpretações sempre marcadas pelo campo econômico da mudança do sistema monárquico ao republicano. Em segundo lugar, o autor revela a cor, o gênero e o sexo marcados na modernidade brasileira ao assumir o desejo da nação. Em outras palavras, o progresso e a modernidade estavam marcados em uma corporeidade branca, masculina e heterossexual. Ao descortinar esses desejos, Miskolci (2012) permite ampliar a possibilidade de entendermos melhor nossa história social a partir dos que ficaram fora das trincheiras. A nação tão almejada pela elite essencialmente masculina e branca demarcou as fronteiras do próprio conhecimento sobre nós mesmos. Os saberes subalternos portanto, permitem-nos ampliar os horizontes da História da sociedade brasileira finissecular. Vemos, então, a obra de Miskolci em diálogo com nossas próprias referências, ao pensarmos o quanto de comum segue o trabalho de Miskolci com a nossa perspectiva de uma educação antirracista. Em diálogo com a obra do pesquisador Ramón Grosfoguel (2010; 2007) percebemos os estudos críticos da branquitude a partir de uma revisão epistemológica na qual investiga a colonialidade do saber e defende uma proposta *decolonial* de produção do conhecimento.

Reconhecemos, portanto, a perspectiva intercultural neste estudo, por entendê-la como sendo um atalho para a composição de espaços narrativos que possam reconfigurar os saberes globais e/ou locais. Daniel Mato (2005), pesquisador venezuelano, propõe esta linha de análise como uma possibilidade de mediação entre diferentes culturas. As diferentes culturas podem estar presentes em um mesmo grupo, como, por exemplo, entre os indígenas, entre os afro-brasileiros, entre os afrodescendentes fixados em diferentes lugares da

Diáspora Africana, entre um antropólogo e um advogado, etc. Os agentes implicados com as mudanças e práticas mais equânimes de participação social tendem a pensar outros formatos para a divisão dos lugares de prestígio e para a experiência *decolonial*, se assim pudermos considerar (Passos & Miranda, 2011, p. 4).

Portanto, como percebe Miskolci (2012), o desejo da nação era conduzido para a construção de um projeto ocidentalizado, hegemonicamente embranquecido que dependia de um controle das relações sexuais para existir. Outra questão, que insurge como uma novidade está na forma em que o autor percebe a branquitude brasileira já datada do final do século XIX discordando da corrente dominante que estabelece a década de 1990, ao final do século XX, como sendo o princípio da branquitude brasileira. Assim, para Miskolci:

... a branquitude é um ideal criado pelas elites brasileiras entre o final do XIX e o início do século XX, o qual adquire mais importância no regime republicano. [...] a branquitude era um ideal presente em vários discursos, dos políticos aos médicos e literários, os quais encontravam nela um denominador comum da nação, valor fundamental que guiava as demandas elitistas de branqueamento do novo povo (Miskolci, 2012, p. 51).

A partir disto, reconhecemos a recorrência entre os autores discutidos, de uma ideia que está claramente formulada em *Aqui ninguém é branco* (Sovik, 2009), qual seja: a invisibilização do discurso sobre quem é branco no Brasil, em função do projeto da valorização da mestiçagem como uma forma histórica de representação das relações raciais brasileiras (Sovik, 2009, p. 15), desembocando, no trabalho de Alves, através da ideia de uma branquitude mestiça (Alves, 2010, p. 175).

Todas estas discussões e pesquisas vem contribuindo para trazer à tona o “problema do branco” no Brasil —se é que podemos tratar de branquitude nestes termos. O “problema de branco” para nós parece relacionar a branquitude ao projeto de branqueamento da sociedade brasileira. Em outras palavras: mesmo ao adentrarmos um campo de pesquisa relativamente novo para nós —os chamados *critical whiteness studies*, já com certa tradição nos Estados Unidos e na África do Sul (Bento, 2009; Cardoso, 2008; Alves, 2010; Schucman, 2012)—ainda podemos argumentar que o projeto de mestiçagem e a política de branqueamento criaram, e criam, uma identidade social brasileira que é

percebida, majoritariamente, como mestiça –pelos estrangeiros e por nós mesmos.

Isso equivale a dizer que já começamos a ser capazes de conhecer, para compreender, a nossa branquitude e que esta parece estar forjada pelo ideário constitutivo do nosso projeto nacional, que tem como espelho valores éticos e estéticos europeus e se baseia na manutenção de um *status quo* que é, principalmente, pautado em concepções de superioridade de classe, raça e gênero.

2.1.2.

Vigilância epistemológica: identidades brancas e um desafio a ser enfrentado

Cabe aos brancos uma renovada reflexão sobre seu lugar na sociedade brasileira, para proceder uma ação também de brancos contra o racismo. A tarefa de reflexão e ação é a que os Diálogos Contra o Racismo entre brancos e negros vêm encarando. Pois é necessário encontrar não só formas concretas de combater o racismo juntos, mas de tirar o peso do argumento que, em um país mestiço, está tudo (relativamente) bem (Sovik, 2005, p. 15).

Acredito que não seja raro, entre brancos que se conscientizam sobre racismo, serem educados por negros dessa maneira, pela marcação de limites e diferenças (Sovik, 2005, p. 18).

Todo fim de semestre encaro o espelho a partir das variáveis interpretações do mesmo questionamento vindo dos meus alunos. “Professora, porque a senhora se interessou por esse tema?” Penso em várias resposta que poderiam me explicar. Acabo sempre propondo um regresso as nossas primeiras aulas, quando discutimos os princípios que norteiam o Parecer CNE/CP 003/2004 (Ver em Anexos), assinado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este documento aborda a questão de que brancos e negros precisam entender a educação étnicorracial como um problema de todos e só assim poderemos caminhar para a efetiva igualdade racial. Seria esta uma resposta suficiente para os meus alunos? E para mim mesma?

Mas, não é isso o que eles querem escutar. A pergunta se repete e ela tem a ver com identidade. Mas o que exatamente isto significa? A construção da identidade se faz em vários campos representativos. E estes podem se misturar tanto quanto for necessário ou, em um sentido oposto, podem se mesclar a ponto de um se sobrepor aos demais, por necessidade política e/ou ideológica. Parafraseando Gilroy, a identidade nos ajuda a entender e definir o que a de “eu” e o que há de “nós”, levando em consideração o que existe de padronização inclusiva e excludente.

Dito isto, podemos perceber um pouco mais de sentido quando um sujeito político se percebe como um “eu” —pela sua brancura— ou por “nós” feito de uma escolha política e de construção coletiva. Não parece, e nem é, fácil, pois estas escolhas, de forma alguma, estão aqui ligadas a desejos intrinsecamente individuais.

No que diz respeito à situação relacional de brancos e negros, Bento (2002) destaca os trabalhos de Pizza e Helms como uma contribuição de uma forma de abordagem, na qual o problema das relações raciais são tomados como um problema das relações entre negros e brancos e

... não como um problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicas, políticos, econômicos e simbólicos (Bento, 2002, p. 45).

A participação do sujeito branco consciente, não só do seu fenótipo significativamente branco, como também da branquitude brasileira a que pertence, é fundamental neste processo de construção do campo dos estudos críticos da branquitude. Seria este o sujeito branco antirracista?

À militância social negra devemos o legado de uma luta em busca da construção —historicamente negada pelo processo político de mestiçagem— da identidade negra brasileira. Ainda que caibam as críticas de que, em alguns momentos, a militância negra tenha esquecido a pluralidade que existe em ser negro, o fato é que devemos ao esforço desta mesma militância a compreensão do que significa “tornar-se negro” (Santos, 1983) no Brasil.

Com a emergência dos estudos críticos da branquitude surge o questionamento sobre quem, afinal, é branco brasileiro? É mais: o que se coloca

também é o que seria “tornar-se branco”? *A priori* esta não nos parece uma resposta difícil, posto que a sociedade brasileira, por mais que reverencie a mestiçagem a nível discursivo, através das nossas práticas sociais e políticas explicita nossos valores eurocêntricos e, portanto, de brancos. O desafio aqui, portanto, é responder ao questionamento proposto por Ware: “O que torna você *não-branco*?” (Ware, 2004, p. 28).

A partir do trabalho de Janet Helms (*apud* Bento, 2002), Bento propõe uma sequência de estágios para a construção da identidade branca antirracista, que daria vida ao sujeito branco antirracista que desejamos conhecer. A partir da tomada de consciência da branquitude, com suas implicações culturais, políticas e socioeconômicas, mas —principalmente—, psicológicas e individuais, o sujeito branco antirracista passaria por certos processos descritos como recorrentes pelas autoras.

Vale comentar, antes de apresentar esta proposição, que a Filosofia da História que ela compreende, mesmo se o fosse apenas como projeto, já mereceria uma discussão sobre a perspectiva “evolucionista” e, de certa forma teleológica, que adota. O “etapismo” apresentado por Helms, e reproduzido por Bento, certamente merece um tratamento crítico das tensões políticas a que os indivíduos, brancos e negros, estão —e são— sujeitos. Este é um debate que não faremos aqui, pois seria objeto de outra reflexão. De qualquer maneira, o valor pedagógico do modelo nos inspira neste momento e, por esta razão, aqui o reproduzimos.

São “seis [os] estágios de desenvolvimento da identidade racial branca: contato, desintegração, reintegração, falsa independência, imersão/emersão e autonomia” (Helms *apud* Bento, 2002, p. 43). Para a autora, na fase do **contato** geralmente é incluído uma curiosidade primitiva, ou um medo, sobre a população negra, sempre baseados (curiosidade e medo) em estereótipos. O objetivo deste conhecimento primário “acaba por restringir a própria consciência das questões raciais e a interação com as pessoas negras” (Helms *apud* Bento, 2002, p. 43).

O segundo estágio, a **desintegração** se dá com as pessoas brancas que conseguem sair do estágio do contato, a partir de certos tipos de experiência com um número maior de pessoas negras e de maiores informações sobre a existência de racismo institucional e cultural. Neste estágio, o despertar do sujeito branco o leva a uma fase de raiva, de desconforto e culpa por entender

suas próprias vantagens e privilégios decorrentes da sua condição de branco. Essas pessoas acabam por reconhecer o papel da população branca na manutenção do racismo. Mas, como argumenta Bento, essas pessoas “podem convencer a si próprias de que o racismo realmente não existe ou, se existe, é culpa de suas vítimas” (Bento, 2002, p. 43). Nesta fase, o sujeito branco, ansioso por ainda fazer parte do seu grupo racial, acaba por readequar suas próprias crenças e símbolos, no intuito de manter sua pertença ao seu próprio grupo de origem. Para tanto, acaba por apontar nos negros, a partir da sua culpa e da sua ansiedade, agravada pela **desintegração**, as mazelas do racismo.

Ainda em diálogo com Helms (*apud* Bento, 2002), Bento reflete:

... que é realmente fácil para os brancos ficarem paralisados no estágio da **reintegração**, particularmente se é possível evitar negros. Todavia, se há um catalisador para continuar a autorreflexão, a pessoa questiona sua definição de ser branco e a justificativa do racismo (Bento, 2002, p. 44). [Grifos nossos].

No próximo estágio, desconfortável com sua condição de indivíduo branco, o sujeito branco vai em busca de uma nova forma de pertença, mais confortável de sua existência enquanto tal. À esta característica Helms vai denominar estágio da **imersão/emersão**.

Por fim, aponta para o estágio da **autonomia**. Neste momento o sujeito branco vai a busca de pares para construir uma nova pertença em um grupo branco que compartilhe com ele processos semelhantes de desenvolvimento desta consciência autocrítica.

Para brancos, a internalização de uma nova percepção do que é ser branco é a tarefa básica do estágio de **autonomia**. Os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana. É um processo sempre em andamento, no qual a pessoa precisa estar continuamente aberta a novas informações e a novas formas de pensar sobre variáveis culturais e raciais (Bento, 2002. p. 44). [Grifo nosso].

Encontramos aqui a vigilância a qual se refere Frankenberg (2004). A construção do sujeito branco antirracista se dá a partir de um processo longo de autoconhecimento e conscientização política. Outro fator importante, que Bento (2002) destaca em seu trabalho é que ela denomina de “pacto narcísico” que se estabelece no interior do grupo branco, e que dá suporte para a manutenção dos

privilégios e poderes deste grupo. Parece-nos que os sujeitos brancos que ficam paralisados no estágio da **reintegração** acabam por reforçar este pacto através do silenciamento do grupo branco. Neste sentido, Cardoso (2007) aponta para um conflito do sujeito branco antirracista quando este resolve romper com este pacto e abdicar simbolicamente dos privilégios atribuídos ao seu grupo.

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Dessa forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade cultural com vistas à abolição do seu traço racista (Cardoso, 2008, p. 177).

Dito isso, voltamos a pensar as palavras de Frankenberg (2004). A vigilância é parte fundamental desta autocrítica e dessa reconstrução dos sujeitos brancos. Assim, entendemos que, tanto no estudo sobre o sujeito branco antirracista, como no próprio estudo crítico da branquitude, é necessário ser vigilante para fatores importantes como a situação relacional em que se encontram os sujeitos raciais, tendo a consciência crítica de que esta relação ainda se constrói no campo das hierarquizações.

Por fim, acreditamos que os discursos acadêmico e político, que nascem a partir da entrada dos estudos críticos da branquitude, se encontram em sintonia com as novas formas de luta de resistência que se constroem em oposição ao processo de globalização econômica, cultural e simbólica. As agendas políticas se pautam em que as marcas identitárias carregam agendas políticas necessárias para a construção de uma sociedade menos binária. O modelo dualista de percepção do mundo encontrasse em análise. Urge pensar o novo. E neste sentido, estamos convencidos de que ainda não se pode almejar uma desracialização, sem colocar em risco, como consequência indesejada, uma despolitização desta discussão.

Quiçá a discussão a partir da perspectiva pós-colonialista e os estudos críticos da branquitude nos ajudem a refletir sobre relações raciais em outros termos e nos permitam construir propostas inovadoras para o enfrentamento do racismo, visando a sua total e efetiva eliminação. Quem sabe ao discutirmos branquitude possamos articular raça com outras categorias, de maneira a

permitir um aprofundamento do entendimento da complexidade estrutural na qual estamos inseridos.

2.2.

A política de branqueamento como projeto ideológico da branquitude brasileira

... a palavra raça tende a provocar certo incômodo e mal-estar justamente por que remete ao racismo, uma forma de discriminação condenada e, ao mesmo tempo, praticada, e a relação hierárquica que separa os humanos entre brancos e não-brancos (Ribeiro Corossacz, 2009, p. 113).

2.2.1.

“Raça” ou raça: uma decisão mais além da forma

A palavra raça, para Kabenguelê Munanga (2009), carrega uma atitude política e não pode ser desassociada de sua ação. Aqui faço uso deste entendimento para ilustrar nossas escolhas analíticas que, longe de serem simplesmente palavras, são atitudes, lutas e enquadramentos políticos que demandam maior aprofundamento. Para Hofbauer (2006) as palavras são conceitos e, como tais, são produtos histórico-culturais que expressam intencionalidades individuais e coletivas e, conseqüentemente, podem e devem ser vistos como intimamente ligados à “construção da realidade social” (Hofbauer, 2006, p.16).

A palavra raça carrega o peso do racismo. De forma nada unânime esta categoria perpassa —das mais diversas formas— o pensamento sobre a complexa relação racial brasileira desde o século XIX. Ao utilizarmos a palavra raça percebe-se certo desconforto, não só dos pesquisadores atuais, como também da própria sociedade, pois confundem-se o termo raça e o racismo implícito. Ribeiro Corossacz (2009) preconiza o uso das categorias “branco” e “não-branco”, considerando-as adequadas para refletir uma forma de classificação racial em que se encontra primordialmente o branco como parâmetro de análise.

O conceito de raça foi usado para classificar categorias ditas “raciais”, desde o mundo animal, até a sociedade, sendo transportado da biologia e da zoologia para as ciências sociais e relações humanas. No século XVII este conceito foi empregado para categorizar a diversidade humana e classificá-la. A partir desse momento os seres foram divididos em três raças: branca, preta e amarela. A princípio essas classificações tinham por intuito conhecer a diversidade humana. Até esse momento não havia implicações de ordem política e social. Estas se construíram posteriormente quando a ideia de raça, extraída das ciências da natureza, foram utilizadas para dar suporte à criação de um pensamento que defendia a legitimidade do sistema de dominação através da hierarquização racial.

O racismo, uma “estrutura de longa duração” (Braudel, 1992, p. 43), está na construção do pensamento ocidental antes mesmo da utilização do conceito de raça, a partir das ciências naturais, como forma de classificar e hierarquizar a sociedade. Munanga (2001) sustenta a existência de um protorracismo a partir do século XVI e que este se perpetuou, tomando sua forma concreta atual no cientificismo do século XVIII.

Após os desenvolvimentos científicos recentes, particularmente da genética, não faz mais sentido pensarmos em raça a partir da sua construção biológica, como outrora se deu. A perspectiva de um pensamento acerca da raça, no seu sentido biológico, tão presente no século XIX, é hoje “considerado pela ciência como arcabouço, sem fundamento científico” (Cardoso, 2008, p. 31). Porém, o debate atual não se encontra mais na dicotomia biológico/construção social e sim na problematização da própria necessidade de abdicar do conceito de raça —também como uma construção social— quando falamos de combate ao racismo. A este respeito encontramos, portanto três frentes de pensamento.

Primeiramente, há autores que utilizam o conceito de “raça”, sempre entre aspas, para enfatizar a irreabilidade e a instabilidade do termo, dentre estes destacamos Laura Moutinho (2004), Peter Fry (1996) e Antônio Sergio Guimarães (2005). Este último aponta para uma outra frente de pensamento, que são os cientistas que deixam de utilizar a categoria raça por acreditarem estar esta arraigada a ideologias opressivas e que seu uso perpetuaria justificativas naturalistas para a construção dos pensamentos sobre as desigualdades nas relações sociorraciais (Guimarães, 2005, p. 22).

Também podemos perceber a preferência de alguns pensadores pela utilização da categoria etnia, por entender esta última mais abrangente do que a primeira. Aqui também optamos por descartar tal mudança paradigmática e política que esta construção representa, pois será também neste momento que se fará o deslocamento do discurso racial para o campo da cultura. Etnia representaria, portanto, uma concepção mais abrangente dos grupos dominados de forma hierárquica ao englobar suas pertencas a partir de premissas identitárias de simbologia cultural. Para Guimarães, “... tal conceituação, entretanto, ao diminuir a possibilidade de distinções analíticas, é mais um meio de contornar as dificuldades da análise do que de resolvê-las” (Guimarães, 2005, p. 25).

Logo, há autores que, ao contrário, acreditam que já se pode prescindir do conceito de raça e, quiçá, pensar em uma desracialização. Nesta linha de pensamento destacamos Paul Gilroy (2007), particularmente em seu livro *Entre campos: nação, cultura e o fascínio da raça*.

Finalmente, há autores que ainda utilizam o conceito de raça, desta vez sem aspas, e com o sentido de construto social, pois defendem ser imprescindível a sua utilização na construção de políticas para a eliminação do racismo. Nesta perspectiva destaco o argumento de Cardoso (2008):

... utilizo o termo raça também com o **sentido de construto social**. A partir do momento que revelo esta minha posição, penso que passa a ser **desnecessário empregar os conceitos raça, negro ou branco entre aspas**. Até o presente momento não prescindo do conceito de raça, por que estou convencido de que ele **é necessário para se caminhar em direção à supressão do racismo na sociedade brasileira** (Cardoso, 2008, p. 31). [Grifos nossos].

É com esta última perspectiva que alinhamos nosso pensamento, no que se refere à raça, às categorias branco e negro e ao próprio conceito em discussão —branquitude—, pois entendemos que a construção das palavras, e suas utilizações, correspondem a tomadas de posição política.

2.2.2.

A história da ideologia do branqueamento no Brasil

A minha tese, pois, é que a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco; mas que esse, para mesma vitória atenta as agruras do clima, tem necessidade de aproveitar-se do que de útil as outras raças lhe podem fornecer, maximé a preta, com que tem mais cruzado. Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuirão largamente para esse resultado: de um lado, a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a emigração européia (Romero, [1880]).

Final do século XIX. O Brasil se encontrava em um momento de ruptura com um sistema econômico e social e preparava, através da doutrina liberal, sua entrada ao sistema capitalista. Abolicionistas influenciados pelas teorias liberais europeias lutavam pela Abolição, muito mais para uma desmontagem do sistema escravista, do que pela liberdade dos escravizados². Não estava na pauta do movimento abolicionista pleitear a questão racial. O texto de Silvio Romero (1880), citado a maneira de epígrafe, diz muito a respeito da realidade brasileira de então.

Mesmo sem ocupar um lugar privilegiado na agenda do movimento abolicionista, a questão racial não era esquecida e, muito menos, menosprezada. O movimento abolicionista, com relação à questão racial e a inclusão da população negra não é diferente de nenhum movimento nascente na classe dominante naquele momento. O movimento configurava-se por uma elite branca pensando uma proposta para uma nova sociedade, a qual deveria incluir a população negra brasileira da mesma forma que outrora o fizera: de forma subalterna, paternalista e condescendente (Burity, 2006). O ideal abolicionista estava impregnado de valores sociais pautados em formas desiguais de relação social.

Porta-voz do movimento abolicionista, Joaquim Nabuco fundou a Sociedade Brasileira contra a Escravidão, que viria a ser a sociedade mais importante de combate ao sistema escravista. Segundo Nabuco, a escravidão impedia o progresso e a modernização que estava por nascer a partir do novo modo de produção: o capitalismo. Seu manifesto abolicionista era um protesto,

² Utilizaremos no nosso trabalho a palavra **escravizado**, ao invés de **escravo**, mais uma vez por acreditar na força política das palavras.

em grande parte, influenciado por ideais ingleses (Nabuco *apud* Hofbauer, 2006). Encontrava-se em Nabuco um líder abolicionista voltado às questões ligadas às mudanças sociopolíticas. Para ele o progresso estava por vir e a escravidão se colocava como uma barreira a esse processo de modernização. Neste mesmo tempo histórico, ideias como progresso, liberdade e modernização andavam de mãos dadas com ideias raciais, biologizadas e evolucionistas. Neste sentido, Nabuco posicionava-se de forma a buscar entendimento e harmonia racial entre brancos e negros. Para ele, havia apenas conflitos de interesse entre classes diferentes e, com essa perspectiva de análise, ele perseguia seus objetivos políticos e econômicos (Hofbauer, 2006).

Não influenciado pelas teorias racistas da época, o livro *Abolicionismo* (Nabuco, 1883) apontava para as ambiguidades e o mascaramento da questão racial de então:

No Brasil, a questão não é, como nas colônias européias, um movimento de generosidade em favor de uma classe de homens vítima de opressão injusta a grande distancia de nossas praias. A raça negra não é, tampouco para nós uma raça inferior, alheia à comunhão, ou isolada desta, e cujo bem-estar nos afete como o de qualquer tribo indígena maltrata pelos invasores europeus. Para nós, a raça negra, é um elemento de considerável importância nacional, estreitamente ligado por infinitas relações orgânicas à nossa constituição, parte integrante do povo brasileiro. Por outro lado, a emancipação não significa tão somente a termo da injustiça de que o escravo é mártir, mas também a eliminação simultânea dos dois tipos contrários, e no fundo o mesmo: o escravo e o senhor (Nabuco *apud* Burity, 2006, p. 24).

Cabe ressaltar que, ainda que de maneira ambígua, Nabuco relaciona a situação indesejável do sistema escravista ao “elemento negro” e, apesar de não fazê-lo de forma explícita, o autor fomentava o ideário do branqueamento. Neste contexto, ele defendeu o casamento inter-racial como forma de favorecer o fortalecimento do povo brasileiro, embora tomando a raça branca como sinônimo de progresso e civilização (Hofbauer, 2006).

O pensamento social brasileiro daquela época buscava reestruturar a sociedade para construir um projeto econômico mais moderno, no qual a escravização da população negra não seria mais funcional na sociedade de mercado que se construía a partir do processo de industrialização e da adoção do trabalho livre como forma privilegiada de mão de obra. Esta era a época de pensar as grandes questões do futuro do país. Dentre estas questões figurava

na agenda dos grandes intelectuais e da elite brasileira a necessidade de entender, e de resolver, o “problema do negro” no afã de construir a imagem de uma nação e de um cidadão brasileiro.

Desta maneira, sintonizado com as teorias racialistas da época, o pensamento social brasileiro buscava resolver este “problema do negro” na construção desta cidadania, e encontrou-se na imigração europeia uma saída estratégica. Trabalhos de renome, como do historiador Luís Felipe Alencastro (2000), descrevem este processo de imigração tomando como ponto de partida as imigrações chinesa e dos africanos livres. Não vamos nos dedicar de forma prolongada a este tema, posto que nosso interesse está em entender os formatos políticos que se encontram envolvidos no processo de branqueamento da sociedade. Para este estudo basta dizer que a política de imigração constituiu uma, dentre tantas outras, estratégia de enfrentamento da questão racial no Brasil durante o processo de construção do projeto político de branqueamento do povo brasileiro. “A imigração europeia ajudaria no processo de ‘branqueamento’ no Brasil” (Skidmore, 1976, p. 40).

O que é importante ressaltar é que, neste processo, a questão racial foi sendo “diluída” no interior da questão social brasileira, em cujo cerne estão articulados poder e classe. Todos os trabalhos da época —cada qual a partir da sua perspectiva de análise— se dedicavam a mostrar que a miscigenação brasileira iria desencadear em um homem branco, livre e apto para o “progresso”. Portanto, como apontava Silvio Romero, a miscigenação estava no centro da História do Brasil (Skidmore, 1976, p. 53). O mestiço se tornaria branco, pois a raça superior iria abolir a raça inferior. A miscigenação, neste caso, levaria a construção de uma sociedade branca, não mais fadada ao desaparecimento, como apontavam vários dos estudos eurocêntricos da época, mas sim, apta a nascer para o mundo.

Em meados do século XIX, mais exatamente 1850 com o princípio do controle do tráfico negreiro (Lei Eusébio de Queirós) a sociedade brasileira encontrava-se envolta no debate da imigração como resposta para a questão da mão de obra livre. De mãos dadas com esta questão, como outro lado da mesma moeda, encontrava-se a questão da formação da nação brasileira. Os povos que viriam para o Brasil para trabalhar nas lavouras representariam, mais adiante, o futuro do país. Para Alencastro, “... no reverso do debate sobre a

imigração desenhava-se o debate sobre a nacionalidade” (Alencastro, 1997, p. 295).

Desta maneira, o processo de mudança do modo de produção para o novo sistema econômico que se instalava ocorria no momento histórico da Abolição, fato que não pode ser desconsiderado. Para Hofbauer, “A sociedade era marcada por laços de dependência, de lealdades, de poder patrimonial” (Hofbauer, 2006, p. 150). Cabe ressaltar no entanto, que as condições de ser escravizado e de ser livre neste contexto nem sempre marcava duas realidades distintas. O liberto não era por si só a antítese do escravizado. A pertença da população negra enquanto cidadã derivava de várias outras variantes que não só a carta de alforria.

A imagem internacional do Brasil pagava o preço alto de ser percebida como miscigenada, resultado da mistura entre os portugueses (brancos) e as outras raças —indígenas e negros. As teorias racistas davam suporte ao pensamento social europeu e norte-americano, seu beneficiário. Não de forma diferente a elite brasileira —desejosa de se ver enquanto branca— apropriava teorias racistas e depositava na teoria evolucionista (darwinismo social) as suas maiores esperanças e apreço.

Para Skidmore:

Obras social-darwinistas, sobretudo, tinham grande influência no Brasil. Praticamente, todo o pensador social brasileiro —antes de 1914— se viu a braços com o darwinismo social. São frequentes as citações de figuras como Spencer, Le Bon, Lapouge e Ingenieros. Os brasileiros, de regra, aceitavam o darwinismo social, em princípio, tentando apenas descobrir como aplicá-lo à sua situação nacional (Skidmore, 1976, p. 70).

Este processo histórico da construção das nossas relações raciais também mereceu a atenção da historiadora Nancy Leys Stepan (2005), quem se dedicou a problematizar —neste mesmo contexto— a implementação de políticas eugênicas endógenas. A ciência tomava corpo à época e os cientistas esforçavam-se por desenvolver competências técnicas e criar sociedades que promovessem novas visões científicas (Stepan, 2005, p. 49). O trabalho de Stepan mostra que o movimento científico da eugenia na América Latina teria suas próprias regras, dada a formação social e cultural que se fazia presente. A ciência do aprimoramento racial, como era conhecida a eugenia, acabou por

tomar as formas contraditórias e paradoxais do próprio pensamento latino-americano. Para a autora, os países da América Latina desenvolveram movimentos eugênicos próprios e originais que ajudaram a construir o pensamento científico social e político, bem como as próprias políticas públicas da época. No Brasil, por causa da escravidão o movimento eugenista assume uma forma fenotipada onde o negro também é visto como uma espécie degenerada. Portanto, tratava-se de um movimento pelo “aprimoramento da raça”, razão pela qual a relação entre eugenia e racismo é frequente (Stepan, 2005, p. 149).

Este esforço por implementar teorias racistas ecoou nos escritos do médico Raimundo Nina Rodrigues e, de forma conflitante e inconsistente, também na obra de Silvio Romero. Nina Rodrigues tinha uma visão evolucionista-racial e biologizadora da questão racial e, por esta razão, acabou conhecido com o primeiro doutrinador racista brasileiro. Como médico, ele alertava sobre o “perigo” para a futura sociedade brasileira, da constituição de uma população de aparência vigorosa porém, com “... possíveis germes de precoce decadência que mereciam sabidos e estudados, em busca de reparação e profilaxia” (Rodrigues, 1977, p. 1-3). Ficava claro o desejo de intervir na engenharia social brasileira com preocupações eugênicas, que ele —espírito de sua época— considerava como “transcendente questão de higiene social” (Rodrigues, 1977, p. 1-3).

Como homem de seu tempo, comungando com fé as ideias europeias dominantes das elites, Nina Rodrigues defrontava-se com a noção corrente de que não existia no Brasil o problema étnico. Para ele, a Abolição havia provocado um clima emocional compensatório, do qual derivava a posição falsa de “emprestar ao negro a organização psíquica dos povos brancos mais cultos” (Rodrigues, 1977, p. 3). E acentuava que se conferia ao negro, “qualidades, sentimentos, dotes morais ou ideias que ele não tinha, que ele não podia ter” (Rodrigues, 1977, p. 3). Exibindo uma intensa confiança no pensamento evolucionista europeu, Nina Rodrigues jamais vislumbrou que a sociedade mestiça brasileira poderia escapar desse fatalismo cientificista. O “fatalismo” de Nina Rodrigues leva-o a afirmações como a seguinte:

A raça negra no Brasil (...) há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (...) consideremos a supremacia imediata da raça negra nociva a nossa nacionalidade, prejudicial em todo caso a sua influência não sofreada aos progressos e a cultura do nosso povo (Rodrigues, 1977, p. 7).

Homem do seu tempo, Nina Rodrigues estudava as raças a partir de uma premissa hierarquizante, pensando a “raça negra” como inferior, e a “raça branca” como superior. Sua obra —marcadamente influenciada por teorias racista da época — é de suma importância, pois marca o início dos estudos sobre “o problema do negro” na sociedade brasileira. Como argumenta Skidmore, “Nina Rodrigues produziu uma justificação teórica perfeita e acabada da impossibilidade de considerar um ex-escravo capaz de comportamento ‘civilizado’” (Skidmore, 1976, p. 76).

Diante deste cenário de confronto social e ideológico, como seria possível enfrentar a realidade da mestiçagem no Brasil frente às correntes científicas que condenavam o tipo mestiço à desconfortável posição de inferior na escala evolutiva do homem? Como aponta Stepan:

... para alguns latino-americanos, a noção de que sua própria mestiçagem racial poderia ter resultados positivos era precisamente a fresta na teoria biológica internacional que abria a ciência racista a seus próprios projetos políticos e lhes permitia proclamarem-se nações eugênicas em formação (Stepan, 2005, p. 152).

Portanto, o impasse da construção da nação estava situado no âmbito da questão racial e das suas contraditórias resoluções. Por um lado as políticas de ideias eugênicas ajudavam a formar um tipo representativo da nova nação, por outro as ideias de mestiçagem eram buscadas como solução para se encontrar este mesmo tipo representativo. Para tornar a situação ainda mais complexa, nesta mesma época os trabalhos científicos se dividiam em duas linhas de pensamento. A primeira era encabeçada por João Batista de Lacerda, Diretor do Museu Nacional, que via na mestiçagem a única forma de embranquecer o país. A segunda se sustentava nos estudos de Nina Rodrigues, cujos argumentos já se conhecem. Apesar de parecer dicotômico, na realidade os dois caminhos se encontravam no que tinham de sexismo e de racismo em sua formação (Stepan, 2005). O que vemos aqui, nada mais é do que a forma encontrada para provar cientificamente que o Brasil era um país em vias de branqueamento. E foi a esta

missão que se dedicaram os cientistas brasileiros de finais do século XIX e início do século XX.

Durante o *Primeiro Congresso Universal de Raças*, realizado em Londres em 1911, João Batista de Lacerda apresentou, pela primeira vez no exterior, a teoria de que a mestiçagem levaria o Brasil ao embranquecimento. Para ele, após um século de miscigenação, a população brasileira iria tornar-se branca:

... já que se viram filhos de mestiços apresentarem, na terceira geração, todos os caracteres físicos da raça branca (...) é lógico esperar que, no curso de mais um século, os mestiços tenham desaparecido do Brasil” (Lacerda apud Hofbauer, 2006, p. 57).

A mestiçagem era, portanto, defendida pela elite intelectual e pelas lideranças políticas enquanto um projeto político natural e aceitável, que conduziria ao branqueamento da nação brasileira. Em paralelo, Silvio Romero (1980) defendia a mestiçagem com outras tintas: esta seria uma etapa para a futura homogeneização do país.

2.2.3.

O mestiço: outra face do branqueamento

O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional. Nossa psicologia popular é um produto desse estado inicial. Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos, pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá (Romero *apud* Hofbauer, 2006, p. 209).

Como vemos, a questão racial não era uma questão menos privilegiada na construção de uma política pública e principalmente na construção da nação. “No final do século XIX, o ideal de ‘branqueamento’ —como aparece nos discursos de importantes abolicionistas e cientistas brasileiros—, traduzir-se-ia em medidas políticas concretas” (Hofbauer, 2006, p. 213). O ideal de branquear estava por toda a parte na América Latina. A política ideológica do branqueamento no momento histórico do pós-abolição dava suporte à

preocupação do que fazer com a imensa massa da população negra, ou o “problema do negro” no país. “O diagnóstico do branqueamento da população legitimava as políticas públicas de desamparo e exclusão social da população negra” (Domingues, 2004, p. 254). A questão racial irá influenciar todo o processo de construção da identidade nacional, que está pautada em três momentos: 1) Proclamação da República; 2) Abolição do regime escravocrata e 3) Revolução de 1930.

Podemos perceber uma mudança de paradigma no início do século XX. Influenciado pelas ideias de Franz Boas (1858-1942) — antropólogo americano de viés culturalista — Gilberto Freyre (1900-1987) utiliza a categoria “cultura” para pensar a formação do povo brasileiro. Porém, apesar desta influência podemos perceber na obra freyriana ainda uma forma de pensar a sociedade de forma hierarquizada, não mais das raças, mas agora de culturas. Assim, como aponta Hofbauer, a utilização do termo “cultura(s) escorrega, com frequência, de uma conceituação ‘mais boasiana’ para a ideia clássica do século XIX que concebia ‘cultura’ (singular) como sinônimo de ‘civilização’” (Hofbauer, 2006, p. 246).

A obra freyriana foi fundante na construção de um pensamento sobre nossa “brasilidade” e um grande marco nos estudos das relações sociais brasileiras —marcada pela questão racial. A Freyre se deve toda a ideia de “harmonia racial”, com a qual convivemos até hoje. Aqui cabe ressaltar que, mesmo tendo Freyre introduzido um valor simbólico positivo ao mestiço, não devemos atribuir a ele o legado de ser o inventor da democracia racial. Antônio Sergio Guimarães (2005) saiu em busca de um resgate deste passado e descobriu que Freyre utilizou “democracia étnica” e não “democracia racial” em conferência por ele proferida na Universidade do Estado da Indiana, em 1944.

Guimarães sugere que o primeiro a usar o termo [democracia racial] foi Charles Wagley, em 1952, na introdução dos primeiros volumes dos estudos patrocinados pela UNESCO sobre relações raciais no Brasil (Micussi, 2008, p. 31).

A ideia de democracia racial, portanto, não foi cunhada por Freyre, mas faz parte de uma determinada época do pensamento social brasileiro na qual Freyre atuou como um dos principais —quiçá, o principal— pensadores. Porém,

junto a ele, intelectuais da estirpe de um Artur Ramos proclamavam o Brasil como uma sociedade sem grandes preconceitos de classe, e qualquer preconceito de raça.

Percebe-se na obra de Freyre uma tentativa de negação de uma percepção da população brasileira de forma biologizada, apoiando-se em ideias “culturalistas”. Mais uma vez o projeto de mestiçagem aparece como facilitador de ascensão social. Para Freyre a mestiçagem tem um poder democratizante e que corrige um distanciamento entre a casa grande e a senzala (Hofbauer, 2006, p. 250). O que se pode extrair da obra de Freyre é uma afirmação da positividade do mestiço, que posteriormente foi usada de forma simbólica para construir um “novo brasileiro”, ideal aos planos políticos da construção de uma identidade nacional.

A contribuição do pensamento do antropólogo Artur Ramos (1903-1949) segue na linha de Freyre, substituindo o conceito de raça pelo de cultura, o que permitiu um distanciamento do biológico ao cultural. Ramos se propôs a estudar os padrões culturais trazidos pelos negros escravizados da África. Cabe salientar que, a exemplo do que fizera um seu antecessor —Nina Rodrigues— Ramos identificou graus de “superioridade cultural” nos negros iorubas, fomentando uma hierarquização nas heranças culturais africanas. Também se deve a Ramos (1942) um legado de contribuições em pesquisa na área da religiosidade de matriz africana. Mesmo de forma contraditória, a obra de Ramos trouxe uma contribuição paradigmática ao colocar “... a discussão da religiosidade dos grupos negros em termos culturais e não mais raciais” (Silva 1995, p. 20). Contudo, cabe ressaltar que, mesmo com a mudança teórico-metodológica que se pode identificar na obra de Artur Ramos, a ideia de cultura que ele opera ainda se plasma em uma percepção hierarquizante do mundo. Para Vieira: “O seu mérito está no seu antirracismo, tendo substituído o velho princípio das civilizações superiores ou inferiores pelo da relatividade das culturas” (Vieira, 2010, no prelo). Assim, Ramos em suas pesquisas agrupa os povos africanos e afro-brasileiros em dois grandes grupos étnicos: 1) os sudaneses (iorubas e jejês) e 2) os bantus (angola, congo, cabinda e benguela). A partir daí, o autor elabora toda uma forma de hierarquização destes grupos, seguindo nos passos de Nina Rodrigues ao impor uma superioridade aos grupos sudaneses.

Os estudos atuais sobre as contribuições das heranças africanas no Brasil têm se dedicado a problematizar esta construção de uma hierarquia entre as culturas ioruba e bantu. Hofbauer traz em seu trabalho a contribuição do pensamento de Lorand Matory, para quem a superioridade iorubana seria uma construção do próprio povo africano ao mostrar que a “... intelectualidade africana teria criado os fundamentos para o respeito que os ‘iorubas’ conquistaram em toda a diáspora” (Matory *apud* Hofbaeur, 2006, p. 293).

Juntamente com outros pesquisadores da sua época, Artur Ramos participou dos dois *Congressos Afro-brasileiros*; o primeiro realizado em Recife, em 1934, com a organização de Gilberto Freyre, e o segundo realizado na Bahia, em 1937, com organização de Edson Carneiro. Estes dois congressos se dedicaram a discutir o “problema do negro” no Brasil. Em uma breve análise dos anais publicados posteriormente, podemos perceber que as linhas ideológicas e metodológicas tomadas pelos dois congressos apontavam para uma questão central do pensamento de então: a mestiçagem como um projeto de embranquecimento do Brasil.

Em uma reflexão retrospectiva sobre o *Primeiro Congresso Afro-brasileiro* (1934) Freyre, três anos depois, destacou a mistura cultural brasileira:

Gente que afinal se voltara para o assumpto e descobria nessas “coisas de negro” mais do que simples pittoresco: uma riqueza nova de emoção, de sensibilidade, até mesmo de espiritualidade; uma parte grande e via da verdadeira cultura brasileira (Freyre, 1937, p. 349).

Neste sentido, vemos que o discurso da mestiçagem, positivada pelo pensamento social da época deu suporte as políticas de embranquecimento e de construção de uma unidade nacional. Estas eram, certamente, as duas faces da mesma moeda. O processo de mestiçagem, enquanto uma ideologia, deu suporte político ao pensamento da elite brasileira de meados do século XX e foi o alicerce de sustentação das políticas raciais no país.

A tentativa de embranquecimento da população brasileira revelava uma preocupação em formar outra nação postulada na “superioridade” racial dos indivíduos brancos, desejando que a mestiçagem fosse intensa para que o grande contingente da população negra que configurava o país na época, sendo maioria, se “diluísse”, embranquecendo. O pensamento hegemônico era o de

que o Brasil seria um país mestiço e, como tal, passível de relações sociais harmônicas e detentor de uma democracia racial.

A suposta cordialidade racial defendida por pensadores do porte de Ramos e Freyre provocou que a UNESCO, no pós-guerra, se interessasse pela realidade das relações raciais brasileiras. E foi a partir deste mesmo momento que o discurso da democracia racial começa a “sofrer questionamentos sérios” (Hofbauer, 2006, p. 261). O projeto UNESCO tinha como objetivo entender e analisar cientificamente sociedades que demonstrasse “relações raciais” menos conflituosas que a norte-americana ou a sul-africana. Para Maio (1997) a escolha pelo Brasil se deveu a dois fatores.

O primeiro era a grande simpatia da UNESCO pelas pesquisas desenvolvidas na época, que tinham em suas gêneses a compreensão do “problema do negro”; sua inserção na sociedade brasileira, e a criação de uma “brasilidade” como identidade de uma nação. A ideia de um povo mestiço e de uma “democracia racial” era hegemônica entre os pesquisadores que frequentavam a UNESCO.

O segundo ponto era o “... empenho pessoal de intelectuais brasileiros como Ramos, Costa Pinto e Paulo Carneiro” (Hofbauer, 2006, p. 263). As pesquisas desenvolvidas com o patrocínio da UNESCO mudaram o paradigma de análise brasileira. A proposta não era mais pensar a formação do “caráter nacional brasileiro”. Como aponta Hofbauer: “As pesquisas visavam tão-somente analisar a situação atual dos descendentes de escravos” (Hofbauer, 2006, p. 263).

O projeto contemplava a cidade da Bahia, e o sudeste do país, representado pelas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Thales de Azevedo coordenou os trabalhos de pesquisa realizados na Bahia; Costa Pinto coordenou a pesquisa na cidade do Rio de Janeiro e Florestan Fernandes e Roger Bastide coordenaram a pesquisa em de São Paulo.

Dentre as muitas contribuições que estas pesquisas trouxeram para o entendimento das relações raciais no Brasil, destacamos duas grandes rupturas paradigmáticas:

1. A utilização da categoria “raça” como uma categoria de análise, o que permitiu apontar para a existência de um preconceito racial no país, apesar do ideal da democracia racial, e

2. A utilização do vocábulo “identificar-se” pelo pesquisador Thales de Azevedo. Fica evidente, como aponta Hofbauer, o início embrionário da percepção da questão racial a partir da categoria identidade.

Outro ponto de grande importância foi o nascimento da ideia de “mito” ligada à democracia racial. Esta ideia foi cunhada pela escola de Sociologia paulista e teve em Florestan Fernandes seu grande porta-voz.

Quando Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existe efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra; como um discurso de dominação, seria puramente simbólica, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros (Guimarães, 2003, p. 10).

As pesquisas desenvolvidas pela UNESCO na década de 1950 e os trabalhos que nasceram a partir destas, foram de grande relevância para os estudos das relações raciais brasileiras. É importante que se diga que estes foram trabalhos fundantes, no que se refere a pensar sobre as nossas relações raciais. Por outro lado, também merece nota que estas mudanças não significam que possamos assumir que —mito ou realidade— a ideia da nossa cordialidade racial, no senso comum, tenha sido esquecida. Todo o contrário. Ainda mais grave é o fato de que, não obstante tenhamos um novo entendimento acadêmico sobre as nossas relações raciais, permanecem a tensão, os conflitos e os atos racistas com relação à população negra.

3

Negritude: a reconquista de si e de uma dignidade autônoma

Abandonada à assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma (...). Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e feiúra como qualquer ser humano “normal” (Munanga, 1988, p. 32).

3.1.

A identidade negra: uma construção

Poderíamos aqui fazer um recorte da construção histórica da identidade negra a partir do legado das militâncias sociais negras, por entender que é na luta dos movimentos sociais que surge a consciência e a pertença positivada da população negra negada pela sociedade através dos processos discutidos anteriormente. Por ser uma história de vasta bibliografia, neste momento faremos uma opção metodológica por trabalhar a partir da premissa de um entendimento sobre a construção da identidade(s) negra(s) e a negritude em si. Por isso, não faremos aqui um levantamento historiográfico sobre as militâncias sociais negras, mantendo em vista que o foco do nosso trabalho está na construção do arsenal teórico sobre a branquitude, e como esta categoria dá suporte as nossas hipóteses. Em nossa dissertação de mestrado nos ocupamos de historicizar a participação da militância social negra no Rio de Janeiro junto ao Centro de Estudo Afro-asiático (CEAA) da Universidade Cândido Mendes (Passos, 2006). Nosso objetivo naquele momento era propiciar uma reflexão sobre a construção das identidades negras e como a ideia de negritude ajuda – ou não – a pautar e construir estas identidades na diáspora. Cabe ressaltar, no entanto, que uma boa aproximação desta questão deve passar por autores como Hofbaeur (2006); Malaquias (2006); Munanga (2009); Nascimento (2003); Santos (2007), e Alberti & Pereira (2007).

Munanga aponta para uma necessidade de se pensar a negritude juntamente com a construção de identidade dentro de um movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e sua contextualização (Munanga, 2009, p. 15).

Como vimos, a negação do sujeito negro fez parte do processo da formação da nação brasileira como uma das facetas do processo de política de branqueamento. O que fazer com o negro liberto já rondara as mentes pensantes mesmo antes do fim do regime escravagista. Em que pese a distancia que nos afasta dos primórdios da construção da República no Brasil, a população negra continua a ser um "problema" que necessita ser resolvido pela nação brasileira. A ideologia racista acaba por apagar uma memória negra no país e por negar a construção de uma identidade positiva da população negra brasileira. "Como todas as ideologias esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e dominação" (Munanga, 2004, p. 22).

Portanto, esta reconstrução identitária, por vezes a partir de uma reação racial negra em oposição à branca, se fez necessária em função de uma estrutura maior e mais profunda que é o próprio racismo. A questão da raça sempre foi uma arma nas mãos dos racistas. Se, em um momento histórico coube à população negra utilizar semelhante ferramenta para promover sua própria construção identitária coletiva, nos interessa saber se já seria possível abdicar desta arma, ou simplesmente resignificá-la através de códigos políticos que são próprios do momento histórico atual?

No nível internacional podemos citar o pan-africanismo como uma das primeiras tentativas de dar visibilidade aos negros e sua história. Esse movimento foi formado pelas elites negras escolarizadas, desta forma, restringindo sua divulgação a congressos, livros, jornais e revistas que não atingiam as todas as camadas sociais da população negra. No cerne de seus ideais, está o desejo de congregar os negros internacionalmente para juntos reconhecerem o seu valor histórico civilizacional.

As ideias de valorização da cultura e história da raça negra trazidas pelo pan-africanismo serviram de alicerce para o *Harlem Renaissance*, movimento social e cultural que aconteceu no bairro negro de Nova Iorque, de 1920 até 1940. Culturalmente, este movimento usou várias expressões, tais como a

dança, a música, o teatro, a literatura e as artes visuais, além de influenciar a visão da História e da política dos que dele participaram.

Foi por meio dessas manifestações culturais que o discurso político foi articulado e, por elas terem sido absorvidas pela indústria cultural, a história afro-norteamericana conquistou um espaço que antes lhe era negado. A divulgação da cultura afro e o resgate de suas histórias ficaram conhecidos como “O Movimento Negro”, que para além de um movimento cultural, também buscou recuperar a própria palavra “negro”, dando-lhe uma conotação positiva, e ao mesmo tempo insistindo que a expressão *nigger* era inaceitável.

Nesse período, surgem estudos e teorias que suscitam uma revalorização da imagem histórica do continente africano e de seu povo. Para exemplificarmos o teor das discussões propostas por esses estudos, citaremos W.E.B. Du Bois (1999), que em seu livro *O Mundo e a África* refuta o argumento de que a África não havia contribuído em nada em termos de História e de civilização. Tanto neste livro, quanto em *Souls of Black Folk* (Du Bois, 1915), seus objetivos eram claros: escrever a História e a cultura dos africanos e de seus descendentes. Assim, o autor buscava ajudar os afro-norteamericanos a se identificarem com os povos africanos, como motivo de orgulho e não de constrangimento, e apresentar o humanismo e a herança africana como armas contra o racismo e o colonialismo. Desta forma, Du Bois, seguido por outros, revolucionou a maneira de se falar da África, de seus povos e de sua diáspora, dando-lhes a visibilidade negada durante décadas e humanizando a raça negra e, assim, combatendo as ideias de irracionalidade deste povo.

O Movimento Renascimento Negro, que tem nos nomes de Du Bois e Langston Hughes sua grande raiz, apresentava em seus objetivos um negro mais consciente de sua negritude. Todavia não pretendia com isso uma volta para a África e sim um negro que lutasse pelos seus direitos de cidadão americanos e, com tal, sujeito do direito à liberdade de expressão, emprego, igualdade e respeito.

A *Negritude* foi um movimento literário de intelectuais originários das colônias francesas vivendo em Paris na década de 1930 que dialogou, entre outros, com Du Bois. Os estudantes africanos que viviam na França depararam-se com a discrepância entre os valores da Revolução Francesa e a realidade vivida por eles em Paris. A discriminação e a marginalidade social a que eram

submetidos levaram esses jovens intelectuais a repensar o papel da cultura francesa em suas próprias identidades.

Este questionamento resultou na percepção do quanto a literatura colonial estava afrancesada, tanto em forma quanto em conteúdo, entendendo que isto era uma evidência da imposição cultural francesa. A tomada de consciência dessa situação levou os estudantes africanos vivendo na França a repensarem sua literatura e a buscar formas literárias que expressassem sua cultura, e não mais a da colônia. A este movimento de ruptura identitária colonial nomeou-se *Negritude*, e no centro deste processo destaca-se o nome de Aimée Césaire.

Em resumo, com o desafio de integrar os negros a partir de sua pertença no mundo, dos seus valores ancestrais e da sua identidade cultural, e com a influência das ideias de Du Bois e do movimento do Renascimento Negro nos EUA, nasce na França, pelas mãos e palavras de autores como Aimé Césaire, Leon Damas e Léopold Sedar Senghor, o movimento da negritude.

No rigor dos étimos, o termo *negritude* é de origem francófona. Deve a Aimé Césaire, que o forjou “segundo as regras ortodoxas do francês”, no dizer de Senghor. Com efeito, o sufixo *itude* corresponde ao latim *itudo*. E já em Plínio se encontra a palavra *negritude*, para significar “o facto de ser negro”, “a cor negra”. Com idêntico significado, também no inglês existe o termo *nigritude*. Todavia, “a originalidade do termo francês foi passar do concreto ao abstrato: do material ao espiritual”, da “cor negra” à “maneira de o Negro se exprimir”, ao “caráter negro”, ao mundo, à “civilização negra” (Santos, 1975).

Em 1948, Jean- Paul Sartre³ escreveu a famosa análise da negritude, no texto intitulado “Orfeu Negro”. Esse texto era a introdução do livro de poesias organizado por Léopold Senghor (1948) *Antologia da nova poesia negra e malgache*. Ali Sartre caracteriza negritude como o oposto ao racismo colonial apresentado na dialética hegeliana. Para ele, negritude era o “racismo antirracista”, uma fase necessária para se atingir a unidade racial. Sartre escreveu para o público ocidental, mostrando para as plateias europeias o que era o movimento. Ao mesmo tempo tentava persuadir os poetas do movimento a se tornarem marxistas, como a única verdadeira opção para a liberdade. Para Sartre, o movimento era a negação e a separação, no sentido existencialista,

³ Para saber mais sobre Sartre e a negritude ver: Margarido, Alfredo. *Estudo sobre literatura das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A regra do jogo, 1980.

porque une todas as pessoas negras na luta pela conquista da sua humanidade no seu “racismo anti-racista”.

O sistema colonial construiu dentro da África uma classe burguesa negra que ora compactua com os valores do colonizador —sejam eles material ou cultural— e ora se veem como uma classe que, mesmo inserida em uma situação preferencial sócio-política e cultural em relação a grande massa das populações negras, ainda se encontra marginalizada e discriminada dentro do sistema que a insere. Esse sentimento de marginalização e não pertença despertou em muitos dos indivíduos o desejo de reconstruir sua identidade.

Essa busca de identidade passaria, necessariamente, por um entendimento do indivíduo na sociedade. Daí um sentimento de volta as origens, que implicou não resgate de formas de vida tradicionais, pré-coloniais, mas sim na “... negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado, com o qual sente necessidade de identificação” (Munanga, 1988, p. 34).

Portanto, buscar uma identidade cultural que acolhesse os negros da África e da diáspora africana era um dos objetivos centrais do movimento da negritude. Na interpretação de alguns autores a busca e a conquista dessa identidade cultural é uma dos maiores desafios da negritude.

Pela busca de sua identidade o negro teria que aprender a se reconhecer como negro, a desejar sê-lo e, principalmente, buscar seus valores ancestrais, perceber-se no mundo a partir de outra visão, desconectar-se dos valores ocidentais e eurocêntricos e, principalmente, resignificar entendimentos sobre palavras que por muito tempo foram usadas de forma pejorativa e discriminatória da imagem do negro.

A negritude aparece aqui como uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo (Munanga, 1988, p. 35).

Para que essa identidade cultural se tornasse sólida era necessário o empenho de escritores, literatos, psicólogos e tantos outros profissionais, em desenvolver uma maior consciência do negro africano e da diáspora sobre sua História. A identidade cultural se legitima a partir de componentes como o

histórico, o linguístico e o psicológico. A identidade aqui era entendida como uma construção dos próprios valores culturais dos povos negros. Neste contexto,

A identidade consiste em assumir plenamente, como orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro (Munanga, 1988, p. 35).

Percebe-se no cerne da política de negritude a construção do sujeito político através da sua racialização. E é este movimento que foi duramente criticado por autores do pós-colonialismo, muito em função da essencialização do sujeito político à sua categoria racial, em detrimento das múltiplas nacionalidades e ancestralidades africanas.

3.2.

Outro olhar sobre a negritude: a crítica pós-colonialista

Todas as identidades com que meu pai se importava achavam-se encarnadas a nosso redor: advogado, homem de Achanti, ganes, africano, internacionalista; estadista e homem da igreja; homem de família, pai e chefe de sua *abusa*; amigo; marido. Somente algo tão particular quanto a vida única —como a vida do meu pai, encapsulada no complexo padrão de relacionamento sociais e pessoais que cercavam seus atos— seria capaz de captar a multiplicidade de nossas vidas num mundo pós-colonial (Appiah, 1997, p. 267).

Muito dos trabalhos pós-colonialista caminham por uma linha autocrítica do próprio passado quando em momentos históricos diversos houve a necessidade de afirmar identidades essencializadas e um contra-discurso no qual —direta ou indiretamente— em nada se diferenciava do discurso hegemônico.

Há que se atentar, evidentemente para os diversos usos do conceito de pós-colonialismo para que o senso comum não o universalize e o esfarele, a ponto de não mais fazer sentido, como bem aponta Hall (2009). No nosso caso e parafraseando aquele autor, o uso do conceito pode nos ajudar a pensar sobre as identificações do que são as novas relações interpessoais e socioculturais dos sujeitos políticos pós-coloniais, e as disposições do poder nelas imbuídas,

em uma nova conjuntura social que emerge neste momento. A escolha por autores que se enquadram no que podemos chamar de pós-colonialismo está alinhado a uma tentativa de um pensamento menos binário, menos enraizado nas polaridades “direitas” & “esquerda”, “colonizado” & “colonizador”, e aqui o caso “brancos” & “negro”. Não temos a ilusão de achar que esta é uma tarefa fácil. Mesmo os que se encontram já nestes estudos se debatem em críticas ferrenhas e, como demonstra Hall (2009), encobertas por uma nostalgia dos tempos em que às políticas distinguiam “certos” & “errados”, “vencidos” & “vencedores” (se é que isso foi possível em algum momento).

Segundo Hall (2009), a dificuldade se encontra em perceber que os binarismos políticos não estabilizam de forma permanente o campo dos antagonismos políticos. Um exemplo ilustrativo desta reflexão se encontra na obra *Na casa do meu pai* de Kwame Antonhy Appiah (1997). O trabalho de Appiah perpassa por uma análise crítica dos discursos sobre “raça”, “pan-africanismo”, “nacionalismo” e “identidade africana” e medita como a necessidade de uma construção de uma identidade africana, baseada em símbolos que enaltecessem a “raça” negra como um único símbolo de união da população africana, acabou por trazer graves consequências à uma percepção deles próprios como sujeitos das suas próprias narrativas plurais e diversas. Appiah atenta para que embora as tradições africanas tenham sido valorizadas pelos próprios negros, a partir desta identificação, a persistência da categoria “raça” levou a continuação da ideia da existência de crenças e costumes caracteristicamente africanos. Neste sentido, como proposta –influenciada também por uma visão pós-colonialista— Appiah propõe um questionamento dos próprios africanos com relação ao conceito de “raça negra”, no sentido de sua ampliação e crítica e numa tentativa de pensar o africano inserido nos conflitos atuais que atingem a todos os “humanos”.

Sua reflexão se faz bem ilustrada na passagem que conta sobre o funeral do seu pai. Os conflitos aos quais ele próprio teve que passar para conseguir enterrar seu pai, dentro das tradições exigidas, e dentro dos próprios desejos do seu pai. Essa passagem ritualística da sua própria vida, como ele aponta, “... foi uma oportunidade de fortalecer e reafirmar os laços que me unem a Gana e à ‘casa de meu pai’; e, ao mesmo tempo, de tensionar minha lealdade a meu rei e ao clã materno de meu pai...” (Appiah, 1997, p. 253).

Em outros momentos desta mesma obra podemos verificar o quão complexa e porosa é esta reflexão que nos leva a repensar nossas próprias identidades, sem que elas essencializem e nos impossibilitem de captar o que há de rico neste mundo —como ele aponta— pós-colonial.

Para Appiah o pós-colonialismo é um projeto de crítica e superação do pensamento colonial, para além das amarras econômicas e sociais em que o colonialismo deixou seus legados. Segundo o autor,

... muitas áreas da vida cultural africana contemporânea – daquilo que veio a ser teorizado como cultura popular, em especial – não está preocupada em transcender dessa maneira o colonialismo (em ir além dele) (Appiah, 1997, p. 208).

Outra importante crítica a esta estrutura de pensar a identidade negra esta nos escritos de Aquile Mbembe. Para Mbembe (2001),

... a racialização da nação (negra) e a nacionalização da raça (negra) caminham lado a lado. Seja na negritude ou nas diferentes versões do pan-africanismo, a revolta não é contra o pertencimento africano a outra “raça”, mas contra o preconceito que designa a esta “raça” um status inferior (p. 184).

A “raça”, portanto seria o alicerce do sujeito político moral. E, para ele, esta construção paradigmática não muda a estrutura da disposição de poder.

... os discursos africanos dominantes sobre o *self* se desenvolveram dentro de um paradigma racista. Como discursos de inversão, eles retiram suas categorias principais dos mitos a que afirmamos opor, e reproduzem suas dicotomias (a diferença racial entre negros e branco; a confrontação cultural entre povos civilizados e selvagens; a oposição religiosa entre cristãos e pagãos; a convicção de que raça existe e está na base da moralidade e da nacionalidade). Eles estão inscritos em uma genealogia intelectual baseada em uma identidade territorializada e em uma geografia racializadas (Mbembe, 2001, p. 186).

Diante disso, e em uma base de pensamento filosófica que, a nosso ver, tem grande semelhança com o pensamento de Appiah, Mbembe nos traz como proposta uma reflexão crítica sobre os diversos essencialismos construídos em torno da construção do pensamento sobre a(s) identidade(s) africana(s), sem levar em consideração sua pluralidade de signos e contextos. Para ele, as

identidades africanas não “... podem ser reduzidas a uma ordem puramente biológica baseada no sangue, na raça ou na geografia” (Mbembe, 2001, p. 199).

É neste sentido que também caminha o trabalho de Paul Gilroy (2007) *Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça*. Para Gilroy, estamos vivendo um momento de mudança paradigmática. Políticas em que a racialização tomam a frente nas suas construções políticas e estruturais não fazem mais sentido pois, para ele, já se verificou que em nada mudam as disposições estruturais de poder. Para o autor, trincheiras de resistência cultural calcadas no fortalecimento de um grupo racial, a partir da inversão de valores negativos em fontes de orgulhos e bandeiras, são fadadas ao fracasso.

Gilroy aponta para uma crise nas políticas construídas a partir da “raça” e levanta como proposta um humanismo planetário, ou seja, um pensamento filosófico, que tem como pressuposto teórico a renúncia deliberada e consciente da “raça” enquanto meio de categorizar e dividir a humanidade,

A busca da liberação da “raça” é um problema de especial urgência para aqueles que, tal como os negros modernos no período posterior à escravidão transatlântica, foram designados para ocupar uma posição inferior nas hierarquias duradouras criadas pela raciologia. Entretanto, essa oportunidade não é apenas deles. Há razões excelentes para que outras pessoas devessem abraçá-la entusiasticamente, pois sua antipatia pelo pensamento racial pode ser definida, não tanto pela maneira com que ele as subordina, mas porque ao dotá-lhes com a mágica alquímica do domínio racial, ele distorceu e delimitou suas experiências e consciências por outros meios (Gilroy, 2007. p. 33).

O pensamento de Gilroy corrobora o pensamento pós-colonialista, em sua dimensão mais plural e humanitária, e no sentido de caminhar em busca do não-dualismo moderno, calcado nas amarras das civilizações coloniais e nos pensamentos, tanto dos colonizadores, como dos colonizados. Outro ponto importante a que podemos atentar —que ele faz em diálogo com Franz Fanon (1986)— é a situação relacional em que se encontram “negros” e “brancos” no contexto da colonização. Para Gilroy a liberação do pensar racializado nos livraria também da ideia de supremacia branca. Para ele,

... a única resposta apropriada para esta incerteza é exigir a liberação não só em termos da supremacia branca, por mais que isto seja necessário com urgência, mas em termos de qualquer pensamento racializante e raciológico, de um olhar racializado, de um pensar racializado e de um pensar racializado sobre o pensar (Gilroy, 2004, p. 63).

O que o pensamento de Gilroy traz de novo, ou quiçá tenta avançar nas propostas políticas e ideológicas do pensamento pós-colonialista, é o seu inovador humanismo. Apesar de tentadora, a proposta se encontra no campo da utopia e, como tal, são necessárias e primárias no questionamento do *status quo* social.

Um texto no qual ele próprio se admite irônico e desafiador, Gilroy (2010) coloca em xeque o pensamento moderno ocidental, tanto o hegemônico, como os que se opõem em resistência a este. Nosso entendimento é que da proposição de Gilroy advém três questionamentos, que são fundamentais para a proposta aqui exposta: 1) Como construir uma proposta de pensamento desracializada sem cair na possibilidade de despolitização?; 2) Como almejar estas referências para a realidade brasileira?, e, conseqüentemente: 3) é possível pensar a realidade brasileira a partir do pensamento pós-colonialista?

No que se refere ao uso do conceito pós-colonialista, como base para um entendimento das relações raciais no Brasil, vamos tomar por empréstimo a ideia de Hall (2003) quando ele aponta para o pós-colonialismo como um processo global e não se restringe a uma sociedade. Para ele, "... global neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade" (Hall, 2003, p. 109).

Apesar de parecer não fazer sentido o uso de um termo ligado a um processo de colonização em uma sociedade descolonizada desde o fim do século XIX, a ideia a que tomamos emprestada dos estudos pós-colonialistas faz sentido quando pensamos a partir do poder simbólico em que as relações de raça ainda se estruturam no país.

Outro aspecto que todos estes autores têm em comum é uma crítica as políticas particularistas (de identidade), através das quais se apresentam demandas a partir da essencialização dos marcadores de diferença, sejam eles de raça, gênero ou classe, em detrimento de um pensamento mais plural e universal, se não híbrido. Neste sentido, temos que tomar certo cuidado ao que de problemático e despolitizante possa existir neste discurso e que possa ser manipulado e utilizado de forma contundente.

Dito isso, adiantamos que uma reflexão a partir dos estudos críticos da branquitude também despontam como um pensamento crítico das relações coloniais. O fato de os estudos sobre branquitude se formarem como um campo

de estudo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores corresponde à cadeia de fatos históricos que começa com o projeto moderno de colonização, que desencadeou a escravidão, o tráfico de africanos para o Novo Mundo, a colonização, as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda América e a colonização da África. Portanto, são nestes processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e desta forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes e ora como inferiores.

Neste sentido, é importante pensar que as culturas nacionais e identidades não brancas têm sido historicamente criadas, re-criadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos, ideias e populações entre a África, Europa e Américas, e desta forma este campo de estudo também aparece como trocas de pesquisas e ideias entre estes continentes.

A trama das relações sociocracias é entrelaçada por diversos atores sociais e raciais que cumprem e definem papéis de poder (ou não-poder) nessa estrutura. Muito em função da presunção da verdade, no nosso dia-dia, de que o grupo negro ainda é inferior ao grupo branco é que os sujeitos políticos negros se reconstroem em uma sociedade que tem como premissa uma política de branqueamento e tem como ideologia um sistema de concepções e representações racistas a partir da construção de uma identidade coletiva racializada em símbolos de negritude.

Mesmo com todas as críticas conferidas ao movimento negritude o seu legado ainda persiste nas muitas formas de luta pela construção da identidade negra brasileira. Todavia, no dia-a-dia o fato é que esta racialização ainda é estruturante na maneira hierárquica e divisória da conduta das relações sociais e interpessoais dos sujeitos negros e brancos.

Mas, quem é este sujeito branco que perseguimos?

3.3.

A Lei 10.639/2003: a aposta na Educação

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Presidência da República, 2003).

A tarefa de entender as relações étnico-raciais e a diversidade brasileira não é algo simples, mas é necessário. Quando falamos em diversidade para perceber nossas relações sociais essa tarefa torna-se bastante complexa, tendo em vista as variantes aí presentes: diversidade etnicorracial, cultural, política, social, econômica, etc.

Quando se pretende “educar na diversidade brasileira” é preciso, sobretudo, reconhecer essa diversidade, reconhecer sua formação, seu processo histórico e suas características atuais. Só de posse desse resgate histórico é que estaremos munidos para refletirmos a diversidade presente em nosso país. Nesse sentido, ao revisitarmos a História do Brasil identificamos a diversidade etnicorracial como base estruturante dessa nação. Daí a importância de entendê-la melhor.

Ainda que a nação brasileira tenha se formado a partir de um processo de colonização onde os grupos europeus constituíram-se de forma hierárquica frente aos povos indígenas que aqui já se encontravam e aos povos negros que foram trazidos de forma forçada e em situação de escravidão, é corrente a imagem de que somos o país da democracia racial e da mestiçagem, onde há uma convivência harmônica e igualitária entre os diferentes grupos étnico-raciais.

A ideia que está por trás da democracia racial é a de que somos um povo mestiço na cor e na cultura. Contudo, não há uma equidade nessa mestiçagem, pois em nossa sociedade os povos de descendência europeia continuam a ser mais valorizados do que os povos de descendência africana e indígena. Como já vimos, a democracia racial foi um discurso construído entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 pelos intelectuais e afirmada pelo Estado no qual pretendia negar a desigualdade racial entre a população negra e a população branca, afirmando

que existia entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esta foi uma corrente ideológica que sustentou o racismo no Brasil e que, ao invés de ajudar a enfrentar essas desigualdades, acabou aumentando a exclusão dos povos negros na vida política e econômica do país.

Segundo o pesquisador das relações raciais no Brasil, Antônio Sérgio Guimarães,

A democracia racial, enquanto “solução” da questão negra, não significou, todavia, um esforço em combater as desigualdades de renda e de oportunidades sociais entre negros e brancos, e só parcialmente, no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito. [...] Todavia, há de se reconhecer que, em termos ideológicos, as crenças na democracia racial e na origem mestiça do povo brasileiro serviram para solidificar a posição formal de igualdade dos negros e mulatos na sociedade brasileira (Guimarães, 2011, p. 23).

Assim, a democracia racial ainda hoje é uma ideia que está construída no senso comum brasileiro. Por ter contribuído para formar a identidade nacional de nosso país é reverenciada como característica do Brasil, sendo quase intocável, mesmo que disfarce que vivemos uma estrutura hierarquizada racialmente.

Essa realidade pode ser confirmada pelos indicadores sociais, econômicas, educacionais que apontam para uma desigualdade fundamentada no recorte racial (Hasenbalg & Silva 1979; Paixão, 2010). Dito de outra forma, no Brasil o fato do indivíduo ser socialmente reconhecido como “branco” garante-lhe privilégios sociais (Bento, 2009; Passos, 2011; Cardoso, 2012) na distribuição dos bens materiais ou simbólicos.

A vigência da democracia racial pode ser percebida na supervalorização do padrão de beleza europeu, na supervalorização da estética branca, no reconhecimento positivo de culturas de matriz europeia e, no que tange a escola, na tradição do currículo que valoriza as referências dos povos europeus, esquecendo as contribuições dos outros povos. Esse tipo de currículo reproduz a ideologia que chamamos de eurocêntrica. É importante lembrar que o eurocentrismo é uma ideologia na qual a cultura europeia é percebida como melhor do que todas as outras culturas. Porém, é preciso compreender que as culturas não podem ser tomadas como “superior” e “inferior”, ou como “melhores” e “piores”. Podemos apenas afirmar que os modelos culturais são

diferentes pois, nem tudo que se aplica para a Europa serve para entender as diversas culturas que formam o Brasil, incluindo as culturas indígenas e as afro-brasileiras.

Refletir sobre a diversidade etnicorracial é alterar este formato de pensamento como também a maneira de contar nossa História nas salas de aula. É o que nos ensina Nilma Lino Gomes (2012), professora, pesquisadora e ativista do movimento negro, ao tratar a questão do conflito entre o currículo tradicional e as novas mudanças na qual insere a possibilidade de um pensar a sociedade a partir da sua diversidade étnicorracial. Para aquela autora, a demanda por um ensino que traga a História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos nacionais exige uma mudança de práticas e de representações sobre nosso povo e, que para que essa mudança exista, é necessário repensar como construímos nosso currículo e como reproduzimos valores em nossas salas de aulas.

A escola, como outras instituições sociais brasileiras, tem sido instrumento de propagação do racismo ao deixar de questioná-lo, ao distorcer e/ou silenciar a História dos afrodescendentes e indígenas brasileiros (Cavalleiro, 2003). Ao negar-lhes o reconhecimento de suas matrizes culturais, ao estereotipar seus corpos e modos de agir, ao negar-lhes a oportunidade de aprender a partir de suas experiências culturais, enfim, ao impor-lhes –ainda hoje– um padrão de civilização que não reconhece sua identidade, sua subjetividade.

Uma educação que deseje construir uma sociedade mais justa e igual para todos precisa trabalhar a partir do modelo da diversidade etnicorracial e deve ater-se às questões levantadas pelo tema da diversidade como também a própria diversidade presente na sala de aula. Dessa compreensão se fará o devido reconhecimento da importância de cada grupo etnicorracial. Processo que desnaturalizará a ideia de que alguns grupos étnico-raciais tem sua história associada à glória e a conquista, enquanto outros à escravidão e a passividade.

O Estado brasileiro foi um dos primeiros signatários da Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) e, por isso, tem se comprometido com a implementação de políticas culturais e com a proteção aos grupos mais vulneráveis às “dinâmicas econômicas excludentes”. A convenção reafirma que a diversidade cultural e

étnica constitui-se em patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos.

E, neste sentido, entendemos que a questão da racialidade no Brasil é primordial para entendermos a diversidade etnicorracial. Esta foi, e continua sendo, uma das bandeiras das lutas dos movimentos sociais negros que ecoa diretamente nas ações de combate ao racismo, tanto da área de Educação como na de cultura, a exemplo das próprias diretrizes.

Em 2001, o Brasil participa da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, com a maior delegação internacional formada por ativistas do movimento social negro. Naquele cenário o país ratificou o Plano de Ação Durban, comprometendo-se a implementar políticas afirmativas de inclusão direcionadas à população negra.

Em 2002, a Organização Mundial de Saúde e a UNESCO publicam relatório evidenciando que dentre as vítimas da violência urbana, os jovens negros do sexo masculino são o alvo preferencial das mortes por armas de fogo. Segundo pesquisas do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) esse alto contingente de mortes representa uma perda irreparável para o país.

Em nove de janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) é alterada pela Lei 10.639 (Ver em Anexos, p.147), cujas diretrizes orientam para a promoção da igualdade racial na escola, a partir do conhecimento da História e cultura afro-brasileira e africana, considerando saberes sem hierarquizações.

Portanto, reler a História brasileira com olhar crítico para as relações étnico-raciais, é o que propõe a Lei Federal 10.639/03 que altera a LDB, obrigando a inclusão no currículo oficial das redes de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas, a obrigatoriedade da temática da História e cultura africana e Afro-brasileira. Esta Lei foi resultado de muita luta política dos movimentos sociais negros e faz parte das políticas de ações afirmativas que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) tomou por herança do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

No intuito de contribuir para o melhor entendimento e aplicabilidade da Lei 10.639/2000 o Ministério da Educação (MEC), sob a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva formulou o Parecer CNE/CP 003/2004 (Ver texto em Anexos, p. 147). O parecer foi produzido a partir de uma pesquisa junto à sociedade civil e também com a ajuda dos movimentos sociais negros e teve como objetivo construir os princípios que regem à construção de uma Educação etnicorracial, com o desejo expresso de que esta Educação se construa atenta para a valorização das mais variadas ascendências e que todos tenham orgulho de seu pertencimento etnicorracial, sendo respeitadas as diferenças.

É importante lembrar o Parecer CNE/CP 003/2004 fortalece a percepção de que um currículo ampliado e contemporâneo, que entende que as lutas dos movimentos sociais e políticos são fundamentais para a reconstrução da identidade nacional, baseada no (re)conhecimento da população negra brasileira.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Parecer CNE/CP 033/2004, p. 3).

Os princípios que regem o Parecer CNE/CP 003/2004 versam sobre uma questão bastante importante quando falamos sobre a diversidade étnicorracial brasileira. Repensar a identidade nacional, desmistificando os preconceitos e o racismo, é responsabilidade de todos nós, negros, brancos e indígenas e não apenas das escolas e das universidades. Portanto, a formação de educadores para a aplicação da Lei 10.639/2003 deve contemplar discussões temáticas mais complexas, como identidade racial, de gênero e sexualidade, autoestima da criança negra, resistência da comunidade negra brasileira e os modos de retransmitir as culturas africanas.

A década compreendida entre os anos 2003 e 2013 foi uma década muito particular na História das relações raciais brasileiras. Neste período, não apenas começaram a se consolidar importantes conquistas do movimento social

negro, como também foram criadas novas estruturas institucionais no interior do próprio Estado que permitiram a sistematização, consolidação e ampliação destas conquistas. Exemplos paradigmáticos deste novo marco institucional das relações raciais brasileiras são:

1. SEPPIR/PR. Através da Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, posteriormente convertida na Lei 10.678, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. A data que foi escolhida é emblemática, pois em todo o mundo neste dia celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU).

2. Uma década de ações afirmativas para a população negra nas universidades.

As ações afirmativas (AAs) para promoção do acesso à educação superior no Brasil tiveram início em 2002 e adquiriram estabilidade jurídica com as decisões favoráveis do Supremo Tribunal Federal em abril de 2012. Aprovação pelo Senado da República do projeto de lei 180/08 inaugura uma nova fase dessas políticas ao normatizá-las em todo o sistema federal de ensino superior e nos institutos federais de tecnologia de nível médio. O STF validou a adoção de ações afirmativas por parte das Instituições Públicas e a utilização de critérios de raça/cor para a seleção de beneficiários, quando um número expressivo de instituições, por decisão interna ou por legislação estadual, já adotava alguma modalidade de AAs. O projeto de lei 180/08, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff em agosto na forma da Lei 12.711/2012, estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando critérios de frequência à escola pública com renda e cor. (...) das 98 Universidades Públicas – federais e estaduais – 71 delas, naquele momento [2012], adotavam alguma modalidade de AA... (FLACSO Brasil, 2012, p. 1-2).

3. Estatuto da Igualdade Racial. Através da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 foi sancionado o Estatuto da Igualdade Racial; alterando as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Após mais de 20 anos de lutas sociais, o Governo Federal reconhece as desigualdades raciais brasileiras e cria mecanismos e equipamentos para enfrentar estas desigualdades.

4. Lei 12966/2014. A referente Lei altera a Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985 (Lei da Ação Civil Pública), para incluir a proteção à honra e à dignidade de grupos raciais, étnicos ou religiosos.

3.4.

Uma lente teórica: *racial literacy*

Jeferson queira ir mais além dessa relação simbiótica de exclusão-violência, negro-violência, periferia-violência, pontuando a relação do protagonista Macu com sua família e amigos, pelo viés do afeto. E o mais importante: mostra o negro como sujeito, em que o branco não é salvo-conduto, pelo contrário (Revista Raça, 2010, p. 39).

O premiado filme *Brôder*, do cineasta negro Jeferson De (2010), rompe com a ideia de que para se falar de periferia tem que falar de negro ao escolher um ator branco –Caio Blat– como protagonista. Polêmico, o cineasta, em entrevista à *Revista Raça* (Setembro 2010, p. 39) assume que a escolha foi uma atitude consciente e política. Sua intenção explícita foi “ampliar a discussão sobre ‘branquitude’ na sociedade brasileira” (De, 2010, p. 39).

Consciente do problema da exclusão da população negra na produção cinematográfica brasileira e também construindo uma crítica às representações estereotipada desta população em filmes como *Cidade de Deus*, de Fernando Meireles (2002), *Cidade dos Homens*, de Paulo Morelli (2007) e até mesmo *Cafundó*, de Paulo Betti (2004), o cineasta Jeferson De inova em *Brôder* (2010) ao trazer uma relação menos simbiótica da pobreza/violência com a população preta e parda.

Apesar do posicionamento crítico e inovador do cineasta, o ator Caio Blat, em suas declarações à imprensa, demonstra o quanto uma pessoa branca não se percebe participante e coautor da relação racial no país. Ao responder a pergunta de como se sentiu quando recebeu o papel que, a princípio, foi construído para um ator negro, Blat simplesmente reproduz a ideologia de mestiçagem freyreana:

Acho a escolha de um personagem branco que vive na cultura negra é a maior afirmação que o Jeferson poderia fazer à sua cultura. Na periferia, todos são iguais. Como no filme, é comum um jovem branco chamando um senhor negro de pai, outros jovens negros de irmãos, sem distinção (Blat, 2010, p. 40).

A declaração sugere que a comunidade do Capão Redondo, onde o filme se ambienta, seria um paraíso de democracia racial. Portanto, apesar de em outros momentos o ator construir uma crítica ao possível preconceito racial que

existe no país, ele não se manifesta enquanto indivíduo branco e ainda elabora uma ode ao conceito de mestiço brasileiro: “... ninguém é apenas branco no nosso país, a miscigenação vem de muito longe, é isso que precisa ser reconhecido” (De, 2010, p. 38).

A tentativa do cineasta Jeferson De, de colocar à ideia de branquitude na discussão sobre raça no Brasil, não dialoga com a percepção que o ator elaborou sobre o filme. Em um primeiro momento, poderíamos idealizar que uma proposta de valorização das culturas negras e de reconstrução das suas identidades positivadas poderia gerar uma sociedade mais respeitosa e justa com relação a sua diversidade étnico-cultural. Porém, não cabe ao branco, como lembra Liv Sovik (2009), se *travestir* de negro e, assim, continuar reproduzindo uma percepção de si mesmo neutralizada de racialidade. Como podemos chegar ao estágio de real crítica da branquitude, aqui proposta pelo próprio De, se a construção da *racial literacy* dos sujeitos brancos se faz a partir da negação de sua brancura e exaltação de uma mestiçagem?

É neste sentido que construímos a proposta de considerar o conceito *racial literacy* como lente teórica que norteará nossa interpretação e nossas leituras das falas dos colaboradores da campo de pesquisa.

O que seria, então, *racial literacy*?

Inspirada pelo conceito de dupla consciência de Du Bois (1903 [2003]), a antropóloga France Winddance Twine realizou um árduo trabalho etnográfico, entre anos de 1997 e 2004, com 121 casais interracial na Inglaterra e nos Estados Unidos, para mostrar que a intimidade do casamento interracial é um microsistema político. Neste, o sujeito branco pode construir sua própria identidade racial a partir da aquisição de uma lente crítica de análise das configurações racistas da sociedade. Twine defende a ideia de que é a partir dessa lente que os sujeitos brancos irão apreender os códigos raciais das relações e como eles poderão negociar sua própria branquitude. A esta lente teórica a autora dará o nome de *racial literacy*. Para Twine,

“Letramento racial” é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” –uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social– que inclui o seguinte: (1) **um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude**; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são

aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) **uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade** (Twine, 2006, p. 344), [Tradução e grifos nossos]⁴.

Desta maneira, *racial literacy* corresponde a um conjunto de práticas sociais e políticas. É uma apreensão das práticas cotidianas de percepção e respostas ao clima de tensão racial presente na sociedade.

Ao escolher o campo intersubjetivo dos casamentos interracialis a autora trará também um debate sobre a importância do papel desses micro espaços políticos que em foram descartados pelas Ciências Sociais, no caso: o casamento. Na concepção de Twine, é nestes espaços que se reproduzem cotidianamente as tensões raciais, sendo também nestes campos que pode ser construído um novo conhecimento para uma possível transformação na consciência racial dos sujeitos: “Os membros brancos das famílias interracialis aprendem a desenvolver uma análise crítica sobre como o racismo opera nas suas vidas” (Twine, 2006, p. 342). [Tradução nossa].

Apesar de apontar o campo micro político dos relacionamentos interracialis como um espaço no qual os sujeitos brancos podem, a partir de uma tomada de consciência política e uma apreensão dos códigos racistas da sociedade, adquirir *racial literacy*, a autora aponta que não é a relação íntima com pessoas negro(a)s que garantirá o desenvolvimento da *racial literacy*.

Em outras palavras, o desenvolvimento da *racial literacy* estaria mais ligado a um projeto político de negociação de identidades, a partir do prisma de uma afro-educação que não seja essencializante. É necessário um treinamento na questão racial para uma aquisição cultural e social de símbolos de negritude,

⁴ No original: “*Racial literacy*” is a set of practices. It can best be characterized as a “reading practice” – a way of perceiving and responding to the racial structures individuals encounter. The analytical criteria that we employ to evaluate the presence of racial literacy are drawn from a longitudinal ethnography of British interracial families conducted by Twine (2004, 2006, 2007), and include the following: 1) **a recognition of the symbolic and material value of whiteness** 2) the definition of racism as a current social problem rather than a historical legacy; 3) an understanding that racial identities are learned and an outcome of social practices; 4) the possession of racial Grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism, and antiracism; 5) the ability to translate (interpret) racial codes and radicalized practices; and 6) **an analysis of the ways that racism is mediated by class inequalities, gender, hierarchies, and heteronormativity** (Twine, 2006, p. 344), [Grifos nossos].

no esforço de construção de uma linguagem antirracista e uma posição ativa no combate a uma sociedade estruturada pelo racismo. Para Twine, o “Letramento racial” pode gerar uma visão sociopolítica particular, através de um diálogo permanente sobre o significado e o valor da raça para cada um e para cada membro da família, seus amigos e parentes (Twine, 2006, p. 344). [Tradução nossa].

Não existe ainda uma tradução no Brasil do termo *racial literacy*. Ao pé da letra, poderíamos traduzir como “alfabetização racial”. A ideia do sufixo – ação – daria em um primeiro momento uma construção de atividade, ou seja, a ação de alfabetizar. Mas *literacy* é mais do que isso.

O estudo de Magda Soares (2004), voltado para uma análise mais semântica sobre alfabetização e letramento –que seria a tradução literal da palavra inglesa *literacy*– argumenta que a ideia de “letramento” está ligada ao conhecimento do saber e da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária. A discussão sobre a criação do termo *literacy* (ou letramento) é datada do início da década de 1980 e, como ensina Soares (2004), esta discussão no Brasil está diretamente ligada à discussão sobre alfabetização, diferentemente de países como França (*illettrisme*) e Estados Unidos (*literacy/illiteracy*). Para Soares:

... etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated, especially able to read or write*”, educado, especialmente capaz de ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 1996, p. 16).

Dito isso, acreditamos que a melhor tradução para o conceito *racial literacy* com o qual opera Twine (2006) seria, no nosso entendimento, um *letramento racial*. Adquirir *racial literacy* seria, portanto, um esforço, um trabalho ao qual se dedicaria o sujeito que desejasse ter a condição ou a qualidade de ser alfabetizado nas questões raciais.

Outra ideia extraída do trabalho de Twine é a construção da percepção de que os sujeitos que desenvolvem *racial literacy* estão abertos a entender o

mundo a partir da decodificação dos códigos raciais que envolve as atitudes racistas do cotidiano. É preciso treinar seu olhar, ter a capacidade de ser e de perceber enquanto um sujeito racializado, e mais: adquirir uma dupla consciência para saber construir, cotidianamente, sua condição social marcada pela questão racial.

A ideia de dupla consciência é fundamental para o entendimento do que seria o desenvolvimento do *racial literacy* mas, para que isso aconteça, é fundante a ideia de se perceber enquanto um sujeito racializado. É preciso entender que as relações raciais –marcadas por um pensamento colonial– confere ao branco lugar socioespacial de privilégios e ao negro uma herança simbólica e material que o coloca num lugar considerado de subalternidade. Esta dupla consciência, aponta Twine (2006), pode ser estabelecida a partir de um relacionamento com uma pessoa negra, ou pode também ser adquirida a partir da transmutação de lugares socioespaciais ao qual são constituídos os sujeitos raciais.

Em uma das suas observações –o caso de Vivian, uma mãe solteira branca– ela vai perceber que o *racial literacy* foi adquirido pelo contato com uma rede de amigos negros, que deram suporte a sua condição de mulher/mãe branca vivendo em um espaço social de maioria negra. Vivian construiu uma rede familiar alargada e, a partir daí, deu início a uma campanha de educação antirracista dentro do bairro.

O que percebemos nesse caso, e em outros relatados por Twine, é que a dupla consciência, importada dos estudos de Du Bois (1903 [2003]), só será possível –no caso dos sujeitos brancos– se estes se perceberem racializados e, principalmente, que tenha contato ou pelo relacionamento interracial, ou por uma participação política ativa em grupos antirracistas. Ou seja, pela construção geográfica e espacial em determinados lugares que sejam marcados, majoritariamente, por uma população negra. Essa ligação simbólica, material e intersubjetiva com a negritude funciona como uma porta de entrada para a transmutação dos sujeitos brancos que adquirem *racial literacy*.

No estudo desenvolvido por Twine (2006), o que se relata é que apenas uma minoria dos sujeitos brancos adquirem um “letramento racial”. Apenas um quarto das mulheres pesquisadas conseguiram adquirir *racial literacy*, enquanto que o restante assumiu uma postura não racializada do seu lugar enquanto

sujeito social e elaborou o problema do confronto social a partir da sua construção de gênero e de sexualidade.

É preciso ter muita coragem para levantar o véu da cegueira racial, sob o qual os sujeitos brancos vivem. É necessária, portanto, uma ação consciente dos sujeitos sociais. Como nos lembra Fanon: ... conduzir o homem a ser acional, mantendo na sua esfera de influência os valores fundamentais que fazem um mundo humano, tal é a primeira urgência daquele que, após ter refletido, se prepara para agir (2008, p. 232).

O que podemos perceber na pesquisa desenvolvida por Twine é que para se adquirir um “letramento racial”, é necessário em um primeiro momento um processo de conscientização racial do sujeito branco que será dado a partir do maior contato, seja no mundo privado, seja no mundo público, com uma camada maior de pessoas negras que tenham também em suas histórias de vidas uma construção de negritude.

Usando como referência o trabalho de Twine, a tese de Schucman (2012) apresenta uma reflexão sobre três casos, no quais brancos brasileiros adquirem “letramento racial” a partir da convivência com grupos culturais negros, ou de relações de afeto interracialis mas que, como demonstram estas duas autoras, essas relações precisam ser conscientes de ambas as partes de sua racialização como também precisam ser não hierarquizadas.

Em resumo, a questão da dupla consciência teorizada por W.E.B. Du Bois e por James Weldon Johnson (2010), cada um a seu tempo e à sua maneira, parte da experiência de olhar para si mesmo através dos olhos do Outro.

4

Varrendo a sala para levantar a poeira: o campo, os colaboradores e os eixos temáticos

4.1.

A sala

A escolha do campo para a realização de uma pesquisa de observação participante partiu da constatação de que há uma escassez de estudos no Brasil sobre a construção da branquitude em espaços considerados de subalternidade. Por esta razão escolhemos trabalhar com uma população de aproximadamente 30 estudantes de uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Estes colaboradores da pesquisa são entendidos por nós como os sujeitos políticos que compõem o objeto teórico deste estudo: indivíduos pertencentes a um grupo social economicamente em transformação, cujas pertencas raciais fenotípicas, sociais e culturais se localizam fora dos espaços próprios da branquitude, como até agora conceituada.

4.1.1.

Uma anomalia ameaçadora

Os “batalhadores”, como uma classe intermediária entre a “ralé” e as classes superiores, não possuem o acesso privilegiado aos capitais impessoais que são as bases do prestígio social das classes média e alta, o que faz com que a incorporação dos capitais econômico e cultural seja, nessa classe, restrito e limitado. São pessoas que fizeram escola pública ou universidade particular (no melhor dos casos), tendo de trabalhar paralelamente, muitas vezes, em mais de um emprego. Muitos trabalham entre 10 a 14 h por dia e não possuem o recurso mais típico das classes do privilégio que é o “tempo livre” para a incorporação de conhecimento valorizado e altamente concorrido (Souza, 2013, s/n).

Nosso olhar está colocado sobre uma população cuja pertença racial é “negociável” e que compõe a chamada “nova classe média” brasileira. Para falarmos de “nova classe média” brasileira nos apoiamos na reflexão do

sociólogo Jesse Souza (2013) que questiona a tendência atual de pensar o debate sobre classe associando-o exclusivamente a renda. Para aquele autor, em diálogo com Bourdieu (1996) é necessário pensar a classe também em seus aspectos culturais, afetivos e emocionais. Para Souza:

Por outro lado, no entanto, esses “batalhadores” não se confundem com a “ralé” de desclassificados sociais entre nós porque possuem sólida “ética do trabalho duro”, que implica incorporação de disposições como disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo. Muitos tiveram também famílias estruturadas –que são minoria na “ralé” – e apoio afetivo dos pais, ou, alternativamente, tiveram a possibilidade de uma socialização religiosa tardia –um pentecostalismo mais racional e menos “mágico” (a magia é a esperança dos que não tem futuro, diria o sociólogo francês Pierre Bourdieu) que o da “ralé” -que lhes possibilitaram acreditar em si mesmos e seguir adiante apesar dos inúmeros obstáculos (Souza, 2013, s/n).

Este segmento da população brasileira ascendeu economicamente nos últimos anos a um *status* de maior capacidade de consumo porém, do ponto de vista da sua percepção racial, este grupo é marcado por se localizar entre a população estritamente negra e a elite socioeconômica branca, que é representativa da branquitude. Como entendemos que a branquitude brasileira é marcada por um processo político de branqueamento (Bento, 2002), assumimos que os colaboradores desta pesquisa ainda professam, como muita convicção política, o ideal de mestiçagem (Munanga, 1998), ou seja, que eles não se percebem racializados, impregnados que permanecem pelo mito da democracia racial brasileira.

O artigo de Matt Wray (2004) intitulado *Pondo a “ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras* objetiva trazer uma reflexão sobre o lugar do branco pobre no universo das relações de poder americanas. Em uma breve contextualização histórica Wray (2004) nos apresenta a representação social e cultural desse grupo racial, que também é marcado por significados de identidade de classe. Para aquele autor, este grupo de indivíduos branco, correspondente a:

... ralé branca (*white trash*), seria um grupo racialmente marcado pela brancura, porém socialmente fadado ao insucesso. Estes seriam sujeitos cômicos e detentores de uma cultura hierarquicamente inferior à da elite branca, porém muito próxima dos significados culturais da população negra americana. Portanto, para o autor, nos Estados Unidos contemporâneo, há duas saídas para o pobre branco: 1) identificar-se com as culturas negras, fugindo da sua própria branquitude, por entender ser este o lugar da branquitude, que é uma

construção de opressão racial com relação aos outros grupos raciais; ou 2) compactuar com esse lugar, o que propicia uma “sensação de alívio” do dilema da identificação com a branquidade (Wray, 2004, p. 350).

Por outro lado, afirma o autor, um grande número de jovens brancos conforma “uma figura perturbadora dentro da própria branquidade: a ralé branca” (Wray, 2004, p. 350). Esta ralé branca, para o autor,

... na lógica representacional da supremacia branca, os brancos pobres são percebidos como uma anomalia ameaçadora. São percebidos como anômalos porque, supostamente, não exibem a competitividade econômica, a aquisitividade material nem a inteligência condizentes com a raça superior. (...) Em suma, eles podem parecer brancos à primeira vista, mas há qualquer coisa de errado em sua branquidade, qualquer coisa que não é muito branca (Wray, 2004, p. 342).

Apresenta-se no trabalho de Wray (2004) um aspecto importante dos estudos críticos da branquitude americana: a ausência de estudos sobre o branco pobre. O mesmo se observa no Brasil. O autor afirma que isso acontece em função do que se entende por branquidade nos Estados Unidos. Daí decorre a necessidade de se questionar o lugar da construção ideológica desse grupo branco. A maioria dos estudos sobre a branquitude, tendo a academia americana como uma das principais referências, dedica-se a percebê-lo como um grupo social homogêneo, detentor do poder opressivo, marcado na invisibilidade e na construção dos Outros, que são marcados pela racialidade. Ao trazer o branco pobre para reflexão sobre branquitude abre-se a oportunidade de nos aproximarmos da complexidade na qual os grupos sociais foram marcando seus lugares de opressão, fomentado as desigualdades localmente diferenciadas. O trabalho da psicóloga social Lia Vainer Schucman (2012), discutido no capítulo anterior, também reconhece a heterogeneidade apontada por Wray (2004), demonstrando que esta também ocorre na formação racial branca paulistana, ao refletir o lugar de privilegio e poder dos diferentes brancos: “encardido”, “branco” ou “branquíssimo”. Além disso, seu trabalho propõe uma reflexão sobre a inadequação do branco no lugar de pobreza como se na realidade brasileira o lugar da pobreza fosse, naturalmente, da população negra.

Com esses elementos em mente, e também por entender as especificidades da disposição geográfica –marcada como um lugar de periferia e consequentemente negro e pobre- escolhemos uma Instituição de Ensino

Superior (IES) localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, mais especificamente no Distrito de Itaquera.

O Distrito de Itaquera, nome indígena que significa “Pedra dormente”, é administrado pela subprefeitura de mesmo nome. Por volta de 1620 apareceram às primeiras referências à “Roça Itaquera”, localizada nas proximidades da Aldeia de São Miguel. Só no início do século XX, a região passaria a ser chamada de Itaquera, sendo também lugar de uma estação ferroviária. Tornou-se um distrito autônomo em 1920.⁵ A partir da década de 1950, Itaquera passou a receber um fluxo constante de migração nordestina, composta por indivíduos que vieram para trabalhar na construção civil, uma história muito semelhante à de tantas outras áreas periféricas dos grandes centros urbanos do sudeste brasileiro. Estes lugares constituem, até o presente, espaços de representação de subalternidade na cidade de São Paulo, sendo tratados na área do Serviço Social como “territórios estigmatizados” (Koga, 2002).

É imprescindível apontar que as identidades, tanto da IES na qual a pesquisa se deu, quanto a dos colaboradores da pesquisa, serão mantidas no anonimato, por questões de ética na pesquisa. Por esta razão, todos os nomes dos colaboradores da pesquisa são fictícios, correspondendo 45% a pseudônimos auto-atribuídos e 55% de nossa atribuição. Vale dizer que a nomenclatura escolhida para estes pseudônimos não constituem elemento de análise nesse trabalho.

A Zona Leste, conhecida popularmente como ZL, corresponde a uma das maiores regiões da cidade São Paulo, com 3,9 milhões de habitantes, ou seja, cerca de 35% dos habitantes da cidade⁶. Esta zona é constituída por um traço identitário profundamente marcado por heranças nordestinas, pois seus habitantes, ou são migrantes de Estados do Norte ou Nordeste do país, ou são descendentes dos mesmos. Cabe lembrar que este é um grupo populacional particularmente difícil de classificar em termos de pertenças raciais, principalmente se nos pautarmos nas categorias utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, etc.). A rigor, do ponto de vista fenotípico a população nordestina brasileira pobre poderia ser considerada em sua maioria parda. Esse é um

⁵ Disponível em

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/itaquera/historico/>. Acessado 12 de Dezembro de 2011.

⁶ Informação: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1154226-o-que-pensa-a-regiao-mais-populosa-da-cidade-de-sao-paulo.shtml> (Acesso em: 28/09/2013).

fenótipo que se coloca nas fronteiras das identidade raciais aqui discutidas (brancos e negros) e, por essa razão, é particularmente interessante para os objetivos dessa pesquisa.

Neste contexto, partimos da ideia de que na cidade de São Paulo há uma representação social de “periferia” construída sobre a ZL que, como já vimos, é marcada pela identidade nordestina. Esta “periferia” carrega em si uma interseccionalidade (Piscitelli, 2008) dos marcadores de desigualdade social que articulam classe, raça e gênero nesta territorialidade.

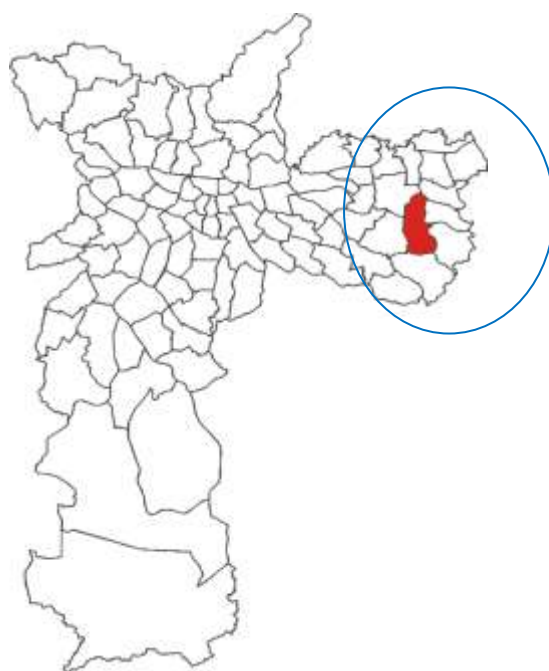
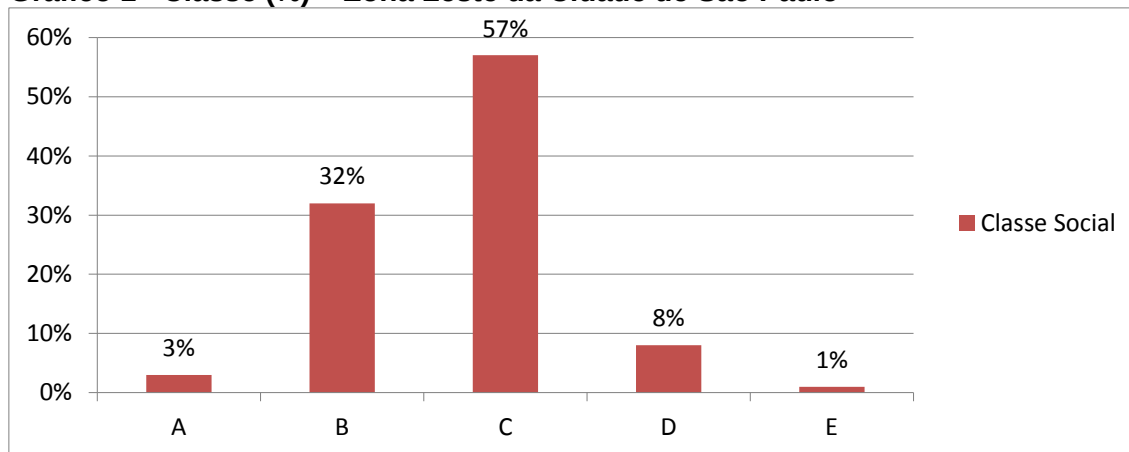
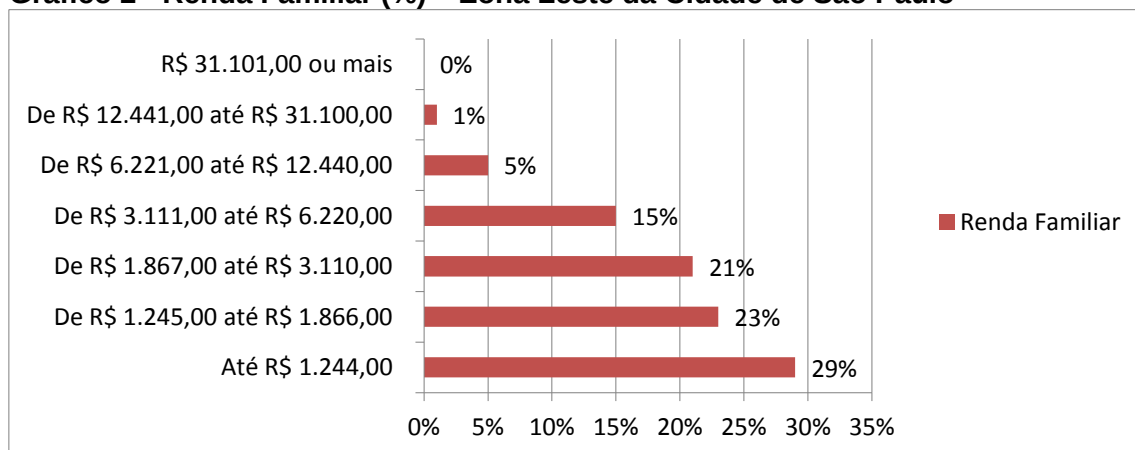


Figura1 - Localização do bairro de Itaquera Zona Leste da cidade de São Paulo.
Fonte: Pesquisa “Cidadania, esporte e lazer: o que dizem os moradores nas Cohabs de São Paulo” (Souza, 2011, p. 6).

Os dados relativos a composição de classe e distribuição de renda familiar na ZL falam de uma presença da ordem de 60% de população da Classe C, cuja renda familiar mensal, de cerca de 1/3 desta população, é menor que R\$ 2.500,00.

Gráfico 1 - Classe (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo

Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo>. Acesso 27 set. 2013.

Gráfico 2 - Renda Familiar (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo

Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo/>. Acesso 27 set. 2013.

Estudos como o do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser)⁷, da UFRJ, mostram que a chamada “nova classe média”, cuja renda *per capita* varia entre R\$ 291 e R\$ 1.109, é majoritariamente constituída pela população negra (composta por pretos e pardos). O resultado da pesquisa refere-se ao final do ano 2011 e revela que, mesmo sendo majoritariamente negra, o aparecimento desta “nova classe

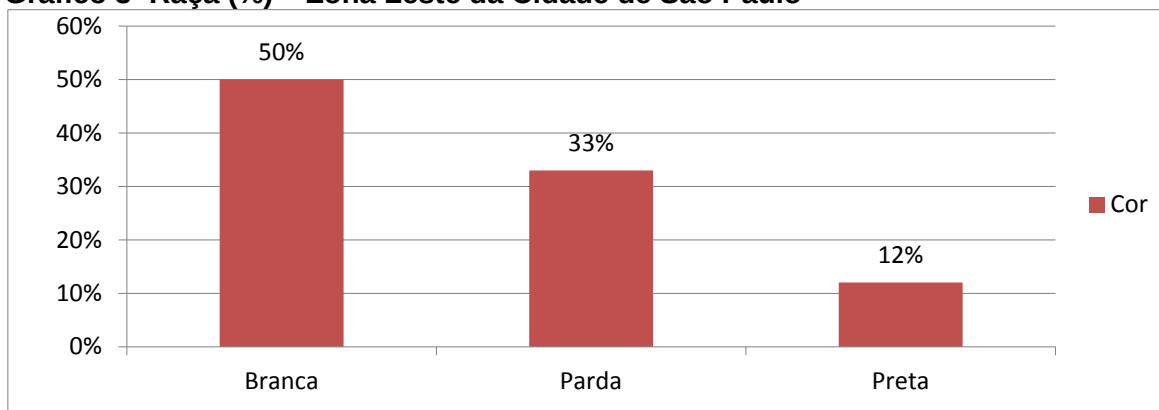
⁷ Para ler mais sobre o assunto ler as reportagens <http://oglobo.globo.com/pais/125-anos-de-abolicao-maioria-dos-negros-ja-de-classe-media-8347095#ixzz2hoG7svb6> e <http://correionago.ning.com/profiles/blogs/ascens-o-da-popula-o-negra-na-classe-media-n-o-diminui>. Acessado em 12.10.2013.

média” não acarretou mudanças significativas na desigualdade racial entre brancos e negros. As reportagens que apresentam, de forma breve, uma análise da pesquisa tendem a apontar um favorecimento econômico mais voltado para a população negra. Apontam, também, para uma maior inclusão desta população nas IESs, fruto das políticas de ação afirmativa. Porém, como paradoxo, a maioria dos relatos afirmam que mesmo sendo essa “nova classe média” beneficiária das políticas econômicas, e também das políticas de ações afirmativas, ainda é marcante a desigualdade entre os grupos raciais, sendo a renda média da população branca maior em 60% em relação à população negra. Exemplo disto é que entre os 10% mais pobres da “nova classe média” pesquisada, a população negra (negros e pardos) respondia por 62,4% deste grupo, comparados ao grupo racial branco que respondia por 36,8%. Esses dados corroboram a necessidade de estudos sobre percepções de pertença racial dos brancos em lugares de subalternidade social.

No que tange a distribuição racial na ZL, os dados apontam para uma população igualmente dividida entre brancos e não brancos. Por outro lado, se focalizarmos Itaquera, cujos dados sobre distribuição racial não foram atualizados em 2012 (os mais atualizados referem-se ao ano de 2008), o que se observa é uma maior população não branca, comparado à distribuição racial da ZL.

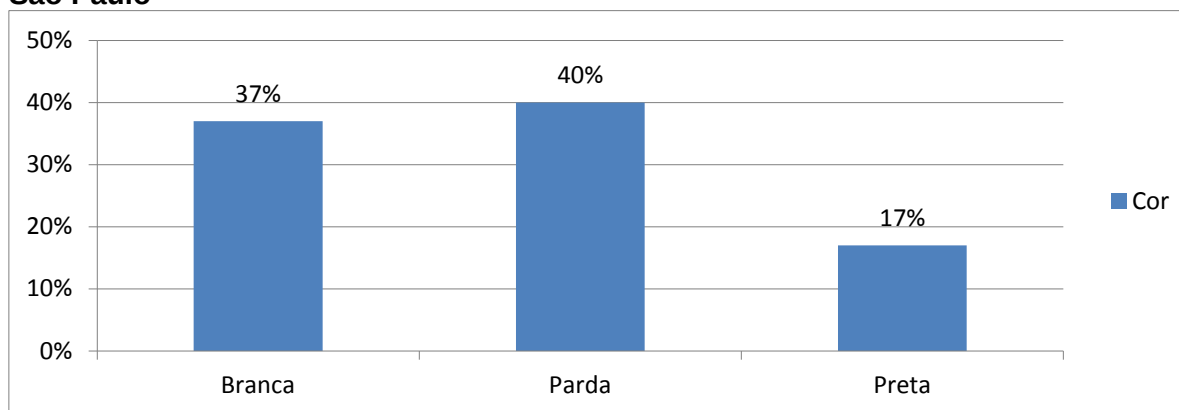
Do ponto de vista da distribuição de renda, Itaquera apresenta uma renda familiar média inferior à do conjunto da ZL. A combinação destes dados fala de uma população menos branca e mais pobre no Distrito de Itaquera.

Gráfico 3- Raça (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo



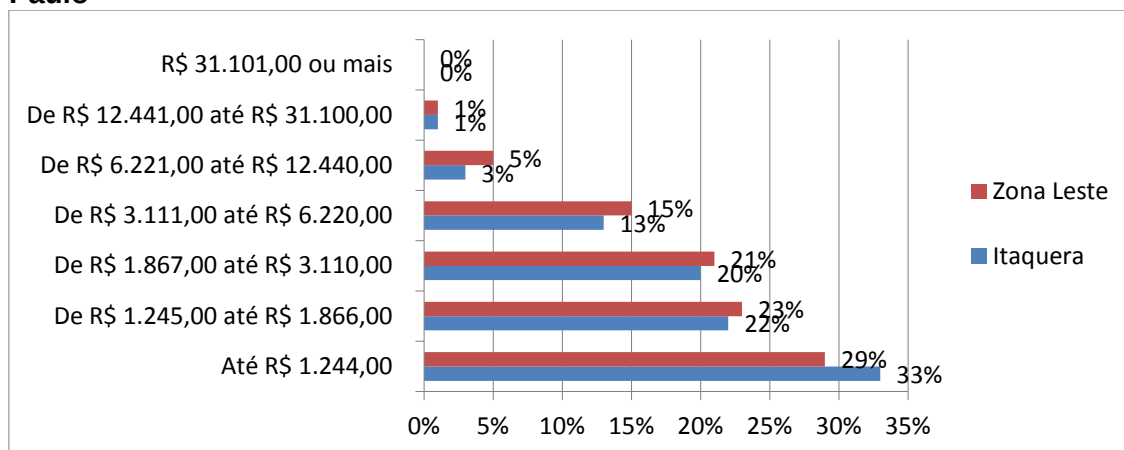
Fonte: <http://mídia.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/10/06/dna3.pdf> . Acesso 26 set. 2013.

Gráfico 4- Distribuição Racial (%) – 2008 Distrito de Itaquera – Cidade de São Paulo



Fonte: <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/biblioteca/DnaPaulistanoExtremoLeste.pdf> Acesso: 27 set. 2013.

Gráfico 5- Renda Familiar (%) – Zona Leste e Itaquera – Cidade de São Paulo



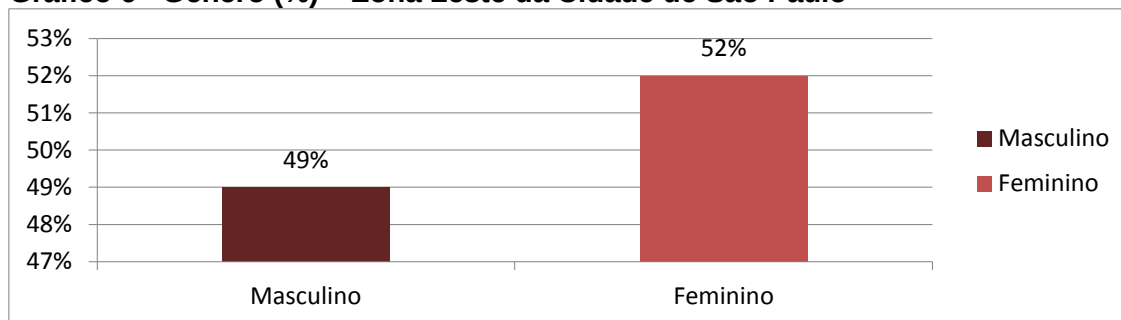
Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo>. Acesso 27set. 2013.

Vale salientar, que embora estejamos assumindo que o grupo de colaboradores constitua um microcosmo da sociedade brasileira em sua complexidade, a localização da pesquisa em uma região como Itaquera permite enfatizar alguns aspectos, porém não fornece elementos para acessar a outros como, por exemplo: as percepções das relações raciais próprias das elites brancas das classes A e B.

No que se refere a Gênero a ZL apresenta uma predominância de presença feminina, porém a diferença de poucos pontos percentuais não nos

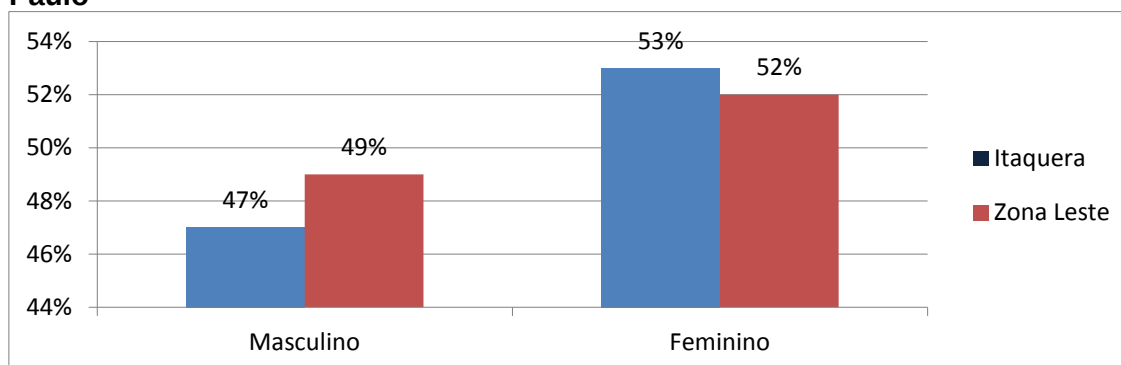
permite avançar quaisquer argumentos de uma marcada presença feminina no lugar. No entanto a comparação da distribuição de gênero entre Itaquera e a totalidade da Zona Leste aponta para uma maior concentração relativa de mulheres naquele distrito.

Gráfico 6- Gênero (%) – Zona Leste da Cidade de São Paulo



Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo/>. Acesso 27 set. 2013.

Gráfico 7- Gênero (%) – Zona Leste X Distrito de Itaquera – Cidade de São Paulo



Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo/>. Acesso 27 set. 2013.

4.1.2. Focalizando o branco

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio da brancura, o que não é pouca coisa. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la (Bento, 2002, p. 27).

A IES escolhida está entre as poucas instituições correlatas que incluem a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatória em suas licenciaturas, sendo esta uma das razões para a sua escolha como lugar da pesquisa. O trabalho de campo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira constituiu-se de uma observação participante realizada em uma turma de cerca de 30 estudantes daquela disciplina, ministrada no curso de História, entre os meses de fevereiro e junho de 2012. A segunda, realizada entre os meses de agosto até outubro de 2012, foi a aplicação de um questionário de entrevista semiestruturada (ver em Apêndices) com 11 estudantes, na maioria brancos (critério de auto definição), que participaram daquelas aulas e que aceitaram colaborar com a pesquisa. Nesta etapa assumimos por hipótese, a ser averiguada, que o conteúdo trabalhado em sala de aula constituiria uma oportunidade de aquisição de letramento racial, no sentido de apresentar uma proposta de mudança de projeto societário das relações étnico-raciais brasileiras. Nos interessava entender o seu alcance e os seus limites.

A proposta do curso que nos ocupou é oferecida para todas as licenciaturas da IES, sendo que a escolha da turma a ser observada baseou-se nos seguintes critérios: 1) por haver sido a licenciatura de História a primeira a implementar a disciplina; 2) por ser o curso de História responsável por oferecê-la às demais licenciaturas da IES pesquisada; 3) pelo conteúdo proposto em sala de aula.

A experiência dessa IES difere das ações afirmativas implementadas nas universidades públicas brasileiras. Como já foi dito no capítulo anterior, a aposta na Educação como campo prioritário para a conquista de igualdades da população negra brasileira sempre esteve presente na agenda política dos movimentos sociais de corte racial no Brasil. Nesta perspectiva são duas as

principais frentes de ação política atuais: 1) as políticas de ação afirmativa, e 2) a Lei 10.639/2003.

Neste contexto, a IES na qual se realizou a pesquisa implementou a disciplina História e Cultura afro-brasileira, não como uma política de ação afirmativa, mas como um projeto político pedagógico da própria instituição, dialogando com a militância local e participando de fóruns de Educação no Ensino Superior voltados para a questão das temáticas étnico-raciais desde 2006.

... então no curso de História nós temos História da África, outra disciplina História e Cultura Afro Brasileira e depois você tem África Contemporânea (...) cada disciplina tem 40 horas, essas três disciplinas se oferecem somente para o curso de História, mas História e Cultura Afro Brasileira é uma disciplina que contempla todas as licenciaturas (...): Pedagogia, Letras, Filosofia, Artes Visuais, História e Pedagogia (Congo, professor da disciplina, 2/10/2011).

... Acredito que a IES⁸ veio a se destacar na disciplina a partir do desempenho de professores. O professor que entende a causa, e tem uma especialidade nisso, zela para que a disciplina venha a desempenhar o seu papel e deve cumprir quanto ao conteúdo e também a questão da cidadania. Outro elemento interessante quando você compara a forma como a IES implementou a disciplina, mesmo na frente de algumas Universidades Públicas (porque o nosso curso de História nós temos 120 horas obrigatória para alunos de curso de História). Você pode pegar o currículo da USP, da Unicamp ou outras faculdades, geralmente eles colocam 60 horas de disciplina de História da África obrigatória e depois vem outra história da África ou Afrodescendentes, de 60 horas optativa o que significa que não necessariamente não sabemos se todos os alunos fazem essas 60 horas, mas no curso de História daqui o aluno ao se formar ele tem 120 horas. (...) fora isso na dinâmica das universidades privadas o pessoal da Cone⁹ tem organizado desde 2010, se não me engano, o Fórum do Ensino Superior sobre a Cultura Indígena e Afro Brasileira¹⁰. Então quando esse fórum começou a nascer, nós estávamos presentes na construção desse fórum (...) então houve o primeiro fórum, o segundo, agora o terceiro, né? Se eu não

⁸ O nome da instituição foi alterado para a sigla IES (Instituição de Ensino Superior) por motivos já expostos no próprio corpo do texto, bem como o nome do professor foi alterado por um pseudônimo atribuído por nós.

⁹ Coordenadoria de Assuntos da População Negra é uma coordenação que objetiva trabalhar as questões sobre a população negra na cidade de São Paulo e era, na época da entrevista vinculada a Secretaria de Parceria e Participação da Prefeitura de São Paulo. No ano passado a Coordenadoria tornou-se uma Secretaria de Política para Igualdade Racial – SEPPIR.

¹⁰ O primeiro Fórum do Ensino Superior sobre os Desafios para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena aconteceu em 2009 e teve como objetivo reconhecer as dificuldades enfrentadas por educadores quanto à formação para o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena, prevista nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Já o segundo fórum, em 2010 tiveram por objetivo incentivar a formação de novos educadores para atender as necessidades de aperfeiçoar e consolidar estruturas, conteúdos, metodologias e disseminações para a informação dessas novas temáticas de ensino. As questões abordadas durante as realizações dos Fóruns contribuíram para a consolidação das Leis, promovendo ações afirmativas que diminuem as práticas de preconceito racial. Já a última edição, em 2012 foi voltadas para reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada de educadores em diversos cursos de licenciatura e bacharelado, com base nas avaliações dos Fóruns anteriores e a IES observada em nossa pesquisa apresentou pesquisa.

me engano o quarto! Então a IES procura sempre marcar a sua presença, ou mandando alunos, ou participando do processo. Então esse é o cenário. Fora disso vou ainda muito longe, né? A importância que a História da África tem na IES é como eu já falei: tem a ver com aquela história do movimento das pessoas. Existe uma questão institucional por questão da Lei, então não dá pra você [não] colocar senão o MEC vai pra cima e outro aspecto é a forma como os docentes envolvidos na disciplina... (Congo, 2.10.2012).

O movimento negro começa a pautar a Educação como lugar de transformação social já em meados da década de 1980 e já nesse tempo os militantes, convidados a falar sobre as questões das relações raciais em espaços escolares começam a reivindicar um projeto de mudança societária dessas relações e não apenas como espaço para a realização de palestras e falas soltas sobre o tema¹¹.

Então o que fazem esses militantes? Reúnem-se juntamente com professores negros, as vezes militantes, as vezes não, mas que já construíam trabalhos dentro das escolas. É nesse momento que o movimento negro começa os primeiros cursos de História e cultura africana e afro-brasileira como uma proposta de mudança curricular e educacional. Para Petronilha Silva (2013) a aposta do movimento negro não era pensar em uma mudança na educação e sim, que as relações entre negros e não-negros sejam humanizadas. E relações humanizadas entre as pessoas tem que, necessariamente, ser construída na sua diferença¹². É neste contexto que se cunhou o conceito educação étnicorracial.

Foi aí também que se estabeleceram as premissas para políticas curriculares que não é apenas reconsiderassem os conteúdos, mas que estivessem voltadas para a reconstrução das relações raciais. Portanto, o que observamos é que a política curricular que emana da Lei 10.639/2003 não está apenas focada na oportunidade, sempre negada de conhecer a História dos povos negros, mas seu interesse primeiro é a mudança nas relações raciais brasileiras, configurando-se assim em um novo projeto societário (Silva, 2013).

A perspectiva levantada por Petronilha, em seu balanço dos dez anos da Lei aponta para um aspecto de extrema importância para a compreensão e consolidação do espírito que dela emana: a necessidade de que esta seja lida e

¹¹ Aqui vale lembrar um dos trabalhos organizados pelo IPEAFRO na década de 1980, quando este ainda atuava no Estado de São Paulo, intitulado *Sankofa* onde reunia vários artigos de acadêmicos e militantes negros com o objetivo de pensar os temas fundamentais para a discussão sobre o que seria uma(s) história(s) e cultura(s) negras.

¹² SILVA, Petronilha. "Relações Raciais e Educação". In <http://tedxtalks.ted.com/video/Relaes-tnico-raciais-e-educao>. Acessado em 12.10.2013.

debatida conjuntamente por professores e estudantes. Para ela é preciso entender o que compõe o corpo da Lei e os pareceres, que posteriormente a acompanharam (Ver Parecer CNE/CP 003/2004 em Anexos).

A educadora refere-se à importância política de entender que esse conteúdo não é apenas um conteúdo, não é apenas uma alteração dos currículos nacionais –o que já seria muita coisa– mas também, e principalmente, que esta Lei é uma espécie de “abre alas” para um novo projeto societário, que está em diálogo com a proposta epistemológica do professor que ministrou o curso no qual fizemos a pesquisa.

Para o professor Congo, é necessário dar luz à um novo Brasil, no qual se muda o paradigma epistemológico da democracia racial para o da igualdade de oportunidade racial.

Nós vamos ser os parteiros e parteiras para que a mãe que vai dar a luz àquela criança não se machuque. Eu estou falando (...) do respeito da cidadania, do reconhecimento do Outro. Qualquer professor branco [ou] negro que dá disciplina, se ele seguir isso, eu acho que vai dar. Se ele é branco, ele vai ter que levar em conta as experiências do negro. Eu sou africano, não sou negro brasileiro! O que me dá a propriedade de falar? Primeiro: fiz estudos. Segundo: eu acompanhei, acompanho, os negros brasileiros na sua dor do porão. Acompanho [a] experiência do branco, [que] pode fazer a mesma experiência, (...) cada um de nós tem uma maneira de se apropriar daquela experiência. Mas existe uma coisa, ou outra, que é essencial para entender que é o que é ser negro [e] o que é ser branco. O que é ser a cultura negra e branca. Quando você combina essas experiências de vida com a sua capacidade intelectual, aí você mistura com a didática para passar esse conteúdo (Congo, 02.10.2012).

Portanto, se entendermos que o conteúdo apresentando em disciplinas voltadas a implementação da Lei 10.639/2003 é revelador de um novo projeto societário como, na prática, tem-se desenvolvido os trabalhos pedagógicos no caminho de atingir uma mudança nas relações raciais?

A disciplina História e Cultura Afro-brasileira que acompanhamos, divide seu programa de atividades e conteúdos em dois momentos: 1) um bimestre de estudos teóricos a partir da leitura e discussão de textos, e 2) um bimestre dedicado a percorrer produtos dos movimentos sociais negros da atualidade. Estes dois momentos se organizam em três frentes: 1) uma voltada a construir uma análise teórica dos conceitos e das ideologias que permeia o projeto societário brasileiro, vigentes no paradigma do mito da democracia racial, no qual se operam opressões racistas e discriminatórias, 2) outra voltada para o

estudo da produção do conhecimento a partir de autores que se dedicam a pensar a branquitude –tema da nossa pesquisa e, 3) uma última voltada para (re)construir a História da resistência, utilizando-se de textos de autores negros das áreas da Literatura e Artes, entre outras, como também um debate com pesquisadores e militantes. No segundo momento a disciplina busca apresentar as formas de luta dos povos negros, que foram marcadas nos lugares de expressões culturais e religiosos afro-brasileiros e diaspórico.

O Plano de Aulas produzido pelo professor divide-se em:

1. Unidade I – Educação e multiculturalismo, no qual foram trabalhados os temas da construção histórica da Lei 10.639/2003 (Ver em Anexos); o Parecer CNE/LP 003/2004 (Ver em Anexos); alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil (Gomes, 2005); escola; currículo e diversidade, e branquitude e branqueamento no Brasil (Bento, 2002), e
2. Unidade II dedicada a pensar a História da resistência negra e as questões culturais, fechando o semestre com apresentações de seminários e um balanço geral da disciplina.

A estrutura do programa e os temas escolhidos para trabalhar as relações raciais passa por uma escolha política, através da qual se mesclam possibilidades de saberes da produção de conhecimento e da experiência, como a produção de conhecimento acadêmico.

Todo currículo é político, nós sabemos. E esta será uma questão discutida pelo professor da disciplina

... todo currículo tem um aspecto político, então desse ponto de vista também um currículo ligado a disciplina história e cultura afro-brasileira não foge (...) tem um aspecto político [e] tem um aspecto pedagógico (...) eu como professor ... professor militante... professor e militante ...(...) militante e pesquisador (...) despertar a consciência dos alunos quanto a questão dos direitos e deveres em relação à comunidade nacional que é o Brasil e em relação ao outro que passa pela questão da diversidade, os brancos, os negros, [e] indígenas que formam a sociedade brasileira, homens e mulheres (...) então o aluno percebe através da disciplina que ele é um agente de transformação da sociedade, mas pegando o conteúdo que a história e cultura afro-brasileira oferece, se ele entender isso aí, então esse papel político ele tá cumprindo (...) aluno que vier do senso comum que muitas vezes ele não entende a dinâmica como funciona a sociedade, sobretudo do ponto de vista das relações raciais, ele começa a despertar, a tomar consciência (...) vejo o aspecto político a gente espera que qualquer disciplina deveria fazer. Isso aí não só essa (...) aí chego num segundo aspecto

que é o aspecto de conteúdo [que] é um aspeto metodológico e pedagógico. Basicamente, se todas as disciplinas tem a função política na dimensão de conteúdo, aí que nós temos a especificidade de cada disciplina. Então a disciplina de história e cultura afro-brasileira, pelo menos como nós organizamos, a gente começa discutir a Lei [10.639/2003]. Como essa Lei nasceu aí ele vai te remeter a questão do movimento negro a gente discute o papel do movimento negro dos movimentos sociais outro aspecto são os conteúdos ligados a questão da História. Sim, porque se a disciplina ele vem para o aluno da pedagogia eu sou obrigado a fazer um apanhando da História da África. Então existe uma unidade onde você retoma a África pré-colonial desde berço da humanidade, suas civilizações, quando o curso é dado para aluno de História essa parte geralmente não é necessário você pode fazer uma revisão, mas você introduz África pra depois olhar o negro que tá aqui. Então você falará de história e cultura do negro no Brasil então dentro da história passando desde a escravidão passa pela República pela Monarquia Abolição depois é a fundação da República também depois você vai retomando a presença negra dentro período da República basicamente nos três períodos sobre o Brasil Colônia Império e República você destaca geralmente a forma marginal como se ser um negro na sociedade via escravidão e também mostra do outro lado as suas resistências como isso vai se dar ao longo da história então quando a gente começa a tratar desse ponto de vista você começa a trazer também essa dimensão do negro como sujeito histórico que vai contribuir na economia, na política na cultura então você amplia o conteúdo sem esquecer o conteúdo da literatura o conteúdo ligado a religião e outros isso forma todo o bloco (...) tem outros aspectos que eu gosto muito que são alguns conceitos básicos né? o que eu chamo sempre de conceitos básicos sobre a temática étnico social o que é racismo? o que é preconceito? o que é multiculturalismo? o que são ações afirmativas? o que são cotas? o que é ser negro? o que é ser branco? aí eu geralmente trabalho com cinco categorias de IBGE então sobretudo essa parte que depois da parte da lei é uma parte introdutória visa sobretudo uma discussão onde os alunos começam a enxergar os conceitos porque são conceitos que lá na frente vai já preparar o campo pra você lidar com outras coisas nessa parte de você trabalhar cada conceito existe uma finalidade porque quando você trabalha o conceito como raça como racismo ao mesmo tempo você tá capacitando esse aluno né? porque um conceito vira uma ferramenta para interpretação da sociedade então ele começa já a ter algumas condições para conseguir diferenciar... não confundir por exemplo uma discriminação racial com discriminação social são coisas diferentes então essa parte também cumpro um papelde conhecimento mesmode conhecimento mas ao mesmo tempo também traz questão de valores.... porque você traz uma outra visão do mundo então mesmo dentro do conteúdo podemos dizer assim ...vai complementar outro aspecto que falei da dimensão política dessa disciplina (Congo, 02.10.2012).

O depoimento do professor levanta alguns aspectos importantes para pensarmos o seu papel de possível disparador do potencial político do lugar da Educação na (re)construção dessas relações raciais. Ele também aponta para o que Silva (2013) reclama sobre a Lei 10.639/2003, quando esta se coloca como um possível novo projeto societário, não só pela possibilidade que oferece de que se trabalhem conteúdos das Histórias dos povos negros brasileiros antes não trabalhados, mas como esses conteúdos alinhados com a abordagem política dos conceitos estruturantes dos marcadores de desigualdade racial podem transformar as relações raciais.

Porém, em observação em sala de aula, identificamos alguns pontos de tensão, quando alguns desses temas foram trabalhados, aos quais relacionamos a questão dos lugares do branco e do negro na construção social brasileira, dos privilégios da população branca assim com a construção de uma identidade negra positivada é, em geral, conflitante com o despertar da atenção para os lugares fixos da sociedade.

4.1.3. A sala e a poeira

Todas as discussões em sala de aula foram levantadas a partir da leitura dos textos. Os textos mais presentes na discussão foram “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” (Gomes, 2005); “Branqueamento e branquitude no Brasil” (Bento, 2002) e “Branquitude acrítica e crítica: a supremacia branca e o branco antirracista” (Cardoso, 2010). No segundo bimestre os textos escolhidos não foram trabalhados em sala de aula e sim apresentados sob a forma de seminários.

O início do primeiro bimestre foi dedicado à leitura dos textos legais que embasam a discussão sobre as razões para estudar História e da Cultura Afro-brasileira na Educação brasileira. Por uma opção metodológica o professor da disciplina escolheu apresentar a Lei 10.639/2003 no momento inaugural para mostrar a necessidade política dos conteúdos que iriam ser abordados durante o semestre. A reação da turma em geral foi sempre receptiva.

A partir das observações em sala de aula construímos cinco eixos temáticos que retratam, de forma geral, os debates levantando em sala de aula. É importante refletir inicialmente sobre a linha de pensamento trilhada pelo professor, posto que esta constituiu a chave da construção metodológica das aulas. A escolha por começar pelo texto da Lei, levantando um debate sobre racismo, discriminação e preconceitos não foi aleatória. Dito de forma coloquial: “varreu-se a sala para levantar a poeira”. Permitiu-se aos alunos encontrar-se em seus próprios preconceitos para posteriormente, voltando a questão do lugar

do negro na sociedade, expor os autores que pensam os paradigmas das relações raciais brasileiras. Não é necessário dizer que tal dinâmica levanta poeira radioativa. O potencial explosivo é muito alto. Porém, o risco claramente assumido, tem por objetivo promover uma renegociação de poder. Como diria Castells, “toda construção de identidade implica, necessariamente em renegociação de poder” (Castells, 2001, p. 15).

A escolha de conceitos tal como o de identidade permite iniciar um debate urgente dentro do novo campo das relações raciais: a ideia de que a construção do lugar do negro se dá a partir da referência do lugar do branco. Ou seja, pensar identidade impulsiona pensar negros e brancos e não apenas a História e a cultura da população negra, mas o entendimento de que a invisibilidade dessa História e dessa cultura se deu em função da construção do lugar do branco. O paiol de pólvora lá está em toda a sua potência latente.

... e como professor, é muito claro. As aulas são planejadas, estruturadas, por isso eu tenho um plano de aula, um plano de ensino, esse é o instrumento político que eu tenho... eu tenho a plena consciência que... cada assunto discutido... ele traz novas coisas pra alunos que nunca tinham visto... e muitas vezes isso desloca as identidades. Ele desloca a concepção de mundo (Congo, observações na sala de aula, 25.05.2012).

O processo de avaliação da disciplina aconteceu em três momentos. Um primeiro momento na entrega de uma resenha dos textos sobre branquitude, seguida de uma avaliação escrita em sala de aula sobre os textos trabalhados no primeiro bimestre e, no final, a apresentação de seminários sobre textos que abordam movimentos sociais negros e o processo de resistência negra à dominação hegemônica das elites brancas. Tudo muito politizado.

Após a apresentação dos seminários houve um dia de debate em sala de aula, no qual os alunos puderam expor suas reflexões diante dos temas trabalhados e da estruturação da aula. Baseados nestas reflexões construímos nossos eixos temáticos. Cabe salientar que não realizamos uma análise dos materiais escritos pelos alunos e entregues como produtos para as suas avaliações acadêmicas.

As observações que se seguem neste capítulo foram baseadas em nossas observações na sala de aula, e no diálogo com o professor responsável pela disciplina.

Para conferir maior clareza a estas observações, nós as organizamos nos seguintes eixos temáticos:

- I - A construção da identidade positivada da população negra (Item 3.2.) ;
- II- O conteúdo afro-brasileiro na perspectiva da resistência religiosa (3.3.);
- III - O lugar do branco e sua participação nas relações raciais (3.4.), e

Cabe explicitar que a classificação racial dos colaboradores da pesquisa foi atribuída por nós, baseados no fenótipo e na autodenominação expressa por eles.

... vai falar de uma identidade auto atribuída (...) auto definição de identidade ou podemos colocar uma identidade auto atribuída que tem a ver com atribuição é quando o grupo em si se auto define como tal (...) o grupo tem esse poder de se auto definir (...) já a atribuída quando outro grupo que vai definir a sua identidade na questão por exemplo da identidade negra é muito o caso, o ser negro sempre foi uma identidade atribuída, as populações africanas em nenhum momento chegaram “agora vamos nos chamar de negro” não, as etnias diferentes que tinham [suas próprias identidades]. Nesse processo da escravidão, os europeus [foram] construindo uma identidade negra (...) aí muitos elementos são alheios ao que as populações vivenciam suas identidades (Congo, professor, observação em sala de aula, 24.02.2012).

4.2.

Esses problemas são bons: identidade positivada da população negra

... eu sei que cada vez que a gente traz conteúdo, para ficar especificamente na questão de conceito, (...) incomoda tanto aluno negro, como aluno branco (...) então você vai ver (...) essa questão de resistência, né? (...) resistência talvez é porque, para a gente, para se construir como pessoa nova, né... adquirir nova identidade, isso sempre é um processo de dor. Isso é sofrido. As pessoas são muito acomodadas a ficar na sua identidade. Eu já vi muita coisa! Eu vou falar: isso de identidade, tanta a racial, identidade religiosa, de opção sexual... então as pessoas se acomodam em sua identidade e quando você coloca outra forma de ver as coisas, aí que vem os problemas. Mas esses problemas são bons (Congo, 02.10.2012).

As aulas começaram a discussão a partir do texto de Nilma Lino Gomes (2005), com a proposta de teorizar e conceitualizar as temáticas raciais, apresentando aos alunos as diferentes interpretações das relações raciais. Para

aquela autora, uma revisão dos conceitos de identidade, identidade negra, racismo, discriminação e preconceito e democracia racial poderá articular uma nova produção, que una a produção já existente nos campos acadêmicos, com a construção de um campo de conhecimento trazido pelos movimentos sociais negros.

Para pensar identidade a autora constrói um diálogo com Kabengele Munanga (1994 *apud* Gomes, 2005) e Silvia Novaes (1992 *apud* Gomes, 2005) no pensamento de que a identidade se constrói para a consolidação de um grupo social, é um modo de ser e é relacional com o Outro. Para Gomes:

... nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros (Gomes, 2005, p. 4).

A identidade negra, assim como todas as outras identidades adjetivadas (branca, de gênero, orientação sexual) é construída no âmbito da História e da cultura e, são múltiplas, complexas e estão em permanentemente processo. A autora aponta para o conflito de construir uma identidade negra positivada em um contexto social na qual a sociedade ensina à população negra a negar-se a si mesma.

Algumas falas do professor demonstram a dificuldade em sala de aula de tratar o tema da identidade, mas ao mesmo tempo a postura política de entender ser esse o ponto disparador nas mudanças das relações raciais. Neste momento o professor está mexendo em poeira radioativa.

Podemos então perceber como o processo da construção e (re)construção das identidades, dentro desse acervo de conteúdos trazidos para a disciplina será completamente diferente e, ao mesmo tempo revelador, da própria construção das identidades sociais brasileiras.

Os alunos negro(a)s ao assimilarem esses conteúdos despertam para a construção das suas próprias identidades, muitas das vezes as ressignificando nesse processo. Educar para as relações étnico-raciais tem como princípio proporcionar um tornar-se negro (Santos, 1983).

... por causa que estava falando da identidade eu passei a me assumir mais como negra (...) percebi que eu também tinha preconceito que eu não sabia que a gente tem e não sabe não é que a gente não sabe é que a gente não pensa nisso então você começa a pensar (...) você olha as pessoas diferentes (...) então tem um confronto. (Aluna negra, observações em sala de aula, 25.05.2012).

... minha avaliação é assim totalmente positiva né algumas coisas então só veio somar né? É que assim que veio confirmar que realmente existe o preconceito contra o negro sim a gente sabe que existe preconceito em todas as classes mas por incrível que pareça o negro sofre esse preconceito brutalmente (Aluno negro, observações em sala de aula, 25.05.2012).

Para Kabenguele Munanga, a invenção do ser negro é parte do esforço de justificar a racionalidade universal, quando “... filósofos ilustrados, diversos teóricos se lançaram na exploração dita científica dos povos não-europeus incluindo entre eles os africanos de pele escura” (Munanga, 2002, p. 10). Faz sentido pensar que a construção positivada da identidade coletiva da população negra brasileira se deu, e se dá, a partir das lutas dos movimentos sociais que influenciaram diretamente o processo de conquistas diversas, acarretando em mudanças paradigmáticas, que também se refletiram na nova forma com que também as culturas vão sendo (re)construídas nesse processo.

O mesmo acontece com o processo dos reconhecimentos culturais. Esse espaço também serviu bastante pra gente valorizar a cultura do outro, né? Porque na minha concepção não tem cultura pobre todas as culturas dos diferentes lugares são ricas. Um exemplo claro disso, no meu caso também, eu aprendi a valorizar bastante a cultura do outro que até então a gente tem uma consideração só que não tinha essa amplitude (Aluna negra, observações em sala de aula, 25.10.2012).

4.3.

Não dá para fugir: cultura afro-brasileira e resistência religiosa

(...) cada disciplina tem uma proposta metodológica, né? ... e de conteúdo. Não dá como a gente fugir. Você não pode fugir do Candomblé. Você não pode fugir das questões das relações raciais e isso também pode depender, né? O professor tem a maneira dele processar. Poderia fugir a esses assuntos, mas no nosso entendimento, não dá como fugir das religiosidades africanas. Elas são muito ricas. Aqui [no curso] a gente falou da religião tradicional. A questão [da construção do] Outro, que a gente levantou, não dá pra fugir disso aí (Congo, 25.05.2012).

Já no segundo bimestre, a escolha do professor de pensar a História das populações negras a partir dos movimentos de resistência religiosa, no entendimento de que o indivíduo vai se construindo a partir de seus referenciais culturais e de suas representações, o levou a convidar uma pesquisadora, aluna da pós-graduação em África da mesma IES, para apresentar um trabalho seu trabalho junto a um grupo cultural de mulheres negras chamado *Ilu Oba de Min*¹³.

Para sua apresentação a palestrante expôs sobre os Orixás, pois o grupo se pauta nestes mitos fundadores de uma matriz africana para construir seus encontros e suas práticas de ação política, a partir da valorização das culturas negras. A abordagem da resistência negra, a partir da perspectiva da religiosidade de matriz africana, causou um sensível incômodo quase que generalizado na sala.

Em sua fala, o professor defende que para estudar a História do negro no Brasil é necessário entender as diversas formas religiosas que esses grupos, retirados de sua terra de origem, tiveram que preservar para manter viva sua cultura.

... porque se você entra [em uma] em religião... algumas tiveram resistência. É como eu falei: fazem parte das identidades construídas, pautadas em preconceitos em relação ao outro e a relação [com] África e a relação [com essa] cultura negra. Então, essa resistência vem daí. Essa turma já teve oportunidade de discutir comigo muitas coisas... quando eu comecei a retomar agora o que é a questão negra e você não dá como você discutir história e cultura afro-brasileira sem discutir racismo preconceito [e] isso incomoda. (Congo, 02.10.2012).

... particularmente o que eu não gostei da aula é a forma como é passado alguma cultura. Eu acho que a cultura tem que ser passada, [mas] eu tinha o entendimento que você [o professor] estava impondo o Candomblé. Fez muita questão do debate. Particularmente pra mim o Candomblé, quando eu era adolescente, eu vivi, foram os piores anos da minha vida. Então pra mim foi confronto, ter que ouvir como algo bom, se pra mim foi ruim. Então parecia algo que estava impondo... Eu acho que a religião é uma atividade de cada um. Então teve um confronto da minha parte, e de outros colegas também. A gente comentou, conversou, teve uma discussão sobre isso... Fora isso, toda a questão da branquitude eu entendi ela perfeitamente e foi legal... Realmente não tem como passar por uma aula como essa e não ser transformado... sua mentalidade... pensamento... identidade... (Aluna negra, observações em sala de aula, 25.03.2012).

¹³ O *Ilu Obá de Min* é um grupo de cultura afro-brasileira, ligado à tradição do Candomblé de nação Ketu, composto por mulheres negras que tem como objetivo promover as culturas Afro-brasileira e africana, desenvolver atividades de empoderamento da mulher através da arte e de enfrentamento do racismo, sexismo, discriminação, preconceito e homofobia. In <https://www.facebook.com/iluobademin> Acessado em: 10 out. 2013.

A fala desta estudante, que é negra e ex-praticante do Candomblé, é bastante clara para demonstrar que a racialização das religiões de matriz africana no Brasil está longe de ser um tema aceito com tranquilidade pelas distintas pertencas religiosas nos espaços de subalternidade social e que, se é certo que a preservação do legado cultural de matriz africano está diretamente vinculado à capacidade dos terreiros de mantê-lo vivo, é também verdade que a adesão à luta antirracismo não é uma unanimidade no interior dos próprios terreiros.

Talvez o que seja preciso dizer aqui é que historicamente os terreiros foram, e são, pilares da resistência negra brasileira, mas não necessariamente a construção de uma identidade racial positiva da população negra deve estar, vinculada a uma adesão a estas pertencas religiosas.

... hoje eu vejo que tem que parar de se trabalhar em questão de preconceitos e discriminações eu não entendo (...) você, o negro, o africano, acho que a questão está na escravidão... mas lá no Egito os brancos eram os escravos (...) então eu vejo que hoje as pessoas também estão fazendo a parte delas pra essas mudanças (...) eu acho que a gente tem que trabalhar em cima dessa cultura afro, sabe, daquilo que eles trouxeram de bom pra nós, que foi a música, que foi a comida, a religiosidade, que foi tudo isso de rico que eles trouxeram, que tem que ser valorizado e não ficar martelando naquela questão da escravidão (Aluna branca, observações em sala de aula, 25.05.2012)

A fala desta última estudante, por outro lado, levanta outra questão muito importante em relação a como os sujeitos brancos percebem o lugar do negro na sociedade, através da cultura, no centro da qual se reconhece a religiosidade de matriz africana.

Aqui, o que observa é a reprodução de um dos fundamentos do discurso da igualdade, cunhado pela ideologia da mestiçagem, no qual se contempla a contribuição da população negra na construção da nação, limitando-a ao campo das manifestações culturais.

4.4.

Por que o texto incomoda? O lugar do branco nas relações raciais

... quando eu comecei a dar as aulas eu usava somente [o texto da] Maria Aparecida [Silva Bento]. Era o texto que mais incomodava. Porque que o texto incomoda? O texto incomoda porque os alunos brancos e negros vieram com um visão do senso comum. Então quando a pessoa começa a enxergar o mundo de outra forma é como se ele te emprestasse óculos. Você começa a enxergar... Ou você aceita o mundo como ele se apresenta, ou você rejeita isso, então... O que eu tinha visto de uma parte [dos] alunos brancos [eles] vão me dizer do texto da Maria: “É um texto agressivo”. Claro, o texto é duro mas (...) como análise do texto dela é pertinente para quem discute branquitude no Brasil, sabe? Só que são coisas que muitas pessoas nunca lidaram com isso (...) então, como já falei, incomoda porque ele nos traz outras formas de ver o mundo (...) eu já tive uma outra turma onde um aluno branco resistia desde o início as minhas aulas, quando chegou aí no texto da Cida foi a coisa mais complicada que houve somente quando nós acabamos as aulas no último semestre é que ele vai vir pra me agradecer, pra dizer que ele nunca tinha pensando Brasil dessa forma e agora ele tá enxergando as coisas de outra maneira. Então basicamente o que eu posso dizer é: ele tem a ver com a reconstrução da nossa identidade e as pessoas querem ficar nos seus privilégios e no seu lugar... (Congo, 25.05.2012).

O texto “Branquitude e branqueamento” (Bento, 2002) foi discutido nessa aula também e, assim como em outras turmas as reações dos alunos brancos foram as mesmas, ora tensos, ora incomodados ou em alguns momentos sentindo-se culpados. O texto de Bento (2002) objetiva trazer a reflexão dos estudos críticos da branquitude para realidade brasileira, com o objetivo de explicitar os mecanismos da construção do racismo à brasileira (Hofbauer, 2006). Para a autora “...quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (Bento, 2002, p. 25).

Outro ponto de importância nesse texto diz respeito à situação relacional dos brancos e dos negros. Em diálogo com o trabalho de Pizza & Helms (*apud* Bento, 2002), a autora desmascara a ideia construída em muitas das pesquisas sobre relações raciais no país de que o problema das questões raciais estaria na população negra. Assim,

Os estudos de Piza e Helms são fundamentais porque nos auxiliam a focalizar o problema das relações como um problema das relações entre negros e brancos e não como um problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo. (Bento, 2002, p. 44-45).

O impacto da leitura e discussão deste texto durante o curso foi revelador da forma como os sujeitos brancos enxergam suas identidades raciais. O incômodo, analisando por Helms (*apud* Bento, 2002), é entendido pelo autor como um dos estágios da construção da identidade branca.

(...) o que eu posso falar (...) no começo o negócio foi meio tenso, né? Acho que todo mundo aqui teve problemas ideológicos (...) talvez pelos textos que a gente trabalhou pra fazer o trabalho, eu particularmente me incômodou bastante esses textos já envolveu algumas questões e conversando com outras pessoas também. O primeiro que eu li foi esse da questão de Branquitude e Branqueamento foi uma coisa bem impactante e conflitante assim de vários modos talvez se fosse numa faculdade de elite de maioria branca que vem de país de maioria branca teria sido mais fácil mas como todo mundo aqui vem da periferia (...) né? esses textos foram bastante complicados e acabou gerando bastante conflito, né? mas como um todo assim foi muito bom (Aluno branco, observações em sala de aula. 25.05.2012).

A fala deste aluno está localizada no estágio da evolução da identidade branca identificado por Helms como sendo o da “desintegração”, em processo de aproximação ao estágio seguinte, denominado imersão/emersão (Helms *apud* Bento, 2002), no qual “o indivíduo experimenta, então, um senso de alienação em relação a outros brancos que não examinaram o seu próprio racismo” (Helms *apud* Bento, 2002, p. 44).

No estágio de desintegração

... aparece o desconforto da culpa, vergonha e, algumas vezes, raiva diante da identificação de suas próprias vantagens por serem brancos e o reconhecimento do papel dos indivíduos brancos na manutenção do sistema racista (Helms *apud* Bento, 2002, p. 43).

Porém, embora para Helms a imersão corresponde a um estágio de consciência mais profunda da identidade branca, no caso dos brancos pobres, como o estudante em questão, esta alienação em relação a outros brancos não necessariamente significa um passo adiante na construção crítica da branquitude. Bem pode ser o contrário. A novidade aqui é que ele avança no sentido da imersão, através da interseccionalidade entre classe e raça, o que confere visibilidade aos conteúdos do sujeito que nos interessa nesta pesquisa: o branco pobre e seus mecanismos de aquisição/recusa de letramento racial.

Ou seja, nesta fala a condição socioeconômica é evocada como um argumento para justificar o afastamento da percepção da sua branquitude e/ou do lugar da branquitude. Por ser de periferia, o aluno estaria isento de pensar sobre os privilégios de ser branco pois, para ele, não se percebe a questão do privilégio racial em uma localidade de subalternidade social urbana.

A raiva de que fala Helms aparece também na fala de uma aluna branca, amparada, como o colega, na sua condição de morador de periferia. Piza (*apud* Bento, 2002) aponta que, ao ser forçado a confrontar sua posição de privilégio racial, o branco se sente desconfortável, situação a que resiste não sendo capaz de admitir a discriminação racial.

... o que eu vejo é que a gente não pode ficar rebatendo e ser culpada. Daqui a pouco eu vou querer me tingir (...) eu querendo bater nos brancos (...) quer dizer eu não posso ser culpada por uma coisa que aconteceu lá trás (...) eu não posso (Aluna branca, 25.05.2012).

Em diálogo com a aluna, o professor propõe uma reflexão sobre culpa e capacidade de construção de uma crítica sobre o lugar do branco na sociedade brasileira, ao que ela responde:

... tem diferença, mas assim, a gente acaba lendo os textos da Branquitude e *Oh meu!* Daqui a pouco eu estava com raiva dos brancos (...) é verdade, [o texto] estava colocando como se eu também colaborei com isso (...) eu não posso me retratar por uma coisa que aconteceu lá atrás (...) eu posso fazer diferente daqui pra frente (...) então eu acho que é pra isso que a gente tá aqui: pra fazer algo daqui pra frente (Aluna branca, 25.05.2012).

A propósito desta mesma reflexão proposta pelo professor, outra aluna branca expressou uma percepção diametralmente oposta sobre a branquitude no Brasil, demonstrando uma consciência política sobre sua identidade branca. Eloquente, militante de um partido político de esquerda, ela sustenta que esta não é uma questão para paralisar-se diante da culpa, mas para fazer algo mais, algo novo. A culpa, para ela, não está em uma herança racista atrelada ao grupo social branco e atrelado a um tempo passado, mas sim a falta de ação no presente frente ao despertar para as identidades racializadas.

... então eu tenho certeza que todo mundo aqui, ou pelo menos a maioria, vai sair daqui outra pessoa, olhar agora a sociedade com outros olhos e se voltar

pra isso né? A questão de: “eu não sou culpado”, né? Mas se você tem esse conhecimento e silencia-se quanto [a] isso você tá colaborando, então você se torna culpado (...) então o fato de você criticar (...) o fato de você ter o conhecimento e levar para além da sala de aula vai sim ser atuante contra isso. Não a favor, né? Acho que quando a gente silencia a gente tá se calando e quando a gente se cala a gente concorda (...) quem cala consente, né? (Aluna branca, 25.05.2012).

... eu acredito que esse espaço foi muito importante sim... esse espaço a construção assim... e trouxe pra gente assim, né... eu acho que tirou nossas vendas, porque a gente teve contato com uma realidade que até então a gente não conhecia (Aluna branca, 25.05.2012).

Esta aluna parece estar caminhando no sentido da construção de uma branquitude crítica (Cardoso, 2008), situando-se no estágio que Helms denomina de autonomia.

Finalmente, ainda no que se refere ao lugar do branco nas relações raciais, esteve muito presente nas falas alunos o discurso igualitário entre as raças, pautado numa invisibilidade da sua identidade racial o que, corrobora para a manutenção do paradigma societário da democracia racial.

O relato de uma das alunas brancas citadas acima é marcado por um discurso de igualdade formal onde não há marcadores de diferença racial, mas o desconforto pessoal causado pelas leituras sobre branquitude e privilégios do grupo branco na sociedade brasileira é patente e não deixa dúvidas sobre a carga de culpa que desperta, transtornando a leitora.

... aquela parte lá da Branquitude foi forte. Foi. Como eu até discuti, não falei com os outros (...) eu nunca vi na minha ideia até hoje (...) eu não consigo enxergar o Monteiro Lobato como aquela questão: sinhá como sendo um escravo de um bichinho domesticado, eu acho que isso tá mais na cabeça das pessoas que tem essa maldade dentro de si, porque eu não fui (...) eu pelo menos não fui acostumada assim (...) pra mim essa questão de cor, branco, negro, amarelo, verde, cor de rosa [é] indiferente, pra mim todo mundo é gente igual a mim e na hora de morrer seremos todos iguais. (Aluna branca, 25.05.2012).

Alguns passos no sentido da tomada de consciência da racialização da identidade branca como um primeiro processo de aquisição do letramento racial foram dados no decorrer da disciplina. Porém, podemos afirmar que um longo caminho permanece ainda a ser trilhado. A percepção do marcador de diferença racial, para muitos dos alunos brancos estava, neste conjunto de indivíduos, bastante ofuscado pelo marcador de diferença de classe, ou seja, a

interseccionalidade entre raça e classe mostrou ser um dado de realidade para este grupo social. O lugar da periferia faz com que este branco pobre divida as mazelas sociais com a população negra, não identificando os privilégios materiais e simbólicos que sua brancura lhe oferece. Identificamos poucos relatos sobre uma possibilidade de letramento racial no momento da avaliação coletiva da disciplina, a aula do dia 25 de maio de 2012 da qual foram extraídas as citações que compõem este capítulo.

Além do texto “Branquitude e branqueamento” (Bento, 2002), foi lido e discutido pela turma o artigo “Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista”, do historiador Lourenço Cardoso (2010). Este último texto apresenta uma novidade ao introduzir no debate brasileiro sobre branquitude a possibilidade de pensarmos a heterogeneidade no interior do grupo racial branco. O par dual crítica/acrítica, apresentado neste trabalho, é importante para que se conceba a possibilidade de brancos nascidos no interior de uma estrutura de branquitude se posicionarem de forma crítica em relação a esta estrutura. Para o autor:

[a]... branquitude crítica seria aquela pertencente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Em contraposição a essa perspectiva a branquitude acrítica seria a identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial. O percurso histórico desenvolvido pelos sociólogos Florestan Fernandes e Octávio Ianni ilustram bem o exemplo da branquitude crítica (Cardoso, 2010, p. 620-621).

A maneira de um retrospecto sobre o grupo de alunos observado, o professor comenta a postura de um dos alunos brancos e o impacto nele produzido pela leitura dos dois textos.

(...) parece que ele entrou em crise com o texto (...) ele se bloqueou (...) Me parece que é um aluno que saiu da sua situação da alienação de uma identidade branca, foi para uma identidade desarticulada, só que ele não deu outro passo para uma identidade integrada (Congo, 02.10.2012).

5

Parteiros de uma nova nação: os colaboradores e suas falas

... a finalidade da disciplina, para mim, [é] esse parto que o Brasil está para dar, (...) Esse parir a nação (...) [educar] os alunos para que eles sejam os parteiros e parteiras dessa nação brasileira que vai nascer (Congo, 02.10.2012).

A escolha dos entrevistados aconteceu durante o processo de observação participante em sala de aula, nos primeiros seis meses da pesquisa. Nosso contato com o professor e com cerca de 30 alunos nos ofereceu a oportunidade de conhecê-los mais diretamente, completando esta etapa com uma apresentação que fizemos em sala de aula, como convidada, sobre o nosso estudo, suas premissas e objetivos. O processo de adesão na pesquisa deu-se de forma espontânea, sendo oferecido o convite para a participação como colaboradores à todos os alunos. Aqueles que decidissem aderir ao projeto se comprometeriam a responder a uma entrevista individual semiestruturada (Ver questionário em Apêndices) em uma segunda fase da pesquisa, que se daria no semestre seguinte. Nosso objetivo era focalizar a atenção nos alunos brancos que desejassem colaborar de forma espontânea, entendendo por brancos aqueles que se autodeclarassem como tal.

O fato de ser uma pesquisadora socialmente percebida como branca, e consciente da nossa branquidade, facilitou a adesão dos alunos brancos que se mostraram curiosos com o tema da pesquisa. Muitos não conseguiam entender a razão para estarmos interessados em conhecer o que eles —os alunos brancos— teriam a dizer sobre a disciplina. Cabe salientar que alguns sentiram-se tão confortáveis com a nossa branquidade, que chegaram a verbalizar, de maneira informal, que gostariam de participar da pesquisa porque estavam incomodados com o professor negro da disciplina, por julgar que ele estaria se posicionando de uma maneira racista com os alunos brancos. Aqui estamos falando de um “pacto narcísico” (Bento, 2002).

O amor narcísico está relacionado com a identificação, tanto quanto o ódio narcísico com a desidentificação. O objeto do nosso amor narcísico é “nosso

semelhante”, depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísico se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou que gostaria de ser, ou mesmo a pessoa que faz parte de si. Por outro lado, o algo de nosso ódio é o outro, o “diferente”, depositário do que consideramos nosso lado ruim (Bento, 2002, p. 40).

É importante informar que o texto de Bento (2002), do qual se extraiu esta passagem, foi lido e discutido por estes mesmos indivíduos em sala de aula.

Não temos muitos registros de pesquisadores brancos que tenham trabalhado com a questão racial, refletindo sua própria racialidade no momento da construção da pesquisa. A este respeito, destacamos a ponderação de Pizza (1998), que reflete sobre sua própria condição racial quando questionada por negros sobre as razões para uma branca estar trabalhando questões raciais. Na mesma linha, há o trabalho de Schucman (2012) que explicita seu entendimento de que a sua condição racial de branca atuou como um facilitador para a sua pesquisa.

O fato de eu considerar a mim mesma como branca no contexto brasileiro e de ter sido socializada dentro da classe média paulistana, em que a maioria dos sujeitos se considera branca, facilitou a localização deles, já que, instruída pela ideia de familiaridade, proposta por Bourdieu (1999), apenas perguntei a conhecidos se estes tinham alguém que se interessaria em ser entrevistado para uma pesquisa de doutorado sobre ser branco para apresentar-me (Schucman, 2012, p. 51).

Portanto, o reconhecimento da minha brancura pelos alunos brancos foi um facilitador da segunda fase da pesquisa visto que, houve um pertencimento racial que como, lembra Bento (2002), a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos leva-nos a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores. Assim, protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles quem não pertencem a ele.” (Bento, 2002, p. 29). Portanto, o fato da pesquisadora ser branca sugeria uma sensação de identificação que possibilitou uma certa liberdade dos colaboradores brancos para externar sentimentos e percepções sobre a aula, sobre o professor e sua conduta em sala de aula, como também sobre a questão do racismo e o desconforto com relação aos textos que trabalharam o tema da branquitude.

Neste contexto, 11 estudantes se ofereceram para participar da pesquisa enquanto colaboradores. Cabe ressaltar que, do ponto de vista fenotípico, nem todos estes poderiam ser classificados como brancos. Da mesma maneira, nem todos se auto definiram como sujeitos brancos.

Para construir o perfil dos entrevistados, principiamos nossa pesquisa perguntando a sobre as auto definições racial, de classificação econômica e local de moradia. Como já dito anteriormente, os pseudônimos com os quais os colaboradores serão identificados neste capítulo foram parcialmente auto atribuídos e parcialmente determinados por nós, sem adotar qualquer critério de classificação ou categorização dos mesmos.

Todas as entrevistas foram realizadas no mesmo local, um espaço público localizado nas imediações da IES, com exceção da entrevista realizada com o professor responsável pela disciplina. A duração média das entrevistas com os estudantes foi de 40 minutos, correspondentes a aproximadamente uma média de 10 páginas de transcrições.

Tabela 1 - Perfil dos colaboradores

Pseudônimo autoatribuído	Pseudônimo atribuído pela pesquisadora	Autoclassificação socioeconômica	Declaração do local de moradia	Autodefinição racial	Fenótipo percebido
*	Marcelo	Classe Média C	Guarulhos	Branco	Branco
*	Maria	Classe Média	Zona Leste	Branca	Branca
*	Norman	Classe Média C	*	"Pele branca, mas de etnias mistas"	Branco
Dandara	*	Classe Média C	Zona Leste	Branca	Branca
Adolf Hitler	*	Classe C	Ferraz de Vasconcelos	Branco	Branco
*	Thomas	Classe C	Vila Patriarca	Branco	Branco
Freddie Mercury	*	Classe B	Zona Leste	Branco	Branco
Natália	*	Classe C	Zona Leste	Branca	Branca
Edith	*	Classe C	Zona Leste	Mestiça	Branca
Michael Jackson	*	Classe B	Zona Leste	Negro	Negro
*	José	Classe C	Zona Leste	Branco	Branco

Esses são nossos colaboradores. E quem são eles? Quem são o/as nosso/as parceiro/as?

Em minha definição eles são brancos. Quase todos. Mas eles falam mais sobre isso. Não se veem como brancos, são pobres. E isso diz muito sobre a percepção de suas brancuras. Olhar-se no espelho refletido na entrevista fez ver mais do que cor, lembrando-nos de que para Sovik “... ser branco não exclui ‘ter sangue negro’ (2009, p. 36)”. Portanto, a branquitude é uma questão fenotípica entrelaçada com o lugar onde encontra-se o arsenal representativo de si próprio. E nossos colaboradores não enxergavam-se como brancos. Seus espelhos refletiam a pobreza da periferia da ZL está na qual eles próprios encontram suas coletividades. Fizemos, portanto, a articulação de raça e classe como um elo de observação do que tinham a falar nossos colaboradores.

(...) eu seria diferentemente tratado de um negro que mora no Jardins. Isso eu tenho certeza porque a gente sabe que a elite, como um todo, no Brasil é branca, né? lógico que hoje em dia já mudou um pouco só que eu, no Jardins, como branco independente se eu não tiver morando lá, por exemplo, vou ser tratado diferente de um negro que mora lá que esteja fazendo a mesma coisa. Então tem essa diferença, eu não sei até que ponto é natural né?

São sujeitos politizados. Estudantes, críticos da sociedade mas quase todos imersos no discurso da mestiçagem que mascara as desigualdades raciais. Perceber-se branco foi parte de um processo sofrido que, em muitos dos casos aconteceu durante a disciplina. Incômodos, desagradados, renúncias de um lugar de branco foi constante na sala de aula. Incômodos que criaram reações reativas com o professor acusando-o de transformar a aula em um espaço panfletário sobre a questão racial. A branquitude é um lugar de poder, a brancura, para além da cor, reflete um status social articulado entre cor e raça. A diferença racial não está necessariamente atrelada à cor da pele, por isso há uma dificuldade de aceitar-se branco. O que não significa a não percepção dos privilégios. Todos entenderam ter o sujeito branco privilégios mas poucos aceitaram pra si assumir esses privilégios, mesmo quando apenas simbólicos. Entendia-se a brancura, cor da pele, fenótipos mas como entender-se branco se este lugar é do sucesso?

O branco hoje é aquele que estudou, que é bem sucedido no campo profissional, aquele que conseguiu bens materiais. (...) Têm negros que também conseguem estas coisas. Só que aí você tem que por aquela porcentagem que eu te falei. De

100 quantos são brancos e quantos são negros? De 100 pessoas bem sucedidas quantos são brancos e quantos são negros? E o negro, aquele bem sucedido, é até mais racista do que o branco. Porque ele tem que mostrar que é vencedor, entendeu? (José, 11.09.2013).

Mas nem todo/as reagiram assim. Dentro de um discurso mais aberto as questões raciais, algumas conseguiram entrecruzar suas histórias pessoais a partir da percepção de sua brancura e de seus privilégios. Alguns ao encarar os textos trabalhados, despertaram suas memórias, sua infância e entenderem ser a mestiçagem um lugar fictício muitas vezes de conforto para sustentar ideologias igualitarista. Foi assim que ele/as nos falaram sobre a percepção de suas brancura e os privilégios da branquitude e o lugar que ocupa o afeto para eles. Nos parece constante a ideia de que “tanto faz” ou “qualquer parceiro” possa ser avaliada por dois ângulos não tão distintos. Em um primeiro momento, muito marcado nas falas das mulheres, a aceitação de qualquer parceiro traz à tona uma reflexão – que não nos cabe nesse momento da pesquisa- da efemeridade das relações de afeto na contemporaneidade e o papel da mulher na sociedade. Já em um segundo momento podemos pensar junto com Sovik (2009) o lugar do afeto como uma metáfora para a unidade nacional. A negação do parceiro negro para matrimônios e a aceitação apenas para relações sem compromisso reflete o antigo compromisso com o embranquecimento. Porém, como vimos nas outras redes, não há homogeneidade e aparece-nos relatos explícitos de negação de afeto inter-racial no momento em que aceita-se em sua plenitude branca.

Por fim, são estudantes de história. Nenhum trabalha na área ainda mas todos têm o desejo de lecionar e entendem a Educação em seu papel transformador da sociedade. Desta maneira, de forma distintas, todos mostraram interesse pela aula, ao mesmo tempo que deixaram explícito o incômodo com o tema a partir da não aceitação do lugar de branco. Comungando com Sovik (2009) sobre a percepção do silêncio do branco frente o discurso da mistura. Assim,

A diferença comentada publicamente é a da mistura. A valorização do brasileiro mestiço, herança da resistência antropofágica e freyreana às exigências eurocêtricas, permite que, sob certas condições econômicas e sociais, o papel social ideal associado a ser branco possa ser desempenhado por não brancos, enquanto as hierarquias se preservam. A exclusão racial no Brasil fala em duas vozes: uma, no privado, sobre a noção da branquitude e outra, pronunciada em

alto e bom som, sobre a noção de que cor e raça são de importância relativa já que a população é mestiça” (Sovik, 2009, p. 38).

Assim, onze alunos, estudantes de um IES localizada na periferia contam-nos suas percepção raciais. Seis homens, cinco mulheres, de orientações sexuais diferentes, desejos de afeto diferentes, posicionamentos políticos distintos mas com algo em comum: Pobres, periféricos, vem refletidos suas percepção racial sobre ser branco pobre no contato com a aula de História e cultura afro-brasileira. Encontram-se racializados e isso não agrada. O desconforto frente ao espelho da raça, a possibilidade de entender-se com um sujeito racializado incomoda e desperta. E é sobre isso que eles vão nos falar.

5.1.

A interseccionalidade tangível entre raça e classe

Pesquisadora: Como você definiria a sua situação econômica e a da sua família?

... eu cresci num lugar onde brancos e negros tá todo mundo junto né? todo mundo misturado e se tá todo mundo misturado não tem o porquê você fazer uma diferenciação porque você é branco ou porque você é negro... (Marcelo, 11.09.2012).

Classe média... Minha mãe é aposentada, minha mãe é pensionista do meu pai e eu sou autônoma (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Ah eu não sei... Acho que classe C, porque quem tem o melhor emprego, quem ganha mais na minha casa sou eu (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Eu acho que classe média é...pelo local onde mora (...), pelo salário, classe média... Essa nova classe que vem surgindo aí, a classe C, essa nova classe média (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Pesquisadora: Essa classe C se define (...) por morar na Zona Leste? Existe também isso?

É, a princípio por morar na Zona Leste, por ter poder aquisitivo, então você é uma pessoa da Zona Leste com poder aquisitivo... (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Concordo, concordo. Por morar na Zona Leste apesar dela ter sido muito discriminada, hoje é uma área predominante também que está surgindo e, até por hoje podemos (...) estar na universidade, é uma outra questão também que podemos caracterizar isso (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Uma questão que eu acho que a classe C, ela vem abaixo da classe média (...). Porque, Então, minha família não tem casa própria, não tem carro, está ascendendo, está começando. Então eu acho que primeiro vem essa classe média (...) que já está mais estabilizada depois a classe C (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Eu me classifico como classe C, por conta do meio que eu estou. A minha é casa própria só que o que está em volta é quase situação de miséria comparada com a minha casa, entendeu? Então, eu tenho capacidade de fazer minha universidade, eu pago as minhas contas, a minha mãe é do Estado, então, eu posso dizer que sou afortunado em questão financeira, mas nem tanto também. Eu tenho condições de morar no centro, por exemplo, no centro de São Paulo (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

...é difícil assim uma definição (...) porque é muito contraste (...) como praticamente toda região de São Paulo, acho muito contraste, a gente sabe que a Zona Leste é um lado mais carente da cidade (...) numa questão cultural (...), numa questão de oportunidade então quase todo mundo da zona leste para trabalhar tem que atravessar a cidade (...) essas dificuldades, mas numa questão econômica é contraste demais para definir de um jeito só porque eu moro em um bairro que é razoável mas você anda um pouquinho você anda duas, três ruas e você vê umas casas mais humildes umas casas de alvenaria mas sem reboco que você vê que são pessoas mais carentes então hoje em dia você definir essas coisas assim muito precisamente assim é complicado se você definir é uma região pobre você tá sendo hipócrita que também tudo isso que nem foi há anos atrás uma região rica também não é, tem de tudo (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

Uma questão que eu acho que a classe C, ela vem abaixo da classe média (...). Porque, então, minha família não tem casa própria, não tem carro, está ascendendo, está começando. Então eu acho que primeiro vem essa classe média (...) que já está mais estabilizada depois a classe C (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Eu me classifico como classe C, por conta do meio que eu estou. A minha é casa própria só que o que está em volta é quase situação de miséria comparada com a minha casa, entendeu? Então, eu tenho capacidade de fazer minha universidade, eu pago as minhas contas, a minha mãe é do Estado, então, eu posso dizer que sou afortunado em questão financeira, mas nem tanto também. Eu tenho condições de morar no centro, por exemplo, no centro de São Paulo (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Eu acho que C. (...) Zona Leste. (...) Na verdade eu moro no extremo leste da cidade (...) Ah! Itaim Paulista, já indo pra Itaquaquecetuba, então ali é extremo leste da cidade, eu não sei, não dá pra te dar uma definição, porque eu sempre morei na Zona Leste, então eu não tenho parâmetro de como seria, de como seria. Eu não tenho muito parâmetro disso não (Natália, colaboradora, 10.09.2012).

Eu acho que é classe média, tem classe média C? (...) Essa. (...) Moro aqui, (...) tinha preconceito da Zona Leste e hoje eu adoto ela como a minha cidade e não gosto quando criticam e tinha preconceito (...), depois que eu passei a viver eu abracei, eu gosto daqui (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Me encaixo como pobre. (...) Não, isso seria pobre realmente, não miserável, seria pobre que é diferente. (...) morar na Zona Leste é acompanhar o sofrimento de um povo que busca ascensão que na verdade (...) tenta encontrar no decorrer do tempo essa promessa de ascensão provisória que também não é garantia de nada, também não é uma situação garantida, né? Nós temos aí um evento que pode valorizar a Zona Leste, mas que, por outro lado, também pode trazer vários fatores pela qual essa valorização pode se... (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012)

5.2.

Os processos de tomada de consciência da brancura e da branquitude

Fisicamente, no meu ponto de vista, você só pode se classificar quando você se compara a outro. Para mim, fisicamente, o ser branco é o ser diferente do negro, do amarelo e do vermelho. Só isso. Aí você já entra num campo [sobre aspectos psicológicos] que para mim - eu particularmente eu não sou racista - do poder, né. Eu sou branco, eu tenho mais direitos. Ou eu sou negro, eu tenho menos direitos. Ou eu sou amarelo, ou tenho mais, ou tenho menos. Entendeu? Eu entendo esta questão só não compartilho dela. Eu acho que todos nós temos os mesmos direitos e os mesmos deveres. Uma parte da nossa sociedade ela só acha que só tem direitos, mas ela também tem deveres. E aí minha questão! Eu discuto racismo nesta base: dos direitos e deveres. Que hoje, eu sei que você vai chegar na questão do negro, o negro hoje ele só acha que tem direitos, mas ele também tem os deveres dele. É isso, eu acho que é o modo que cada um destes componentes se vê perante o outro. Se no mundo só houvesse branco ou se só houvesse negro ninguém se reconheceria diferente, porque você só vê sua diferença em relação ao outro. Respondi? (José, colaborador, 11.09.2012).

[sobre ser branco ou ser negro] Tinha um cidadão, um trabalhador informal, que tinha 5 carrinhos de pipoca. Ele ia bem, vendia a pipoquinha dele na porta do cinema... Um dia falaram assim para ele: 'Nossa a crise tá brava né'. Aí ele pensou: 'Crise, que crise?'. Daí ele começou a pensar na crise, crise, crise e fechou, faliu o negócio dele. Entendeu? É a mesma coisa. Muitas vezes a gente, no caso, está dentro de um problema, você não vê o problema, você vive e convive com ele naturalmente. E a parte que está fora quando te mostra este problema, quando você passa a pensar neste problema você realmente torna ele um problema, você começa vivenciar ele como um problema. Daí pode surgir duas coisas: ou você resolve ele, ultrapassa ele, ou você deixa ele te envolver e é derrotado por ele (José, colaborador, 11.09.2012).

Pesquisadora: em que situação você já percebe que é branca? Já percebeu ou percebe (...), por exemplo, alguma situação que você viu, que você percebeu uma situação racial?

[Sobre a relação da avó com sua negrura] ... acho que ela não se considerava negra, pelo que eu percebi ela não se considerava negra e acho que isso ela deixou passar pro meu pai um pouco [...] porque por brincadeira querendo ou não as vezes você faz uma piada de negro “ah ele é bandido porque é negro” já ouvi meu pai dizer isso sabe... eu fiquei chocada eu não tinha a noção dessa matéria ou nada mas eu fiquei chocada assim estranho né? [...] a cor da pele não quer dizer quem você é ou não, ou se você usa um brinco, se você tem uma tatuagem, isso que você veste isso jamais vai dizer quem você é né? eu fiquei chocada com isso [...] mas aí eu entendi porque meu pai estudou até a segunda série sempre trabalhou desde seus oito anos de idade pra ajudar em casa então você até meio percebe pela condição social que ele teve (Tomas, colaborador, 08.06.2012).

No trabalho e tem o âmbito pessoal [...] porque eu já me policiava já pra não ter essas brincadeiras eu trabalhei numa loja de sapatos e o gerente era negro [...] ele mesmo fazia brincadeira da cor dele [e] nós entrávamos brincadeira e falava “ah o seu negro vem aqui e tal” e depois que a gente teve essa matéria [...] eu comecei a me policiar depois que eu sai da loja e eu já me policio há um tempo porque eu tenho muitos amigos negros a maioria dos meus amigos são negros então eu já me policio porque eles podem não se sentir ofendidos com as brincadeiras (Tomas, colaborador 08. 06.2013).

Pesquisadora: Você acha que faz diferença ser um branco da periferia?

Faz [...] você sai da periferia e lidar com pessoas de outras classes de outros bairros mais nobres é difícil você é julgado pelo bairro que você leva igual de onde bairro que eu sou não é tão periferia ... mas eu vejo o pessoal de Itaquera de Guaianazes principalmente porque eu trabalho em Guaianazes Eu vejo o branco de lá ele sofre um preconceito bem... o branco pobre... o negro ele sofre igual você pergunta “onde você mora ?” em Guaianazes ixi sabe já tem aquelas coisa que.. A pessoa sem querer ou sabendo tá sendo preconceituoso não deixa de ser uma maneira preconceituosa

Pesquisadora: Maria, você se classifica branca? (...) E o que significa ser branca? E o que mais?

Pele branca, pigmentação branca, etnia branca.
Apesar de saber que na minha família tem... meu avô é negro, meu bisavô, mas eu nem conhecia ele, era um francês. Mas eu sou branca, a minha pele é muito branca. (Maria, colaboradora, 28.08.2012)

A minha pele é branca mas entre raízes... tem raízes negras, indígenas, espanhol. Então, não posso dizer que eu sou branco que eu sou negro. Eu sou uma pessoa de pele branca, mas etnias mistas variadas entendeu? (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Eu me considero. (...) Eu acho que é mais ou menos isso, né? É um modo como eu me classifico, né? Então, a gente acaba seguindo esse padrão. A pele clara, os traços do nariz, dos lábios, eu acho que faz essa classificação e a descendência também, né? A descendência europeia e indígena, mas mesmo assim acho que pelos traços não serem muito nítidos, acabou ficando mesmo com a classificação branca. Minha mãe me ensinou isso, a ser branca, né? Ela falava que eu era branca então... (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

É, literalmente eu sou o branco mesmo. (...) a minha origem mesmo é espanhola. Totalmente. Não tem influências, por exemplo, negros ou indígena. Então, eu me classifico como branco, nesse contexto. Não que isso signifique alguma coisa pra mim, tá? (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: Em que situação você já percebe que é branca? Já percebeu ou percebe (...), por exemplo, alguma situação que você viu, que você percebeu uma situação racial?

Mas, mesmo sendo... sendo branca, eu já fui discriminada pela minha cor. (...) Olhe um dado que eu percebi quando eu fui viajar quando criança pra Santa Catarina, elas fazem muita discriminação em raças, em etnias, em sua origem. Eu também tenho uma origem espanhola mas eu, naquela época, eu me senti discriminada sim, porque eu não fazia parte da raça dos alemães. Então, não porque eu era branca, de pele branca, de olhos claros que só por isso eu não ia passar por um preconceito, passei da mesma forma (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Não. (...) Não. (...) Ah! Nem sei explicar direito. (...) Assim, você quer dizer branca, assim... (...) Ah! sim, sim, desculpa, sim, sim. Achei que era de... sim, sim, me considero sim. (...) Não chega tanto assim não, quando chega a falar assim, não, só que é branco mesmo, né? (...) Isso aquela pergunta (...)... um dia eu tava lá no meu trabalho (...) e (...) chegou uma pessoa p'ra ser atendida (...) só que quando chegou lá no determinado local que a pessoa estava atendendo, ela já veio já (...) falando mal da pessoa, falando que ela não sabia atender... que ela não sabia atender e que queria de qualquer jeito outra pessoa, mas isso, assim, por que? Pela cor da pele, entendeu? Por isso que ela não quis ser atendida pela pessoa, porque ele era branco e a pessoa era morena, entendeu? Então, quer dizer o que? Que essa parte aí já teve um pouco de racismo ou uma coisa assim. Então, ele foi lá falar com o gerente que queria ser atendido por outra pessoa que não queria ser atendido pela pessoa que estava lá no balcão p'ra ser atendido. (...) Aí, justamente, o gerente me chamou aí fui p'ra lá, né? atender ele. Só que quando chegou lá, nossa! Ele foi atendido (...) eu atendi ele e tal, aí ele falou, assim, que devido partes já tinha acontecido isso também, ele falou p'ra mim que já tinha acontecido de chegar em determinado local e ele queria ser atendido por uma pessoa branca. Só isso daí eu acho que não pode ser, por aí que é um pouco preconceito, racismo isso daí. Então, chegou lá ele foi atendido, eu atendi ele normal, beleza. Ele foi embora daí eu fui falar com o meu gerente, qual a situação que ele não quis ser atendido pela pessoa lá do balcão, aí meu gerente falou, conversou comigo. É por esse motivo mesmo, porque ele era branco e outro rapaz lá era negro. Daí ele não queria ser atendido por ele, queria ser atendido por um branco (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012).

... Eu tenho, eu sempre... ah! Eu acho que sou branca, pintou uma dúvida, porque minha avó era negra, quer dizer, o que define é a cor da pele? Então eu sou branca, é o cabelo liso? Então, eu não é o meu caso porque meu cabelo não é liso. É os lábios finos, o nariz fino? Então eu não sou. Então, existe essa dúvida. Eu tenho primas negras, minha vó era negra (...), então, minha mãe era extremamente branca, filha de negra com italiano, então, sei lá. Eu... se for pela pele sim, eu me considero uma pessoa branca. (...) Alguma, algumas coisas assim...assim, eu tenho... as minhas primas, eu tenho algumas primas negras, então quando elas vão nos apresentar, fala: “essa aqui é minha prima.” “ah! Mas agora, essa loira” então tem essa coisa, apesar dela ser branca ela é minha prima. Mas isso nunca caiu pra mim como um susto, alguma coisa assim, porque eu não sei se é por ingenuidade ou por (...) falta de percepção eu nunca dei muita importância a isso. Eu não encaro isso com...eu não vejo essa diferença toda. (...) Teve uma situação no meu trabalho que eu trabalhava com um rapaz. Ele já até por conta disso. (...) ele até saiu da empresa e ele foi atender um cliente e o cliente se alterou com ele e chamou ele de negro, xingou, falou (...) umas coisas absurdas assim pra ele e aquilo me indignou absurdamente e eu fui falar com aquele homem e comigo ele já baixou a bola, ele já não teve a mesma reação: “não moça, é porque ele... não, é porque eu tava nervoso”. Comigo, então, ele baixou a bola, mas eu fui assim meio cega pra cima do homem falei: “eu quero ver o que ele vai falar pra mim agora” e, comigo, ele não falou nada e o rapaz ficou, assim, arrasado. Ele falou: “eu nunca tinha vivido... eu via com outras pessoas, mas eu nunca tinha passado por uma situação assim”. Então, ele foi desanimando, desanimando até que saiu da empresa por conta dessa situação. Aí foi aí que eu meio que... “será que por eu ser branca? Por eu ser branca que ele não teve uma atitude parecida comigo?” (Natália, colaboradora, 10.09.2012).

Mestiça é, branca não, nunca me considere, em nenhum momento, é. Já minha família mais, a pele mais morena do que a minha, em casa nós somos em nove, eu sou uma das mais claras e vizinhos já teve preconceito, meu pai era bem mulato e nós sofriamos preconceito de vizinhança de ser tratado aquele família de negros já. (...) Antes eu tinha vergonha, depois não, hoje, eu tenho orgulho, é. Meu marido é europeu e quando eu estive lá também me classificavam como a mulata e hoje eu gosto, normal p'ra mim é motivo de orgulho, não me impediu de lugar nenhum e ter acesso a nada (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

A verdade o que você me coloca é um desafio de identidade, né? Se autoconsiderar negro, se autoconsiderar mestiço, se autoconsiderar branco. Biologicamente negro, né? Agora, se fosse p'ra mim colocar algumas outras questões principalmente culturais se torna uma resposta um pouco complicada, justamente, pelo período que a gente passa, o que é ser negro hoje, né? Dentro de um país pelo qual a ideia de mestiço se passa entre brancos e negros, entre índios e brancos, entre índios e negros, japoneses e brancos, japoneses e negros. Então, um pouco complicada essa questão de identidade como portal. (...) Biologicamente negro. (...) Sim, eu teria que colocar negro também, né? Minha feição é de negro. (...) Tem. Significa necessariamente passar por um histórico onde as classificações são as das piores possíveis em relação ao que se considera em relação ao branco, né? Significa passar por um histórico de (...) desvalorização, de escravização, de pressão, significa isso. (...) Duas vezes, uma vez quando eu tava em Curitiba, né? Sul do país e eu trabalhava com pesquisa e eu fui entrevistar um senhor e ele era alemão e eu tava fazendo uma entrevista justamente pro PT e ele conseguiu identificar então ele detestava negro, detestava comunista, detestava o país e detestava principalmente o PT. Então, ele tinha uma mão já amputada, não sei por qual motivo, mas aí foi assim uma situação um pouco complicada. (...) Mas levei tranquilamente e tal mesmo porque eu tava ali trabalhando e talvez eu não fazia naquela época a menor questão da questão histórica dele. E uma outra vez foi quando eu vi uma revista que classificava um negro como o galã da novela das oito. É, nesse momento eu

me classifiquei assim como que um negro é tratado quando coloca na.. como colocava na revista “é a primeira vez que surge um galã negro na novela das oito da Globo”. Então, esse “a primeira vez” significa que tem um histórico né em relação aos brancos, né? Foi nessa vez então (...) (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012).

... assim sendo usuário de, por exemplo, maconha eu já vi situações [em] que, por exemplo, eu [es]tá[va] fumando e a polícia passar e não se importar não sei, importa se um negro tá fazendo, as vezes bebendo uma cerveja na rua é enquadrado muitas vezes pode parecer que não é preconceito mas você vê que tem um certo preconceito (...) uma vez eu tava na rua fumando um negocinho e passou um carro da polícia bem na hora que eu tava dando meu trago daí menina virou pro meu lado e falou: ‘ó dupla perfeita pra isso, é uma menina e um cara branco porque a polícia não para mesmo’ foi esse comentário que eu ouvi e foi uma coisa que ficou latente (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

... é que é assim no Brasil, que nem eu sou loiro tenho olhos claros minha pele é branca daí eu sou considerado branco só que se eu fosse da mesma cor de pele só que o cabelo escuro, os olhos castanhos, eu já seria considerado moreno, não branco, então tem um pouco de influência... (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

Pesquisadora: E, ao inverso? Por exemplo, se perceber branco significa não só perceber a discriminação em si, mas o ato em que você percebeu um privilegio em ser branco.

Nunca passei por essa situação não Ana. Sempre normal, eu na minha criação, na minha cultura, onde eu fui criado ainda não me deparei com isso de ter privilegio por ser branco (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Eu já me percebi branca porque preenchi sozinho (...), em hospital. Assim, eles não precisam perguntar né? Aí eles já marcam lá, aí perguntam a idade. aí já risca branco. Não perguntam pra mim se sou branca, então é uma modo de se perceber que realmente é (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Eu já sofri preconceito contra negros... negros em sala de aula mesmo, na faculdade. É já aconteceu isso. (...) Aconteceu uma vez. Eu fui uma vez... é, eu sou gay. Então, eu fui com meu namorado numa balada, só que eu percebi que a totalidade lá era negra e eu não vejo conta disso. Entramos na balada p’ra ser divertida, p’ra dar risada, brincar, conversar, enfim, p’ra se divertir e o meu namorado é extremamente loiro, loiro, loiro, loiro, né? E o atendimento conosco foi totalmente diferenciado, nós fomos tratados de forma inferior, a gente reparava isso por conta dos casais que estavam do nosso lado no bar (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: Me desculpa era uma balada *black*?

Não, não, balada gay, mas só que a maioria eu percebi que era de negros e você via que não tinha aquela coisa ali negro com branco, não tinha aquela mistura. Então, eu desconfieei numa primeira instância, mas eu nem liguei eu percebi na hora do atendimento, quando eu fui pegar refrigerante no bar e a

maneira que atendente falou com a gente, ele falou de uma forma muito rude, diferente do casal do lado fez. Em instantes, eu fiz a comparação então houve essa diferenciação. Já aconteceu em ônibus também, transporte público, de um negro querer tentar me inferiorizar e usando o próprio preconceito contra a pele dele pra tentar justificar o porquê dele estar me tratando daquele jeito, entendeu? Bem que eu lembre é isso (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: (...) e foi nesse momento em que você (...) percebeu de imediato que era uma questão racial ou não, só depois que você voltou para casa?

Não, de imediato. Imediato eu percebi por conta do destrato da falta de educação para comigo. Porque eu não sou mal educado eu não trato ninguém mal (...). Enfim, não tenho o porquê disso (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: (...) tem alguém na sua família classificada como não branca?

Minha mãe. Apesar da minha mãe ser branca, mas ela tem uma pele, uma tonalidade de pele um pouco mais escura, cabelos negros. Minha mãe, inclusive, sofreu pra (...) em Santa Catarina porque lá os negros são muito discriminados. E, assim, algumas pessoas chegaram a falar tipo: “neguinha”, e minha mãe é uma pessoa branca, mas ela sofreu sim preconceito e acho que ela sofreu esse preconceito até da minha própria vó, mãe do meu pai, que era espanhola bem branca também, dos olhos verdes (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Ah minha avó, por parte de pai, ela tinha a pele mais escura e cabelo crespo, ela era não branca (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Não, não. (...) Mais claras, mais claras. Apenas meu pai, meu pai, ele é mais queimado de sol de quando era criança, mas ele era mais escuro, mas mesmo ele sempre foi um pouco mais de pele, mais moreno, né? E ele conta que os irmão dele chamavam ele de neguinho, já tinha uma diferenciação, mas eu tenho um vôdrasto que é negro por parte de mãe (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Pesquisadora: É o namorado da sua avó?

Não. Que é o outro que não, não é. Nem fomos acostumados a chamá-lo de vô que é por parte do pai, a parte racista da família, aí no outro eu tenho um vôdrasto que é negro (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Não, na minha família não tem negros mesmo, não tem nenhum (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012)

Pesquisadora: A questão de ser branco para você é uma questão importante?

Não, somos filhos do mesmo pai (Maria, colaboradora, 28.08.2012).
Indiferente à cor da pele (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: Não é uma questão importante, nem uma questão que você se pega falando? Pensando ou falando? O seu olhar pra sociedade passa por essa questão?

Indiferente (...). Ah! Então, depois das aulas, das aulas de África eu comecei a ficar, sempre quando eu vejo eu começo a observar assim, mas só esse costume de observação, pra ver, pra ver se a pessoa é tratada diferente. E comecei a me identificar com a luta também. Aí eu fico incentivando toda pessoa que eu conheço que são negras, eu fico incentivando pra lutar pelos direitos, pra lutar pelo preconceito, aí eu acabo fazendo essa diferenciação e incentivando pra uma luta social (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Acho que essa questão é mais importante pros negros do que pra gente, porque nós brancos (...) não faz tanta diferenciação a cor da pele. Agora eles não, eles já sentem coagidos, já vem desprotegidos pela cor da pele. Aí eles lutam e tornam isso mais sinalante do que deveria ser. É o que eu penso (Norman, colaborador, 28.08.2012).

... Percebo muitas vezes que existe preconceito dos negros contra os brancos, porque, assim, existe isso. Eu acho que eles muitas vezes é que não se valorizam, eles não assumem o que eles são (...) nem o cabelo crespo. Então, são modismo que as pessoas acabam colaborando e justificam seu retrocesso da sua própria etnia, da sua própria origem (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Não, não vejo assim. Gosto muito, claro, de ser branco, de ser como sou. Mas não que seja uma coisa prioritária, que é modismo hoje o modismo é isso, ah! olhos verdes, pessoas loiras e tal. Isso é conceito de moda, né? Daqui a vinte anos pode ser que esse conceito mude. O humano é mutável. Mas, p'ra mim não tem (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: Eu vou te perguntar, você acha que olhos verdes e nariz, esse fenótipo branco, você acha que é modismo? Você não acha que é muito de longa duração? Você não acha que historicamente a beleza está mais (...) sempre foi mais vista por esse fenótipo mais fino?

Não, porque você tira exemplo da Grécia, de Roma. As pessoas eram pardas, elas não eram totalmente brancas, entende? O próprio Egito, o Egito se formou misturando, não teve um fenótipo exclusivo negro, exclusivo branco. Então tem essa miscigenação (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Esse conceito de século XVI, XVII, a gente tem muita base por conta da forma militar do domínio europeu então foi uma imposição da moda, do modismo que ficou perpetuado até hoje, tanto que até hoje há um erro na própria sociedade quando eles comentam sobre a América, eles determinam que americano (...) é o norte americano somente, então, eles esquecem que nós brasileiros também

somos sul-americanos, então, você vê que tem esse estereótipos formado e engajando na nossa sociedade. Então talvez o negro pode estar se sentindo lesado por conta disso, mas, hoje, mesmo hoje em dia tenho muitos amigos que acham negros magníficos, lindos. Então isso eu acho que logo menos cai também, o modismo (Norman, colaborador, 28.08.2012).

... assim sendo usuário de, por exemplo, maconha eu já vi situações [em] que, por exemplo, eu [es]tá[va] fumando e a polícia passar e não se importar não sei, importa se um negro tá fazendo, as vezes bebendo uma cerveja na rua é enquadrado muitas vezes pode parecer que não é preconceito mas você vê que tem um certo preconceito (...) uma vez eu tava na rua fumando um negocinho e passou um carro da polícia bem na hora que eu tava dando meu trago daí menina virou pro meu lado e falou: 'ó dupla perfeita pra isso, é uma menina e um cara branco porque a polícia não para mesmo' foi esse comentário que eu ouvi e foi uma coisa que ficou latente (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

... é que é assim no Brasil, que nem eu sou loiro tenho olhos claros minha pele é branca daí eu sou considerado branco só que se eu fosse da mesma cor de pele só que o cabelo escuro, os olhos castanhos, eu já seria considerado moreno, não branco, então tem um pouco de influência (...) (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

5.3.

Privilégios: compreender e negociar ou negar para defender

O branco hoje é aquele que estudou, que é bem sucedido no campo profissional, aquele que conseguiu bens materiais, é isso... Têm negros que também conseguem estas coisas. Só que aí você tem que por aquela porcentagem que eu te falei. De 100 quantos são brancos e quantos são negros? De 100 pessoas BEM SUCEDIDAS quantos são brancos e quantos são negros. E o negro aquele bem sucedido é até ou tão mais racista do que o branco. Porque ele tem que mostrar que é vencedor, entendeu?! Porque o branco ser bem sucedido é uma obrigação. Porque o branco que não consegue um bom emprego, ele é um fracassado. E o negro não. Entendeu a diferença? É obrigação do branco ser bem sucedido. O negro se ele conseguir, ele tem que ser parabenizado, ele quem quer receber uma medalha (José, colaborador, 11.09.2013).

Sim. Bom ser branco é ter algumas facilidades. Eu não pensava nisso antes do curso que eu fiz, dessa disciplina. Depois dessa disciplina, eu vi, tive uma visão maior da coisa que eu, querendo ou não, (...) tive algumas vantagens, mas não imaginava por ser pela minha cor de pele. E realmente isso conta, se você for ver no âmbito do trabalho a questão do trabalho, conta bastante, porque eu percebi que tinha gente, tipo até qualificado, igual a mim ou mais, eu levei vantagem em algum emprego por causa disso. Então depois da disciplina me abriu esses olhos, eu não tinha pensando por que não, eu sou nordestino, eu fui criado com negros e brancos, tenho um avô negro, então nunca tive esse negócio de "pô eu sou branco ele é negro", separar classe, ou raça, ou cor. Então, fui criado igual e não tive nenhum problema com isso mas a disciplina me ajudou a abrir o olho a me policiar, né? (Thomas, colaborador, 08.06.2012)

... eu cresci num lugar onde brancos e negros tá todo mundo junto né? todo mundo misturado e se tá todo mundo misturado não tem o por quê você fazer

uma diferenciação porque você é branco ou porque você é negro... (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

... eu seria diferentemente tratado de um negro que mora no Jardins. isso eu tenho certeza porque a gente sabe que a elite, como um todo, no Brasil é branca né lógico que hoje em dia já mudou um pouco né só que eu no Jardins como branco independente se eu não tiver morando lá, por exemplo, vou ser tratado diferente de um negro que mora lá que esteja fazendo a mesma coisa então tem essa diferença eu não sei até que ponto é natural né? porque muita gente vê como preconceito, eu acho que a maior vítima desse preconceito, da polícia, são eles mesmo [aqui fazendo uma referência à população negra] porque é um estereótipo que foi criado ao longo de anos e anos e anos, o negro vive na periferia e a pessoa você cresce numa periferia que não tem condições de nada, que não tem condições, você tem que achar uma alternativa e a alternativa que as vezes muitas vezes se acha é você subtrair do outro, é você roubar dos outros então por muito tempo “ ah negro é tudo bandido” não é que é tudo bandido é que veio de uma classe que ou você faz isso ou você morre de fome e daí esse estereótipo prevalece até hoje e tal mas não é não... ((Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

Pesquisadora: Maria, você acha que ser branco tem algum privilégio na vida social?

Não, os privilégios julgo eu que eu os conquistei por conta própria, trabalhando sempre como eu sou e não pela minha etnia. (...) De forma alguma, eu trabalho, pago impostos, pego metrô lotado, ônibus lotado, da mesma forma. Então não tem, eu me vejo sem nenhum tipo de privilégios. (...) É, a classificação ali [Higienópolis] a separação... a divisão ali de classes realmente você não vê mesmo. Geralmente quando vê são empregados (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

... Nunca tive nenhum privilégio por ser branco ou moreno nada disso. Sempre tive que trabalhar estudar, lutar, conquistar meus ideais da mesma forma. (...) Não. (...) eu, branco ou não, eu passo pelos mesmos perrengues que todas as cores passam. Então, hoje eu peguei o trem lotado junto com branco, negro, negra, japonês no mesmo aperto todo mundo na mesma situação. Na sociedade que eu vivo eu não vejo essa diferença, eu não toco na diferença. Eu não sei nas sociedades lá fora, né? Na minha sociedade eu não passo por isso. (...) Eu acho que essas diferenças aconteceu mais no (...) cotidiano branco, no cotidiano negro na década de 1970, de 1980. Eu acho que essa realidade mudou. Igual o bairro do branco, o bairro do negro. Eu acho que hoje não tem mais essa concepção. Seu vizinho é negro, o outro é oriental, o outro é italiano. Não tem mais essa diferença, essa separação de bairros, de cotidiano, de sociedade, acho que hoje em dia tá tudo mais junto. Eu não sei isso na minha concepção, né? (...) É, lá [Higienópolis] continua ainda do mesmo jeito, né? (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Ah! Eu vi diferença na escola sim. Eu tinha uma amiga que ela era negra e, assim, eu tinha muito mais amigos que ela e a gente tinha a personalidade igual. Então, ela tinha poucos amigos e eu tinha muito mais, eu era super popular, assim Então você que tem diferença e eu percebi, é. Depois eu fui percebendo que talvez seja essa diferença étnica, porque a personalidade era igual. (...) Eu me deparei agora com a pergunta e lembrei dessa história. (...) Não dá pra saber se tem diferença, né? Eu acho que... Eu não sei, né? Eu nunca (...) conversei com um negro pra saber, perguntando como o cotidiano pra comparar assim...

Eu vejo normal assim. Eu vejo normal, por não ter tido essa outra experiência, não ter visto o outro lado ainda, mas eu não enfrento nenhuma dificuldade pela minha questão étnica (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

É eu nunca tive privilégios por conta da minha cor. Sempre foi a base do meu esforço. Eu nunca dependi de ninguém, nem dos meus próprios pais, pra poder ser o que eu sou hoje, por exemplo. Então, privilégio mesmo por cor eu nunca percebi. (...) Não nenhuma influência. Não, não tem nenhum tipo de influência. É o mesmo convívio, o mesmo transporte. É frequência de teatros, de museus (...). Inclusive, eu vejo, nos locais onde eu frequento, uma diversidade racial enorme, não há aquele, tipo: ali só tô vendo brancos. Teatros, por exemplo, a Pinacoteca mesmo do Estado, um exemplo, eu vejo um grande fluxo de diversidade racial, tanto negro, ou japonês, branco, né? (...) hoje em dia eu acho que não cabe mais a diferenciação em cores. Todos são iguais, entende? A problematização do hoje se baseia muito nisso. Parece que as pessoas que tem alguma diferenciação racial, eles tão querendo buscar por onde ter preconceito. Eu vejo isso na rua, porque a gente não vê placa escrito ônibus só pra negros, ou ônibus só p'ra branco, ou essa casa só entra negros, ou só branco. A gente vê essa miscigenação. Há sim, eu percebo, muito da parte dos negros um certo preconceito contra o branco principalmente quando vai casar ou quando vai namorar. A gente sempre repara essas coisas... um exemplo grande eu acho é até o cabelo... porque o negro homem tem que raspar careca o cabelo.. porque que ele não mostra o cabelo dele que é que é crespo? Ou a mulher negra [a] mesma coisa invés de ficar alisando o cabelo, porque que não deixa do jeito que é? Ou pintar o cabelo, quando alguns negros pintam de loiro. Eu não entendo a lógica disso, né? Então, eu acho que é uma autoafirmação desnecessária hoje (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Ah! Não eu não, não pra assim eu não acredito. Acho que somos assim. (...) É, um pouco né... porque assim eu (...) eu atendi ele, né? Vai ser um privilégio pra mim, né? Porque eu fui lá eu que atendi ele, né? Então, vai pensar o que? Que eu já tenho um pouco de privilégio, porque por eu atender ele e a outra pessoa que estava lá não conseguiu, não conseguiu atender. Então, pra mim vai ser sim, né? Porque eu fui lá e atendi a pessoa ficou, como diz assim, gostou pelo meu trabalho que eu fiz de tá atendendo ele (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012).

Sim, com certeza. Sim, tem privilegio sim. Eu, pessoalmente, não me lembro de ter tido nenhum privilegio por conta disso, não consigo me lembrar de nada não, mas que tem, tem. Claro, claro. Ser branca, bonitinha vai ter com certeza privilegio em cima de alguém negro. Enfim, com certeza (Natália, colaboradora, 10.09.2012).

Eu acho que o branco tem privilegio sim. No atendimento, na prestação de serviços, ele tem. Vou contar um episódio (...) no serviço teve uma época que eu tinha três funcionárias negras e entrou um cliente (...). Ramo alimentício, restaurante e eu, nós estávamos com três funcionárias negras e entrou um cliente e falou p'ro meu esposo que ele precisa embranquecer o local, porque senão ele não entraria mais lá e meu esposo falou "eu estou com ela é porque é pelo profissionalismo, não pela cor e você não quiser entrar aqui elas vão continuar" e ele não foi mais. No momento que elas saíram, porque elas se desligaram por um emprego melhor, ele voltou. Então, existe. E ele falava: "de preferência quando vir atender pede pra clarear o meu lado". Ele falava assim também. Então, existe. Agora se o negro tem um poder aquisitivo ele é tratado diferente, mas pra isso o atendente tem que saber que ele é um nível elevado, é pela roupa, é pelo carro. Infelizmente (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Não só na negra, mas também na branca. Então, são dois elos aí. Então, o que entra em questão já não seria a questão da identidade como pessoa e sim a

identidade de ter. Então, sendo negro, mas tendo tal poder aquisitivo é tratado tão qual quanto o branco que tem o poder aquisitivo. Essa é a visão que eu tenho, independente da relação de cor, entra a relação de ter ou não ter o que eu posso ou não posso. É o que eu consigo perceber também. Basta você verificar, por exemplo, o pobre e o branco e o negro numa fila, eles vão frequentar a mesma fila, o tratamento vai ser tal. Por exemplo, num banco (...) e quando você vai encontrar um branco ou um negro com um poder aquisitivo maior do que esse pobre o tratamento vai ser diferenciado. Agora, ele já não depende mais da cor. Eu só falo isso porque já também trabalhei com sistema bancário e sei como é isso (...) uma situação um pouco diferente (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012).

Pesquisadora: A questão de ser branco para você é uma questão importante? Não é uma questão importante, nem uma questão que você se pega falando? Pensando ou falando? O seu olhar pra sociedade passa por essa questão?

Indiferente (...) Ah! Então, depois das aulas, das aulas de África eu comecei a ficar, sempre quando eu vejo eu começo a observar assim, mas só esse costume de observação, pra ver, pra ver se a pessoa é tratada diferente. E comecei a me identificar com a luta também. Aí eu fico incentivando toda pessoa que eu conheço que são negras, eu fico incentivando pra lutar pelos direitos, pra lutar pelo preconceito, aí eu acabo fazendo essa diferenciação e incentivando pra uma luta social (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

5.4. O alcance do afeto

Eu tenho uma vó e ela tem um namorado, já faz 10 anos e ela não casa com ele porque ele é negro. Ai ela fala: “não só tive um marido”. Porque ela é racista, aí a gente fala, como né? Seu marido, (...) ele é negro. “não, ele não é meu marido, é meu namorado. Eu só casei com um homem, ele era branco”. Então assim, mas ela coloca, ela fala que não casou com ele: “não ele não é meu marido ele é meu namorado meu marido era branco e tinha olho claro”. Ela fala assim, desse jeito (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Mas porque ela continua nessa concepção antiga. Eu to falando assim essa realidade que eu estou falando agora é nossa sociedade contemporânea, tempos modernos que a gente está vivendo agora que todo mundo é igual, igualdade racial, o respeito não tem mais separação. A sua vó ainda pensa como na década de 70/80 que as pessoas não namoravam nem casavam com o negro que eram o choque da sociedade, brancos com negros (Norman, colaboradora, 28.08.2012).

Há sim, eu percebo, muito da parte dos negros um certo preconceito contra o branco principalmente quando vai casar ou quando vai namorar, a gente sempre repara essas coisas (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

(...), porque como eu já tive contato com pessoas negras e tenho e eu acho mais fácil ter esse entendimento deles, porque se você nunca teve contato, tem esse negócio de ter medo do outro, né? Do outro ocupar o seu espaço, então, como eu sempre tive espaço dividido com eles eu nunca tive esse problema de ter medo não, eu nunca separei eles por cor não. (...) Então, se você tá num bairro totalmente branco e, aí, vem um negro invade, ou entra, no caso eles vão se sentir invadidos, mas entra, começa a conviver com eles, eles vão achar estranho, porque não tinha essa concepção. Igual, tem algumas comunidades aqui no Brasil, no sul do Brasil, que é só de brancos, né? Então, (...) vamos supor, se um negro entrar lá, eles vão achar estranho (...) Agora, como eu tive sempre contato, tenho parentes negros, nunca tive esse problemas não. (Thomas, colaborador, 08.06.2012).

Pesquisadora: Você se considera uma pessoa bonita (...)?

Sim, me considero, mas eu acho que a *boniteza* maior está na alma de cada um, na forma que vamos tratar nosso semelhante (Maria, colaboradora, 28.08.2012)

Tem dias que sim, tem dias que não. Vai do estado de humor de cada um (...) a beleza vem, o interior conta, o interior não, o exterior conta mas passa, o que fica é o interior (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Acho, eu acho. Que nem eu tava falando agora pouco, eu to dentro dos padrões, assim, de beleza. Eu tenho cabelo liso, olho claro, sou magra, uso 36, né? É, eu to dentro, tanto que as pessoas falam que eu sou bonita (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Olha, você está falando com um gay, então, eu sou bonito com certeza. Não só a minha mãe acha, mas todas as pessoas que eu já conheci. (...) Ontem eu tava falando sobre isso, eu tinha uma (...) estima muito baixa, há anos atrás, e depois que eu comecei a cuidar do meu corpo, quando eu comecei a me valorizar, todos começam, assim, todos que eu digo, assim, não colocando a sociedade inteira, mas digo uma boa parcela me olha, pelo menos o meu mundo que eu participo. Eles olham de uma forma bonita, eles veem uma pessoa bonita em mim, saudável, sem é... aquela coisa: "ah! ele é mais ou menos". Não. "É bonito, uma pessoa que chama atenção". Esse é o meu pensamento (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Não. (...) Não, não me acho uma pessoa bonita, normal, normal (Natália, colaboradora, 10.09.2012).

Você fala fisicamente? Não. (...) Fisicamente não, mas espírito sim. Posso dizer que sou (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Acho que eu vivo um elo entre o príncipe e o sapo, acho que é isso. Nem tão lindo nem tão feio (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012)

Pesquisadora: Você tem preferência racial para escolha de namorado, namorada? (...) Você namoraria uma pessoa negra?

Não ultimamente qualquer uma dessas raças está em extinção (risos). Olha, homem está em extinção (risos). (...) Com certeza. Se tivesse realmente aquele

olho no olho aquela química, não tenha dúvida, nisso, o importante é ser feliz. (Maria, colaboradora, 28.08.2012)

Sinceramente, eu já tive. Até, a primeira vez que eu fique com um negro eu gostei. Eu vi que era a mesma coisa, o () do homem. Era a mesma coisa, o mesmo carinho nenhum problema, mas já tive mas não mais. (...) Não, é olhou bateu. Deu a química, rolou. Não importante se é negro, se é índio, japonês. É homem (risos) (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Eu nunca nunca (...) liguei não pra essa questão, não (risos). Já tive homens de todas as cores, né? (risos) Todos os tipos (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Olha, eu vou ser sincero, eu tenho preferência sim. Eu sempre preferi loiro, todos os meus ex-namorados, todos, tudo ou era branco de cabelo preto ou loiro de olho claro. Eu tenho esse fenótipo, mas por pura tara, não porque eu tenha algo contra, não porque, ué, não tenho interesse mesmo, não me causa - eu vou usar o português claro - tesão, não me causa tesão. Eu sempre tive preferência pra loiros. Tanto que a maioria dos meus namorados são do interior, sempre do interior de São Paulo ou do sul (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: Você já namorou um homem negro?

Nunca, nunca, nunca tive interesse na verdade (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Sim, sim. (...) Não, que eu me lembre não. Eu me relaciono com todos, é negro, branco, é senhor e senhora, crianças, sabe?... no meu dia-a-dia (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012).

Pesquisadora: Não, não, no campo afetivo, namorado, namorada (...), no campo afetivo...

Namorei pouco, mas assim, nunca aconteceu, pelo acaso mesmo, alemão, por exemplo, loiro, olhos azuis, não isso nunca, sempre moreno, pardo. (...) Não, apenas aconteceu, nada (...) que eu tenha escolhido a dedo, apenas aconteceu (Natália, colaboradora, 10.09.2012)

Branco [sobre o marido]. (...) Não, aconteceu, mas já namorei negro já e eu tive o exemplo da minha irmã de namorar um branco por dinheiro e ser apaixonada por um negro e ela optou pelo branco por dinheiro e, hoje, ela se arrepende. Ela achou que a felicidade estava no dinheiro e, hoje, ela fala: "porque eu não fui no sentimento mesmo?". E era um pobre, mas era negro e ela falava... e ela sentiu isso e, hoje, ela fala: "é dinheiro não traz felicidade". Então, acho que não, não é questão de pele que vai fazer a diferença. E, no meu caso, eu gostei de negro e gostei de branco, mas casei com negro [branco] (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Não, não tem não. Não tenho nenhuma preferência racial, me relaciono assim tranquilamente, tanto com brancos, quanto com negros, quanto japoneses, alemães, quanto italianas, portugueses, qualquer coisa nesse sentido (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012)

5.5.

O papel da Educação étnicorracial nas novas configurações das relações raciais

Pesquisadora: E em algum momento alguma coisa te incomodou em sala de aula?

Ah, teve uma ocasião em que o professor fez um comentário que pô, é que desculpa eu falar, parece que todo branco por ser branco é cretino... é racista. Não é todo branco que é racista. Ou seja, foi colocado da seguinte maneira: o racismo é uma qualidade inerente do branco (!). Você por si só ser branco já é racista. Não é verdade. É a mesma coisa eu falar que o negro, por ser negro, é bandido. Não é isso que acontece. Entendeu? Isso envolve um monte de coisa. Envolve no plano social, envolve... Mas não é porque o cidadão ele seja de cor negra que ele tem que ser bandido. Ah, eu vou virar bandido porque eu sou negro. É a mesma coisa: ah, vou virar racista porque eu sou branco. (ENFATIZA) Não, racista envolve outras coisas (José, colaborador, 11.09.2013).

Ah! Então, depois das aulas, das aulas de África eu comecei a ficar, sempre quando eu vejo eu começo a observar assim, mas só esse costume de observação, pra ver, pra ver se a pessoa é tratada diferente. E comecei a me identificar com a luta também. Aí eu fico incentivando toda pessoa que eu conheço que são negras, eu fico incentivando pra lutar pelos direitos, pra lutar pelo preconceito, aí eu acabo fazendo essa diferenciação e incentivando pra uma luta social (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

... me incomodou as apostilas em si não tanto o professor essas coisas que nunca me incomodou que eu acho, uma coisa que ele falou né? que sempre tem o pessoal do movimento negro que é sempre radical ele sempre falou, sempre deixou isso bem claro, só que ele nunca foi radical em sala de aula, ele sempre foi bem comedido e tal só que as vezes eu ficava meio cabreiro assim né? O termo científico é cabreiro é a questão de muitas vezes é essa visão mesmo que se tem né? puxar a sardinha pro meu lado sabe? Então eu sou negro e vou puxar a sardinha pro meu lado e tal, isso aí é racismo, a gente vive hoje no Brasil a gente vive num tempo que tudo é racismo, tudo é preconceito tudo é politicamente correto, acho que uma vez a gente estava discutindo a questão de piada sabe na sala e tal e eu falei pô eu conheço um monte de piada que hoje é classificada como racista sobre negros tal mas a maioria das piadas que eu aprendi eu aprendi com outro negro só que uma piada que um negro faz sobre um negro é uma piada só que uma piada que um branco faz com um negro é racismo, e essas colocações sempre me incomodaram né porque muitas vezes... eu posso fazer uma piada de um negro mas eu não sou racista é só uma piada .. Uma piada uma piada... que nem eu posso fazer de um branco de um português de qualquer um né... então essa questão sempre me incômodou né ...porque as vezes o que um negro faz a respeito de outro negro não é racismo é preconceito agora se um branco faz ele é racista ele é preconceito então essas questões minhas assim que tem de ser analisadas melhor estudadas melhor senão fica muito vago entendeu.. Muito vago (Marcelo, colaborador, 11.09.2012).

(...) não gostei (...) eu acho que assim sobre a África pouco aprendi (...) ele mais trazia pra sala a questão racial...ele falava muito de racismo e de () e cada pessoa que tá ali sentado o acadêmico ele já tem a formação não era o Congo que ia mudar "eu não gosto de preto agora eu gosto porque o Congo falou"

...então sobre a África mesmo hoje do mesmo jeito que eu entrei eu sai então eu não aprendi absolutamente nada (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Pesquisadora: Com relação à participação na aula (...), na disciplina de História e Cultura Afro Brasileira, você gostou da aula? O que você comentaria sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula?

Sim gostei. Pra mim foi algo novo que até então nós nunca tínhamos tido, algo desse tipo, desse gênero, mas na minha concepção a aula poderia ter sido mais explorada, baseada nas tradições realmente se baseando nas traduções na cultura afro. Isso ficou um pouco mais a desejar, porque a África essa modalidade, África é novo, então ficaram algumas dúvidas sim. Então, se bateu muito em cima do preconceito, preconceito, preconceito, preconceito, preconceito e chegou uma hora que eu quase queria pintar minha pele de preta, porque cansou tudo isso, então eu acho que, na minha concepção, faltou um pouco mais explorar a África em si. (...) Poderia ter sido mais bem explorado sobre a cultura da África. Volto a frisar, acho que ficou muito a desejar, focou muito no preconceito, a questão da escravidão e eu acho que a gente também paga caro até hoje por isso. Então, faltou mais a cultura afro, eu acho que tinha muito pra ser oferecido até por ter uma origem realmente africana e deixou a desejar no meu ver (Maria, colaboradora, 28.08.2012)

Eu gostei da aula, mas acho que o professor pegou muito pesado na questão do preconceito. (...) chegou uma hora que a gente se sentiu inferior por ser branco, se sentindo culpado por ser branco eu gostei e não gostei eu preferi quando ele entrou em outras questões. (...) Ah! Eu achei um conteúdo maçante, textos que diziam... você lia um texto e lia outro e parecia que a gente tava lendo os mesmo textos e eu tava até falando com os colegas, eu gostei mais quando ele entrou na parte religiosa, eu achei um conteúdo mais extenso, não sei se é porque eu domino mais o conteúdo. Mas a parte que ele aplicou sobre o preconceito, necessária, fazia parte do conteúdo da disciplina, mas eu acho que poderia ter sido tratada de forma diferente, uma visão menos preconceituosa contra o branco, textos menos maçantes (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Gostei sim. Ah! Eu acho que só precisava de mais tempo pra gente aprofundar os assuntos, aí muita coisa ficou no ar. Eu queria só mais tempo mesmo, pra poder conhecer ainda mais, mas eu gostei muito. (...) Ah! Eu achei que foi muito bom porque ele pegou textos, assim, bem atuais, textos novos ainda, né? Ele tava falando mesmo do branqueamento, branquitude. Foram textos novos, nenhuma universidade tinha, então eu acho que foi uma coisa, assim, um privilégio pra gente, até pelo professor, né? Ele (...) ser africano, ele tá aqui na luta, né? Nos atos brasileiros ele tá atuando nisso, eu acho que foi um aprendizado que muitos não terão e acho que os autores dos textos e a mensagem que ele passou também foi muito boa (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Sinceramente não. A aula foi extremamente ofensiva, o professor ele (...) tentava pleitear a História da África mas sempre recorria no preconceito, então meio que generalizava que o branco era o causador. O branco hoje... tá, ele era o causador de um preconceito maciço na nossa sociedade, então eu não me senti bem na aula porque eu achava que eu ia estudar sobre Áfricas, sobre religiões, provavelmente sobre tribos que são várias, né? Até cair um pouco no conceito egípcio, porque pertence à África que é o que eu me interessei, pelas minhas teses e tudo mais e foi assim, eu me senti extremamente menosprezado em

sala. Eu me senti dessa forma, faltou (...) conteúdo na verdade nesse sentido de história de África, tá? (...) ...os textos sim são excelentes, o conteúdo é excelente, o problema é que fugia do nosso contexto, mesmo sendo as duas matérias distintas, sendo África e Afro descendência, as duas recaem na mesma coisa sempre, o preconceito. Eu acho que isso é desnecessário, em certa parte, tanto que eu questionei o professor uma vez, o próprio professor de África que é o africano mesmo, eu questionei pra que se basear em tanto preconceito, sendo que nós podemos simplesmente esquecer o que foi acontecido, entendeu? E hoje mudar isso e colocar como todos iguais. Não precisa separar as cores. Eu penso que a luta contra preconceito é isso, é você colocar o branco com o negro não colocar o negro coitado vamos lutar pelo que tá acontecendo pelo preconceito e o branco do lado de lá porque ele é mau. Não, eu acho que tem que ser cortado vetado isso da história. não esquecido do sentido esquecer ser registrado como história, mas não lembrado como problemática atual, porque já não cabe mais, não, não tenho mais hoje chicotes, não temos mais escravos, temos, claro, no sentido econômico social, mas não temos mais troncos, não temos mais senzalas. Então, não existe mais isso, hoje o homem é livre. Exemplo é o nosso professor que hoje da aula e, enfim, muito importante na nossa sociedade, ele é negro, ele é africano, então, acabou isso. Então os negros em si ou até os próprios brancos eles têm que começar a pensar, penso que eles têm que começar a pensar dessa forma pra esquecer isso e procurar novos conhecimentos (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Sim. (...). Esse conteúdo aqui né? (...) Sim, sim. Nossa muito importante. Foi muito bom, porque a gente aprende mais, assim, do que tá acontecendo no dia-a-dia do nosso país e no país (...) afora. Foi muito bom, muito bom mesmo. Então, eu gostei sim (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012).

Sim, gostei. Mas uma coisa que eu nunca tinha entendido muito bem, não entrava na minha cabeça é a questão de cotas, esse tipo de coisas. Eu sempre achei que as cotas deveria ser por uma questão econômica e não por conta de... de... da pele, ou alguma coisa assim. Hoje, eu entendo o porquê, não compreendo... né? não aceito muito bem ainda, mas hoje eu consigo entender e falar ó é por isso que existe essas cotas (Natália, colaboradora, 10.09.2012).

Eu não, não gostei. Eu acho que, assim, sobre a África pouco aprendi, ele mais trazia pra sala a questão racial. Ele falava muito de racismo (...). E cada pessoa que tá ali sentado, o acadêmico, ele já tem a formação, não era o Congo que ia mudar “eu não gosto de preto agora eu gosto porque o Congo falou”. Então, sobre a África mesmo, hoje, do mesmo jeito que eu entrei eu saí, Então, eu não aprendi absolutamente nada (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Pesquisadora: Mas o conteúdo da aula era História e cultura afro-brasileira, né?

Era, mas ele falava na sala o tempo todo sobre o racismo, que o negro era visto como a pessoa inferior e ele queria colocar isso como uma questão importante e a discussão que a gente via no redor, no derredor da sala, falava: “mas peraí e da África o que ele fala? Pouco se fala”. Então, é isso eu não gostei (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Eu gostei. Existem pontos negativos também como qualquer outra coisa, né? Eu acredito que faltava um pouco mais sobre a questão da cultura africana realmente, mas em compensação, os níveis de conversas sobre questão da branquitude, da própria negritude, questão de raça, isso ficou mais clara, podemos dizer assim. Pode não ter um ponto definitivo que eu acredito que nem

tenha que ter no momento, mas é uma coisa que fica mais clara mais inteligível. É isso (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012).

Pesquisadora: E em algum momento alguma coisa te incomodou em sala de aula?

O fato de ser branca, por incrível que pareça, porque, assim, bateu muito essa questão da discriminação do preconceito e me incomodou demais, porque, poxa, tudo bem eu não fiz a escravidão, eu sei que foi lá meu antepassado, mas eu não posso ficar pagando por isso pelo resto da minha vida, a questão inclusive do Saci Pererê, a questão do Monteiro Lobato, quando eu assistia o Monteiro Lobato, eu não via essa questão de a negra é a escrava é a cozinheira, eu assistia porque eu gostava, eu, pra mim aquilo era uma grande família e é uma coisa que foi discutido isso em sala e não me convenceu, porque, como eu volto a dizer, eu acho que o preconceito está em quem é o preconceituoso do que quem está ali vivendo o mundo natural. Talvez eu era muito criança quando assistia o Sítio do Pica Pau e não entendia esse estereótipo que hoje tudo isso é discutido, tinha bonequinhas pretas e eram as minhas preferidas, com um monte de bonecas lindas maravilhosas da Estrela que eu tinha, então, assim, eu acho que essa questão ficou muito maçante, cansativa (Maria, 28.08.2012)

Não, não me incomodou. Eu até gostava das aulas, fora aquelas questões que eu já te coloquei, mas eu gostava da aula eu gostava do método de trabalho do professor, eu gostava muito. O único dia que realmente na aula que me incomodou é só uma coisa que me incomodou, eu não sei nem se cabe citar aqui, foi o dia que uma aluna foi palestrar, aí ela palestrou de forma muito agressiva, até sendo bem rude com outros alunos da disciplina de Geografia e fez comentários que eu achei desnecessários. Esse foi o dia que eu mais me senti incomodado em toda disciplina. (...) Foi uma aluna que palestrou sobre as religiões afrodescendentes, ela colocou um tema sobre um deus Xangô que no caso era (...) polígamo, (...) tinha várias esposas e uma aluna fez uma colocação que ela não gostou e a aluna do curso de Geografia falou que só tava só brincando e ela falou que aquilo ali não era um lugar pra brincadeira que era um âmbito acadêmico. Só que a menina não é obrigada está na visão da pesquisa dela, na visão no conceito que ela tá vendo que é... Achei que ela colocou muito agressivamente, muito rude. Esse foi o dia que eu mais me senti incomodado, apesar de gostar do tema (Norman, colaborador, 10.09.2012).

Ah! Sim, um aluno que tinha lá, um aluno. Nossa, ele, todas as aulas, sei lá, ele era muito intolerante com a disciplina, (...) antes de começar a aula ele já começava a reclamar já: “ah lá vem o professor.. porque ele não dá aula de (...) afrodescendência, ele dá aula de... aula de racismo, é eu vou ficar aqui eu vou começar a pintar minha cara de preto”. Super assim. Nossa, super irônico, ficava durante a aula toda, a cada frase do professor ele mandava uma piadinha irônica, sabe? Nossa, me incomodava muito, me incomodava muito mesmo, porque se ele não gostava da disciplina e não respeitava também, acho que cutucava um pouco por ele ter algumas atitudes meio preconceituosas, tanto não só racista, como machista, como várias, aí cutucava um pouco ele, acho que doía, aí ele ficava sendo irônico e atrapalhando a aula. Me incomodava bastante (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Ah! No geral, quando eu questionava o professor em alguns pontos relacionados a preconceitos, eu colocava alguns conceitos históricos, alguns acontecimentos, não por ignorância, mas eu acho que por falta de um conhecimento prévio, o professor não dava espaço p'ra tal discussão, ele vetava o discurso e continuava

no mesmo assunto que ele... só que mesmo eu discordando, entendeu? Não tomando como verdade absoluta o que eu falasse, mas eu tinha dúvidas porque as pessoas tomam muito aquele, o conceito ainda antigo do século XIX vamos ver só os vencidos, né? Quer dizer, vamos ver só vencedores, não os vencidos. Então, eu pensei dessa forma e eu questioneei ele e ele não dava espaço pra isso, não tinha esse espaço pra falar: “ó professor, eu discordo de tal coisa, mas por conta disso”. Nenhum discordamento descabível tá...(…) e também o fato desse aluno, de piadinhas em sala de aula com (...) com ataque... ataque ao professor, desnecessário, porque ali é um meio acadêmico, há discordâncias, claro, sempre vai haver, mas não é necessário você também desmerecer a aula de um professor tão rico em conhecimentos (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012)

Não, não. Pra mim não, foi tudo bom, legal também. Eu gostei muito também. Eu gostava muito quando o professor passava pra fazer resenha, (...) que eu aprendia mais, entendeu? Eu fazia resenha e aprendia mais (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012).

... Eu relativamente gostava quando ele trazia questões assim de religião, isso me interessava bastante, mas algumas coisas eram meio impostas assim, é acho que parando pra pensar um pouco tem razão acho que era algo meio que sufocava assim (Natalia, colaboradora, 10.09.2012).

... Assim, a aula dele se tornava cansativa. Quando ele falava do Congo aí eu me despertava e a aula passava muito rápida, quando ele falava da experiência dele de vida aí eu aprendia sobre a África, de resto se eu tivesse presente lá dentro pra falar sobre o racismo aí eu me cansava, né? (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Sim. (...) Eu posso colocar o seguinte, uma questão é você trabalhar a História e a História não pode partir para convencimentos, ela tem que relatar, é diferente. Já no âmbito social, isso sim pode requerer algum tipo de convencimento, talvez não uma questão de posição. Talvez você esteja convencido de tal coisa, mas não queira tomar posição desse convencimento que é bem diferente. Então, acho que, assim, como aula de História, eu não tenho muitas questões favoráveis, como aula de sociologia, partindo para este lado, eu acredito que na área social sim. Se eu tenho que partir para estas questões históricas que estão acontecendo no momento, se eu vivo essa realidade, se eu vivo essa postura, até entendo, como questão histórica (...) dei (...) falta.. teria questões a desejar (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012).

Pesquisadora: Você acha que existe racismo no Brasil e como é que ele se manifesta?

Com certeza, sim, se forma cínica é, oculta, fazendo fachadas e de uma forma muito, vamos dizer assim, *classuda* tem uma classe que “não imagina, eu não sou”, mas você não vê eles no meio deles, envolvido. Existe sim racismo, preconceito, mas de uma forma simplesmente oculta dentro da nossa mente, escondida, sabe? (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

É um racismo entrelinhas, né? Você prega o politicamente correto, mas não, você prega, mas não pratica, você prega que é feio ter preconceito contra os negros que todos tem o direito de igualdade tudo isso é pregado mas não é praticado, né? Então, é entrelinhas, né? (...) E só dando mais um adendo, no Brasil o preconceito não vem só na forma contra o negro e sim contra o

homossexual, tudo que não é padrão é motivo de preconceito. Se o padrão é magro, então você é gordo, você é motivo de preconceito, se o padrão por enquanto é ser hetero, se você é homossexual, você tá fora do padrão. Então tudo que gera, é diferente, gera o preconceito... (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Ah! Quando fala nesse “se existe racismo no Brasil” as pessoas já pensam no Legislativo, né? Por isso que, lá fora, já falam, (...) não o racismo, não o Brasil não tem racismo (...). Porque eles já pensam num lugar com uma placa não entra negros. Então, eles já pensam assim e dentro do Legislativo a gente não tem realmente o racismo, mas na pratica a gente vê que a gente tem uma cultura racista e a gente vê isso a todo momento (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Olha da mesma forma que existe um preconceito, isso é fato (...) existe realmente um preconceito não só com o negro, mas também do negro com o branco. (...) Pode colocar os dois, tá? Porque a gente percebe isso tanto com... entre brancos, quanto com negro pra branco, de branco pra negro e de negro p'ra branco, isso existe, mas (...) de uma forma acobertada, onde todos dizem as frases lindas maravilhosas que o mundo é perfeito e que nada acontece, mas a gente percebe sim o preconceito (...). Entrelinhas, mas existe. Você vê nas redes televisas, nas novelas, filmes, então você tem ainda aquela problemática, errada pro nosso país, porque nosso país é todo miscigenado (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Sim. (...) Através das pessoas, porque as pessoas vê um ao outro e já... porque tipo assim, um negro, um branco ele faz... tem sempre racismo, o branco não quer chegar perto da pessoa, daquela pessoa negra, não quer se comunicar com ela, Entendeu? Porque já aconteceu que eu já vi, não sei, mas algumas pessoas que eu já vi, que eu já observei e aconteceu isso aí. Mas sim, no Brasil sim (Freddy Mercury, colaborador, 10.09.2012).

Existe claro. Eu acho que da questão social mesmo, de onde as pessoas vem, onde elas moram, onde elas trabalham, o cargo que lhes é dado. Acho que tudo, que tudo isso é uma manifestação, talvez não, ou até bastante visível do que é o preconceito, né? A periferia tá cheia, a maioria, a grande maioria, são negros, não que não tenha branco, claro que tem, mas a grande maioria são negros sim e as funções também são, não menosprezando, mas a questão da coleta, da limpeza, esse tipo de coisa sempre é delegado a um negro, são poucos brancos nessas funções e os brancos que tem acabam conseguindo sair com mais facilidade. Sei lá (Natália, colaboradora, 10.09.2012).

Muito (...) Em qualquer situação em tudo, só que, assim, as pessoas tem o preconceito de achar que dentro da penitenciária só existe negro, se você for pensar, mas não é entra lá são poucos, poucos, hoje, dentro de uma cadeia. Só que a vida social ela sofre o preconceito em tudo, se você for um destaque. Agora uma opinião minha, o negro acho que por ele ter uma certa dificuldade de atingir um patamar, quando ele chega naquilo ele passa a ser uma pessoa um pouco pedante, são poucos os que alcançam e depois você acaba achando que ele fala: “agora que eu conquistei o meu espaço me aguento” (Edith, colaboradora, 10.09.2012).

Sim. (...) No âmbito social. E, quando eu falo âmbito social, ele traz uma questão histórica, cultural, econômica. No mundo das Artes se revela também. Eu penso assim, existem dois tipos de classe, aqueles que dominam e aqueles que são dominados, aqueles que comandam e aqueles que são comandados. Pra um negro chegar a comandar ele atravessou um processo histórico que não competia a ele ter, ele teve que atravessar varias outras barreiras, né? Por isso se manifesta através das dificuldades de um negro ocupar um lugar de destaque, um lugar de sucesso, dessa forma (Michael Jackson, colaborador, 10.09.2012).

Pesquisadora: (...) você acredita que a disciplina ...ajuda no combate ao racismo?

Sim, elucida, amplia a visão, começa a enxergar o outro como ele é, independente da sua cor da pele, simplesmente que ele é alguém, é um cidadão, é um sujeito que faz a história como qualquer outro (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

É, a disciplina ajuda mesmo, se creio que não haja... que haja ainda pessoas alienadas que não conhece o assunto, que não conhecem a realidade, conviver um pouquinho com aquilo (...), dar um choque, ver o que existe lá fora além do castelinho, mostra a realidade um pouco mais... (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Ajuda, ajuda bastante sim, porque não tem só o racismo consciente, mas tem aquele inconsciente que você aprendeu culturalmente e você não percebe que é racismo. Então, ele começa a despertar p'ros diversos modos de racismo que tem (...) e mostrar que ele tá presente. Então sai daquela visão alienada que não você acha que tá tudo bem e mostra que realmente existe e a partir do momento que você (...), você acaba querendo combatê-lo (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Não, no meu ponto de vista ele não ajuda a ir contra. Ele ajuda a enfatizar inclusive o problema do preconceito, ele mostra muito sobre (...) o preconceito aqui, o preconceito ali, mas não ajuda a extrair esse preconceito, ele ajuda a enfatizar que você tem que lutar por uma coisa que, às vezes, nem existe, às vezes nem existe. Um exemplo, acho que dentro da universidade quando você vai prestar vestibular, desculpa, você pode ser negro, amarelo, cor de abobora, ou a cor que for, se você não passar no vestibular você não entra na faculdade. É um exemplo clássico. Então acho que isso é desnecessário, você enfatizar que vocês são... que existe preconceito, que é preconceito, que é preconceito não vamos mudar, sabe? Sai disso, daí dessa ênfase do negro coitado, do negro sofrido, ou o negro que tá lutando, lutando pelo o que, lutando contra quem, não existe mais luta. O máximo que da pra se fazer é votar hoje em dia, porque que o negro não faz isso? Vota em pessoas que vai extrair do poder, inclusive (...) isso é um pensamento no geral, tanto negro, quanto branco que vão sair beneficiados nisso, porque hoje nós temos os preconceitos, temos as diferenciações. Por que? Porque existe partidários lá em cima que promovem a riqueza deles próprios. Então, você vê onde é que a gente vai para desse jeito. Então, a matéria em si não ajuda a desmitificar o preconceito (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012)

Pesquisadora: (...) eu vou juntar as duas últimas perguntas porque acho que elas são complementares... Você acredita que a disciplina de História e Cultura Afro Brasileira possa ajudar no combate ao racismo? (...) Para você a aula foi importante? Ela trouxe um conteúdo importante para você? Você como uma pessoa autotranscrita branca ou transcrita pela sociedade como branca... as pessoas olham e te veem como branco. Você acha que essa disciplina mexe um pouco sobre a sua percepção hoje da questão racial no Brasil?

Agora você me pegou. (...) Sim, foi importante sim, porque trouxe algo de muito importante, porque lá fora eu não sabia, eu não sabia o que tava acontecendo, como que era lá fora (...). Essa disciplina... aí, então, quando a gente teve a disciplina, essa que o professor veio ensinar a gente, foi muito qualificado, muito legal mesmo, importante. Porque aí eu comecei a entender como que era lá fora, como que era que poderia tá também falando um pouco dela, com ajuda assim que ele passava... resenha aí ajudou bastante, aí sim eu fui entender como que funcionava o racismo... (Freddy Mercury, colaborador, 10/09/2013)

Sim. É, algumas coisas deram uma clareada, a gente tinha uma visão da (...) questão racial (...) da África e da questão da escravidão, enfim, e a disciplina deu uma clareada, tirou aquela nuvenzinha que fica que a gente sempre tem e acho que pra mim abriu, assim, algumas coisas, deu aquela (...)... Eu acho que eu tenho uma visão diferente hoje, eu acho que, não sei se... como você disse, dá pra diminuir a questão do preconceito racial. Eu acho que é uma discussão que vai muito mais a fundo, é algo que tem que ser muito mais complexo do que isso, mas acho que deu uma clareada sim e acho que se deu na minha cabeça, deu na cabeça de muita gente também (Natália, colaboradora, 10/09/2013)

Pesquisadora: Edith, eu vou te fazer a pergunta de forma diferente, (...) porque eu queria entender com uma outra lógica, você acha que a disciplina ajudou as pessoas brancas a entenderem a questão racial?

Eu não acho, eu não acho. O que discutia lá, discute fora. Ali, parece que você estava trazendo uma conversa que você traz do cotidiano, dentro da tua casa pra sala. Só que, assim, hoje eu acredito que o negro, ele está tomando um espaço maior devido a ele ter mais ascensão social, ele entrar mais na universidade, então, automaticamente, o branco passa a ver o negro de forma diferente, mas em sala de aula eu não via essa discussão (Edith, colaboradora, 10/09/2012).

Pesquisadora: Por exemplo, você é uma pessoa que é vista como branca na sociedade, (...). Você acha que esse conteúdo da disciplina de alguma forma muda, mudou, ou vai alterar você com relação às pessoas no campo da questão racial?

Só se for de forma diferente, da forma que foi passada, eu não vi mudança. Sinceramente, não. (...) Então, na questão (...) da aula do Congo, se ele fosse uma pessoa maleável, que interagisse, ouvir, saber respeitar e não criticar e não impor, aí seria produtivo, entendeu? Porque uma coisa, por exemplo, a questão do índio, eu tinha uma visão e hoje eu tenho diferente quando eu estudei a história indígena, sobre a África eu continuei na mesma, a discussão que eu tinha fora, dentro pra mim é a mesma coisa. Então, por isso que eu to falando que a aula da África (...) não. Talvez, se ela fosse colocada de uma outra forma, poderia mudar. Eu acho que a opinião de muitos na sala. Falava pra ele não tinha, contudo, nenhum e muitas pessoas falavam isso, né? (Edith, colaboradora, 10/09/2013).

Pesquisadora: Michael Jackson, (...) sobre os alunos brancos você acha que esse conteúdo ajuda a pensar sobre a questão racial?

Ajuda, porque eu também sou professor, então assim, ele pode não é “a solução” para vários problemas, mas é uma tentativa de solucionar um problema histórico-social, (...) a questão de uma conscientização, de levar o problema para uma sala de aula que é uma das questões para educação. Eu acho que participar de uma conversa dessas em outro ambiente que não seja a sala de aula pode levar para vários caminhos, porém, a sala de aula deve servir como um caminho para orientar, o que é diferente. Então, por mais opiniões que eu tenha fora do âmbito escolar, fora do âmbito da universidade, ela não se faz da mesma forma que um caminho com orientação. Então, é sair do senso comum e partir para um outro senso (Michael Jackson, colaborador, 10/09/2012).

Eu acho que pelas trocas de informações dá pra você perceber isso, quando se começa a trabalhar os textos, quando começa a se trabalhar em grupo, as informações fluem e as informações fazem você mudar de opinião ou, necessariamente, expressar a opinião que você tem. Nesse sentido, eu acho que muda sim, tanto a concepção de brancos, quanto até mesmo do próprio negro que também não se reconhecia como tal (Michael Jackson, colaborador, 10/09/2013)

Pesquisadora: (...) Você acredita que a disciplina abordou bem a questão do problema racial no Brasil?

Sim, sim, até demais, com certeza, porque uma coisa que ficou muito bem frisada. Abordou sim (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Sim, abordou bem o preconceito racial no Brasil e também mostrou visões diferentes do problema (...). Cada um tinha uma visão (...), você pode discutir, foi aberto o tema, cada um com uma visão (...) trouxe novos horizontes pra questão (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Sim, eu acho e eu acho que foi a parte mais fantástica (...) e eu acho que era o que precisava e eu acho que é pra isso que serve essa disciplina mesmo. Então, eu achei que dá até. O interessante é que dá vontade de ser negro (...), porque, assim, além dele abordar uma outra imagem do negro, sem ser o negro submisso explorado, a imagem do negro guerreiro que luta, que conquista. Então, você acaba tendo orgulho e você sente vontade de ser negro pra poder tá ativamente na luta contra o racismo que a gente fica realmente indignado. Acho que abordou muito bem (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Foi a base de toda essa disciplina. Sinceramente falando, foi a base dela. Ele não saiu desse tema. Foi muito bem abordado sim, tanto todos os textos, (...) o próprio discurso do professor em sala, as atividades sempre voltadas para esse tipo de assunto, foi muito bem abordado sim (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Pesquisadora: (...) você acha que você mudou alguma coisa em você com relação ao olhar sobre a questão racial você acha que (...) isso ajudou você em algum coisa?

Se as aulas foram importantes? Sim, primeiro ampliou visões, concepções, enxergar melhor, ainda mais o outro e compreender e entender a crueldade que se fez no passado. Mas, eu sei que tá nas nossas mãos fazer um novo futuro e essas aulas, inclusive, que elas não sirvam só pra mim, mas pra brancos, pra amarelos, pra pardos, pra negros, pra índios, porque nós é que temos que tentar fazer alguma coisa nova em cima de toda essa sujeira que foi a escravidão, o preconceito, a discriminação. É o índice de matança em cima dos índios, porque também são outros seres que são muito discriminados que não se tem até hoje um lugar próprio pra eles, porque onde eles vão é tomado, eles tão como se fossem assim: “vocês estão aí por favor”. Então, essa visão me fez simplesmente ver que todos nós temos os mesmos direitos, nós merecemos ser respeitados por isso, porque somos gente e a gente tem que fazer essa diferença (Maria, colaboradora, 28.08.2012).

Olha, a aula foi importante não só pra mim, mas pra todos, porém ampliou a minha visão. Mas todas aquelas noções que o professor passou de comportamento, idealismo contra o preconceito eu já tinha isso, porque eu sou uma pessoa que qualquer racismo, preconceito não tá no meu dicionário. Eu sou contra, então isso só reforçou e é aquilo, como eu já disse, eu acho que todo mundo merece respeito independente de qualquer coisa (Norman, colaborador, 28.08.2012).

Foi sim, acho que foi extremamente importante (...), porque (...) me preparou para os problemas sociais que a gente vai encontrar, ainda mais como educadora, eu sei que dentro da sala de aula eu vou me deparar muito com o racismo que os alunos vão tá tendo entre si ou do professor, os professores mesmo para com os alunos ou entre eles. Então, me preparou, me deu um embasamento para eu fazer o debate pra eu poder tá (...) lutando mesmo contra isso (...). Eu sempre vou usar esse termo porque é uma luta mesmo que a gente tem que tá levando em diante. Então, eu acho que foi importante enquanto educadora e enquanto pessoa também (Dandara, colaboradora, 28.08.2012).

Assim, eu penso toda a forma de conhecimento é válida, principalmente, aula que foi dada do professor (...), ele é, eu achei extremamente importante, porque pra mim é conhecimento. Partes da aula que passou eu não tinha. Eu não tinha sequer noção, entendeu? Então, foi importante sim por quantidade de conhecimento (...). Mas a visão que me... que me causou foi a que ainda existe uma ênfase muito grande no preconceito, entendeu? Ainda há uma ênfase muito grande, então sai um pouco do conceito de conhecimento acadêmico, então entra mais no conceito mais de (...) luta política, penso, dessa forma política que eu digo no sentido de racismo, tá? Mas o conhecimento em si foi extremamente importante, ajudou muito a ampliar as visões, a ter uma crítica mais elaborada sobre o assunto (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

5.6. Branco em movimento?

Pesquisadora: Você tem alguma ligação com a luta antirracista aqui no Brasil?

Não, não. Mas é, não gosto que ninguém nenhum ser seja maltratado, seja pela cor da pele, pelo estado civil, pela sua sexualidade, ou pela sua religião. Não faço parte de nenhum grupo, mas é... não sou. (...) eu pelo menos me considero uma pessoa não racista, mas, infelizmente, eu não faço parte de nenhum grupo que colabore ou que seja a favor dessa luta, por essa causa (Maria, colaboradora, 28.08.2012)

Olha, ligação direta não, mas só pelo fato de eu ser gay, homossexual, eu já tô nessa luta contra o preconceito e contra o racismo. Eu não participo de nenhum movimento, mas (...) eu acredito que qualquer ser humano independente de cor, raça, etnia, religião, estado civil, sexo tem que ser respeitado por ser um ser humano e ponto. Respeito é o princípio de tudo (Norman, colaborador, 28.08.2012)

Tenho, tenho sim (...). Eu faço parte de um partido político e uma das bandeiras que a gente carrega é a luta contra o racismo (...) e dentro da parte legislativa a gente tá sempre (...) leis que tentam combater isso e de proteção também. A agressão que a gente vê muito, então eu tenho sim (...). Eu frequento muito o movimento do circo (...), então, a gente tá sempre lá com o pessoal em Embu. Então, tô sempre lendo as teses, os textos tô acompanhando bastante (Dandara, colaboradora, 28.08.2012)

Não, eu não participo de nenhum, nenhum movimento ou grupo antirracista ou contra preconceito, até mesmo porque o meu pensamento vai contra. Eu entendo que essa luta não deveria ser por isso, acho que deveria ser por igualdade não por diferenciação de cor. Eu acho que como eu disse anteriormente isso tem que ser vetado, tem que ser cortado e parar com isso porque eu sou negro eu sou... tô sendo discriminado e tudo mais, não tem que lutar o seguinte eu sou negro eu vou estudar e acabou pronto, pronto o negro não tem nada a ver com o branco. É tudo a mesma coisa, não tem essa de preconceito. Não tem esse problema de “eu não vou casar com uma branca porque ela branca eu sou negro”, não isso tem que ser cortado e esquecer, esquecer... eu não sei eu tô usando um termo tão errado, mas deixar a história do passado na história do passado como ferramenta de estudo e não p’ra trazer a problemática pra realidade como eu já reafirmei, porque se torna uma luta sem parar. Sempre vai ser isso, porque eles sempre vão lembrar “olha nós somos motivos de preconceito” mas não é só eles não é só eles. Graças ao que? A um mundo católico (...) é um estereótipo de... se você é fora desse estereótipo você é motivo de ser chacota ou preconceito ou sendo uma pessoa preconceituosa (Adolf Hitler, colaborador, 28.08.2012).

Em todo parto o sofrimento é inevitável. Criar o novo implica, necessariamente, em desajustar o que há; em extrair de um corpo maduro o broto delicado que representa a esperança de uma descontinuidade renovadora. Identidade é poder, e como afirmar Castells (1999), toda construção de

identidade implica necessariamente em renegociação de poder. É por isso mesmo que dói.

Quem são, afinal, nosso/a(s) parteiro/a(s)?

Eles são muitos, mas unem-se em uma fala que está alocada em lugar específico: a periferia (urbana pobre). E essa voz que emana da periferia, no que se refere às relações raciais, é ainda um grito de dor de criadores e criaturas.

Todos eles, brancos e não-brancos, são “quase pretos de tão pobres” (Veloso, 1942). Seus discursos são imersos na ideológica da mestiçagem. Preconceito, discriminação e racismo são quase sinônimos, pois todos eles apontam para a questão da não aceitação do Outro. Além disso, a similitude dessas categorias acaba por ser um complicador no alcance do potencial transformador da educação etnicorracial (aqui tratado como *racial literacy*, ou letramento racial).

Há racismo, todos concordam.

Mas de quem contra quem?

Esta é a questão!

A confusão entre preconceito (conceitos previamente aceitos) e racismo (estrutura de hierarquização racial e social de longa duração) reforça a manutenção de desigualdades raciais. Olhar-se no espelho incomoda. O Outro é quem causa o problema, como afirma José, ao fazer a analogia da questão racial com o despertar do pipoqueiro para a crise. O problema estava lá, mas não era dele. O Outro traz o problema e nos força a pensar nele. Sim, o racismo está aqui, mas não tem a ver com os nossos “parteiro(a)s” branco(a)s.

Eles são muitos.

São diferentes entre si quando falam da sua brancura e de seus privilégios, mas convergem no não-reconhecimento do lugar de poder do branco (concebido como branquitude) como um lugar para eles. Mais uma vez prevalece o discurso da pertença à classe, expressa através da pertença geopolítica: a periferia. Mais uma vez a cegueira racial dando suporte ao *status quo* da branquitude.

Um fato é inegável: mais de 90% entendeu que as aulas foram um possível canal de transformação social, reconhecendo o seu próprio poder para enfrentar a questão racial brasileira.

Mas, todos eles incomodaram-se ao se deparar com o espelho racial. “Seria melhor estudar África”, afirmam eles. Seria melhor pensar cultura do que falar sobre racismo, preconceito e discriminação. Estes são problemas do Outro.

O que os une?

A repetição de uma toada singular torna-os muito semelhantes: a afirmação de uma identidade de moradores da periferia (o corte de classe), mesmo entendendo que essa unidade está longe de ser sinônimo de homogeneidade.

Os une o discurso da brancura desassociada do racismo.

Cada um, a partir da sua identidade de morador de periferia, encontrou uma maneira própria de entender a especificidade de ser branco, mas quase todos a encapsularam na identidade de pobre e morador da periferia. O que se entendeu, afinal, é que a brancura existe, mas a branquitude é de outros (brancos): não deles. O letramento racial parece haver sucumbido a novas formulações de uma estrutura de longa duração na sociedade brasileira: o racismo.

O que os separa?

A forma como respondem às expectativas relativas a um dos objetivos políticos da disciplina: o seu potencial de provocar *racial literacy*.

No conjunto a disciplina respondeu positivamente à expectativa de uma produção de conhecimento potencialmente subversivo e transformador das relações raciais, porém o seu impacto foi distinto entre os seus quase 30 estudantes.

Como já vimos, no que diz respeito aos estudantes brancos o limite deste alcance é bastante tangível. A maneira como continua operando José, por exemplo, demonstra que não necessariamente se dá a aquisição de um letramento racial por todos e, quando este principia, não se dá de forma comparável.

Para os sujeitos brancos da periferia, como o são na maioria os colaboradores desta pesquisa, o problema da desigualdade racial que advém da branquitude não é deles, e sim de outros brancos (os ricos). A pertença à pobreza, que aproxima brancos e não-brancos na periferia, funciona como um entrave para o pleno entendimento da branquitude (enquanto relações de poder), através da aquisição de um letramento racial, impossibilitando a sua ressignificação.

Porém, mesmo entre os estudantes brancos, ocorreu um despertar para as questões raciais de forma relacional, entendendo ser ela/e parte de um processo estrutural da sociedade, enquanto um reproduzidor das desigualdades raciais.

Tomas e Dandara são exemplos disto.

Ambos demonstraram estar afetados pelo conteúdo dos textos debatidos, de forma a despertar para sua condição privilegiada de brancos. A aula despertou memórias de família, não para confundir-se na mestiçagem brasileira mas, sim, para repensar sua condição de privilégios.

E há mais.

Em Tomas percebemos o lugar do afeto como sendo o espaço social e cultural, no qual o letramento racial ocorre, quase que como uma condição essencialmente necessária.

Em Dandara percebemos o valor do engajamento político para o despertar da uma consciência crítica da pertença racial: para a aquisição do letramento racial.

Finalmente, nos arriscamos a dizer que o sujeito branco não consegue perceber sozinho o que, efetivamente, significa a sua branquitude¹⁴.

¹⁴ Durante a defesa deste trabalho foi possível perceber que outras percepções dos processos vividos pelos colaboradores da pesquisa são passíveis de serem feitas. De fato, o Dr. Bas'ilele Malomalo, membro da banca examinadora desta tese, ofereceu uma leitura bastante diferente da aqui exposta. Em sua interpretação, a partir dos recortes de testemunhos aqui transcritos, seria possível argumentar que alguns dos colaboradores teriam adquirido certo letramento racial ao entrar em contato com a experiência da sala de aula. Estas discrepâncias de interpretação certamente ilustram com bastante clareza a "volatilidade" que ainda existe neste campo, bem como o quanto de nossas vontades políticas se interpõe à nossa capacidade de distanciamento crítico do objeto em estudo, dada a sua natureza e complexidade.

Neste sentido, a mediação da sala de aula mostrou ser preciosa e instrumental.

6

Considerações finais

Neste momento nosso desejo é o de refletir sobre os achados deste trabalho. Para tanto, nos sentimos obrigados a regressar às ponderações de Liv Sovik, quem nos sugeriu que a reflexão sobre branquitude melhor se daria a partir de um campo de pesquisa empírica formado majoritariamente por uma população não-branca, a partir do qual se poderiam repensar as relações raciais brasileiras. Sovik assumia que em tal espaço as tensões raciais estariam mais presentes e se expressariam com mais clareza, refletindo a realidade brasileira que se desejava conhecer.

Este foi o esforço que tentamos realizar. Para isso, o bairro de Itaquera, da Zona Leste, localizado na periferia da cidade de São Paulo, foi o campo selecionado. Ao mesmo tempo, o lugar da educação etnicorracial, e certo balanço do alcance da Lei 10.639/03, poderiam ser acessados a partir da nossa escolha de construir um diálogo com brancos que entravam em contato com a reflexão sobre as relações raciais, através da sala de aula e do conteúdo da disciplina de História e cultura africana e afro-brasileira.

Os alunos brancos do curso observado, ao enfrentarem a reflexão sobre a construção da branquitude, entraram em contato com a reflexão sobre as tensões raciais brasileiras, a partir do encontro com as suas próprias brancuras. Para estes, entender que, apesar de pobres e moradores da periferia, eles tem privilégios relativos à sua brancura foi como levantar o véu de uma cegueira racial.

Mas nem todos enxergaram muito, e menos ainda a maioria.

Nosso trabalho de campo permitiu perceber a validade do argumento de Pizza (2002), quem defende a ideia de que o sujeito branco não se enxerga enquanto um grupo racializado. Ao não se perceberem como brancos, nossos colaboradores, protegidos por uma “neutralidade” racial, aqui imersa no discurso da igualdade, acabaram por não reconhecer o negro enquanto um sujeito político.

E mais. Eles acabam por identificar a razão, a “culpa”, do seu desconforto: o de se descobrir branco frente a Outro, já racializado e consciente de sua negritude.

É como diz Pizza: “... a não-percepção de si é condição para a não-percepção do outro” (2002, p. 17).

Este limite na percepção da pertença racial dos colaboradores brancos foi definido pelo entendimento de que, na periferia todos são racialmente iguais, apoiando-se no discurso da mestiçagem. Como argumentamos, a ideologia da mestiçagem caminha lado a lado com o projeto de branqueamento na História brasileira, sendo ambos pilares na construção da branquitude.

Em outras palavras, o “valor da branquitude” brasileira se apresentou com clareza nas falas dos colaboradores, que apresentaram uma sustentação do discurso mestiço, o qual mantém o lugar de privilégios dos brancos.

No Brasil, particularmente, a prática social do branco está permeada por discursos de afeto, que aparentemente religam setores sociais desiguais, mas a hierarquia racial continua vigente e, em um conflito eventual, ela reaparece, enfraquecendo a posição de pessoas negras. O valor da branquitude se realiza na hierarquia e a desvalorização do ser negro, mesmo quando “raça” não é mencionada. A defesa da mestiçagem às vezes parece uma maneira de não mencioná-la. A linha de fuga pela mestiçagem nega a existência de negros e esconde a existência de brancos (Sovik, 2009, p. 50).

Esta mestiçagem tapa “... o sol das hierarquias sociais como a peneira de ‘somos todos iguais’...” (Sovik, 2009, p. 51) e cria uma irmandade onde brancos e negros vivenciam esse lugar de “mestiço” de uma forma diferente. Aos negros, assimilar o discurso da mestiçagem apaga a possibilidade de “tornarem-se negros”, de forma afirmativa. Ou seja, assimilam um discurso de branqueamento.

Já os brancos, e aqui especificamente os brancos pobres, pois são esses que estamos em diálogo, essa irmandade que vem do processo político de mestiçagem alimenta os medos brancos, fazendo com que eles neguem a diferença racial (Sovik, 2007, p. 51) e assumem uma postura de invisibilidade de sua branquitude, negando seus privilégios, culpando o Outro por levantar problema raciais onde estes não existem, acusando de racista as próprias vítimas do racismo e invertendo a lógica.

Aqui levantamos uma consideração importante com relação aos nossos colaboradores. A complexidade da assimilação do discurso da mestiçagem aparece de tal forma que, à primeira vista, pode parecer contraditória.

Mas não o é.

Apenas ao varrer a sala como fizemos encontramos as tensões raciais partindo de algumas premissas: 1) a descoberta incômoda do lugar de branco e, 2) o entendimento de que há racismo no Brasil, mas que este não faz parte deles, pois eles são brancos pobres, ou “brancos mestiços” (Alves, 2010).

É interessante notar que, mesmo assumindo-se como “brancos, mestiços” e apontando o lugar da periferia como uma possível união racial na pobreza, nossos colaboradores conseguem enxergar os privilégios dos grupos raciais brancos, principalmente no que se refere à violência. Isso pode ser verificado através de outra pesquisa, sobre a percepção de jovens brancos e jovens negros sobre a violência à juventude negra da Zona Leste de São Paulo, elaborada por uma estudante do curso de Serviço Social (Silva, 2013) da mesma IES pesquisada.

Com relação aos jovens brancos, aquela pesquisa apresenta uma reflexão muito semelhante à nossa. Eles tem consciência da diferença de tratamento dos jovens brancos e negros pela polícia, mas em alguns casos não conseguem enxergar que há privilégios ou benefícios à eles, jovens brancos, por que estão imersos em discursos da democracia racial.

Um dos jovens entrevistados, denominado Ganga Zumba, branco, relata:

Pude presenciar um fato muito curioso e marcante, e desde já quero deixar bem claro que não quero fazer nenhuma apologia, mas nas periferias ocorrem os fluxos (festas realizadas no meio da rua onde o som que predomina é o funk), ao ser contatado a polícia militar chega nestas festas como se estivesse indo para uma guerra, atirado balas de borracha, spray de pimenta e bombas de efeito moral, e a violência é recíproca por parte dos foliões, não existe uma conversa primária, o ato inicial é o de violência; e num certo dia ocorreu algo parecido, estava saindo da faculdade nas proximidades da Consolação, quando me deparei com uma multidão tomando cerveja e ouvindo aquele mesmo funk das festas periféricas, porém quem se encontrava naquele ambiente não era nenhum favelado, e sim jovens da alta classe social, percebi uma movimentação grande de viaturas, logo pensei vão acabar com a festa, o fato não ocorreu, muito pelo contrário, o que eu vi foi policiais fechando várias ruas da região e desviando carros para rotas alternativas, enquanto os jovens brancos se drogavam e se alcoolizavam, ou seja os brancos merecem integridade física, já os negros não,

talvez este não seja um ato racista, mas é um caso a ser pensado, e tratado com cautela (GANGA ZUMBA).

Fica evidente a necessidade de incluirmos os estudos críticos da branquitude em nossos currículos acadêmicos para repensarmos as relações raciais brasileiras. Tomar o branco como um sujeito político dessas relações é urgente, como aponta Cardoso (2007), para iniciarmos um caminho no sentido da ruptura da branquitude com seu lugar de poder, ressignificando nossas relações raciais. Nosso questionamento segue a linha de autores que refletem sobre que possibilidades antirracistas temos hoje para desarticular a branquitude do seu aspecto constituinte de formação a partir da hierarquização das raças e a manutenção do poder branco.

Neste sentido, no capítulo 2 apresentamos alguns dos trabalhos que iniciam uma caminhada na busca por sinais que possam demonstrar saídas para configurações raciais menos hierárquicas entre negros e brancos. Estes trabalhos vem apostando nos estudos críticos da branquitude, como uma produção de conhecimento que coloca o sujeito branco em cena, e segue passos para as reconfigurações de poder nas nossas relações raciais.

... a possibilidade de se produzir fissuras entre a brancura e o poder da branquitude estaria no estabelecimento de um tipo de relação estética entre brancos e negros a partir da luta dos movimentos sociais negros, que fosse permeada pelos universos culturais e por políticas de valorização das culturas negras e das identidades afirmativas de negritude (Schucman, 2012, p. 108).

O trabalho de Sovik (2009) aponta um caminho na análise do discurso no campo cultural, em específico, na música. Em sua conclusão, a autora identifica que o trabalho de Marcelo Yuka, transmite uma nova possibilidade no interior do discurso branco. Para ela o cantor "... reconhece que está incrustado em uma realidade predominantemente negra, faz parte integral dessa realidade, é cúmplice de negros oprimidos pelo racismo" (Sovik, 2009, p. 169). Isto nos lembra alguns dos nossos colaboradores. Mas, diferente de Yuka, a maioria dos entrevistados desperta para as questões raciais na sala de aula, enfrentando, no desconforto, sua própria racialização.

Já o trabalho de Schucman (2012), em sintonia com Sovik (2009), pensa o lugar da estética como um disparador para a fissura do corpo branco e o poder

identitário estrutural da branquitude. Identificar-se com as cosmovisões de matrizes culturais negras, como o Hip Hop parece, para autora, uma possível saída para relações raciais. O cotidiano imerso em simbologias negras, partilhadas de vivências comuns respeitadas, reconhecendo-se mutualmente enquanto sujeitos racializados construiria um novo arsenal representativo do sujeito branco.

Apesar de focalizar os sujeitos brancos, o trabalho de Schucman (2012) guarda uma importante semelhança com a tese de doutorado da socióloga Ana Lucia Silva que está na origem do livro *Letramentos de reexistência: poesias, grafite, música, dança: Hip-Hop* (2011), que objetiva perceber nos discursos e nas expressões culturais do Hip-Hop uma possibilidade de prática de letramento racial que:

Estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade que vivem (Silva, 2011, p.16).

A pesquisa de Silva inova na sua forma de condução. Aponta para as tensões na produção de um campo de conhecimento construído a partir das atitudes políticas dos jovens *rappers* e a produção de conhecimento construídas nos muros da acadêmica e nos faz refletir sobre o alcance e os limites do lugar da educação formal nos processos de reconstrução de identidades, particularmente, as raciais.

Por razões como esta foi que optamos pelo lugar da educação para ancorar a nossa pesquisa. Nossos trabalhos anteriores vem dando testemunho de que acreditamos neste lugar, no qual também se dá a produção de conhecimento, como um espaço privilegiado, com forte potencial transformador destas relações. Princípios por analisar a produção de conhecimento que emerge dos NEABs e verificamos que estes núcleos produzem um leque de conhecimentos sobre as relações raciais que contribuíram, e contribuem, para uma transformação na orientação teórica, política e metodológica do pensamento sobre as relações raciais. Ou seja, há uma produção centrada em conhecimentos epistemologicamente diferenciados dos cânones acadêmicos, com grande potencial transformador.

Posteriormente, ainda refletindo sobre as possibilidades transformadoras das relações raciais, entramos em contato com os estudos críticos da branquitude e assumimos a necessidade de desenvolver reflexões sobre o branco no campo das tensões raciais, percebendo que se estes não pensarem as suas próprias racializações não caminharemos para trabalhar as questões raciais de forma relacional. Assim, assumimos que o letramento racial estaria mais ligado a um projeto político de negociação de identidades, a partir do prisma de uma afro-educação que não seja essencializante. É necessário um treinamento na questão racial para uma aquisição cultural e social de símbolos de negritude, no esforço de construção de uma linguagem antirracista e uma posição ativa no combate a uma sociedade estruturada pelo racismo.

É nesse sentido que apostamos na educação étnicorracial positiva quando esta, amparada pelo parecer CNE/CP 003/04, aponta para uma produção de conhecimento, uma formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de suas próprias racialidades, quando todas as racialidades brasileiras forem respeitadas.

Mas, estar na sala de aula a pensar não basta. Percebemos nas falas dos colaboradores que todos entendem que há racismo no Brasil, assim como também entendem que é preciso estudar as questões étnico-raciais mesmo que, de forma incomoda, tenham que lidar com a construção de suas identidades. O potencial transformador da educação esbarra nas estruturas das relações raciais cotidianas, quando estas ainda se encontram arraigadas em desigualdades.

Mas há esperança. Evidências de mudanças foram encontradas nos sinais de aquisição de um possível letramento racial ocorrendo em Dandara e Tomás, quando eles evocam memórias positivas de afeto nas relações interracialis familiares (avós, amigos, vizinhos) e também nos seus engajamentos políticos.

Em outras palavras, não basta pensar engajamento político e ativismo social dos sujeitos brancos se estes, imersos nas práticas de um cotidiano social racista, estiverem ainda operando a partir da não-consciência de sua racialidade branca. Esta “alienação” de sua própria racialidade será reprodutora de relações desiguais e, em consequência, do próprio racismo. Portanto, para uma construir uma postura antirracista branca é preciso um envolvimento político e

comprometido com ações e construções inovadoras. Mas é também preciso uma postura sempre vigilante das suas relações raciais no campo afetivo.

Ao mesmo tempo, não basta pensar uma postura auto-vigilante no campo do afeto, apreendendo todo o acervo cultural de matrizes negras, se não houver certo ativismo e engajamento.

Assim, estamos convencidos de que se faz necessária uma união de esforços para a concretização e efetivação de uma educação étnicorracial que leve em conta uma ação consciente e relacional dos sujeitos participantes dessa proposta. Concordamos com Petronilha Silva (2013), para quem a educação étnicorracial pode, e deve, ser emancipatória e construir um novo projeto societário.

Finalizando: o campo pesquisado apontou para a permanência da ideologia da mestiçagem como uma das ferramentas mais efetivas na manutenção dos privilégios da branquitude nas relações raciais brasileiras.

A interseccionalização da pertença racial com a pertença de classe, para populações que se percebem como igualadas pela pobreza, apresenta-se como um complicador para a aquisição de letramento racial por parte dos sujeitos brancos, embora estes sejam capazes de identificar com clareza a permanência do racismo como uma estrutura de longa duração na sociedade brasileira.

O afeto e a militância, duas instâncias importantes na aquisição do letramento racial, apresentaram-se como as avenidas pelas quais o sujeito branco entre em contato com os conteúdos próprios da negritude e caminha no sentido da ressignificação vigilante da sua própria pertença racial.

A educação étnicorracial é uma aposta da negritude para a reeducação racial brasileira que continua a merecer o nosso crédito, embora muito ainda esteja por ser alcançado.

E porque este trabalho foi nutrido por afetos e busca concretizar sonhos de militância, evocamos o pensamento de um dos maiores construtores de esperança de que se tem notícia:

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (...) Sonho com o dia em que

todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos” (Nelson Mandela).

Referências bibliográficas

ALENCASTRO, L. F. de. **História da vida privada no Brasil**. 2. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALVES, L. **Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2010.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p.193-240.

APPLE, M. W. “Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais”, **Revista Brasileira de Educação**. No. 16, 2001. p. 61-68.

BENTO, M. A. S. **Discriminação Racial e Resistência na voz de trabalhadores negros(as)**. Dissertação de Mestrado – PUC São Paulo, 1992.

_____. **Identidade racial em processos de formação**. Curso Educar para a Igualdade Étnicorracial, CEERT, 2009.

_____. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I; BENTO, M. A (Orgs.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 25-58.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRAUDEL, F. “Escritos sobre o presente”, **Reflexão sobre a História**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 13-16.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Ministério da Educação. Brasília. 2004.

BRASIL. **Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília. 2003.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

BURITY, A. J. “Desigualdades e a Abolição inconclusa”. **Revista Impulso**, Piracicaba, São Paulo, n. 17 (43), 2006. p. 21-31.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARDOSO, L. **O branco ‘invisível’**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, 2008.

_____. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. In **Revista Latino-americana de Ciências Sociais**, Julho 8 (1): 607-630, 2010.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTELS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

DOMINGUES, P. **Uma história não contada**. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FLACSO. Brasil. **10 anos de Ações Afirmativas no ensino superior: conquistas e desafios**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.forgrad.com.br/documentos/divulgacoes/10anos_acoes_afirmativas_ensino_superior.pdf. Acesso em: 21 mai. 2014.

FONSECA, D. P. R. da.; LIMA, T. M. de O. **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

FREYRE, G. **Casa-grande & Senzala**. Editora Record: Rio de Janeiro, 2002.

GILROY, P. **Entre campos**: nações, cultura e o fascínio da raça. Annablume: São Paulo, 2007.

GUIMARAES, A. S. “**Como trabalhar com “raça” em sociologia**”, **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, jan/jul. 2003. p. 93-107.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Editora UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2009.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MALOMALO, B. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil**: Políticas públicas de ações afirmativas para a população negra. Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, Agosto de 2010.

MATO, D. Estúdios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas em cultura y poder. In.: **Cultura, Política y Sociedad**: perspectivas latinoamericanas. CLACSO, 2005.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Aziáticos**, Ano 23, n 1, 2001.

MOSLEY, M.; ROGERS, R. **Racial Literacy In a Second-Grade Classroom: Critical, Race Theory, Whiteness Studies, and Literacy Research**. *Reading Research Quarterly*, v. 41, no. 4, 2006.

MIRANDA, C. **Narrativas Subalternas e Política de Branquidade**. O deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Outubro, 2006.

_____. **Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia**. *CD–Rom 33º Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED*, Natal: 2011.

MIRANDA, C.; PASSOS, A. H. I. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais**. Congresso de Sociologia. Curitiba, 2010.

MISKOLCI, R. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. Editora Annablume: São Paulo, 2012.

MOORE, C. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológica para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. **“Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”**, **Cadernos Penesb**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói, RJ. n. 5, 2004. p. 15-23.

_____. **Negritude**. Usos e sentidos. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009.

NABUCO, J. **O abolicionismo**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2000.

PASSOS, A. H. **Pai de Santo Branco em Território Negro**. Estudos sobre branquitude e categorias brancos e negros no Candomblé Bantu. XIII *Congreso Latinoamericano sobre Religión y Etnicidad*. “Diálogo, ruptura y mediación en contextos religiosos”. Granada, Julio, 2010.

PASSOS, A. H. I.; MIRANDA, C. **Estudos críticos da branquitude e educação afrocentrada: novos aportes para uma educação antirracista**. Congresso Luso Afro-brasileiro. Salvador, 2010.

PINHEIRO, M. JEFERSON DE: O Spike Lee brasileiro. **Revista RAÇA BRASIL**. Edição 147. Setembro, 2010.

PINTO, L. A. Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

PIZA, E. **Porta de vidro: entrada para a branquitude**. In *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1975.

RIBEIRO COROSSACZ, V. **O corpo da nação**: classificação racial e gestão da reprodução em hospitais da rede pública do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. Ed. Nacional: São Paulo, 1977.

ROEDIGER, D. R. ***Towards the Abolition of Whiteness***. London, New York: Verso, 2000.

_____. **Sobre autobiografia e teoria**: uma introdução. In: WARE, Vron (org.) 2004, p. 41-62.

SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Cortez: São Paulo, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro, 2002. p. 237-280.

SANTOS, E. dos. **A negritude e a luta pelas independências na África portuguesa**. Editora Minerva, Lisboa, Portugal, 1975.

SANTOS, O. A. dos. Musseques e favelas. Devaneios da esperança. **Revista Crioula**. n. 2. Nov. 2007.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2012.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança**: HIP HOP. Parábola Editorial: São Paulo, 2011.

SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, M. O que é Letramento? **Revista Presença Pedagógica**. V.2, nº 10, Jul/Ago 1996.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. No. 25, 2004.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2009.

SOVIK, L. Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais e a vontade de acadêmica, **Revista Contemporânea** (UFBA). Vol. 3 No. 2, dez 2005. p. 159-180.

_____. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SPINK, M. J. P. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. In: **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 1. Porto Alegre, Abril, 2007.

STEPAN, N. L. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

STEYN, M. **Novos matizes da “branquitude”**: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (org.) (2004), 115-137.

TWINE, F. W. **The Gap Between Whites and Whiteness. Interracial Intimacy and Racial Literacy**. W.E.B Du Bois Institute for African and African American Research. 2006. p. 341-363.

_____. *White like Who? The Value of Whiteness in British Interracial Families*. **Ethnicities**, 10(3), SAGE, 2010. p. 291-312.

_____. *A White Side of Black Britain: The Concept off Racial Literacy*. **Ethnic and Racial Studies**. v. 27, n. 6. November, 2004. p. 878-907.

_____. *Bearing Blackness in Britain: The Meaning of Racial difference for White Birth Mothers of African-Descendent Children*. **Social Identities**, v.5, Number 2, 1999.

VIEIRA, F. S. S. **As etnias africanas e a construção do projeto de identidade nacional**. Artigo selecionado para o “I Prêmio Construindo a Igualdade Racial” promovido pela Coordenadoria dos assuntos da População Negra – CONE. 2008.

WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WRAY, M. Pondo a “ralé branca” no centro: implicações para as pesquisa futuras. In **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WELDON, J. J. **Autobiografia de um ex-negro**. Porto Alegre: Editora 8Inverso, 2010.

8

Apêndices

8.1.

Apêndice 1 – Esboço de Questionário aplicável nas entrevistas

Turma de alunos do curso de História Disciplina: História e Cultura Afro-brasileira

Nome –

Idade –

Escolaridade –

Curso –

Autoclassificação –

Pseudônimo –

Perguntas

Com relação a classificação racial

- 1) Qual a sua região de origem?
- 2) Como você definiria a situação econômica da sua família?
- 3) Você se auto-classifica branco? O que significa ser branco para você?
- 4) Você se auto-classifica negro? O que significa ser negro para você?
- 5) Você se auto-classifica pardo? O que significa ser pardo para você?
- 6) Em que situação você percebe ser branco?
- 7) Você acredita que ser branco te dá algum privilégio na sua vida social?
- 8) Você acha que ser branco tem alguma influência no seu cotidiano?
- 9) Em sua família tem pessoas classificadas como não-brancas?

- 10) A questão de ser branco (ou ser negro e/ou pardo) é uma questão importante para você?
- 11) Você considera que existam características típicas das pessoas brancas (ou das pessoas negras e /ou pardas) ? Quais são?
- 12) Você se considera uma pessoa bonita?
- 13) Você tem preferência racial na escolha de amigos e/ou namorado(a)?

Com relação a participação da disciplina História e Cultura afro-brasileira

- 14) Você gostou da aula?
- 15) O que você comentaria sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula?
- 16) Em algum momento, alguma coisa te incômodou durante as aulas? O quê?
- 17) Você acha que existe racismo no Brasil? Se sim, como você acha que ele se manifesta?
- 18) Você acredita que a disciplina abordou bem a questão do problema racial brasileiro?
- 19) Você tem alguma ligação com a luta antirracista brasileira?
- 20) Se sim, qual? E por quanto tempo?
- 21) Você acredita que a disciplina História e Cultura Afro-brasileira ajuda no combate do racismo no Brasil?
- 22) Você acredita que as aulas foram importante para você? Comente um pouco sobre isso.

8.2.**Apêndice 2 – Carta de concessão de direitos sobre entrevista**

São Paulo, _____ de _____ de 20_____.

Eu, _____ (Nome),
brasileiro (a), _____ (Estado civil),
RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de meu depoimento gravado em fitas e transcrito para a
pesquisadora _____
RG _____. Da mesma forma, autorizo a audição e o uso
das citações a terceiros, ficando vinculado o controle das mesmas à
referida pesquisador(a), que pode colocar sob a guarda de uma
Instituição. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes,
subscrevo-me a presente.

(Assinatura do depoente)

9 Anexos

9.1. Anexo 1 – Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

9.2.

Anexo 2 – Parecer CNE/CP 003/2004

PARECER HOMOLOGADO (*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.

Resolução No 1, de 17 de junho de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez

PROCESSO N.o: 23001.000215/2002-96

PARECER N.o:	COLEGIADO:	APROVADO EM:
CNE/CP	CP	
003/2004		10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro

(Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal no 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal no 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal no 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.⁽¹⁾

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

(1) Belém – Lei Municipal no 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências” Aracaju – Lei Municipal no 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1o e 2o graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal no 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1o e 2o graus de estudos contra a discriminação”

Petronilha 0215/SPS

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico- raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para

Petronilha 0215/SOS

2

uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto

requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos

que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que,

Petronilha 0215/SOS

3

velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com

respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos²², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.30, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

²² Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996 Petronilha 0215/SOS

4

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados

e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnicorracial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados

e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos

construir daqui para frente. Petronilha 0215/SOS

5

Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme

³ FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. Petronilha 0215/SOS

6

alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnicorracial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5^o da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnicorracial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com

as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de

Petronilha 0215/SOS

reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnicorracial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnicorracial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos

descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste

parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas,

Petronilha 0215/SOS

8

abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a

negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro- brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

Petronilha 0215/SOS

9

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro- brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista

objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. **AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES** O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro,

Petronilha 0215/SOS

10

visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico- racial. Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro- brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnicorracial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a

educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,³ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁴, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos ³ § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

⁴ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org.. **Superando o**

Racismo na Escola. Brasília, Ministério da Educação, 2001. Petronilha 0215/SOS

11

laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas

relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios,

Petronilha 0215/SOS

12

inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo,

Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnicorracial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Petronilha 0215/SOS

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que

praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnicorracial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmentedos afrodescendentes.

Petronilha 0215/SOS

14

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnicorracial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede,

com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões

Petronilha 0215/SOS

15

de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar

seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

☐ o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
Petronilha 0215/SOS

16

☐ o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;

☐ o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos

Humanas que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional; - diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

- . a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
- . b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Petronilha 0215/SOS

17

Brasília-DF, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora Carlos Roberto Jamil Cury – Membro Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora. Sala das Sessões, 10 em março de 2004. Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

Petronilha 0215/SOS

18

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

RESOLVE

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Petronilha 0215/SOS

19

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes

de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2o O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6o Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7o As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo

capazes de corrigir posturas, atitudes,

palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Petronilha 0215/SOS

20

Art. 9º Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 12 Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no cumprimento da legislação em vigor.

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicarão, de forma detalhada, os resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF), 10 de março de 2004.

Petronilha 0215/SOS