



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



IRAILTON BRABO RODRIGUES

**BRANQUITUDE NA ESCOLA:  
percepções, relações, poder e resistências.**

ANANINDEUA-PA

2022

IRAILTON BRABO RODRIGUES

**BRANQUITUDE NA ESCOLA:  
percepções, relações, poder e resistências.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal.

ANANINDEUA-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

R696b Rodrigues, Irailton Brabo.  
Branquitude na Escola : percepções, relações, poder e  
resistências / Irailton Brabo Rodrigues. — 2022.  
127 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal Dissertação  
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2022.

1. Ensino de História. 2. ProfHistória. 3. Branquitude escola.  
4. Cartilha. I. Título.

CDD 907


---



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE


### IRAILTON BRABO RODRIGUES

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal e constituída pelas examinadoras Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos e Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes, reuniu-se no dia 22 de dezembro de 2022, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **IRAILTON BRABO RODRIGUES** intitulada: “BRANQUITUDE NA ESCOLA: PERCEPÇÕES, RELAÇÕES, PODER E RESISTÊNCIAS”. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE**, pela Comissão, com indicação para publicação, após a devida revisão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente  
 LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL  
Data: 11/04/2023 11:24:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 Raquel Amorim dos Santos  
Data: 12/04/2023 14:19:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos  
Membro Externo da Banca / PPLSA / UFPA - Castanhal

Documento assinado digitalmente  
 SIMEIA DE NAZARE LOPES  
Data: 12/04/2023 16:11:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes  
Membro da Banca /PPGEH/UFPA

Ao meu filho Eduardo, à minha esposa Aliana e a todos que, de alguma forma, ajudaram abrir e iluminar meus caminhos.

## AGRADECIMENTOS

Voltar para o meio acadêmico, depois de longo tempo, não foi nada fácil, assim como também não foi fácil fazer este curso em plena pandemia e quase integralmente pelo sistema remoto. As dificuldades surgiram e não foram poucas. Não teriam sido superadas não fossem a ajuda, o incentivo, a palavra amiga, o favor prestado por pessoas importantes nessa trajetória. Assim, é mister alguns agradecimentos.

Agradeço à minha esposa Aliana e ao meu filho Eduardo, pela força e por aturarem nos episódios de estresse e mau humor, que ocorriam vez por outra.

Agradeço aos colegas da turma do ProfHistória 2020, pelas trocas de experiências, pelas conversas, pelo apoio e amizades construídas e em construção. Que possamos continuar fortalecendo os laços que a pandemia não deixou ocorrer da forma que imaginávamos.

Agradeço ao Programa ProfHistória, especialmente aos professores, pela paciência, compreensão, dicas e ensinamentos.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Augusto Leal, pelas orientações, indicações, conversas e paciência.

Agradeço muito às professoras examinadoras, Prof<sup>as</sup>. Dra. Siméia de Nazaré Lopes e Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, pelas correções e preciosas contribuições ao nosso trabalho.

Agradeço ao Professor Lourenço Cardoso, pela atenção, pelas conversas e contribuições que espero que continuem.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da escola Joaquim Viana, por se disporem a contribuir com a minha pesquisa.

Agradeço muito à secretária da escola Joaquim Viana, Elenize Palheta, por ter ajudado em nossa pesquisa com a obtenção dos dados do Censo Escolar da escola.

Agradeço aos meus alunos/estudantes que contribuíram com a nossa pesquisa e pelas trocas de experiências e ensinamentos.

E, meu muito obrigado, ao amigo professor Wladimir Ferreira Filho e ao amigo de longa data e diagramador Gilson Paes Magno, pela força na finalização de nosso trabalho.

*“[...] Primeiro cê sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles  
Nega o deus deles, ofende, separa eles  
Se algum sonho ousa correr, cê para ele  
E manda eles debater com a bala que vara eles, mano  
Infelizmente onde se sente o sol mais quente  
O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente  
Quis ser estrela e virou medalha num boçal  
Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral  
Um primeiro salário  
Duas fardas policiais  
Três no banco traseiro  
Da cor dos quatro Racionais  
Cinco vida interrompida  
Moleques de ouro e bronze  
Tiros e tiros e tiros  
O menino levou III  
Quem disparou usava farda (Ismália)  
Quem te acusou nem lá num tava (Ismália)  
É a desunião dos preto junto à visão sagaz (Ismália)  
De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais [...]”*

*(Emicida – Ismália)*

## RESUMO

O texto dissertativo que se segue é o resultado final de nossos estudos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória UFPA, e apresenta como tema BRANQUITUDE NA ESCOLA: PERCEPÇÕES, RELAÇÕES, PODER E RESISTÊNCIAS. Buscamos analisar como estudantes e professores da escola, assim como a comunidade escolar, que é majoritariamente negra, percebem ou não percebem como a branquitude está inserida e funciona na escola, no ensino de História e na sociedade enquanto poder; como funcionam suas relações; e de que forma se apresentam as resistências. A partir da obtenção de dados quantitativos e qualitativos, buscamos apoio nos conceitos e estudos sobre a branquitude, Ensino de História, decolonialidade e relações étnico-raciais, fazendo os diálogos pertinentes e apontando caminhos que contribuam para melhorarmos e acumularmos conhecimentos, informações e formação para quem sabe podermos combater e superar problemas relacionais, educacionais e raciais. Assim, faz parte desta dissertação também cartilha com as descrições que formam o percurso de nossas experiências até chegarmos ao debate sobre a branquitude que fazemos atualmente, com sugestões de intervenções (in) formativas para os grupos pesquisados na escola e com possibilidade de expansão para outros espaços.

**Palavras-chaves:** Ensino de história; ProfHistória; Branquitude na Escola; Cartilha.



## **ABSTRACT**

The dissertation text that follows is the final result of our studies in the Professional Master's Program in History Teaching, ProfHistória UFPA, in which we present as a theme - WHITENESS AT SCHOOL: PERCEPTIONS, RELATIONS, POWER AND RESISTANCE. We seek to analyze how students and teachers at the school and also the school community, which is mostly black, perceive or do not perceive how whiteness is inserted and works at school, in the teaching of History and in society as power; how their relationships work; and how the resistances are presented. From obtaining quantitative and qualitative data, we seek support in the concepts and studies on whiteness, History Teaching, decoloniality and ethnic-racial relations, making the pertinent dialogues and pointing out paths that contribute to improving and accumulating knowledge, information and training for those who knows that we can combat and overcome relational, educational and racial problems. Thus, part of this dissertation is also a booklet with the descriptions that form the course of our experiences until we reach the debate about whiteness that we currently have, with suggestions for (in) formative interventions for the groups researched at school and with the possibility of expansion to other spaces.

**Keywords:** History teaching; ProfHistory; Whiteness at school; Primer.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Primeira placa inauguração de 1963, Acervo do autor do trabalho. ....	23
Figura 02: Segunda placa, inauguração da reforma e ampliação de 1980. Acervo do autor do trabalho. ....	24
Figura 03: Terceira placa, última inauguração de 1991. Acervo do autor do trabalho. ....	24
Figura 04: Entrada da Escola Joaquim Viana. Acervo do autor do trabalho. ....	27
Figura 05: Bloco administrativo. Acervo do autor do trabalho. ....	27
Figura 06: Bloco administrativo. Acervo do autor do trabalho. ....	27
Figura 07: Entrada do Bloco A. Acervo do autor do trabalho.....	28
Figura 08: Entrada do Bloco B. Acervo do autor do trabalho. ....	28
Figura 09: Quadra de esportes. Acervo do autor do trabalho. ....	28
Figura 10: Entrada do Bloco C. Acervo do autor do trabalho. ....	29
Figura 11: Prédio do laboratório de informática. Acervo do autor do trabalho. ....	29
Figura 12: Salão de convivência, térreo do Bloco A. Acervo do autor do trabalho. ....	30
Figura 13: Parede do salão de convivência com faixa do Tempo Integral. Acervo do autor do trabalho. ....	30
Figura 14: Gráfico 1. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ...	65
Figura 15: Gráfico 2. Fonte: Censo Escolar 2020. ....	65
Figura 16: Gráfico 3. Fonte Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ....	66
Figura 17: Gráfico 4. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ...	67
Figura 18: Gráfico 5. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ...	67
Figura 19: Gráfico 6. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ...	68
Figura 20: Gráfico 7. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ...	68
Figura 21: Gráfico 8. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via Google Forms. ....	69
Figura 22: Gráfico 9. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. ...	70
Figura 23: Gráfico 10. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	70
Figura 24: Gráfico 11. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho. ....	71
Figura 25: Grafico12. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	72
Figura 26: Gráfico 13. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	72
Figura 27: Gráfico 14. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	73
Figura 28: Gráfico 15. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	73
Figura 29: Gráfico 16. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	74
Figura 30: Gráfico 17. Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários”. .	75



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE – PA – Documento Curricular do Estado do Pará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integral

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JV – Joaquim Viana

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGEH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SIEM – Seminário Independente de Educação de Muaná

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará

TI – Tempo Integral

UFPA – Universidade Federal do Pará

USE – Unidade Seduc na Escola

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CAPÍTULO 1 - SUJEITOS DE PESQUISA: O ESPAÇO, OS PESQUISADOS E O PESQUISADOR .....</b>	<b>22</b>
2.1 – O ESPAÇO ESCOLAR: ESCOLA JOAQUIM VIANA .....	22
2.2 – OS PESQUISADOS: ESTUDANTES E PROFESSORES .....	31
2.3 – O PESQUISADOR .....	33
<b>3 CAPÍTULO 2 - BRANQUITUDE: RELAÇÕES, CAMINHOS E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES .....</b>	<b>37</b>
3.1 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RAÇA E ETNIA: CONSIDERAÇÕES E DEFINIÇÕES .....	37
3.2 – DOMINAÇÕES, IMPOSIÇÕES, EPISTEMICÍDIOS .....	41
3.3 – BRANQUITUDE: ORIGEM, CONCEITO, CARACTERÍSTICAS .....	46
3.4 – A BRANQUITUDE E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	51
3.5 – BRANQUITUDE E CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS .....	57
<b>4 CAPÍTULO 3 - ANALISANDO OS QUESTIONÁRIOS: O QUE NOS DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES .....</b>	<b>63</b>
4.1 – O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES .....	63
4.2 – O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES .....	81
4.3 – O QUE MAIS NOS DIZEM OS DADOS: IMPORTANTES INFERÊNCIAS E CATEGORIZAÇÕES .....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPRESSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – PERGUNTAS FEITAS AOS ESTUDANTES ATRAVÉS DE FOMULÁRIO INTERATIVO PELA PLATAFORMA GOOGLE FORMS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B – PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES ATRAVÉS DE FOMULÁRIO INTERATIVO PELA PLATAFORMA GOOGLE FORMS .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Recentemente, foi veiculado em uma rede social um relato de um jovem negro que sofrera mais um caso de racismo. Duas coisas chamaram nossa atenção na referida postagem. A primeira foi o valor dado pelo relator ao conhecimento. Segundo ele, foi o conhecimento que acabou por livrá-lo da situação relatada. O jovem conclui, então, que “Às vezes, conhecimento é tudo que precisamos para nos proteger e evitar certos tipos de más intenções” (L. D.<sup>1</sup>). A segunda coisa que nos chamou atenção foi a foto do jovem. Ele usava uma camiseta contendo a inscrição “#EuSintoNaPele”<sup>2</sup>. A sua fala sobre o conhecimento e a inscrição em sua camisa resumem o motivo de estarmos neste programa e propormos a temática deste trabalho de pesquisa, pois passaríamos a sentir na pele o que é ser negro no Brasil, ao mesmo tempo em que estaríamos adquirindo mais conhecimento, para melhor reconhecer e entender a branquitude. Cabe, aqui, informar, de antemão, que escrevemos também a partir de nossa negritude e de nossas percepções e influências enquanto negro.

Quando se fala do negro, sua história no Brasil e suas relações, questões raciais e o racismo vão estar presentes, permeando qualquer temática a ser trabalhada, influenciando significativamente o que vai ser escrito. E é impossível não fazer menção ou relação às questões étnico-raciais quando nos deparamos com alguns números da atualidade que trazem uma realidade inquietante. Referimo-nos, principalmente e a título de exemplo, aos números da violência, que nos mostram que a maior parte da população atingida pela violência é negra, assim como são os negros os que mais morrem, o que nos afeta diretamente. É uma realidade que foi histórica, social, política e economicamente construída e estruturada de forma a normalizar inferioridade racial, por meio do processo de embranquecimento e branquitude que nos foi imposto. Fica mais evidente, portanto, “que as relações raciais brasileiras sejam presumidas pela constância da ‘marca’, do aparente e visível, da cor da pele, dos fenótipos, dispostos em uma espécie de escala gradativa em que, de um polo a outro racismo se intensifica.” (LOPES, 2017, p.155).

No Brasil fomos e ainda somos educados a partir de um olhar embranquecido. Eu mesmo, apesar de ser negro,<sup>3</sup> sempre fui ensinado, educado a ser e a pensar como branco. Em

<sup>1</sup> L. D. correspondem às iniciais da vítima de racismo relatado na postagem.

<sup>2</sup> As hashtags (# o “jogo da velha” nos teclados) têm sido um instrumento muito utilizado nas redes sociais para divulgar ideias, discussões, protestos, dando maior visibilidade a temas muito importantes e necessários como o deste trabalho e outros temas como o “#VidasNegrasImportam”. Mas, elas também têm sido muito utilizadas para espalhar notícias e informações falsas.

<sup>3</sup> Aqui, peço licença para, além de fazer um relato pessoal, deixar claro que me reconheço enquanto negro, mesmo que muitas vezes tenha sido classificado de modo diferente, inclusive como branco.

casa, parte da família, apesar dos apelidos (“preto, pretão, negão, moreno”), sempre me fez acreditar que preto mesmo eu não era, no máximo “moreno,” “café com leite”<sup>4</sup>, que por ser filho de pai preto e mãe branca poderia me enquadrar, embora forçosamente, entre aqueles que, de acordo com Joyce Souza Lopes, estão na “linha racial não nítida que, ousar dizer, assume sua raça/cor a partir do que lhe é conveniente e estratégico, mas também conforme o processo de letramento racial em que via de regra, as classificações sociorraciais existem antes mesmo da autoidentificação do sujeito.” (LOPES, 2017, p. 157). O que é descrito pela autora foi exatamente o que aconteceu comigo. Fui classificado como um “não preto, quase branco” bem antes de me reconhecer, me auto identificar como negro. Na escola, não via negros sendo retratados como protagonista de algo. A exceção era a escravidão, fato histórico segundo o qual no qual a personagem principal era uma princesa branca.

Faço aqui este breve relato, de uma infância um tanto distante, para dizer que essa ainda é uma realidade incomodamente presente nos assuntos de história do Brasil, pois o negro e os temas a ele ligados continuam sendo colocados de lado, em segundo plano, invisibilizados de forma proposital ou não. O que está presente nos livros didáticos e no que é trabalhado nas aulas é, majoritariamente, a história do branco, herói, vencedor, dominador, colonizador. Personagens negros foram embranquecidos pela história e pelo ensino de história. Um exemplo que podemos aqui tomar é o de um dos maiores autores da literatura brasileira, o escritor Machado de Assis, que durante muito tempo passou para a história do Brasil, nas escolas, como sendo um escritor branco ou, por determinado tempo, no máximo mestiço, mas, ainda assim, “branco”.

A proposta de trabalhar, analisar e discutir a branquitude, como ela é percebida ou não, parte, primeiramente, de um incômodo pessoal, mas também de nosso incômodo profissional vivenciado em nossa própria prática. Quando falamos de incômodos, nos referimos, assim, também às irritações, aos aborrecimentos e desgostos que, por vezes, sentimos no âmbito pessoal, por não ter sido educado como negro. Ao contrário, no Brasil, somos ensinados, educados a ser, a pensar e a nos ver como brancos. E, por conta disso, cheguei a acreditar que poderia me enquadrar como um não preto, que no Brasil, e especialmente na região norte, era real o lema segundo o qual “somos tão misturados” em nossa região que o preconceito racial não existiria ou seria bem menor.

Com o amadurecimento pessoal, veio a conscientização e, com a educação escolar, surgiram mais incômodos, agora de não nos ver devidamente representados, a não ser quando

---

<sup>4</sup> Expressões que ouvia costumeiramente e usadas intencionalmente ou não, para me mostrar que era um preto embranquecido.

se falava da escravidão; e, quando as representações existiam, eram sempre as mesmas gravuras, pinturas, desenhos de negros e negras trabalhando, sendo explorados e castigados, feitos sempre pelos mesmos autores brancos e, muitas vezes, europeus. No âmbito profissional, enquanto professor de História, o incômodo veio de não termos conseguido desenvolver um trabalho minimamente eficaz, não conseguindo, muitas vezes, alcançar os objetivos pretendidos ao trabalhar a história e cultura afro-brasileira em aulas ou projetos. Muitos motivos poderiam explicar esse incômodo, entre eles a falta de apoio, de interesse, de formação, de espaço e pelo fato de estarmos presos a um currículo que privilegiava, de certa forma corretamente, mas não o suficiente, a “preparação para o Enem”, ou que focava em uma “preparação para a vida profissional”, desmerecendo uma formação cidadã e colocando em segundo plano as ciências humanas no ensino médio, nível em que atualmente atuamos e que foi nossa área/foco de investigação. Não há o aprofundamento dos debates no decorrer de todo o ano, ficando a temática negra majoritariamente condensada pelas escolas no mês de novembro por conta da Semana da Consciência Negra. Assim, fica a impressão de que a versão que damos de nossos saberes na escola não é suficiente para satisfazer aos nossos anseios e despertar o interesse dos nossos alunos.

Sabendo que no Ensino de História temos um olhar diferenciado que não fica circunscrito à escola e que aquilo que ensinamos em sala de aula reverbera para a comunidade, nosso trabalho tem a pretensão de influenciar para além do ambiente escolar. Assim, pretende-se informar e formar professores, alunos e, quem sabe, a família destes para os temas sensíveis como o que nos propomos trabalhar, pois precisamos pautar essa discussão, trazer para o debate, dar visibilidade para essas temáticas, para as estratégias e práticas que a branquitude utiliza e nos impõe ou como foram utilizadas para impor dominação, subordinação, subalternização de uma elite sobre outros grupos da sociedade, levando-os, em muitos aspectos, à invisibilidade. Mesmo depois de tudo que foi feito para inclusão das temáticas negra e indígena no Ensino de História, ainda somos limitados na escola em assuntos e temáticas que as envolvem diretamente, por um olhar branco e ou embranquecido.

O conceito de branquitude que aqui descrevemos é inspirado e embasado em trabalhos precursores de W. E. B. Du Bois (1935), Frantz Fanon (1952), Alberto Guerreiro Ramos (1957) e, principalmente, nos trabalhos mais recentes de Maria Aparecida da Silva Bento (2009), Lourenço Cardoso, entre outros com os quais dialogaremos no decorrer deste texto dissertativo. Na perspectiva desse conceito, fica a percepção de que fomos condicionados a viver e a nos relacionar em uma sociedade baseada na branquitude. Para além disso, não fomos educados, treinados para perceber, reconhecer, entender, aceitar (no caso dos brancos) essa branquitude,



que, para Tânia Müller e Lourenço Cardoso, “significa pertença étnico-racial atribuída ao branco.” (MÜLLER; CARDOSO, 2017, p.13). Assim, ser branco significa estar no topo de uma hierarquia racial. É uma estrutura de poder que não está sozinha e se configura como uma categoria relacional que se vincula à classe, a gênero e à heteronormatividade.

A branquitude, do ponto de vista histórico e político, não é mero sinônimo de branco ou branqueamento, mas diz respeito às estruturas de poder feitas por e para pessoas brancas. Nesse sentido, as leis e normativas que visam reparações foram assertivas. Durante muito tempo, não fomos ensinados a perceber essa branquitude e que os brancos possuem privilégios. Essa noção de o branco ser privilegiado é recente na história brasileira. É a partir desta lacuna que se insere a nossa temática de trabalho, pois o branco podia ser invisível como objeto de pesquisa acadêmica por um lado, mas, por outro, a história que durante muito tempo foi ensinada nas escolas brasileiras foi exclusivamente a do branco, colonizador, dominador, vencedor.

É importante ressaltar que as elites brasileiras nunca abriram mão de seus vínculos com a Europa branca. A branquitude, neste sentido, estaria presente em tudo. Vale a pena observar, neste aspecto, que o que está presente nos livros didáticos, por exemplo, e, durante muito tempo, no próprio Ensino de História é a branquitude. A “negritude” só vem se fazer presente em um tempo bem mais recente, principalmente a partir da obrigatoriedade de seu ensino através de decretos e leis.<sup>5</sup> Antes disso, o que existiu no Brasil foi a adoção de práticas, políticas e a estruturação de uma sociedade desigual, que buscou a justificação da superioridade do branco e da inferioridade do negro no cientificismo e eugenismo do final do século XIX e início do século XX, nas políticas e no discurso da miscigenação, e no mito da democracia racial, tudo a serviço da invisibilização do negro.

Além das leituras recentes, também contribuíram para o tratamento dado ao tema neste texto a experiência adquirida em estudos realizados em uma especialização em “História e Cultura Afro-brasileira”. Também teve influência fundamental a nossa prática nas salas de aula e no contato com nossos alunos, que, muitas vezes, continuam alheios e ignoram a importância de assuntos que os afetam diretamente, mas também os que se interessaram pelo tema, se reconhecem negros e são conscientes de viverem em uma sociedade desigual, preconceituosa e racista. Tudo isso nos incentivou e nos ajudou no percurso desta pesquisa, agora como professor-pesquisador, função na qual investigamos alunos e professores do ensino médio. Nossa temática se insere em discussões que estão em voga e que, apesar da importante produção acadêmica de temas que com ela se relacionam, está longe de se esgotar e, por isso, temos a

---

<sup>5</sup> Principalmente após as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

pretensão de contribuir minimamente para os debates e da melhor maneira possível. Ressaltamos que, no decorrer de um estudo da arte que realizamos sobre a temática da branquitude, o único trabalho que encontramos em nossa região foi um artigo sobre “Branquitude e psicologia”.<sup>6</sup>

Ainda sobre a temática, cabe destacar, aqui, a importância dos trabalhos de alguns dos maiores estudiosos da branquitude no Brasil: Maria Aparecida Silva Bento, para quem o silenciamento diante das desigualdades é uma estratégia de proteção dos privilégios dos brancos (BENTO, 2009); Schucman, segundo o qual a branquitude no Brasil se baseia em uma “superioridade estética” (SCHUCMAN, 2012); Piza, que nos diz que o branco escolhe ser neutro (PIZA, 2009); Lourenço Cardoso, para quem a branquitude, além de ser o mais alto grau em uma hierarquia social, no Brasil, é uma branquitude crítica, pois revela uma capacidade de auto reflexão (CARDOSO, 2010). Por nossa parte, mesmo não sendo um tema inédito, nossa proposta tem importante relevância social e científica, pois dialoga com temas, ideias e conceitos importantes que nos ajudam a compreender melhor a atual situação na qual estamos inseridos, nos posicionando e contribuindo para o debate, o que, em tempos de revisionismos e negacionismos, se torna imprescindível.

Em uma breve análise sobre a história do Brasil República, podemos verificar facilmente que o negro e suas questões foram, de alguma forma, preteridos e ou deixados de lado pelos livros didáticos e por muitos professores. E, se isso ainda acontece, não é por acaso, pois existem interesses por trás dessa invisibilização. Tais interesses estão ligados, geralmente, a uma elite branca, controladora de uma narrativa hegemônica que fez e, infelizmente, ainda faz boa parte da sociedade acreditar que somos um país onde impera a cordialidade e a democracia racial.

Essa narrativa influencia em muito o currículo escolar, isto é, tudo aquilo que vai servir de base e ou ser ensinado nas escolas, confirmando, assim, o que diz Ivor Goodson quando afirma que “As disciplinas escolares não são definidas de forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais poderosos” (GOODSON, 2007, p. 244). Além disso, o currículo escolar também foi influenciado pelas legislações republicanas<sup>7</sup>, que não deram a devida ou nenhuma atenção para a importante parcela negra da população brasileira. Isso acabou por nos aprisionar a uma cultura de submissão que pode ser entendida como uma continuação de uma “tradição” branca, elitista e

---

<sup>6</sup> O texto se chama BRANQUITUDE E PSICOLOGIA: GÊNERO E RAÇA NO CONTEXTO AMAZÔNICO PARAENSE.

<sup>7</sup> As constituições republicanas antes da de 1988 e as leis da vadiagem e contravenção penal, por exemplo.

escravocrata. As memórias e narrativas de negros e indígenas no Brasil foram cerceadas, suprimidas, negadas e invisibilizadas na escola. A nossa cultura escolar, portanto, é reflexo de um conservadorismo brasileiro que está ligado a uma pretensa herança europeia branca, que sempre tendeu a esconder, invisibilizar, mascarar tudo aquilo que diz respeito aos povos negros.

Nesse sentido, no que diz respeito ao Ensino da História, entendemos que a ideia de consciência histórica e mobilizadora para uso social dos indivíduos (RÜSEN, 2007) nos ajudou a dar suporte à nossa pesquisa, pois o que foi feito em relação à história do negro oficialmente seria um crime contra a nossa memória, uma exclusão e preconceito que ainda se faz presente nos dias de hoje. Uma consequência desta proposta de pesquisa seria a de contribuir para os debates a respeito dos saberes históricos no espaço escolar, principalmente no que diz respeito às condições de formação de estudantes e professores, e o exercício do Ensino da História e suas relações com outras disciplinas, com as ciências humanas em particular, mas sem excluir as demais.

Outro ponto de apoio importante para a realização do trabalho se deu através da perspectiva da decolonialidade em oposição à colonialidade, este último entendido como os efeitos da colonização (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016), as permanências do período de dominação que se fizeram e ainda se fazem presentes em discursos “nacionalistas” que negam, escondem, silenciam os grupos subalternos. O negro é um dos maiores objetos de estudos das ciências sociais no Brasil, mas, em contrapartida, também é o mais contestado pela elite branca e racista. Politicamente, essa elite pode ser identificada como a “direita” brasileira, que abraça ao “mito” da democracia racial como instrumento para combater os estudos que tentam rever e desmitificar esse e outros mitos que sustentam a desigual sociedade brasileira. Nesse sentido, cabe indagar: por que não inserir o branco também como objeto de estudo e traçarmos os caminhos para novas e aprofundadas discussões sobre o tema, contribuindo quem sabe para uma formação que nos ajude a compreender e a combater práticas que prejudicaram e prejudicam a construção de uma sociedade mais justa e democrática? Será isso possível? Acreditamos que sim.

Para tanto, traçamos como objetivo geral de nosso trabalho: Analisar, nas relações de poder e resistência, as percepções de estudantes e professores sobre a branquitude em uma escola de ensino médio de tempo integral. E, mais especificamente, objetivamos: a) identificar quais são essas percepções e como a branquitude se manifesta e é percebida ou não por estudantes e professores no *locus* da pesquisa, discutindo a invisibilidade branca enquanto categoria relacional na escola e dos negros como objeto de estudos no ensino médio, aproveitando-nos dos avanços através de leis, a partir dos pressupostos teóricos e conceituais

do Ensino da História, da branquitude e da decolonialidade; b) analisar os conteúdos e discursos dos sujeitos da pesquisa a partir da coleta de dados, para verificarmos se há a percepção de como o negro e suas temáticas são ou não representadas, as estratégias de invisibilização e como essas representações influenciaram e influenciam em suas relações com a branquitude em suas disciplinas de trabalho, para professores, e de estudos, para os estudantes; e, por fim, c) contribuir na formação dos estudantes e toda a comunidade, promovendo o debate sobre a branquitude, sobretudo com a docência, pois verifica-se, em algumas pesquisas, que a questão de um aporte teórico que dê conta de subverter as estereótipos cristalizadas no imaginário social ainda é ínfima na escola, havendo a necessidade de materiais didáticos, de referencial teórico-metodológico para se contemplar essa questão no seu currículo e nas suas ações pedagógicas.

Combater o racismo a partir do debate/discussão da branquitude, desvelando práticas racistas que ainda estão disfarçadas, foi um objetivo que se impôs no decorrer de nossos estudos, pesquisa, produção escrita e que está posto para além deste trabalho. A partir da coleta e análise dos dados da pesquisa e do registro de atividades de nossas experiências, compor-se-á a cartilha “Caminhos para Debater a Branquitude na Escola” em formato físico e, posteriormente em E-book, com consequente disponibilização para que tenha o maior alcance possível.

Uma palavra-chave para justificar a presente pesquisa, diga-se de antemão, é “Incomodar”, definido pelo Dicionário Online de Português<sup>8</sup> como significando “causar incômodo a; importunar; desgostar, aborrecer”. É a partir desse campo semântico que partimos, pois, cabe lembrar, o que me motivou para tal pesquisa foi: o incômodo por não me ver representado, mesmo quando estudante, nos conteúdos das aulas de História; o fato de me importunar por ter sido educado e ensinado a ser e a pensar como e a partir do olhar do branco; e, o desgosto e aborrecimento de não ter conseguido trabalhar de maneira satisfatória as questões relacionadas a história negra e de seus personagens enquanto professor de história. Foi destes incômodos pessoais e profissionais que levantamos os seguintes questionamentos acerca da temática proposta: Como a branquitude se apresenta e impõe regras, práticas e estratégias que contribuem para termos o branco como modelo ideal de ser e de ter ou de querer ser e ter? O que acaba por contribuir para a invisibilidade do negro e suas temáticas no ensino de história e nos conteúdos de História do Brasil no ensino médio? Atreladas a essas questões centrais, surgem outras, quais sejam: Como estudantes e professores percebem ou não a branquitude dentro da escola? Alguns desses sujeitos têm consciência das manifestações, da importância e

---

<sup>8</sup> Definição do dicionário Aurélio On-line.

das consequências da branquitude no cotidiano da escola? Que estratégias são e foram utilizadas para fazer e ou manter a invisibilidade branca, enquanto objeto de estudo acadêmico, e negra, enquanto objeto de estudos no ensino médio? E, como podemos contribuir para o debate do tema através da (in) formação para estudantes e professores?

A presente pesquisa, então, desenvolveu-se com base no debate que está posto, principalmente sobre a branquitude e a inserção das temáticas negras no ensino de História do Brasil, analisando e dialogando com os autores e pesquisadores das relações étnico-raciais, para verificar: como se dá a representação do negro? O que está sendo discutido sobre branquitude e decolonialidade e quais os seus desdobramentos? E, no debate sobre o ensino de história na atualidade, como este dialoga com o tema que trabalharemos?

A história do negro, no mais das vezes, está invisível na história ensinada. Fala-se muito da desumanidade da escravidão e do sofrimento dos escravizados, o que é importante. Cabe até reconhecer que, ultimamente, abriu-se mais espaços nos livros didáticos para outros elementos da história e cultura africana e afro-brasileira. Mas, no geral, tais elementos se apresentam em “boxes”<sup>9</sup> que acabam não aprofundando o estudo e, principalmente, o debate. Além disso, apesar de, na academia, os estudos e debates sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana terem nos últimos anos acrescentado importantes contribuições, tais avanços ainda não foram suficientes para retirar os assuntos desses boxes e, tampouco, para inserir e aprofundar debates sobre temas necessários como religiosidade, representatividade e racismo. No ensino médio, o que ainda predomina é um ensino de História branco, e do branco ocidental, judaico-cristão, eurocêntrico, brancocêntrico.

Ao analisarmos as principais legislações do período republicano<sup>10</sup>, verificamos que estas têm contribuído e muito para a invisibilização dos negros e a imposição do branco como modelo a ser seguido e alcançado. Logo, é um processo que partiu do Estado e de seus agentes ou foram por ele apoiados de alguma forma. Assim, feitas as leituras e análises de textos teóricos e legislação pertinentes, partimos para as verificações dos dados já existentes e para a criação de novos dados, visando atingir os objetivos propostos e responder as questões levantadas.

Para a verificação e produção de dados propostos, lançamos mão da aplicação de questionários diferenciados para professores e estudantes do ensino médio da escola Joaquim

---

<sup>9</sup> É uma prática dos livros didáticos no Brasil, colocar textos em caixas à parte, às vezes com imagens, para discutir determinados assuntos que não fazem ou não faziam parte do currículo habitualmente estabelecido.

<sup>10</sup> As constituições republicanas antes da de 1988, principalmente no que dizem a respeito da educação e as leis de contravenção penal e vadiagem do período Vargas, podendo ainda ser feito um contraponto e comparações com a atual constituição, a LDBEN e BNCC.

Viana, com “uma série de perguntas sobre o tema visado, escolhidas em função da hipótese.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183). A utilização desta metodologia foi de extrema importância, pois conseguimos através dela coletar as informações que precisávamos para levar adiante e concluir nossa tarefa. Estes questionários e a coleta, por conta de nossa situação atual de pandemia, foram feitas pela internet através da ferramenta “Google Formulários” da plataforma G-suíte da Google. Infelizmente, devido ao contexto já citado, não foi possível realizarmos, como a princípio gostaríamos, as entrevistas semiestruturadas.

Após coleta dos dados nos questionários, procedemos com as verificações, análises, sistematização e qualificação dos mesmos, utilizando o método da Análise do Conteúdo, no que diz respeito aos aspectos quantitativos, já que “a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa” (CAMPOS, 2004, p. 612). Pretende-se, assim, esclarecer, ultrapassar incertezas e enriquecer nossa leitura, aumentando nossas chances de descoberta e confirmar o que aqui procuramos demonstrar (BARDIN, 1977). Para Lawrence Bardin, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

E, nesse sentido, analisamos as comunicações de estudantes e professores que pesquisamos através dos formulários. O que procuramos, ao adotar este conjunto de técnicas de análise, entre outras coisas, foi perceber as “suposições políticas” presentes nos discursos dos pesquisados (BARDIN, 1977). Sempre que necessário, procurou-se fazer um contraponto com os discursos, no que diz respeito aos aspectos qualitativos, sendo esta uma maneira de analisar o uso da linguagem em discursos contextualizados de pessoas em interação e os processos pelos quais dão forma linguística e produzem sentido nas suas orientações sociais (CHIZZOTTI, 2006). Vale ressaltar, aqui, o quão trabalhoso foi fazer essas análises. Foi uma dificuldade por nós mesmo provocada e que nos serviu de um grande e valioso aprendizado<sup>11</sup>, pois nos proporcionou também o prazer de ver surgir o resultado de nossa dedicação, estudos, esforço e trabalho.

Como proposta de intervenção/mediação histórico-didática a ser divulgada e aplicada na escola de atuação profissional do professor pesquisador, propôs-se a elaboração da Cartilha chamada “Caminhos para Debater a Branquitude na Escola”, com a descrição de nossas experiências no decorrer de nossa atuação profissional, ao buscar a aplicação do que determina a legislação, e experiência mais recentes nas quais debatemos a branquitude e o seu papel na discussão e combate ao racismo e violências sociais. Além disso, a cartilha faz sugestões de

---

<sup>11</sup> Os questionários que aplicamos ficaram um pouco extensos e a quantidade um pouco maior de questões nos deu bastante trabalho, mas agradecemos imensamente a todos que participaram da nossa pesquisa.

intervenções, como aplicação de oficinas (in) formativas, elaboração de projetos integradores e/ou de Projeto de Vida, a partir das competências gerais da educação básica e obrigatórias do Novo Ensino Médio.

O “produto”, aqui previamente descrito, está voltado não somente para alunos e professores, mas também para pais, mães, familiares em geral e para toda a comunidade escolar e não escolar, ou seja, a todos que desejarem buscar conhecimento e informação, pois acreditamos que o ensino de História não está circunscrito à escola e, em tempos de revisionismos e negacionismos, inclusive, é importante que cada vez mais o ensino de história esteja apto a promover e sempre presente nas discussões da atualidade sobre o tema proposto para fazer frente aos discursos que tanto têm incomodado e atrapalhado o debate sério, feito com argumentos científicos, e não baseado em opiniões e conjecturas vazias.

Assim, no primeiro capítulo deste texto, nomeado *Sujeitos de pesquisa: o espaço, os pesquisados e o pesquisador*, começamos a nos colocar enquanto professor-pesquisador, descrevemos a escola-espaço de pesquisa e de trabalho, e abordamos os sujeitos da pesquisa, os agentes e construtores de relações educacionais, sociais e étnico-raciais. Além disso, tendo como apoio o levantamento estatístico da escola e dos dados obtidos através dos formulários de pesquisa aplicados a estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, descrevemos cada um dos sujeitos da pesquisa separadamente, observando as características específicas de cada grupo.

No segundo capítulo, *Branquitude: relações, caminhos e suas múltiplas possibilidades*, buscamos fazer uma discussão teórica e conceitual sobre as bases nas quais nos apoiamos, fazendo sempre que possível as devidas relações entre branquitude, Ensino de História e decolonialidade, conceitos que não se excluem, muito pelo contrário, dialogam e se completam dentro daquilo que propomos, o que nos faz ampliar nosso entendimento e compreensão acerca desses conceitos, de seus desdobramentos e outros a eles ligados. Para tanto, temos como principal apoio em relação aos estudos da branquitude os trabalhos de Lourenço Cardoso, Maria Silva Bento, Frantz Fanon, Priscila Elisabete Silva, Sueli Carneiro<sup>12</sup>, entre outros. No que diz respeito ao Ensino de História, nosso maior diálogo foi com autores como Ana Zavala, Klaus Bergman, Jörn Rüsen, Luiz Fernando Cerri e Sebastián Plá. Por sua vez, buscamos embasamento com relação aos estudos decoloniais em Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e outros do grupo de estudos decoloniais, buscando a máxima

---

<sup>12</sup> Sueli Carneiro, uma das importantes pensadoras brasileiras da atualidade, tem seus estudos voltados para a negritude, mas a incluímos aqui por considerarmos que o epistemicídio é um grande e importante exemplo de como a branquitude se manifesta e se impõe e é imposta.

interação e, sempre que necessário, nos apoiando em estudos que tratam das relações étnico-raciais como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, entre outros.

No terceiro capítulo, *Analisando os Questionários: o que nos dizem estudantes e professores*, fazemos um relato de nossa pesquisa, a coleta de dados, o que conseguimos levantar, as expectativas que cultivamos, as frustrações que tivemos, as diferentes impressões que tínhamos e temos e as mudanças e adaptações que tivemos que fazer no percurso da pesquisa e produção textual, até chegar na versão final. Neste capítulo, procuramos mostrar, descrever e analisar os dados objetivos obtidos com os questionários e, a partir das questões discursivas específicas contidas nos formulários, aprofundar as análises sobre as percepções dos sujeitos sobre a temática abordada. Visando mostrar como a branquitude se apresenta e se impõe, tratamos neste capítulo, através da análise de questões específicas do questionário, da branquitude institucionalizada. A partir dessas análises, apresentamos nossa proposta de intervenção/mediação histórico-didático (ou produto histórico educacional) que foi, está sendo e/ou será aplicada em espaços escolares a estudantes, professores e corpo técnico-administrativo.

Por fim, no capítulo final, *Considerações finais: Impressões e Caminhos possíveis*, chegaremos à nossa “conclusão”, que não pretendemos ser exatamente conclusiva, mas transitória ou até ponto de partida para novos estudos e debates acerca das temáticas trabalhadas, seus desdobramentos, relações e possibilidades de aplicações para o produto histórico educacional no Ensino de História e no espaço escolar.



## 2 CAPITULO 1 - SUJEITOS DE PESQUISA: O ESPAÇO, OS PESQUISADOS E O PESQUISADOR

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”*

(Paulo Freire)

### 2.1 – O ESPAÇO ESCOLAR: ESCOLA JOAQUIM VIANA

O espaço escolar, partimos desta compreensão, é um espaço essencial na vida cidadã de todo indivíduo. Além, além de ser espaço de aprendizagens e conhecimentos, também é lugar criarmos e mantermos relações, interações e projetos de vida, mesmo com todos os problemas que, infelizmente, são tão comuns nas escolas públicas brasileiras. Mais importante ainda, compreendemos que a escola é um espaço no qual tentamos modificar realidades. A presente pesquisa tem como ponto de partida a nossa própria prática e experiência neste espaço. Nela, buscamos unificar teoria e prática, em um exercício efetivo de reflexão de nossa práxis, enquanto docente na escola da qual fazemos parte e que passamos a descrever este nosso espaço de atuação e os sujeitos de nossa pesquisa.

O local de nossa pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Joaquim Viana, chamada popularmente de JV, que está situada à Rodovia Transcoqueiro<sup>13</sup>, S/N. Funciona, desde o ano de 2017, como escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), ficando os estudantes em atividades escolares no turno da manhã e tarde. A implementação do EMTI na escola se deu, primeiramente, em turmas do 1º ano, no ano de 2017. Nos anos seguintes, ocorreu a implantação no EMTI do 2º e do 3º ano. No turno da noite, a escola funciona na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola tem quase 60 anos de serviços prestados à comunidade, o que se confirma no histórico que consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo o documento, a escola

iniciou como a primeira escola do bairro do Coqueiro recebendo o nome de 1º Instância, funcionando na casa de um morador<sup>14</sup> e recebeu o nome de Escola Reunida do Coqueiro.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> A Rodovia Transcoqueiro é também chamada de Rua do Una.

<sup>14</sup> Preferimos suprimir nomes de moradores, professores e gestores que constam no documento.

<sup>15</sup> Não consta informação de data deste início no referido documento.

Devido aos anseios das professoras [...], foi construído o ‘Grupo Escolar Professor Darcy Ribeiro’ através do convênio SEC/MEC com inauguração em 16 de agosto de 1963, [...].

Com a intervenção militar [...] um grupo de manifestantes escreveu sobre o nome Darcy Ribeiro na fachada do prédio ‘Grupo Escolar General Mourão Filho,’ permanecendo assim até o início do ano seguinte.

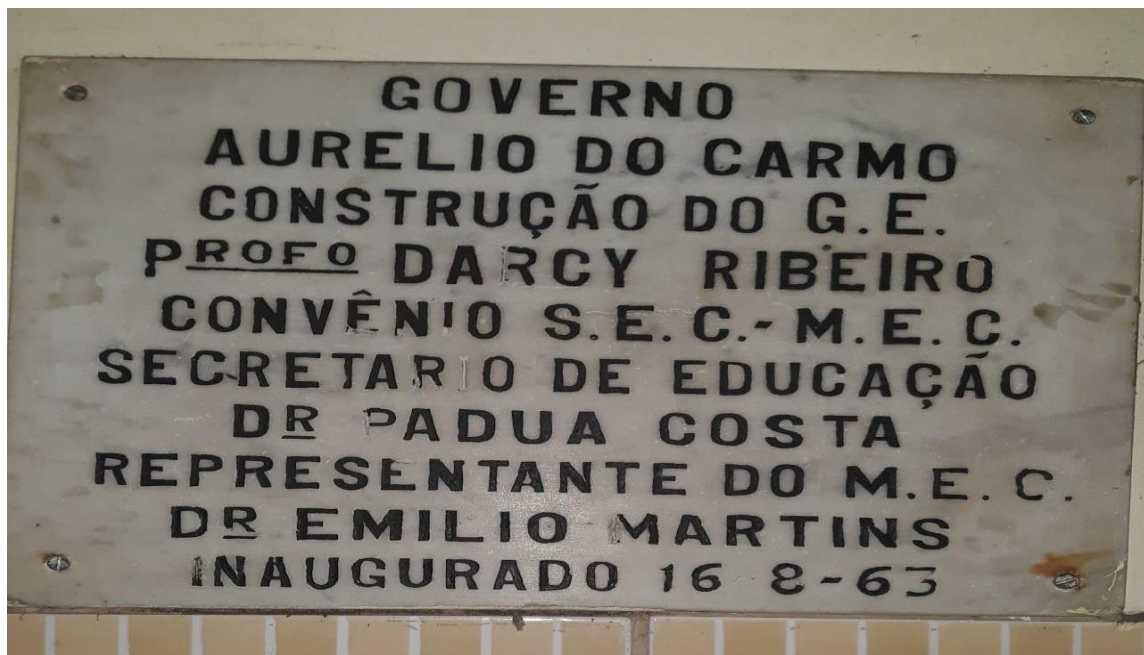
Consolidando-se o regime militar, a escola recebeu a denominação de Grupo Escolar professor Joaquim Viana. [...] e com a LDB 7692/71 passou a denominação de Escola de 1º Grau Professor Joaquim Viana.

Na década de 80, [...] conseguiram que fosse construído um novo prédio, inaugurado em março de 1991 [...] implantado o ensino médio no ano de 1993, passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Joaquim Viana.” (PPP, 2021, p. 9)

Recentemente, ex-estudantes do ano de 1964, em uma visita a escola, relataram que o nome da mesma foi escolhido depois da manifestação de algumas pessoas em apoio ao golpe militar de 1964, pois, como citado acima, o “professor Joaquim Viana” foi um professor militar. Até então, não havia nenhuma informação sobre quem teria sido o “professor Joaquim Viana” e o motivo de ele dar nome a escola. Nem mesmo no Projeto Político Pedagógico constava alguma informação nesse sentido.

As paredes do prédio administrativo da escola exibem três placas relativas à construção e ou obras na escola: a primeira faz referência à construção do Grupo Escolar Darcy Ribeiro, de 16 de agosto de 1963; a segunda, a uma recuperação e ampliação na administração, de novembro de 1980; e, a terceira, à inauguração da atual estrutura, de março de 1991.

Figura 01 - Primeira placa, inauguração de 1963



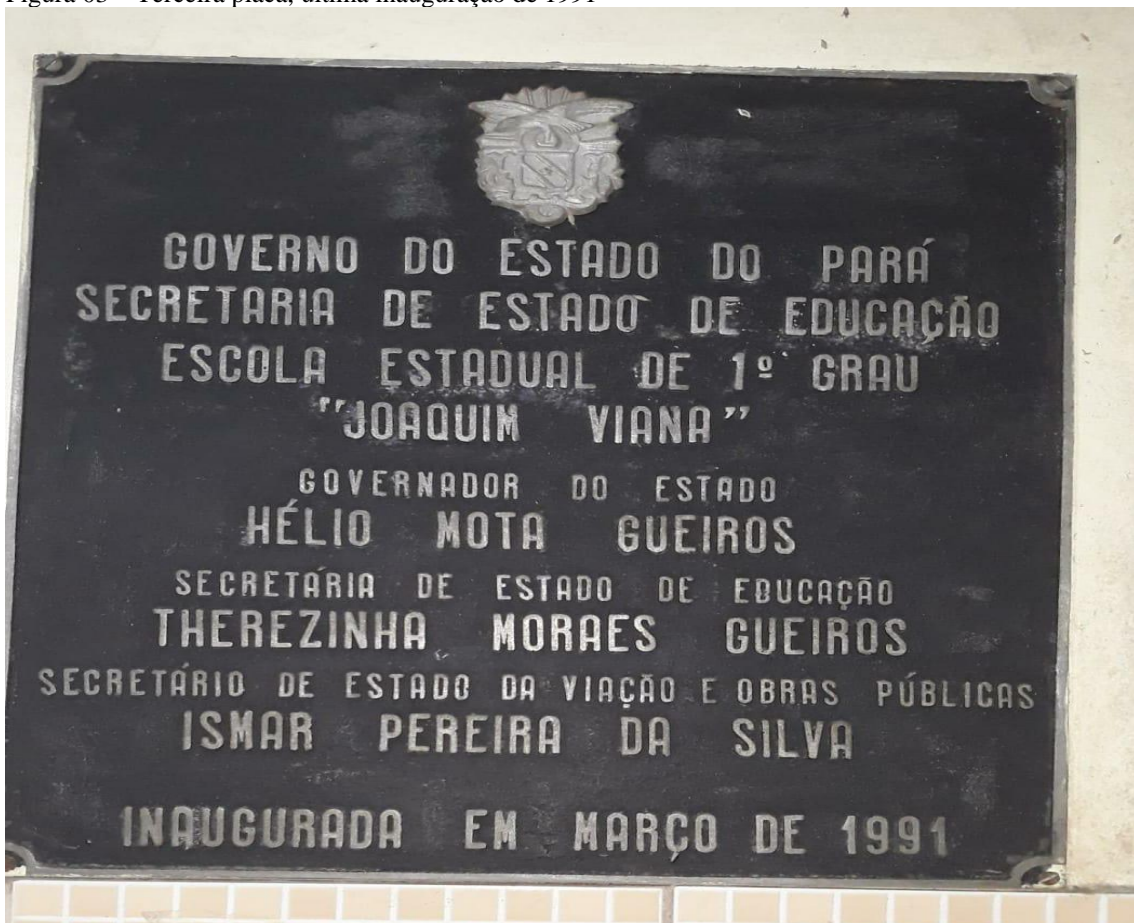
Fonte: Acervo do autor do trabalho, (2021).

Figura 02 – Segunda placa, inauguração da reforma e ampliação 1980



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 03 – Terceira placa, última inauguração de 1991



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Por ser uma escola de tempo integral, o funcionamento das aulas na escola, pela manhã, inicia às 7:30h até as 12:30 e, pela tarde, de 13:30h até às 15:30h. A partir das 15:15h até às 17:30h funcionaram, até o início da pandemia, os Projetos Integradores por área de conhecimento. A escola retomou os projetos integradores recentemente. Nesses projetos, os professores desenvolviam e desenvolvem, da melhor forma possível, seus projetos com atividades diversas com intuito de dar aos estudantes uma formação mais completa possível, já que priorizamos como eixo formativo<sup>16</sup> a valorização da educação para uma formação cidadã. Foi a partir de nossa atuação na “Oficina de Ética e Política”, a qual passamos a integrar no ano de 2019 com o módulo 4, “(Re) Conhecendo a História e a Cultura Indígena e Afro-brasileira: por menos preconceito na escola e na vida”, que pensamos em ampliar os debates e chegamos à proposta de nossa pesquisa e do “produto histórico-didático” que fará parte desta dissertação. Durante esse período de 7:30h às 17:00h, os estudantes têm dois intervalos para o lanche, um pela manhã e outro a tarde, e um intervalo para o almoço.<sup>17</sup>

Atualmente, a escola conta com quatro blocos sendo um administrativo e três de salas de aula e espaços pedagógicos. Há também uma quadra de esportes e dois blocos anexos menores que são as construções mais recentes da escola, onde funcionam um depósito e o laboratório de informática. Infelizmente, a descrição que passamos a fazer aqui não é a que gostaríamos, pois dos três blocos de salas de aula (“A, B e C”) nenhum funciona plena e satisfatoriamente. Direção, secretaria, sala dos professores, coordenação pedagógica e banheiros dos funcionários compõem o bloco administrativo. Atualmente, somente direção e os banheiros funcionam de forma precária, os demais espaços foram desativados por falta de condições estruturais.

No térreo do bloco A, ficam a cozinha, a sala do arquivo da escola, que agora divide espaço com a secretaria, e uma área livre chamada de salão, que serve de refeitório, um espaço de convivência aos alunos e onde ocorrem os principais eventos da escola. No andar superior, há duas salas, uma menor que abriga o projeto “Com Vida”, coordenado por uma professora de Biologia, e a outra é uma sala de aula, que vem sendo utilizada para aulas de algumas disciplinas e de projetos. As demais salas não têm condição de uso por conta do estado de precariedade em que se encontram.

No bloco B funcionam, de maneira não ideal, com turmas nas quatro salas do térreo. Também no térreo desse bloco funcionam os banheiros dos estudantes. O bloco fica ao lado da

---

<sup>16</sup> O Documento Curricular do Estado do Pará (DCE – PA) “propõe” que as escolas de Ensino Médio tenham como Eixo formativo “A Formação para o Mundo do Trabalho”, que por conta da falta de estrutura da escola, não é possível adotar.

<sup>17</sup> A falta de merenda e almoço, infelizmente é muito comum nas escolas da rede estadual.

quadra de esportes da escola e é voltado para a Rodovia Mário Covas, que tem um fluxo bem intenso de veículos, o que já é um fator complicador para o bom andamento das aulas. A situação é ainda mais agravada no andar superior, cujas salas estão sem nenhuma condição de uso, com muitas goteiras, o que causa infiltração para as salas do térreo.

Na parte térrea do bloco C, funcionava a biblioteca, o laboratório multidisciplinar e uma Unidade Seduc na Escola (USE). Esse departamento faz da escola o que chamamos de “escola polo”<sup>18</sup>, que deveria, em tese, facilitar em muito a vida administrativa e pedagógica da escola, mas o que se verifica muitas vezes é o contrário. Atualmente, a biblioteca irá funcionar no bloco administrativo, onde antes funcionava a secretaria, após reparos feitos no telhado o que deu condições para se fazer a transferência, já que, por conta das infiltrações vindas do andar superior no bloco C, que colocava em risco todo seu acervo e também a saúde de quem a frequentava devido ao acúmulo considerável de mofo.

Em todos os blocos, as salas do andar superior não funcionam ou não deveriam funcionar, por causa do estado precário que se encontram. As salas do bloco B e C, inclusive, estão interditadas pelo Corpo de Bombeiros, devido ao comprometimento estrutural do telhado e conseqüentemente por colocar em risco funcionários e estudantes. Como se percebe, a escola tem uma estrutura com muitas deficiências, principalmente estruturais, necessitando urgentemente de uma reforma geral que atenda às necessidades necessárias ao funcionamento de uma escola de tempo integral e aos anseios de toda comunidade escolar. Vale ressaltar que, desde sua construção/ampliação do ano de 1991, a escola nunca passou por uma grande reforma, somente algumas intervenções paliativas de reparos e pinturas. A seguir, ilustramos com fotografias, este espaço que acabamos de descrever. Optamos por não mostrar os espaços mais deteriorados, acreditamos que a simples descrição que fizemos já é suficiente para termos noção de sua situação.

---

<sup>18</sup> “Escolas Polo” é como são chamadas as escolas onde funcionam as USES (Unidade Seduc na Escola) que são responsáveis pela gestão de um certo número de escolas estaduais o que de acordo com a secretaria de educação e o governo, facilitaria essa gestão.



Figura 04 – Muro na entrada da Escola Joaquim Viana



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figuras 05 – Bloco administrativo



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 06 – Bloco administrativo



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

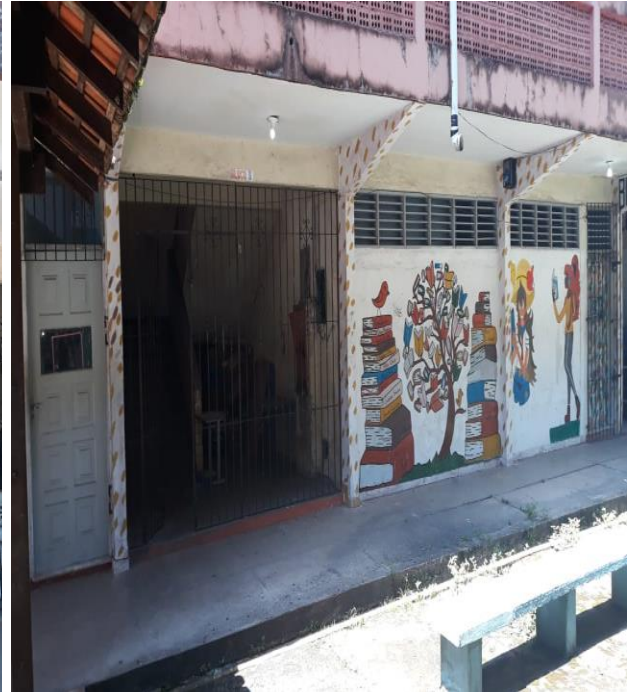


Figura 07 – Imagen da entrada do Bloco A



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 08 – Imagen da entrada do Bloco B



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 09 – Quadra de esportes



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 10 – Entrada do Bloco C



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 11 – Prédio do laboratório de informática



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)



Figura 12 – Salão de convivência, térreo do Bloco A



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

Figura 13 – Parede do salão de convivência com faixa do EMI



Fonte: Acervo do autor do trabalho (2021)

## 2.2 – OS PESQUISADOS: ESTUDANTES E PROFESSORES

Com o intuito de verificarmos nossas hipóteses de pesquisa, elegemos como os sujeitos da pesquisa estudantes e professores primordialmente. Tal escolha não significou a exclusão dos demais funcionários da escola e os pais ou responsáveis, pois estes também serão afetados por nossa proposta de produto histórico-didático. Nesta pesquisa, fazemos uso de dados da Secretaria de Estado de Educação<sup>19</sup>, do Censo Escolar 2020<sup>20</sup> e dos questionários com questões objetivas e discursivas, aplicados por meio de formulários da plataforma Google e disponibilizados por aplicativos de mensagens, meio pelo qual foram respondidos, fornecendo-nos dados quantitativos e qualitativos que, após analisados, compõem parte essencial de nosso trabalho que será descrita adiante.

Passemos, então, à descrição dos dois grupos principais, a começar pelos estudantes e, logo depois, por professoras e professores. Sobre os estudantes, vale ressaltar que, a princípio, o público alvo de nossa pesquisa seriam somente os alunos do 3º ano do ensino médio do ano de 2020, porém, com a pandemia e o distanciamento que acabou por ocorrer em relação a maioria dos estudantes das turmas, optou-se por fazer a pesquisa com os alunos do 1º ano do ensino médio de 2021, estudantes estes que em sua maioria estavam no 9º ano do ensino fundamental<sup>21</sup> na escola em 2020.

Ainda sobre a clientela da escola, cabe pontuar que a mesma atende em sua maioria estudantes do bairro do Coqueiro e de outros bairros e comunidades que ficam no entorno como 40 Horas, Val Paraíso, Jaderlândia, Cabanagem, Xapuri, Açaizal, Sapolândia, Icuí, Cidades Novas, entre outras localidades mais distantes. No ano de 2020, a escola, de acordo com a Consulta Parametrizada disponível no site da Secretária de Estado de Educação (SEDUC), contava com 573<sup>22</sup> estudantes matriculados, distribuídos da seguinte maneira: Ensino Médio Acelerado 1ª a 3ª série Projeto Mundiar 37; Ensino Médio Regular 199; Ensino Fundamental II de 9 anos 97; e Ensino Médio EJA 1ª e 2ª etapas 243 (SEDUC, 2020). O nosso interesse a

---

<sup>19</sup> Estes dados estão disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), no endereço [https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome\\_ure=19\\_A%20URE%20%20BELEM&codigo\\_use=14&nome\\_use=Unidade%2014&codigo\\_municipio=&codigo\\_escola=1628](https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_ure=19_A%20URE%20%20BELEM&codigo_use=14&nome_use=Unidade%2014&codigo_municipio=&codigo_escola=1628)

<sup>20</sup> Faz-se necessário mencionar, aqui, o precioso auxílio da secretária da escola, que nos ajudou na obtenção desses dados.

<sup>21</sup> No ano de 2020, foi o último de funcionamento do ensino fundamental regular na escola, sendo estes estudantes também os últimos oriundos em sua maioria da própria escola.

<sup>22</sup> No Censo Escolar, constam 575 matriculados. Essa divergência pode ocorrer por conta dos sistemas e do período de coleta.

princípio, como já ressaltamos, seria no ensino médio e mais especificamente nos 58 estudantes das duas turmas de 3º ano.

No ano de 2021, a escola contava com 241 estudantes matriculados, sendo 170 no Ensino Médio distribuídos em 7 turmas (três de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano e 70 no Ensino Médio EJA 1ª e 2ª etapas). Destas, interessou-nos as três turmas de 1º ano, que contavam com 76 estudantes matriculados (SEDUC, 2021) e com as quais trabalhamos atualmente e que compõem os sujeitos de nossa pesquisa. No ano de 2022, a escola conta com um total de 392 matriculados no Ensino Médio: regular, EJA 1ª e 2ª etapa, EJA NEM (Novo Ensino Médio) e Regular Integral NEM.<sup>23</sup>

A partir da análise de duas perguntas feitas a esse grupo através de questionário de pesquisa<sup>24</sup>, que foram exatamente: a) Descreva resumidamente a história de vida de seus pais, de onde vieram, onde moram hoje e b) Descreva resumidamente como é o trabalho de seus pais, percebemos que a grande maioria dos estudantes têm praticamente a mesma origem socioeconômica, a maioria de suas famílias também é oriunda de bairros periféricos de Belém e Ananindeua e com algumas famílias enfrentando dificuldades financeiras no atual momento. Esses pais, muitas vezes, são de outros municípios do interior ou de outros estados e se tornaram pais ainda jovens. Também nos chamou a atenção a grande quantidade de estudantes que têm pais separados ou que foram abandonados pelo pai.

Quanto aos professores, o Tempo Integral conta atualmente com 23 professores o que corresponde a duas equipes de T I, lotadas em 14 disciplinas e 3 espaços pedagógicos. Língua Portuguesa com 2 professoras, Matemática e Estatística 1 professora e 1 professor, Educação Física 1 professora, História 2 professores, Geografia 1 professora e 1 professor, Inglês 1 professora, Biologia 1 professora e 1 professor, Química 1 professora e 1 professor, Física 2 professores, Sociologia 1 professora, Filosofia 1 professor, Artes 1 professora, Aspectos da vida cidadã 1 professor, Biblioteca 1 professora, Laboratório Multidisciplinar 1 professora e o Laboratório de Informática 1 professor. Destes, quinze (15) colegas professoras e professores se dispuseram a responder o questionário a eles destinado, em uma grata demonstração de coleguismo, companheirismo e amizade.

---

<sup>23</sup> O Novo Ensino Médio (NEM) visa à implantação total de um ensino médio de tempo integral, voltado para a “preparação do estudante para o mundo do trabalho”. Porém, a adoção deste “novo ensino médio” está a causar um prejuízo muito grande aos estudantes da rede pública, um retrocesso, principalmente no que diz respeito à preparação para o acesso ao Ensino Superior.

<sup>24</sup> O restante das questões do questionário, que foi disponibilizada via link do Google Formulários, serão abordadas e analisadas em outro capítulo.

É uma equipe experiente, com mais de dez anos de experiência na educação pública estadual ou em escolas municipais e privadas, a maioria possuindo pós-graduação lato sensu. É um grupo que tem suas divergências como todo e qualquer grupo de escola, mas todos estão empenhados em fazer o melhor trabalho possível apesar de todos os problemas que temos na escola, a devida falta de atenção do governo estadual e os ataques do governo federal de então a nossa profissão.

Dos problemas que enfrentamos cotidianamente na escola, além dos que aqui elencamos, têm também muito peso no processo de construção de pontes e relações escolares, educacionais, fraternas, étnicas, raciais, o que podemos chamar de políticas ou estratégias estruturantes e estruturadas da ou para a educação. Que são feitas por e para pessoas que não querem ceder ou perder um milímetro de seu status e poder social, econômico, intelectual conseguidos ao custo de dominações, explorações, invisibilizações, silenciamentos, mascaramentos de pessoas e povos que tiveram sua história negada ou deturpada. O que impede ou atrapalha bastante abordagens de temas ligados a questões identidade, raça, etnia pois seria “complicado” mexer com temas sensíveis e, mesmo com os avanços legais e de políticas de ações afirmativas, ainda é possível perceber essas dificuldades nas escolas pelas quais passamos, ou seja, ainda não há efetivamente uma educação para relações étnicas e raciais.

### 2.3 – O PESQUISADOR

E quanto a este professor, fazemos parte do quadro de professores da Rede Pública do Estado do Pará desde o ano de 2008 e tendo contribuído com seis escolas até o momento, que aqui as cito pela importância na minha jornada profissional: as Escolas de Ensino Fundamental e Médio Professora Dilma de Souza Catete, Luiz Nunes Direito, Professora Albanízia de Oliveira Lima, Raymundo Vianna, João Carlos Batista e Professor Joaquim Viana, encontrando muitas similaridades e, claro particularidades em cada uma delas. E foi nesta última que estamos a propor e desenvolver nossa pesquisa e “produto” de mediação histórica-didática, nossa cartilha “Caminhos para debater a branquitude na escola”, com relatos de experiências acumuladas nestas escolas que aqui citamos.

Desde o início de nossa trajetória como professor de História, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, sempre procuramos nos pautar pelo respeito, pela tolerância e pela atenção ao que consideramos de mais importante no nosso dia a dia enquanto professor, colega e cidadão, a tudo, todas e todos. Sempre tivemos desde esse início a intenção bem clara de trabalharmos com história e cultura afro-brasileira, já que, tínhamos concluído

uma especialização *lato sensu* havia pouco tempo (2007) e muita coisa estava fresca na cabeça e era grande a vontade de fazer cumprir a lei 10.639/2003 e pouco depois a 11.645/2008, para citar dois marcos importantes na trajetória de normatização após a aprovação da primeira lei e que de acordo com a professora Nilma Lino Gomes,

deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. (GOMES, 2011)

Apesar da significativa mudança na postura do Estado, percebemos desde o princípio o quanto seria de difícil realização pois, percebemos também que havia e haveria resistências a essa nossa intenção/vontade: da direção e coordenação que não queriam ou tinham experiência para trabalhar com temas “polêmicos”, nos dizeres de alguns; de colegas professores por desconhecimento, medo ou acomodação; dos estudantes e de seus pais ou responsáveis por desconhecimento e preconceito. Sobre preconceito é importante ressaltar que o mesmo se encontra presente em todas as categorias em menor ou maior grau e o mais comum é o de origem religiosa: gestores, coordenadores, professores, estudantes e pais não aceitam ou resistem bastante a temática africana e afro-brasileira por influência de religião e igrejas, que na grande maioria das vezes são cristãs evangélicas neopentecostais.

Uma outra dificuldade se deu pela falta ou escassez de material didático-pedagógico e de oferta de formações continuadas que de fato viabilizassem a aplicabilidade das leis acima citadas. A começar pelas formações que são de fundamental importância para preparar o corpo docente principalmente, mas também o técnico-administrativo no esclarecimento de dúvidas, criação/socialização de estratégias didáticas e materiais e no acúmulo de experiências positivas e de conhecimento a respeito da temática afro-brasileira e indígena. Os principais materiais de que dispomos para uso, são os livros didáticos que, infelizmente demoraram a se adequar e muitos ainda não estão devidamente adequados ao que determinam as leis, ficando estas temáticas, na maioria das vezes restrita a quadro e “boxes” explicativos dos livros das disciplinas de ciências humanas, destacando-se nesse sentido os livros de História onde são mais comuns.

Reconhecemos que houveram avanços, não tão profundos quanto gostaríamos, mas que muito contribuíram para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Relações estas que nos ajudam a compreender como negros e brancos vêm se relacionando no Brasil através dos

tempos. Recentemente esses avanços sofreram um duro golpe através da aprovação e imposição das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) em 2018, em sua versão final bem diferente da primeira versão, que na nossa opinião era bem mais ampla e democrática. Golpe aprofundado com a implantação do Novo Ensino Médio que juntamente com a BNCC esvazia muito a importância das ciências humanas e com isso atingindo as políticas de ações afirmativas voltadas para a implementação efetiva nas escolas do que propõem as leis que citamos e, conseqüentemente atinge também as diversas experiências voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nossa primeira experiência na tentativa de implementação do que dizem as leis e voltada para a Educação da Relações Étnico-Raciais se deu efetivamente no ano de 2009 e a partir de um miniprojeto apresentado por uma mãe de aluno à direção de uma das escolas que trabalhávamos. Algum tempo depois a diretora nos entregou e nos “incentivou a trabalhar o projeto” (na verdade foi mais no toma e vê aí o que tu fazes com isso!) e a partir daí fizemos adaptações, acréscimos e sugerimos diversas atividades para que fossem desenvolvidas em parceria com todas as disciplinas no Ensino Fundamental maior desde o sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio. Porém, parafraseando música de Bia Ferreira, “essa foi só a primeira porta que se fechou”<sup>25</sup> já que, não conseguimos efetivar de fato o projeto e nenhuma das atividades propostas para serem executadas de forma interdisciplinar. O máximo e ou mínimo que conseguimos foi promover atividades em sala com nossas turmas no mês de novembro, na semana da Consciência Negra. Este é outro ponto que percebemos em todas as escolas que passamos, essa circunscrição das atividades ao mês de novembro e mais especificamente na Semana da Consciência Negra que geralmente ocorre em um, dois ou no máximo em três dias, que comumente são definidos em planejamento no início do ano letivo ou quando chega o mês e a data se aproxima.

Outras tentativas vieram e os resultados foram muito parecidos com portas continuando a se fechar, mas também com janelas e outras oportunidades se abrindo para trabalharmos essas temáticas, através da receptividade, curiosidade e apoio dos estudantes e colegas de trabalho. A oportunidade que mais nos agradou foi a de promover e de fazer palestras sobre temáticas que envolvessem a Educação para Relações Étnico-Raciais e ou História e Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido a promoção de palestras foi nossa primeira experiência que podemos considerar exitosa, com convites para pessoas com mais experiência para falarem aos nossos

---

<sup>25</sup> A letra da música Cota Não é Esmola da cantora e compositora Bia Ferreira diz: “E essa é só a primeira porta que se fecha”

estudantes com o intuito de informar, analisar, esclarecer, desmistificar, explicar, ou seja, educar sobre essas temáticas.

Depois de um período também nos propomos a fazer palestras sobre temáticas africanas e afro-brasileiras, principalmente sobre “Religião e Religiosidade de Matriz Africana” e que só nos sentimos seguros o bastante para fazê-las, após termos participado de uma formação que foi oferecida pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com instituições privadas e na qual tivemos contato com várias lideranças religiosas de religiões matriz africana. A troca de ideias, de experiências, o debate, o ver, o ouvir, o esclarecer nos mostra como esses tipos de iniciativas que visam a formação continuada das e dos profissionais em educação são de suma importância para a mesma. Começamos esta experiência nas escolas que lecionávamos, mas as últimas já fomos a convite de outros colegas para outras escolas nas quais falamos sobre religião, religiosidade, racismo no Brasil e branquitude.

É importante pontuarmos que as últimas palestras ocorreram no ano de 2019 e em 2021, ambas no mês de novembro e na semana de atividades em comemoração ao dia da Consciência Negra, sendo a segunda inserida no processo de retomada das atividades presenciais após vacinações contra o Covid-19. No ano de 2019 fomos convidados por uma colega de trabalho a participar dos eventos de sua escola na rede municipal de Belém, contribuindo com uma fala sobre racismo no Brasil e neste mesmo evento fomos convidados a contribuir em outra escola da rede estadual, na qual falamos um pouco sobre conceitos básicos da Religião e religiosidade de matrizes africanas. Já no ano de 2021 começamos a estruturar nossa fala a partir da influência dos estudos da branquitude, já que, é o que estamos estudando e que nos serve como fundamento para este texto dissertativo. Voltaremos a descrições destes caminhos com nossas frustrações e êxitos, em nosso produto histórico-didático a: “Caminhos para se Debater a Branquitude na Escola”.

Durante toda nossa caminhada de tentativas, de erros e acertos em busca de nossos objetivos de fazer valer a legislação e por uma Educação que fosse realmente para relações étnicas e raciais, algo nos incomodava, havia alguma coisa faltando. Os olhares de inconformidade e desaprovação de colegas e estudantes, na sua grande maioria “brancos”, durante todo esse período queria nos dizer alguma coisa, que hoje sabemos está diretamente ligado ao desconforto que nos acompanha desde a época de estudante do fundamental e que com o contato com os estudos da branquitude começamos a indagar, qual seria o papel do branco e da branquitude nesse processo? E é essa análise que nos propomos a fazer.

### **3 CAPITULO 2 - BRANQUITUDE: RELAÇÕES, CAMINHOS E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES**

*“Chamam de pardos pra embranquecer  
Enfraquecer e desestruturar você  
Pra não saber de onde veio”*

(Kaê Guajajara)

Ao iniciarmos nosso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, tínhamos a intenção de trabalhar algum tema que envolvesse História e Cultura Afro-brasileira e/ou algo voltado para a negritude, relações étnico-raciais e Ensino de História. Já no contexto da pandemia de Covid – 19 e com o I Ciclo de Debates Virtuais do ProfHistória, com a mesa intitulada “Ensino de História - Patrimônio documental e crítica à branquitude”, começamos a aprofundar nosso interesse, estudos e compreensão sobre os conceitos e estudos sobre a branquitude juntamente com suas relações com os estudos decoloniais.

Admitimos que nosso interesse foi ocasional ou mesmo de oportunidade, mas logo percebemos que os estudos da branquitude nos ajudam a entender, compreender aqueles incômodos que falamos anteriormente, assim como percebemos desde o início, as múltiplas possibilidades de estudos e pesquisas nas mais variadas áreas acadêmicas, científicas, educacionais. Nas Ciências Sociais, na História, na Geografia, na Antropologia, na Filosofia, na Pedagogia, Linguagens, Direito, Psicologia, como dissemos, múltiplas possibilidades e sempre que possível e necessário faremos incursões em algumas dessas áreas.

#### **3.1 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RAÇA E ETNIA: CONSIDERAÇÕES E DEFINIÇÕES**

Durante um certo tempo, tivemos restrições à aceitação e ao uso do termo “relações étnico-raciais”, a princípio por ignorância em relação ao seu significado e à importância que o mesmo carrega. Parecia-nos que o termo fora “criado” com a intenção de “amenizar”, desviar atenções do que é realmente, para manter as coisas em seus “devidos lugares”, como sempre foram, ou esconder algo que deveria estar e ser tratado de forma mais aberta e transparente possível, afinal temáticas relacionadas a população negra, negritude, racismo, branquitude e seus desdobramentos entre outros merecem tal tratamento.



Hoje bem sabemos que a expressão *Relações Étnico-raciais* são resultados de décadas de lutas de movimentos sociais negros e de ferrenhos embates no meio acadêmico. Como assertivamente nos lembra a professora Nilma Lino Gomes, esses movimentos

redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos. (GOMES, 2005, p. 39)

Continuamos a buscar, no campo educacional e no Ensino de História, essa proposição de redefinição e redimensionamento explicitada pela autora, e denunciando, reinterpretando, educando, reeducando, consubstanciando e fortalecendo pesquisas, estudos e o debate por uma sociedade mais justa, plural e democrática, a partir da escola e da academia. A mesma autora, em artigo já aqui citado, ao tratar de estratégias indicadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, apresenta-nos uma definição do termo “*relações étnico-raciais*”. Segundo a professora Nilma Lino Gomes, tratam-se de

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2011)

A definição da autora se encaixa perfeitamente com aquilo que entendemos, compreendemos, aprendemos e estamos a estudar sobre branquitude e suas mais variadas relações, que envolvem temas diversos. É por conta dessa diversidade que o uso desses dois termos, étnico e racial, unidos é impreciso (CARDOSO 2008). A desconfiança de nossa parte pelo uso da expressão já foi superada, e compreendemos que nos enquadrávamos no que o professor Kabengele Munanga nos relata:

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “*identidade racial negra*”, “*identidade étnica negra*”, “*identidade étnicorracial negra*”, etc. (MUNANGA, 2003, p. 14)

Dúvidas e desconfianças superadas, se faz necessário, porém, que esclareçamos o entendimento que temos dos termos raça e etnia. Tal qual Lourenço Cardoso, entendemos que “*etnia sugere transmissão de uma herança cultural que se supõe comum e raça diz respeito a*

características físicas” (CARDOSO, 2008, p. 37). Como esse mesmo autor, temos em Stuart Hall importante ponto de apoio, que afirma sobre etnia e raça:

A *etnia* é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” - que são partilhadas por um povo. [...] não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais. [...] Contrariamente à crença generalizada - a *raça* não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica [...] A *raça* é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente ponto específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2005, p. 62 – 63)

Outro ponto importante, no que diz respeito ao termo “raça” que aqui usamos, é que o entendemos como uma construção social e histórica. Nesse sentido, assim como Hall, Kabengele Munanga nos lembra que “as raças biológica e cientificamente, não existem.” (MUNANGA, 2003, p.5). Para o autor, o conceito é também uma construção política e de poder, usada ao longo do tempo para dominar e justificar de alguma forma a exploração de povos considerados “inferiores racialmente”. De acordo com Kabengele Munanga, “podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA, 2003, p. 6). E, nesse ponto, concordando mais uma vez com a professora Nilma Lino Gomes, ao afirmarmos que, quando usamos este termo, “é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.” (GOMES, 2011, p. 45). De muitas maneiras, acreditamos, tal racismo também afeta pessoas brancas por desconhecimento e ou ignorância sistêmica ou proposital, o que podemos dizer que é um exemplo de como a branquitude se apresenta em nossa sociedade.

Vale lembrar que “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 117), ou seja, foi no processo de conquista e dominação de um novo mundo pelas potências europeias, a partir do século XVI, que a ideia de raça foi gestada, criando novas estruturas sociais que facilitaríamos hierarquizações, dominações e controle dos que, a partir de então, foram chamados de “índios, negros, mestiços”, entre outras denominações. Sobre este aspecto, conclui Quijano (2005):

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: *os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.* Desse modo, *raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.* (QUIJANO, 2005, p. 118. Grifo nosso)

Essa classificação social e racial coloca o branco em um nível superior a todos e em todos os sentidos. O ser branco, ter trabalho de branco e ter educação de branco passou a significar estar em um patamar diferenciado e/ou ascender socialmente. Com o processo de conquista e dominação no novo mundo colonial, o branco seria padrão a ser alcançado e sinônimo de tudo o que é “bom”, enquanto negros, indígenas e mestiços, e tudo que a eles fazia alguma referência, passaram a ser demonizados. É o que chamamos de colonialidade, que “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, p. 36), e que ainda persiste e está presente em muitas áreas, como afirma Aníbal Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se baseia na imposição de uma classificação racial / étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, ambitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em uma escala social. Se origina e mundializa a partir da América. (QUIJANO, 2014, p. 285 – 286, tradução nossa)

Essa relação de poder e de dominação também está presente nos espaços escolares, nos currículos das disciplinas, especialmente das ciências humanas e sociais, muito usadas e manipuladas para essa finalidade. A escola se coloca como lócus primordial para essas, interações, discussões e disputas, pois é no espaço escolar que se constroem relações e pontes entre seres e saberes profundamente influenciadas por aspectos étnicos e, ainda hoje, por aspectos raciais e racialistas. Sofremos um processo de colonização através da educação e principalmente através do ensino de história como parte do processo de imposição do poder branco e, é nesse processo, que a invisibilização de outros grupos não brancos se constrói.

Fomos educados a embranquecer nosso pensamento através de uma pedagogia que nos inferioriza o tempo todo, uma pedagogia eurocentrada que naturalizou as designações eurocêntricas. Tal pedagogia colonizou, de certo modo, também nossa subjetividade, a partir de um imaginário branco que vai causar os processos de invisibilizações, que, na Amazônia, são comuns, eficazes e fortes.

### 3.2 – DOMINAÇÕES, IMPOSIÇÕES, EPISTEMICÍDIOS

Em nossa prática docente, costumamos resumir o processo de conquista, dominação/colonização em três palavras: genocídio, etnocídio, epistemicídio. O último termo foi inserido mais recentemente<sup>26</sup>. Adotaremos tais termos por considerar que todo o processo de dominação história resultou em assassinatos em massa de seres humanos, provocou a morte de diversas culturas, e promoveu um verdadeiro assassinato dos conhecimentos de todos os povos que foram conquistados e dominados. Sobre o epistemicídio, dada sua importância, são necessárias algumas considerações, já que, como nos diz Sueli Carneiro, apoiada no pensamento de Boa Ventura Sousa Santos,

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. [...] O epistemicídio torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Foi de uma eficácia tão grande o epistemicídio que estamos a lutar ainda hoje e, ao que parece, por muito tempo ainda, para superar esses efeitos. A autora nos dá importante contribuição sobre o papel do epistemicídio em relação à educação e com a qual concordamos, uma vez que, para ela,

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o

<sup>26</sup> Passamos a incluir a palavra epistemicídio depois da leitura da fantástica tese de doutorado de Sueli Carneiro, especialmente o capítulo sobre o epistemicídio que aqui fazemos referência.

epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Nesse processo, ainda hoje ocorre a desqualificação daqueles que foram subjugados e foram inferiorizados intelectualmente. É muito comum, por exemplo, que os conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros não sejam tratados e nem reconhecidos nas escolas, mutilando, cerceando o acesso a uma gama maior e importante de conhecimentos. Esses povos foram, então, conquistados, dominados, inferiorizados, rebaixados, desqualificados em todos os sentidos, inclusive como detentores e produtores de conhecimento e impedidos no acesso à educação, que neste caso também era feita por e para os brancos. O epistemicídio se instala no Brasil desumanizando a educação, principalmente para negros, indígenas e seus descendentes, promovendo a desqualificação de pessoas e de seus saberes, criando ou reforçando hierarquizações, afastando-os do acesso a escola, e criando e/ou reforçando mecanismos que normalizam a inferioridade e a superioridade.

Estabeleceu-se no Brasil um ideal a ser alcançado pelo negro, que seria o ideal branco. Dá-se, assim, o processo que Frantz Fanon (2008) chamou de “único destino”. Observa-se que ainda hoje, em muitos aspectos e não raras vezes, é esse destino que se apresenta para o negro, um destino branco, imposto pelo branco através da lógica da branquitude. A inferioridade que foi imposta ao negro é “primeiramente econômica para em seguida ser interiorizada ou melhor, epidermizada” (FANON, 2008, p. 28). O que aqui chamamos de lógica da branquitude são ideias e/ou práticas que colocam o branco e tudo o que dele deriva como superior, ao mesmo tempo que inferioriza o que não é branco, principalmente o que é negro, e o faz, mesmo sem perceber, aceitar a branquitude como identidade racial, e, assim o é, pois parte de um “modo de pensar coerente” (LÓGICA, 2021)<sup>27</sup>, que acabou por criar uma relação de causas e consequências que deduziram, induziram, determinaram que o branco e tudo que dele deriva é que é verdadeiro e bom.

Na mesma obra<sup>28</sup>, Fanon, ao tratar do fenômeno da linguagem em seu estudo, aborda também o estudante negro e a importância de livrá-los de características que o escravizam, pois se demonstrasse mais conhecimento que o “necessário” ou permitido seria considerado suspeito e vigiado. Então, “o importante não é educá-los, mas levar o negro a não ser mais escravo de seus arquétipos.” (FANON, 2008, p. 47). Transportando essa visão de Fanon para a atualidade em relação à educação, afirmamos que ainda estamos à procura de livrar o estudante negro dos

<sup>27</sup> Definição-conceito a partir das definições da palavra lógica dos dicionários Aurélio on-line e Oxford Languages.

<sup>28</sup> Pele Negra Máscaras Brancas de Frantz Fanon, é de fundamental importância para quem quiser trilhar nos caminhos dos estudos sobre negritude e branquitude, pois é um dos pontos de partida.

arquétipos a que foram submetidos. Ainda hoje, na educação brasileira, lutamos diariamente contra esses arquétipos, contra preconceitos, contra imposições e leituras que são impostas ao estudante negro através da educação, do conhecimento histórico que não é devidamente embasado. Para a maior parte da elite brasileira e muitos governantes, em especial para o governo brasileiro de 2019 a 2022, o professor é visto como inimigo, pois não é interessante educar, preparar o estudante, de escola pública principalmente, para que ele seja um cidadão consciente, tenha pleno conhecimento de seus direitos. A esses estudantes só querem dar deveres ou formá-los para tornarem-se mão de obra alienada.

No Brasil, o negro foi levado a adotar um comportamento de inferioridade, de fobia e até mesmo de aversão e preconceitos a outros negros, como bem afirma Fanon,

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável. (FANON, 2008, p. 59)

Esse comportamento fóbico de negros para com outros negros, é resultado de como a lógica e a perpetuação de que somente o branco e tudo que dele deriva é que é “bom” e “correto” é mais uma prova de como a branquitude foi imposta na sociedade brasileira. É a partir do olhar do branco que sempre esteve no poder é que o negro vai ser levado a esse comportamento de inferioridade e ao extremo de ser preconceituoso com seus semelhantes. Como o próprio Fanon nos diz: “Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente.” (FANON, 2008, p. 60) É o que nos fizeram acreditar no seio familiar, nos ensinavam nas escolas e infelizmente ainda hoje, às vezes se ensina. A não valorização dos aspectos culturais negros, a invisibilidade a que foi submetida o povo negro, concomitante a imposição da lógica branca, da brancura e branquitude levou a esse quadro que aqui descrevemos.

Nesse ponto, queremos concordar com Fanon, quando apresenta um princípio que é por nós defendido também. Afirma o autor: “Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas” (FANON, 2008, p. 85). Ora, entendemos, então, que o Brasil é uma sociedade racista. Fato que muitos não compreendem ou não querem compreender, mais especificamente sua elite “branca”, que insiste em não compreender, não quer e impede que outros setores da sociedade venham a compreender, impondo sua branquitude (como modelo ideal), através das mais variadas estratégias. Duas estratégias que historicamente vem sendo muito utilizadas pela elite brasileira e são bem conhecidas em estudos históricos e sociais

são justamente o mito da democracia racial e o branqueamento da população e de personagens historicamente importantes.

A democracia racial, que gostaríamos todos que existisse realmente e que, assim fôssemos uma sociedade na qual imperasse a equidade e igualdade entre todas e todos, é um mito ideologicamente criado e manipulado a partir das ideias e obra de Gilberto Freyre, e que, durante muito tempo, foi a grande bandeira das elites brasileiras e dos militares no período da ditadura, que de acordo com a professora Nilma Lino Gomes, pretendia e

[...] pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p. 57)

O mito da democracia racial, então, negou, perpetuou, reforçou servindo aos interesses dessas elites sendo inclusive adotada por governos praticamente como política oficial. Associado a ela, políticas de branqueamento tanto na forma de descrever determinados personagens que como Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Nilo Peçanha, Cleópatra, Jesus, mas também de branqueamento da população através de medidas oficiais em diversos lugares do Brasil através da miscigenação “das raças” baseadas em argumentos pseudocientíficos que visavam o desaparecimento do negro, como nos lembra Maria Aparecida Silva Bento:

os deputados das assembleias legislativas de todo o país apresentavam ousadas propostas de imigração massiva de europeus, uma miscigenação que levaria a assimilação e ao desaparecimento do negro. [...] Essas raças passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural (ou talvez milagrosa), levando a supor que o Brasil seria algum dia branco. (BENTO, 2014, p. 37)

Práticas como essas submeteram a população negra a um dilema: “ou branqueia ou desaparece” (FANON 2008). Dessa forma, quanto mais “branco” for mais “aceito” será, quanto mais preto for mais invisível ele será. Esta situação nos explica Kabengele Munanga, “tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do

negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento” (MUNANGA, apud, SILVA, 2013, p. 22). Então, tomar consciência é essencial, um tomar consciência da sua negritude, mas também da branquitude que impõe isso ao negro e a outras populações.

Outro pensamento de Frantz Fanon com o qual concordamos é o de que “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90). É primeiramente o racista branco europeu que cria o inferiorizado e depois a elite branca local que o cria e, que no caso da elite “branca” brasileira ela criou, recriou e permanece inferiorizando através de um discurso que se diz igualitário, democrático, mas que é falacioso e excludente, pois se baseia ou “acreditou-se, um dia, em democracia racial, em tratamento igualitário para todos os brasileiros” (MOREIRA, 2002, p. 17). Que ainda se acredita ou se faz acreditar, quase forçosamente, para grande parte da população, por uma elite que sustenta esse mito ou tenta sustentá-lo, também do mito de que o Brasil seria o “paraíso das três raças”<sup>29</sup>. São discursos que reforçam o caráter de inferiorizado do negro, do indígena e de outras populações que foram submetidas a dominação desde o período colonial.

A dominação europeia criou, reforçou e incentivou uma “patologia” social e racial (RAMOS, 1957) no Brasil que persiste e de acordo com Alberto Guerreiro Ramos:

Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. Este mesmo fato, porém, passou a ser patológico em situações diversas, como as de hoje, em que o processo de miscigenação e de capilaridade social absorveu na massa das pessoas pigmentadas, larga margem dos que podiam proclamar-se brancos outrora, e em que não há mais, entre nós, coincidência de raça e de classe. (RAMOS, 1957, p. 175)

Muito nos impressiona a atualidade das palavras de Alberto Guerreiro Ramos, pois o que ele descreve é o que a elite “branca” brasileira se apegua, justifica e utiliza para manter seus privilégios, que, em geral, sente ou tem uma necessidade de comprovar que é branco desde suas origens, é este “branco” brasileiro colonizado que fora do Brasil também é um não-branco (Cardoso, 2014), que mesmo sendo branco-branco aqui, lá fora, Estados Unidos e Europa, vai

---

<sup>29</sup> Mito este surgido do senso comum e dos estudos de Darcy Ribeiro e que também foi e é utilizado para as mesmas finalidades que o mito da democracia racial. Estudos sobre essas mitificações poderiam ser um outro caminho de estudos a seguir.



ser no máximo, um “latino.” Podemos supor que é, este branco é que vai fazer parte do que Jessé Souza (2017) chama de “A elite do atraso”.

### 3.3 – BRANQUITUDE: ORIGEM, CONCEITO, CARACTERÍSTICAS

Enquanto campo de estudos, a branquitude surge nos Estados Unidos e Reino Unido ao que se chamou de estudos críticos da branquitude que “nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu.” (SILVA, 2017, p. 21). O campo de estudo teve como precursores (CARDOSO, 2008, 2014; SILVA, 2017) nomes como Frantz Fanon, W. E. B. Du Bois, Steve Biko e Alberto Guerreiro Ramos<sup>30</sup>. Este último foi o primeiro a propor estudos sobre o branco no Brasil, embora o primeiro a usar o termo “branquitude” por aqui, tenha sido Gilberto Freyre (CARDOSO, 2008).

Willian Luiz da Conceição (2020), em sua obra “Branquitude: dilema racial brasileiro”, que é um excelente ponto de partida para quem quiser começar a conhecer sobre o tema, faz um importante trabalho, destacando importantes autores brasileiros da atualidade: Maria Aparecida Silva Bento, Liv Sovik, Lia Vainer Schucman e Lourenço Cardoso, autores com os quais também dialogamos e usamos como base para estudos e escrita.

Entendemos, concomitante com Cardoso (2017), que “a branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco” (CARDOSO, 2017, p. 13). Identidade racial branca que se constrói enquanto identidade racial quando é do interesse destes, assim como as relações étnico-raciais entre os demais grupos, já que é uma categoria relacional; que histórica e politicamente não é meramente sinônimo de branco ou branqueamento, mas diz respeito uma estrutura de poder feito por e para pessoas brancas. É uma estrutura de poder que não está sozinha pois se vincula a classes, gênero e a heteronormatividade, assim como não é a versão contrária e antagonica da negritude, como nos alerta Ilka Boaventura Leite:

É oportuno lembrar que esses conceitos surgem e se enraízam nos discursos em diferentes momentos históricos, envolvendo fenômenos e propósitos diversos. Enquanto a negritude é um conceito tecido por um discurso êmico, para realçar sentidos de pertença e orgulho negro que o colonialismo destroçou, enquanto se elevou como voz regenerativa e em busca de afirmação identitária; a *branquitude* é um conceito elaborado a partir de um discurso ético, criado para desvelar certos processos e relações estruturais de dominação, para desmascarar a face oculta do colonialismo, como um operador sub-reptício de naturalização do branco e para transformá-lo em ideal e em universal. (LEITE, 2020, p. 13 – 14 Grifo Nosso)

<sup>30</sup> Sobre o histórico do conceito de branquitude vale apenas a consulta e estudos dos trabalhos do professor Lourenço Cardoso.

Assim, procuramos desmascarar, desnaturalizar, desmitificar esses discursos que se pretendem hegemônicos de dominação. Além disso, buscamos mostrar que são os ricos homens heterossexuais brancos que, na maioria das vezes, fazem parte da *intelligentsia* brasileira que não contribuem para superar os problemas surgidos no pós-abolição e pós proclamação da república. Ao contrário, contribuíram para criar e estruturar ideologias e práticas racistas e preconceituosas que se fazem presentes até hoje, e que se agarram à ideia de que ainda é muito difundida, de que de na sociedade brasileira não existe racismo, ou seja, creem e difundem o mito da democracia racial. E, de acordo com o professor Kabengele Munanga,

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2020, p. 83 – 84)

O mito da democracia racial em muito contribui para a invisibilização do negro em várias esferas, inclusive na educacional e especificamente no ensino de história, ajudou a fortalecer ideias e estereótipos que fizeram e ainda fazem parte de nossos currículos e precisam ser superados, e

Nesse cenário de ilusionismos deletérios, o protótipo do racismo brasileiro não mais se sustenta por meio da cordialidade, da sutileza, da suposta democracia racial, nem mesmo da evasiva representada pela ideia de ofensa moral – todas essas ações e reações transformadas em prosa e verso ao longo da história. (LEITE, 2020, p. 13).

Além disso, o tal mito da democracia racial contribui para a invisibilização do branco enquanto objeto de estudo, principalmente acadêmico, já que nesse meio o conhecimento era produzido majoritariamente por pessoas brancas e, que no caso das ciências humanas e sociais elegiam o negro como objeto de estudo para as relações étnico-raciais e “esqueciam” de si (CARDOSO, 2008).

Sobre os conceitos de branquitude e do ser branco, em pesquisa sobre o negro, Lourenço Cardoso, já no prefácio de sua Tese de Doutorado, esclarece:

No que concerne à branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, a expressão do ser, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.

Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. Para mais, significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva. No ambiente acadêmico ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. Enquanto ser negro significa ser o objeto analisado por ele. (CARDOSO, 2014, p. 17)

Esse poder feito por, para e controlado por brancos se faz presente de várias formas e causando prejuízos em várias áreas: educação, cultura, sociedade, política, economia para sermos bem abrangentes. Assim, fomos condicionados a aceitar a produção acadêmica historiográfica feita majoritariamente por brancos o que conseqüentemente, fez com que não fôssemos treinados, ensinados a perceber a branquitude. Não fomos ensinados o que significa ser branco de fato, mas fomos ensinados a nos ver e pensar pela lógica da brancura e do embranquecimento. Isso faz com que, muitas vezes, pretos “embranquecidos”, mestiços com tom de pele mais clara, sejam levados a acreditar tanto na “harmonia racial” brasileira quanto em um suposto privilégio do saber educacional, que discrimina (CARDOSO, 2008) e de não ser totalmente preto. Essa crença leva a se defender esse “privilégio”, reforçando estereótipos, preconceitos, discriminações e desigualdades que se mantêm, se reforçam e se perpetuam através do privilégio branco.

O que afirmamos acima se enquadra com o que nos diz Clóvis Moura em suas palavras introdutórias do livro “As Injustiças de Clío: O negro na historiografia brasileira”, no qual analisou a descrição do negro na historiografia brasileira<sup>31</sup>. Afirma o autor que

[...] os diversos níveis de deformação ou incompreensão etnocêntrica, os preconceitos e os julgamentos de valor negativos que estão embutidos e são registrados nessa produção historiográfica do passado, durante todo o tempo em que foi elaborada. Fruto de um pensamento que assimila e reflete uma visão desfocada da realidade étnica e social do Brasil, essa historiografia, tendo como embasamento teórico um conjunto de pensamento elitista, eurocêntrico e racista muitas vezes, jamais colocou o negro agente histórico-social dinâmico, quer como indivíduo, quer como grupo ou segmento. Essa imagem produzida em consequência da necessidade de se instrumentar um pensamento capaz de dar um perfil *branco* à nossa dinâmica social, configura um dos exemplos mais típicos e significativos da incapacidade ideológica

<sup>31</sup> Nessa obra Clóvis Moura escolheu para sua análise os historiadores-escritores Frei Vicente do Salvador, Rocha Pita, Southey, Armitage, Varnhagen, Handelmann, Oliveira Vianna, Abreu e Lima e Euclides da Cunha. E que segundo o próprio autor teve, como critério de seleção: “aqueles historiadores considerados clássicos e que, por isso, tipificam no seu conjunto o desenvolvimento do pensamento historiográfico nacional e nos quais a maioria dos divulgadores da história do Brasil vão apoiar-se como fontes.” (MOURA, 1990, p. 12)

desses produtores de repensarem a nossa história a partir das classes, segmentos ou grupos oprimidos e etnicamente discriminados, e, por isto mesmo, interessados em dinamizar a sociedade na direção de novas formas de convivência social. (MOURA, 1990, p. 11)

Essas representações consideradas clássicas influenciaram vários escritores-historiadores que descreveram e divulgaram um Brasil, baseados em mitos e cheios de estereótipos e também preconceitos, realimentando-os durante muito tempo, fazendo com que possamos “dizer que o próprio negro, além do branco evidentemente, reconstrói, realimenta o estereótipo, a ideia de que é um ser repulsivo e a do branco como um ser desejável”. (CARDOSO, 2014, p. 82). A realimentação desses estereótipos, claro, chegou e é reforçada na educação e pelo que é ensinado, em especial, nas aulas de história.

Convém destacar algumas características do conceito de branquitude que as pesquisas nos últimos anos vêm apontando e que Priscila Elisabete da Silva sistematizou e que aqui elencamos, são elas:

- A “superioridade estética” é “um dos traços fundamentais da construção da branquitude no Brasil”. (SCHUMAN, 2012, p. 69);
- Há um silenciamento diante do assunto das desigualdades raciais e sociais. Silenciar é uma estratégia para proteger os privilégios em jogo. (BENTO, 2009);
- Neutralidade: ainda que se mostre “neutra” (padrão de normalidade), é uma identidade marcada racialmente, porém, ao indivíduo branco é dado o poder de escolher de evidenciá-la ou não;
- A raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia. (PIZA, 2009);
- Pode-se até reconhecer as desigualdades raciais, porém, estas não são associadas a discriminação (BENTO, 2009);
- É um “lugar de poder” com capacidade de atuação também nas instituições. (SILVA, P., 2014; LABORNE, 2014);
- É um “símbolo da dominação”. (MALOMALO, 2014);
- Tem raízes no colonialismo e reproduz um colonialismo epistemológico. (LABORNE, 2014);
- Tem “tendência a resvalar para a classe como marcador para definir a própria condição de branquitude”. (COROSSACZ, 2014);
- Demonstra capacidade de exercer autorreflexão, o que é denominado por “branquitude crítica”. (CARDOSO, 2010).

A branquitude está presente em tudo e, por isso mesmo, o branco tem que estar presente em nossas análises, estudos e debates. Segundo Lourenço Cardoso (2008), os estudos sobre a branquitude ainda são (ou eram) invisibilizados na academia brasileira, o que dificulta ou impede que se aprofunde os debates e que não se questionem os impactos de preconceitos raciais, racismos e privilégios do e para o branco. O que se aproxima do que nos diz Ilka Boaventura Leite que,

Na ampla e disfarçada malha de encobrimento social, esconde-se o branqueamento, que, ao se soltar e ir se desfazendo, revela a branquitude como a mais nítida face do racismo, os seus mecanismos quase perfeitos de dominação que passam pela classe, pela etnia, indo até o Estado-nação. A aparência camaleônica, multifacetada e translúcida da branquitude, impregnada de narrativas de autojustificação meritocrática, sempre se locupletou nos regimes democráticos, sempre se embalou em seus brilhos, garantindo um tipo de invisibilidade, sendo por vezes vista como não existente. (LEITE, 2020, p. 14)

Esses mecanismos também chegam as escolas e como nos apontam Cíntia Cardoso e Lucimar Rosa Dias (2021) a partir de pesquisa feita para o doutoramento de Cíntia Cardoso (2018), faz com que a branquitude seja uma barreira para a efetivação de uma educação de fato democrática e plural. Segundo Lourenço Cardoso (2008), assim como a partir da negritude o negro reconstrói sua identidade racial excluindo o que é inferior, a branquitude é uma posição de vantagem, um sistema que deu e dá corpo e movimento à toda estrutura do racismo. Que segundo Priscila Elisabete da Silva (2017) é um processo de justificação da hierarquia social baseada na superioridade racial e, que de acordo com a mesma autora,

É um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conivente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2017, p. 27 – 28)

É papel de todos o combate ao racismo e suas práticas. É urgente que o branco, a partir da construção ou reconstrução de sua branquitude, possa também eliminar o caráter de superioridade e contribuir para a extinção do racismo, até porque, como bem apontam Cíntia Cardoso e Lucimar Rosa Dias,

Branco precisam compreender seu papel nas relações raciais e que são parte desta ciranda. Aqueles e aquelas que desaprovam o racismo, sabendo do histórico das vantagens de sua condição que permeiam a sociedade brasileira e determinam lugares para negros e brancos nos mais diferentes campos da vida, têm de tomar posição e discutir seriamente a branquitude como esta possibilidade de desvelar os privilégios. (CARDOSO; DIAS, 2021, p. 5)

Acreditamos que problematizar a branquitude aprofunda os conhecimentos sobre as diferentes classificações e hierarquias sociais e nos ajuda a compreender os diferentes privilégios obtidos pelos brancos através de práticas racistas. A cor da pele, bem sabemos, é o primeiro critério de classificação, de hierarquização e, como nos lembra Lourenço Cardoso, “A

cor é um aspecto de classificação social fundamental no Brasil. Geralmente, será o primeiro dado utilizado para hierarquizar com base na mentalidade racista, ou seja, com base na construção social da ideia de raça e de etnia” (CARDOSO, 2014, p. 32). Até porque a branquitude se manifesta como propriedade e como ganhos materiais, pois

A identidade racial branca recria-se ao longo do tempo, incorpora novas ações e mantém inquestionados seu poder e prestígio durante gerações ao se revestir como invisível. Inscreve-se em muitos setores da sociedade, ao possuir um “valor em espécie”, como aponta o historiador George Lipstz, isto é, a branquitude se manifesta no acesso desigual à habitação, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre gerações. (CARDOSO, 2008, p. 183)

É esse “valor em espécie” que faz com que os brancos se animem e passem a “investir” na sua identidade racial, assegurando unidade na busca da manutenção de seus privilégios, mesmo que através da discriminação que, segundo Maria Aparecida Silva Bento (2020), existe para manter os privilégios de uns sobre os outros.

### 3.4 – A BRANQUITUDE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao iniciarmos nossa pesquisa, depois de estudarmos, analisarmos e entendermos um pouco mais sobre a branquitude, começamos a pensar, imaginar que “branquitude” seria essa que encontraríamos entre estudantes e professores. Assim, a partir de observações e vivências nas escolas pelas quais passamos, começamos a entender que se faria presente a “branquitude crítica” (CARDOSO 2008, 2010, 2014, 2020), denominada como “aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam ‘publicamente’ o racismo”, diferente do que o autor chama de “branquitude acrítica”, que, segundo ele, é “a identidade branca individual ou coletiva que argumentam a favor da superioridade racial.” (CARDOSO, 2014, p. 169). A primeira observada em autores, pesquisadores brancos por exemplo e a segunda em grupos da extrema direita como os neonazistas.

São características da branquitude crítica, de acordo com o professor Lourenço Cardoso,

1. Perfil. O branco de maneira em geral. 2. Desaprova o racismo publicamente. 3. Dificil captar a desaprovação ao racismo no espaço privado. 4 Não critica de forma geral o privilégio branco. 5. Vive sob o princípio da igualdade, em tese. 6. Vive sob o signo da modernidade. 7. Ama, convive, “tolera”, “suporta”, convive hipocritamente com o Outro. 8. Não prega o ódio racial. 9. Ele é sincero, ele é hipócrita na sua concepção relativo ao negro. (CARDOSO, 2014, p. 172)<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Características retiradas da “Tabela 1: As características da branquitude crítica e acrítica.” Da tese do professor Lourenço Cardoso, aqui já citada.

Pudemos perceber essas características nos grupos pesquisados e, ao longo de nossa trajetória docente, mais claramente entre os professores. Podemos destacar como atitudes mais marcantes dessa branquitude crítica: a desaprovação pública do racismo, o viver sobre o princípio da igualdade, a não pregação de ódio racial, a convivência hipócrita amando, tolerando suportando, e a não crítica ao privilégio do branco. Explicitaremos melhor estas características mais adiante quando descrevermos e analisarmos os dados obtidos na pesquisa.

Apoiados em Lourenço Cardoso (2017), afirmamos que a disputa pelo poder ou sua manutenção pode ser percebida em várias esferas e está presente nos pesquisadores acadêmicos brancos e na educação e no Ensino de História fazendo com que se mantenham currículos escolares onde ainda predomina a narrativa de poder e dominação do branco. Sobre isso, concordamos com Ana Zavala (2015), que, ao contrapor a teorização da prática de ensino em História feita por pesquisadores acadêmicos, e a maneira como os professores de História entendem essas práticas de ensino, critica a teorização acadêmica, pois objetiva generalizar a compreensão do Ensino de História, que prejudica as especificidades das práticas de ensino a partir da complexidade do espaço escolar, da rede educacional, da cultura e do país, o que, consequentemente, leva à manutenção da estrutura estabelecida.

Acreditamos que um dos caminhos para “desvelar as práticas racistas que se apresentam disfarçadas” (CARDOSO, p. 34, 2017), como a manutenção de privilégios brancos e a invisibilidade negra, pode ser o debate das relações entre conhecimento científico da história, seu ensino e sua articulação com os conhecimentos da vida prática, já que o Ensino de História se ocupa da reflexão científica sobre o ensino-aprendizagem e seus vínculos com a práxis social (BERGMAN, 1990). Nesse aspecto, concordando com Sebastián Plá (2012), para quem o Ensino de História constitui-se em lugar de construção específico do conhecimento histórico, que entrelaça a história-ciência, políticas educacionais, representações históricas, práticas docentes, memória coletiva entre outros. O Ensino de História é também, assim entendemos, o processo de construção do conhecimento na escola, o que nos levou a problematizar a branquitude, como se apresenta e é percebida no espaço escolar. O que percebemos durante nossa prática docente é que muitas vezes esta é imposta para atender interesses de quem detém o poder, ou seja, ainda persiste a máxima de que “quem conta a história é o vencedor”.

Assim, ao pensar, repensar e rever nossa prática, afirmamos que o que fazemos cotidianamente em sala de aula é teorizar, problematizar nossa prática de Ensino de História de acordo com as nossas limitações, escolhas, daquilo que estudamos e aprendemos, do que vimos e vemos todos os dias e durante a nossa formação. Ao teorizar ou problematizar o trabalho que fazemos em sala de aula, levamos em conta toda a gama de experiência social e histórica de

alunos e professores (SAVALA, 2015). O contexto social e histórico que alunos e professores estão inseridos deve ser levado em conta, pois são parte determinante de uma relação que muitas vezes não é respeitada e que constitui parte fundamental de um aperfeiçoamento da consciência histórica, já que o conhecimento tem que ter efeito sobre a vida prática (RÜSEN, 2007), de alunos e professores e o tema que aqui trabalhamos tende a produzir esses efeitos, assim como outros temas a ele relacionados.

O que se observa é que os conteúdos que são trabalhados em sala de aula têm pouca relevância e ou pouca contribuição para a vida cultural dos alunos, ou seja, o Ensino de História do Brasil não vem contribuindo para a formação histórico-política dos jovens na escola pública (BERGMANN, 1989). Os conteúdos de história do Brasil, do ensino médio, não estão sendo aptos “para a formação de uma auto identidade histórica consciente dos alunos.” (BERGMANN, 1989, p. 37), pois não se veem representados historicamente, socialmente, etnicamente. O ideal seria capacitar para uma discussão crítica perante a atualidade e a realidade que não é retratada nos livros didáticos de forma adequada e muitas vezes não é abordada em sala pelo professor. Uma solução possível seria rever, repensar os cânones da unicidade indenitária brasileira, da democracia racial e da igualdade de condições perante a sociedade. Os conteúdos sobre a história do Brasil foram construídos durante muito tempo por metarrelatos, ou seja, as narrações que têm função legitimante ou legitimadora e que ainda se fazem presentes, e nós enquanto alunos, enquanto professores ainda somos vítimas desses metarrelatos.

Baseados no que Sebastián Plá discute sobre “ensino de história, docência, didática e educação histórica e sobre a construção de significados no passado dentro da escola” (PLÁ, 2012, p. 169. Tradução nossa), questionamo-nos quais significados o ensino da história do Brasil tem para os alunos em geral e em especial para o grupo social de alunos negros. Nesse contexto, o professor Sebastián Plá, ao discutir as fronteiras disciplinares, nos diz que: “a legitimidade do conhecimento histórico disciplinar na escola não está dada somente pela instituição educativa, sim pela estrutura hierárquica do conhecimento dentro da sociedade, inclusive a classe social e ao grupo étnico a que se pertence.” (PLÁ, 2012, p. 170. Tradução nossa). Essa estrutura corrobora com o que já dissemos, que ela está a serviço, é feita por e para manter os privilégios daqueles grupos, na imensa maioria brancos, que controlam a “República” brasileira.

Importante considerar, neste ponto, o que nos dizem Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho. Para os autores, “Durante boa parte de sua trajetória, o Estado republicano assumiu a educação como um instrumento tanto de diminuição das diferenças existentes no seio



da sociedade brasileira quanto de instituição de certa homogeneização, objetivando a constituição do cidadão brasileiro.” (COELHO; COELHO, 2015, p. 283). Na tentativa de homogeneizar e de “construir” o cidadão, o Estado brasileiro deturpou, escondeu, mascarou e invisibilizou pessoas e histórias. Pois como afirmam os mesmos autores, “as narrativas sobre a formação do país, nação e povo tiveram a Europa como modelo” (COELHO; COELHO, 2015, p. 285). Ainda sobre homogeneização e a constituição do cidadão brasileiro, afirmamos que o ser brasileiro invisibiliza as múltiplas identidades que compõem a sociedade e o povo brasileiro e, como bem nos lembra Anderson Ribeiro Oliva,

Nenhuma sociedade pode se pensar como homogênea ou como possuidora de uma única inscrição cultural/identitária. As diferenças das mais diversas ordens – de origem, social, gênero, profissão, cor, idioma, idade, região, escolaridade, território, religião – criam sulcos de formatos distintos dentro das sociedades e entre diferentes sociedades. (OLIVA, 2012, p. 33)

Diante do exposto, podemos dizer que a legitimidade dos conhecimentos históricos na escola sempre foi determinada hierarquicamente, definida de cima para baixo por uma elite branca, herdeira de uma visão escravocrata de sociedade, por seus discursos e narrativas hegemônicas. Os discursos e narrativas de quem tem poder político e econômico determinou e determina aquilo que se escolhe para ser ensinado dentro do currículo escolar, porém estas determinações hegemônicas podem e devem ser desafiadas por práticas contra hegemônicas. Sebastián Plá, ao tratar sobre a questão de hierarquia, poder, hegemonia, afirma que

O exercício do poder e suas diferentes aplicações dentro da aula termina por selecionar as práticas hegemônicas, mas ao mesmo tempo abre a possibilidade segundo as diferentes conjunturas espaços contra hegemônicos seguindo um pouco a sociologia da educação podemos dizer que ensino da história pode ser parte da reprodução cultural ou um instrumento de resistência e educação crítica. O poder entendido em sua complexidade como articulador do político na política, tem aspectos negativos, mas possibilidades construtivas, por exemplo, o ensino de história mais democrático. (PLÁ, 2012, p. 177. Tradução nossa)

O conhecimento histórico e o Ensino de História são utilizados politicamente para legitimar o discurso, a narrativa de quem está no poder e o que pode acontecer é que “o poder perde a perspectiva da verdade torna-se cego, obtuso, fechado sobre sua própria vontade. A ciência torna-se relativista, envolvendo, com o véu da aparente fidelidade aos fatos, as legitimações históricas almeçadas politicamente” (RÜSEN, 2007, p. 125). Por esse prisma, podemos dizer que a invisibilização de um elemento componente da sociedade, assim o foi, pela ação do poder e da ciência histórica que procurou legitimar a visão, o discurso de quem

está no poder. Ou seja, a invisibilização do branco como elemento de pesquisa acadêmica e do negro nos livros didáticos e na historiografia se deu por questões políticas e essa instrumentalização do conhecimento histórico ainda não foi superada no Brasil e o que pode ser percebido por uma formação histórica que foi e, infelizmente, ainda é deficiente.

A visão de que a libertação dos escravos no Brasil foi um “presente”, de que o negro e o indígena eram naturalmente indolentes, de que o Brasil é uma democracia racial são exemplos de como a historiografia foi utilizada para legitimar determinadas narrativas e que continuam presentes. Apoiados em Maria Lima (2014), ao discutir como a narrativa histórica pode ser construída e usada, podemos dizer que o currículo, os assuntos, os conteúdos das aulas de história são influenciados por essa narrativa historiográfica que está posta e imposta pelo grupo social dominante. A identidade e a consciência histórica de parte da população brasileira foram negadas e ou manipuladas por outra categoria relacional que ainda teima em não reconhecer sua identidade, a branquitude.

Nesse sentido, deveríamos caminhar para o que Jörn Rüsen (2007) chama de “aprendizagem histórica consciente”, já que esta acontece como processo consciente de subjetivação do passado, no presente e como perspectivas de futuro e proporciona, igualmente, a auto compreensão dos estudantes em sua realidade social, sua constituição histórica e os prepara para agirem na vida prática, ou seja, constroem sua identidade histórica. A interpretação do mundo para a práxis se dá através do que Rüsen (2007) chama de formação histórica que é o processo didático voltado para desenvolver competências de articulação entre o saber científico da história e seus usos práticos na realidade social com a didática produzindo efeitos nos processos de aprendizado e, que de acordo o mesmo autor,

O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história. “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação.” (RÜSEN, p. 87)

O ensino de história precisa estimular a justiça social e ser relacionado para a construção de uma representação de mundo e com a identificação das carências de orientação no tempo presente e para a vida prática, ou seja, com consciência histórica. Sebastián Plá, em um artigo em que usa uma personagem fictícia, esclarece, nessa direção, que “a função do ensino de história para a justiça social é relevante enquanto ensine aos jovens a dimensão política de sua existência” (PLÁ, 2015, p. 43). O autor reconhece ainda que

A função da história na escola e de todo sistema educativo para a justiça social reside, fundamentalmente, na formação de indivíduos e os cidadãos muito mais além do aspecto económico. Não devemos educar para o desempenho profissional futuro, sobretudo em educação básica, senão para a formação do sujeito integral. Este sujeito deve ser um cidadão crítico, mas não o será se crê que a ciência é um conhecimento neutro ou se possui as habilidades cognitivas de pensar historicamente. E o será enquanto possua o *corpus* conceitual e analítico que lhe permita ver a dimensão política de toda prática social e de todo conhecimento, e as condições de desigualdade simbólica e real que produzem e reproduzem. (PLÁ, 2015, p. 44).

Fica evidente, então, que o que está a acontecer hoje na rede pública estadual do Pará e em todo país, com a implantação do Novo Ensino Médio, é muito diferente do que nos propõe Plá. Acreditamos que aprender história é aprender a sua própria identidade, aprender o mundo em que vive para construir uma projeção de um futuro melhor, sempre considerando que não se pode privilegiar um em detrimento dos outros, porque a consciência histórica necessita que todos sejam levados em conta como indivíduos e cidadãos.

Outra categoria que nos interessa discutir é o da consciência histórica. Sobre essa categoria estamos de acordo com o entendimento e compreensão de Estevão de Rezende Martins, para quem a consciência histórica é

a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. (MARTINS, 2019, p. 55)

Acrescemos a este entendimento o que afirma o professor Luís Fernando Cerri (2011) sobre o termo. Segundo o autor, a consciência histórica, além de implicar na construção de identidades individuais e coletivas.

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido. (CERRI, 2011. p. 13)

A consciência histórica (CERRI, 2011) incentiva a compreensão e apropriação, atribuição de sentido do jogo de temporalidades no tempo presente; orienta grupos sociais a fazer usos públicos do passado a partir do presente, vislumbrando o futuro. Ou seja, o pensar historicamente existe enquanto fenômeno inerente à condição humana, não estando restrita a grupos povos ou culturas da modernidade; manifesta-se antes no contexto social e cotidiano – família, bairro, igreja, mídias, etc. – e, depois no espaço escolar; possui uma relação íntima com

o senso comum e com a aprendizagem histórica. A branquitude, enquanto identidade, é possuidora de consciência histórica faz uso disso de acordo com seus interesses.

### 3.5 – BRANQUITUDE E CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Não é nosso objetivo aqui, discutir mais profundamente o currículo, no entanto algumas considerações se fazem necessárias. É nossa intenção, posteriormente, aprofundarmos nossos estudos sobre branquitude e currículo universitário. Goodson, ao tratar do tema, afirma que “O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (GOODSON, 2007, p. 243). Muitas vezes, nós, enquanto professores, fomos ou somos engessados pelo currículo ou acabamos nos deixando engessar nos adaptando ou nos acomodando ao currículo que é posto e imposto. Goodson, ao tratar das buscas seletivas e a invenção das disciplinas escolares, afirma que

Essa é a interface entre conhecimento escolar e interesses de grupos poderosos da sociedade. As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar. (GOODSON, 2007, p. 244).

Assim, a visibilidade ou invisibilidade de grupos ou de assuntos ocorre de acordo com as intenções dos grupos sociais dominantes, de quem tem o poder político e econômico. O currículo serve tanto para contestar quanto para consolidar opressões, discriminações e arranjos que a escola vem repetindo em suas práticas ao longo do tempo. Produzindo e ou reforçando desigualdades e subordinações ao fixarem “formas de identidades” através de suas narrativas, levando a uma hierarquização e normalização arbitrária das “identidades dominantes” sobre as dominadas. Apesar de o currículo historicamente estar vinculado a um modelo de mundo, de homem e de sociedade, é através da educação que podemos questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade de uma cultura racista. (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013).

Ocorre o que os estudiosos da decolonialidade chamam de *colonização do saber* pois, “a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial.” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p.9). O mesmo grupo tem o

mérito de trazer para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial. Na qual o racismo é, um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas. [...] Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o tem, haja vista o conflito entre as forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem. (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 11)

Parte do processo de imposição do poder do branco e invisibilização de outros grupos não brancos está justamente no fato de “o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros.” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p.12). Assim sofremos também um processo de colonização através da educação e principalmente, através do ensino de história que durante muito tempo foi e ainda é pautado em um modelo euro-branco-cêntrico.

Processo este que foi tão forte e se enraizou tanto que ainda está presente nos currículos de história das escolas brasileiras, apesar dos avanços que tivemos mais recentemente, gerados principalmente por conta das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN). Entendemos o currículo como “fundamental para compreendermos a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento escolar” (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013, p 107). O currículo é trajetória, relação de poder, documento de identidade e é “constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos” (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013, p. 108) que, é claro, esteve e está a serviço de quem detém o poder e por isso mesmo a reflexão sobre o currículo se impõe como tema central nos projetos políticos pedagógicos e nas propostas dos sistemas de ensino.

O currículo escolar produz e reproduz conceitos e preconceitos ao sabor dos interesses da ideologia dominante, como nos lembra Jorge Gregório da Silva, “diferentemente do discurso de multiculturalismo e de pluralidade cultural, é povoado pela ideologia dominante, pelo preconceito, responsáveis diretos pela exclusão, não somente reproduzindo, mas também produzindo e reforçando, na teoria e na prática, a desigualdade social.” (SILVA, 2009, p. 2). Podemos perceber no dia a dia das escolas como as várias formas de discriminações se fazem presentes e, como bem afirmam Moreira e Candau:

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164)

Apesar de não ser tarefa fácil, o debate e a construção de um currículo mais igualitário e democrático é uma saída para que os estereótipos, o racismo, a naturalização de preconceitos deixem de fazer parte do cotidiano escolar. Um passo importante, a título de exemplo, seria rever e desconstruir o branqueamento de personagens de origem negra que foi feito para melhor se encaixarem em uma sociedade tida como “o paraíso das três raças e da democracia racial”, mitos que nos foram impostos assim como a branquitude, herdeira de uma tradição europeia e naturalmente dirigente do país.

Mesmo com os avanços via leis o que existe é a persistência desse modelo etnocêntrico, eurocêntrico, brancocêntrico que não quer abrir espaço para diálogos com outros povos e culturas, principalmente povos e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras e para que esses diálogos aconteçam, seus temas sejam reconhecidos e sejam valorizados é necessário que passe pela escola e pelo seu currículo, pois

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...]. Há, dessa forma, um nexo muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos.

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (SILVA, *apud*, SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013, p. 106 – 107)

O currículo, de acordo Santana, Santana e Moreira (2013), serve tanto para contestar quanto para consolidar opressões, discriminações e arranjos que a escola vem repetindo em suas práticas ao longo do tempo. Produzindo e ou reforçando desigualdades e subordinações ao fixarem “formas de identidades” através de suas narrativas, levando a uma hierarquização e normalização arbitrária das “identidades dominantes” sobre as dominadas. Apesar do currículo historicamente estar vinculado a um modelo de mundo, de homem e de sociedade, é através da educação que podemos questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade de uma cultura racista. E caso esses diálogos, reconhecimento, valorização não aconteçam, só reforçam a ideia de que em relação a história africana seus povos e culturas,

a razão única que justifica a exclusão da História Africana nos diversos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino *é o racismo*. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. Ela produz a eliminação simbólica do africano e da História nacional (CUNHA, 2012, apud, SILVA, 2013, p. 25. Grifo nosso)

Afirmativa esta que também vale para a história indígena, já que sofre as mesmas exclusões, eliminações, invisibilizações, etc.

Para Santana, Santana e Moreira (2013), do ponto de vista cultural, reconhecer a diversidade e a sua importância, apesar de não resolver os problemas, se torna necessário uma melhor compreensão de como se dão as relações dentro da escola que é um espaço de diversidade étnico-cultural. E ao fazermos essa discussão, estaremos dando visibilidade às diferenças dos sujeitos desse espaço. Quando se insere a diversidade nos currículos podemos compreender melhor e nos posicionar contra processos de subordinação, dominação e naturalização do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia, xenofobia. Torna-se desafiador mostrar que o povo negro, bem como os povos indígenas, construiu ao longo de sua história, uma identidade étnica baseadas em referências históricas e culturais próprias, apesar de toda violência racista que sofrem. Apesar da invisibilidade e do esforço para que isso ocorresse, as políticas de ações afirmativas obtiveram sucesso ao ponto de incomodar a elite branca, que ao sentir ameaçada apoiou e apoia um projeto político baseado no que de pior a humanidade já produziu.

Para que possamos refletir sobre a cultura e valores africano-brasileiros atualmente, é preciso que se construa um novo olhar, conhecer, entender, respeitar e integrar aceitando as mais variadas contribuições culturais que se fazem presentes na sociedade brasileira. Para que isso ocorra é de fundamental importância, construir novas práticas pedagógicas que façam da sala de aula um espaço de debates, de inclusão e respeito de todos os povos, de todas as culturas. Que se cumpram as leis que foram resultados de lutas que ainda estão sendo travadas, no combate a estereótipos, racismos e discriminação racial pois, não podemos nos conformar diante das desigualdades. E como muito bem observam Antônio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau:

se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157)

A degradação de que falam os autores é observada cotidianamente nas escolas públicas brasileiras que no momento no qual nos encontrávamos, tendeu ao recrudescimento devido principalmente a medidas oficiais via leis e decretos de governos municipais, estaduais e principalmente do governo federal. Podemos destacar: a diminuição ou o não investimento na educação pelo congelamento de “gastos” pois, a educação ainda é vista como gasto e não como investimento e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras medidas que acabam por se configurar em verdadeiros ataques a educação especialmente às ciências humanas. A título de exemplo, na BNCC a expressão “relações étnico-raciais” aparece três vezes somente, entre as páginas 21 e 22 e duas delas em nota de rodapé e a palavra negro não aparece, assim como também não aparece a palavra branco.<sup>33</sup> Esse documento caminha na direção de prescrever um currículo à ser adotado nas escolas mas, como nos lembra Ivor Goodson:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras.” (GOODSON, 2007, p. 247)

Podemos e temos que avançar no debate e no combate as repetidas investidas contra a educação, as ciências humanas e ao Ensino de História nos apoiando em experiências e práticas que nos ajudem nessa luta por uma educação pública, de qualidade, antirracista, verdadeiramente democrática. Acreditamos que um dos caminhos seria o fortalecimento dos currículos escolares tendo como base a afrocentricidade, na linha do que nos aponta Renato Nogueira dos Santos Júnior em seu artigo “Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado” no qual, nos diz, apoiado na produção de Molefi Asante, que

A “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses” (ASANTE, 2009, p. 93). Entre os diversos elementos constitutivos da afrocentricidade, vou sublinhar uma categoria que viabiliza a devida caracterização deste paradigma: localização! Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 2)

---

<sup>33</sup> Para ser justo, a palavra branco aparece uma vez, mas como sobrenome e, também fica claro que a abordagem das questões e temáticas que envolvem étnicas-raciais fica subentendida no texto.



Santos Júnior (2010), também com as palavras de Molefi Asante, nos chama a atenção, “que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante.” (ASANTE, *apud* SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 3).

Vemos como um caminho possível para o fortalecimento das escolas e seus currículos, os estudos decoloniais como nos apontam pesquisadores e grupos de estudos da decolonialidade como alguns aqui já citados. A intenção, como já dissemos é avançar, acumulando debates, conhecimentos, experiências mesmo que seja ou principalmente, através da subversão ao que nos foi e é imposto histórica, social, econômica, educacional, intelectualmente. Para podermos proporcionar aos nossos estudantes uma educação que realmente os prepare para uma vida em sociedade, já que, como nos esclarece Paulo Freire, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35), para que possam ser seres humanos conscientes, plenos e sem preconceitos. Essa é a ideia, talvez utópica, que nutrimos.

## 4 CAPÍTULO 3 – ANALISANDO OS QUESTIONÁRIOS: O QUE NOS DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES

*“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência  
É roubar um pouco de bom que vivi  
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer ‘nóiz’ sumir”*

(Emicida)

Ao propormos a temática deste trabalho, entre muitos desejos, incertezas e especulações, foi nosso escopo identificar com que tipo de branquitude nos depararíamos a partir das respostas coletadas dos questionários aplicados aos estudantes e professores pesquisados. Já falamos anteriormente que, de acordo com nossa percepção, a grande maioria dos casos de percepção do tema se enquadra no que o professor Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2014, 2020) denominou de “branquitude crítica”. Agora buscamos descrever e analisar o que nos dizem os pesquisados, as nuances de como a branquitude é percebida na escola, a partir dos discursos, comunicações e dados extraídos dos questionários aplicados aos dois grupos. Permitamos, assim, que os pesquisados falem através do conteúdo de suas respostas.

As questões feitas através de dois questionários para estudantes e professores que passamos a analisar foram aplicadas dentro de nossas atividades curriculares da disciplina de história, fazendo parte do componente curricular diversificado ou parte diversificada do Ensino Médio de Tempo Integral e do Novo Ensino Médio, no qual trabalhamos ações de combate a preconceitos, em especial ao racismo. Tentamos unir o útil ao mais útil, conciliando nosso trabalho às nossas intenções de pesquisa, que incluía também realização de entrevistas, que, devido ao período da pandemia, não foi possível realizar.

### 4.1 – O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES

Os questionários tiveram como base questões inspiradas em pesquisas sobre jovens e história (CERRI, 2018), questões étnico raciais (ROCHA, 2004; IBGE, 2007), algumas questões foram adaptadas e outras inseridas para melhor corresponderem às nossas intenções. A seguir passamos a analisar o questionário voltado exclusivamente aos estudantes, que foi respondido por um total de sessenta e dois (62) alunos. Começamos pela coleta de nomes e

contatos, itens comuns em ambos, já que, nossa intenção era a de dar continuidade a pesquisa com entrevistas.

Logo depois, por conta da situação pandêmica, nos interessava saber quais as condições de uso e acesso às tecnologias para as aulas virtuais, remotas, on-line, etc. E, nesse sentido, foi pedido, na pergunta seguinte, que listassem quais as principais restrições e problemas de acesso às tecnologias para as aulas virtuais, remotas, on-line. Chamou-nos atenção o fato de que, apesar de terem uma condição de acesso relativamente boa à tecnologia, a maioria relatou ter problemas com a internet, o que explica as dificuldades nas aulas remotas e na pesquisa. Percebemos que muitos estudantes têm um acesso básico, através de pacotes de dados básicos oferecidos pelas operadoras, que dá acesso principalmente e, às vezes, exclusivamente às redes sociais.

Interessava-nos saber também um pouco da história de vida destes estudantes e suas famílias, com o intuito de traçarmos um panorama socioeconômico básico. Para tanto, pedimos para descreverem resumidamente a história de vida de seus pais, de onde vieram, onde moram hoje. Constatamos, como já mencionamos, uma grande similaridade nas respostas quanto à origem das famílias e locais onde viviam. Moradores dos subúrbios de Belém e Ananindeua, os pais são, em sua maioria, de outras cidades do interior do Estado ou até de outros Estados.

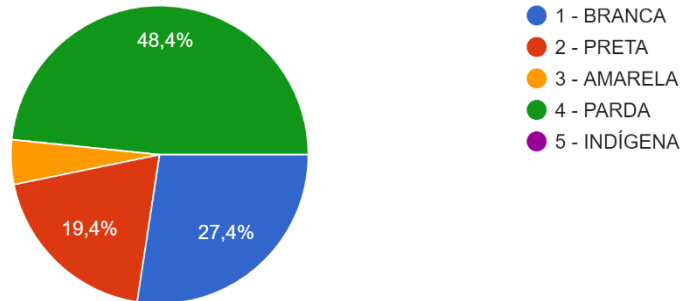
Para complementar a questão acima, pedimos também que descrevessem resumidamente como é o trabalho de seus pais. Encontramos também similaridades nos tipos de trabalho exercidos por mães e pais, que trabalham em atividades de baixa remuneração em sua maioria. Muitas dessas famílias têm como principais mantenedoras a mães e avós. Outro dado, este mais triste, com o qual nos deparamos a partir das respostas a essas questões, foi a grande quantidade de famílias com dificuldades financeiras, muito agravadas pela pandemia.

Feito esse breve panorama, passamos a analisar questões que estão diretamente relacionadas à cor, raça, etnia, relações étnico raciais. Para a questão “A sua cor ou raça é?”, as repostas dos estudantes se configuram da forma como descrita no gráfico 1 abaixo.

Figura 14 – Gráfico 1

A SUA COR OU RAÇA É:

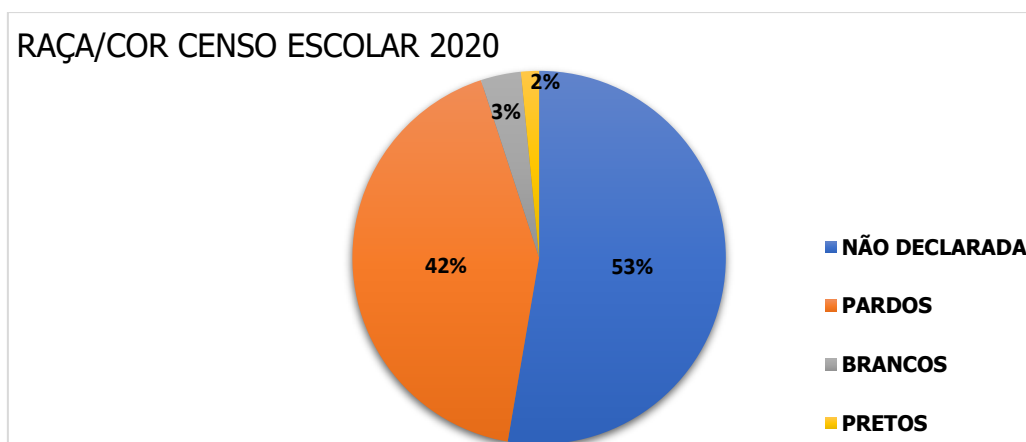
62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Podemos observar que os que se consideram brancos são minoria e a maioria é composta de autodeclarados negros, somados pretos e pardos, segundo a metodologia adotada pelo IBGE. Porém, é bom frisarmos que muitos dos que se consideram pardos não se vêm como negros. O pardo, neste tipo de auto identificação, é aquele que assim se declara o faz para se aproximar ou se enquadrar em um estereótipo branco. É a branquitude se fazendo presente, sendo imposta, mesmo que, às vezes, não seja percebida. Nossa afirmação se justifica e se confirma a partir de nossa experiência em sala ao trabalharmos temas como estes. Dialogando com estudantes, percebemos essa postura e outras peculiaridades atitudinais influenciadas pela branquitude a partir de suas falas. Esses dados do formulário se aproximam, com algumas diferenças, dos dados oficiais que obtivemos do Censo Escolar de 2020<sup>34</sup>, como nos mostra o gráfico 2.

Figura 15 – Gráfico 2



Fonte: Censo Escolar (2020).

<sup>34</sup> Tivemos acesso aos dados do censo escolar através da secretária da escola que nos disponibilizou o arquivo em planilhas do Excel.

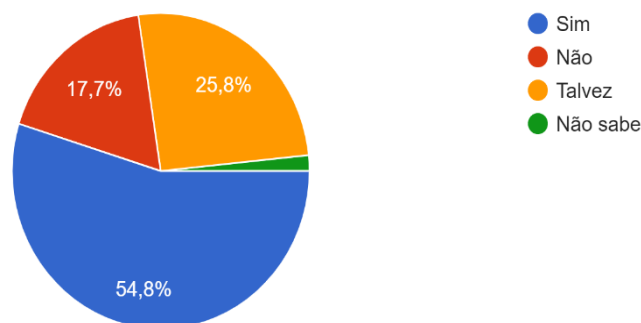
Ao compararmos os dados, entre similaridades e diferenças, destacamos três pontos: 1) a ausência de indígenas; 2) a quantidade de pardos nos dois gráficos, que é parecida; e 3) o número expressivo de cor/raça não declarada nos dados do Censo Escolar. Esses pontos, ao nosso ver, se relacionam, pois se encaixam na mesma “estratégia” de buscar aproximação e enquadramento em características brancas. No que diz respeito ao terceiro ponto, pelo fato de não ser obrigatório informar cor/raça no momento da matrícula, ao discutirmos esse aspecto com colegas professores chegamos a algumas considerações. Podemos dizer que os pais e responsáveis que o fazem, preferem a não declaração como forma de proteção ou simplesmente alienação. E, de acordo com a análise de um colega das Ciências Sociais, um problema que pode advir dessa não declaração da cor/raça é a não obtenção de dados mais completos, o que, por consequência, pode interferir na elaboração e ou continuação de políticas públicas.

As respostas ao questionamento, “Em sua opinião, no Brasil a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça?” estão demonstradas pelo gráfico 3 da seguinte forma:

Figura 16 – Gráfico 3

EM SUA OPINIÃO, NO BRASIL A VIDA DAS PESSOAS É INFLUENCIADA POR SUA COR OU RAÇA?

62 respostas



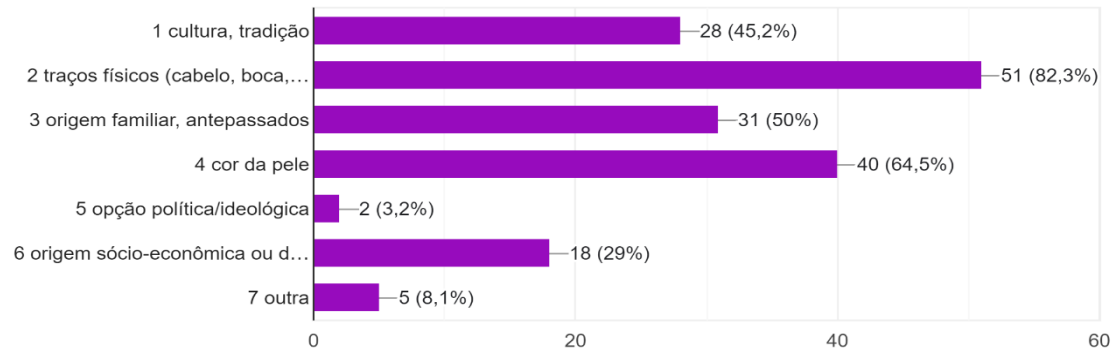
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Podemos dizer que os 34 (54,8%) que responderam sim demonstram certa consciência em relação a questões étnico raciais, que são corroboradas por outras respostas que tiveram percentual parecido, como demonstram os gráficos que seguem: o 4, sobre como as pessoas definem sua cor ou raça; o 5, sobre as características usadas pelos próprios estudantes para definirem sua raça ou cor; e, o 6, que trata sobre onde a raça ou cor mais influenciaria a vida das pessoas no Brasil.

Figura 17 – Gráfico 4

NA SUA OPINIÃO, AS PESSOAS, EM GERAL, DEFINEM A COR OU RAÇA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)

62 respostas

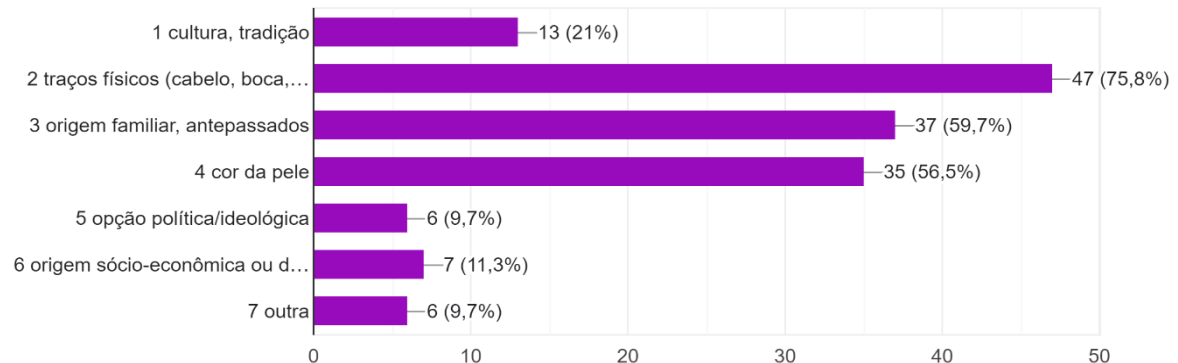


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Figura 18 – Gráfico 5

EM RELAÇÃO A SUA PRÓPRIA COR OU RAÇA, VOCÊ A DEFINIRIA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)

62 respostas



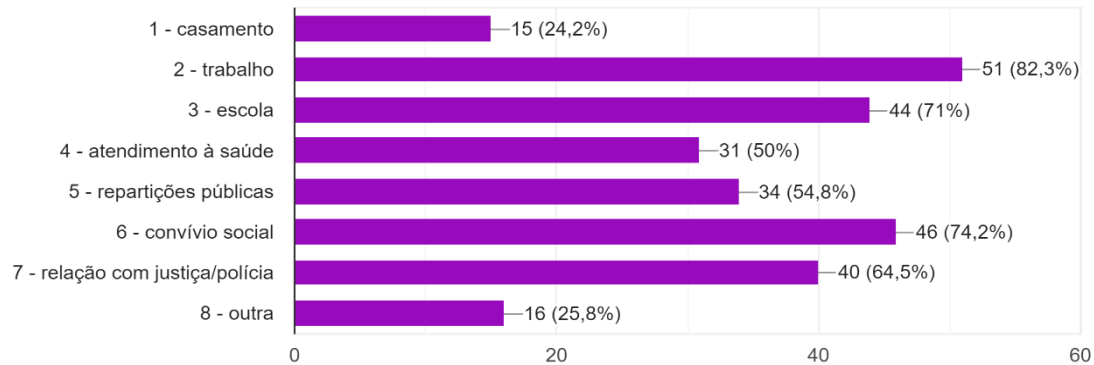
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Os gráficos 4 e 5, obtidos a partir de perguntas parecidas e com mesmas opções de marcação, tinham como objetivo captar a visão que os estudantes têm dos outros e de si, quantos aos motivos para classificação por raça ou cor. As respostas mostram uma semelhança interessante, pois apontam em ambos traços fenotípicos, as características físicas como cor da pele, cabelo, nariz, boca, etc. Quando se trata de reconhecer o outro e a si mesmo, embora os aspectos culturais tenham sido bastante citados, existe a prevalência dos aspectos físicos, o que, por um lado, demonstra consciência desses estudantes e, por outro, sinaliza que as estereotípias são uma forte presença no dia a dia desses sujeitos.

Figura 19 – Gráfico 6

EM QUAIS SITUAÇÕES OU MOMENTOS A COR OU RAÇA INFLUENCIA A VIDA DAS PESSOAS NO BRASIL? (MARQUE QUANTAS ACHAR NECESSÁRIO)

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

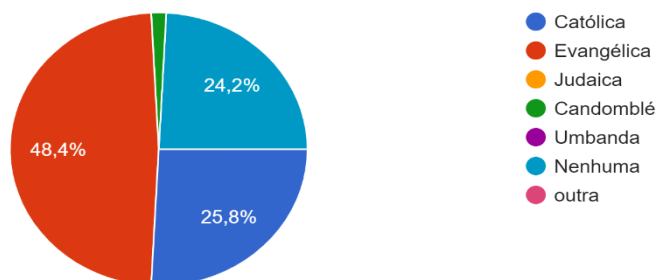
De acordo com o gráfico 6, há também um reconhecimento de onde e como a raça ou cor mais influenciam na vida das pessoas em nosso país. Nesse aspecto, os itens mais citados pelos estudantes, na ordem, foram: 2) trabalho - por 51 (82,3%); 6) convívio social - por 46 (74,2%); 4) escola - por 44 (71%); 7) relação com justiça/polícia - por 40 (64,5%); 5) repartições públicas - por 34 (54,8%); e, 4) atendimento à saúde - citado por 31 (50%). Coincidentemente ou não (tendemos a acreditar que não), são dessas situações ou momentos que vemos o maior número de casos de racismo e nas quais a branquitude se faz mais presente diariamente.

Os gráficos a seguir, 7, 8 e 9, que retratam as respostas dos estudantes sobre religião, feitas com o intuito de obter um quadro mais adequado sobre esse aspecto, que é um tema que quase sempre causa algum tipo de polêmica quando abordamos em sala. Além disso, esses dados nos permite analisar, mesmo de forma básica, suas percepções sobre a branquitude.

Figura 20 – Gráfico 7

Qual sua religião?

62 respostas



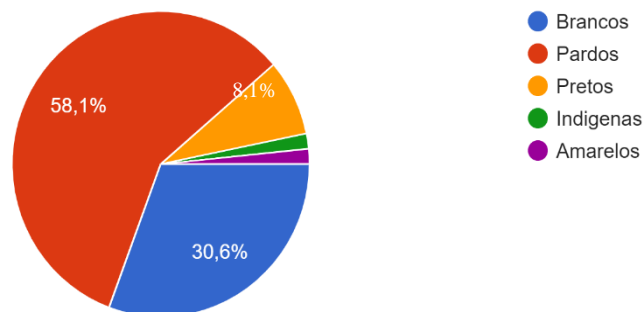
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Segundo os dados, a grande maioria de nossos estudantes é composta de cristãos, sendo o maior grupo de cristãos evangélicos, 48,4% (30), depois cristãos católicos, 25,8% (16), uma quantidade considerável de estudantes declarou não ter nenhuma religião, 24,2% (15), e apenas 1 ou 1,6% do total afirmou ser do Candomblé. AS religiões Judaica, Umbanda e de outras não alcançaram nenhum percentual.

Aqui, chamamos a atenção para um fato interessante, ou no mínimo curioso, que já nos aconteceu algumas vezes em nossa trajetória docente. Quando abordamos o tema da religião e religiosidade de matrizes africanas, sempre há estudantes que falam que conhecem, que têm relação direta ou indireta com essas religiões. Mas, quando pedimos uma auto identificação religiosa, essa relação/proximidade quase que desaparece, o que pode demonstrar, além do preconceito, um certo receio, que é muito presente nesses casos. Seria uma estratégia de proteção e/ou autopreservação, um medo ligado diretamente ao preconceito e à intolerância religiosa.

Figura 21 – Gráfico 8

Na sua religião e ou igreja, os sacerdotes são  
62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

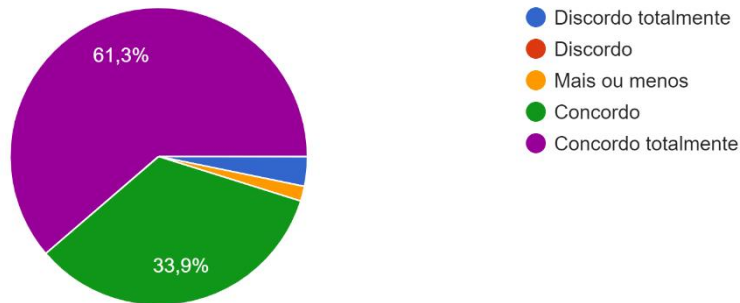
Através das respostas retratadas pelo gráfico acima (8), vemos como as religiões são representadas por seus sacerdotes e como os estudantes percebem essa representação. Dessa forma, temos a maioria de sacerdotes pardos, com 58,1% (36) do total; brancos somam 30,6% (19); pretos 8,1% (5) e indígenas e amarelos 1 ou 1,6% cada. Lembramos novamente que a classificação como pardo não quer dizer necessariamente que estes se enquadrem como negros. Pelo contrário, isso ocorre mais para aproximar do estereótipo branco e se afastar do preto.



Figura 22 – Gráfico 9

Marque o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: “Para mim não há problema em ter amigos de outras religiões”.

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

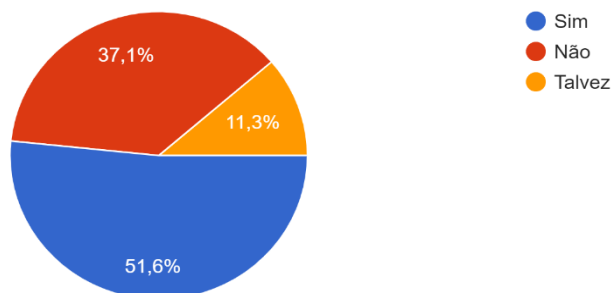
Os dados do gráfico 9 nos dão um alento, pois, embora a religião seja um fator complicador, muitas vezes fomentador ou mesmo gerador de preconceitos, os dados mostram que o preconceito religioso está muito menos presente entre os estudantes. A imensa maioria não tem problema em ter amigos de outras religiões, 95,2% do total (somando os que concordam 33,9% com os que concordam totalmente 61,3%). As exceções foram 1 (1,6) que respondeu mais ou menos e 2 (3,2%) que discordam totalmente. Estes, mesmo sendo poucos, não podem ser desprezados e requerem nossa atenção.

Ao responderem se são a favor de cotas por critérios raciais, os dados se apresentam da seguinte forma: 51,6% (32) afirmam que sim; 37,1% (23) que não e 11,3% (7) que talvez, como mostra o gráfico 10 abaixo.

Figura 23 – Gráfico 10

Você é a favor de cotas por critérios raciais?

62 respostas



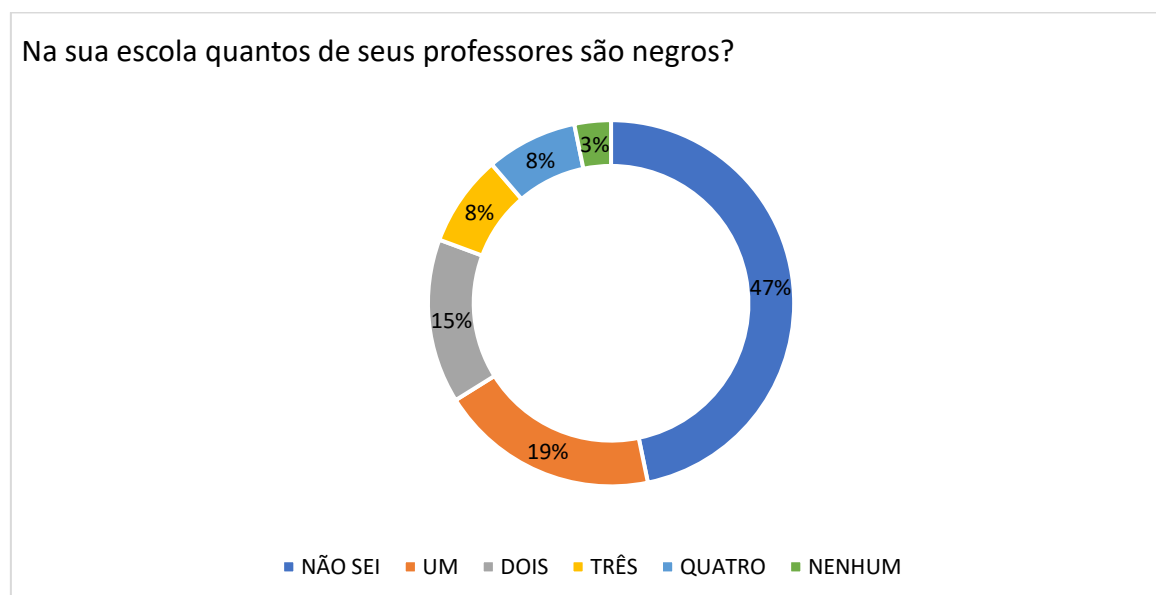
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, “Google Formulários.”

A pergunta posterior pedia para justificar resumidamente a resposta anterior. Acreditávamos que, assim, poderíamos entender melhor esses números do gráfico 10, ao analisarmos as respostas de justificativa separamos em três grupos. O “não sei”, com 18 respostas, agrupam os que responderam não sei literalmente e respostas muito vagas que não conseguimos determinar o que queriam realmente dizer e correspondem aos que responderam talvez, uma parte que respondeu não e sim do gráfico 10. O “contra” obteve 18 respostas dos que deram alguma justificativa se opondo de fato às cotas, mas o que nos chamou atenção foi o fato dessas justificativas sempre se basearem em ideias/expressões “clichês” como “somos todos iguais, isso gera mais desigualdade”. Duas que chegaram de dizer que era “racismo reverso”, que por mais absurdo que possa parecer, é um discurso cada vez mais recorrente por conta da propagação de ideias revisionistas que acabam mais é causando a desinformação. E o “a favor” com 23 respostas justificando o sim, a grande maioria com embasamento.

Buscamos saber se percebem se o negro aparece e é percebido na sociedade através das seguintes questões: Na sua escola, quantos de seus professores são negros? Na última vez que foi ao médico, este era negro? Você costuma ver com frequência Negros em programas de TV? Você conhece algum programa de TV que é feito por ou para negros? Cite artistas negros que estejam entre os mais conhecidos hoje no Brasil.

Das respostas à primeira questão elaboramos o gráfico 11 abaixo, que chama a atenção em relação à quantidade expressiva dos que não sabem, que pode ser explicado pelo contexto pandêmico que impossibilitou um contato maior entre estudantes e professores.

Figura 24 – Gráfico 11

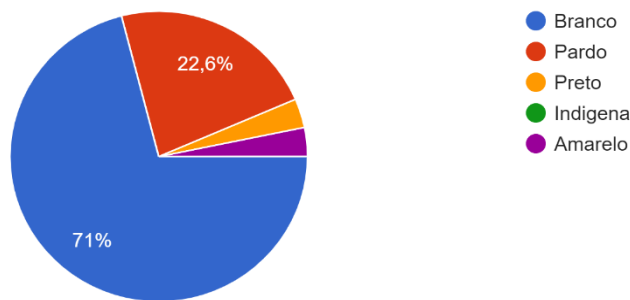


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Do questionamento seguinte, sobre a última vez que foram a um médico, o que fizemos como uma forma de provocar a percepção sobre representatividade, que infelizmente não pode ser desdobrada em questionamentos mais aprofundados, através de entrevistas, por conta do que já expomos. Porém, as respostas nos mostram que a medicina continua uma área majoritariamente branca e sabidamente elitizada. Verifiquemos as respostas no gráfico abaixo:

Figura 25 – Gráfico 12

Na última vez que foi ao médico, este era  
62 respostas



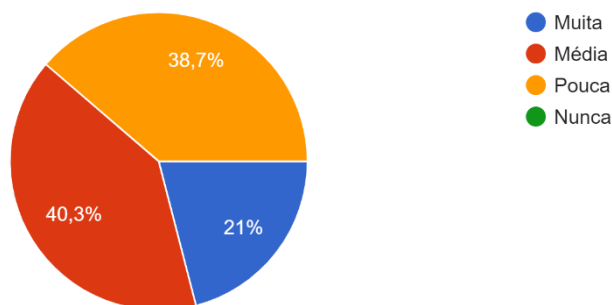
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Aqui, vemos uma representação que é “costumeira”, com brancos sendo maioria 44 (71%) para uma profissão considerada de elite, seguidos pelos pardos com 14 (22,6%), pretos e amarelos, que correspondem a 2 (3,2%) cada, e indígena nenhum.

Das duas questões seguintes, sobre a presença do negro na TV, temos os gráficos 13 e 14 que analisamos abaixo.

Figura 26 – Gráfico 13

Você costuma ver com frequência Negros em programas de TV?  
62 respostas

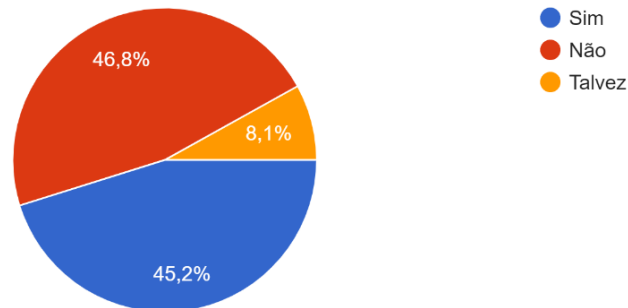


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Figura 27 – Gráfico 14

Você conhece algum programa de TV que é feito por ou para negros?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

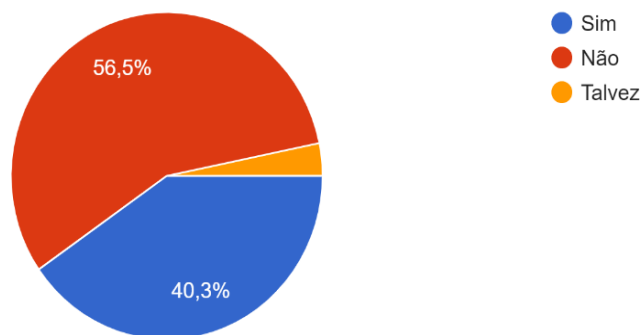
Apesar de o meio ter um modelo voltado e guiado por “padrões” para brancos, podemos observar que a presença negra tem aumentado na tv, e, de acordo com os dois gráficos acima, essa presença foi percebida por nossos estudantes. O que é confirmado pelas citações que fizeram dos artistas negros que conhecem hoje no Brasil. Poucos não souberam ou não lembravam. A maioria citou três artistas ou mais, sendo a maior parte artistas da atualidade.

Nos interessava também observar suas percepções sobre racismo a partir de cinco questionamentos, que agora passamos a descrever e analisar. Primeiro, perguntamos “Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo na escola?”. As respostas estão descritas no gráfico 15 abaixo. Associada a essa pergunta, de forma complementar, perguntamos também: “Se sim pode descrever, resumidamente, de que forma e qual foi sua reação?”

Figura 28 – Gráfico 15

Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo na escola?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

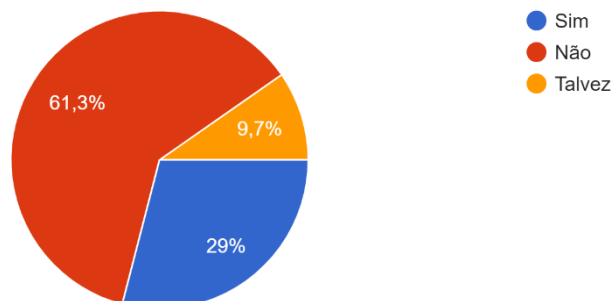
Uma parcela bem considerável dos estudantes pesquisados já foi alvo ou presenciou algum caso de racismo na escola, 25 ou 40,3%, o que nos mostra que temos muito a fazer no combate a esta prática dentro dos espaços escolares. Ao descreverem a forma como ocorreu tal racismo, destacaram-se as piadas sobre a cor da pele, sobre o cabelo, e atitudes como “chamar de macaco” e atribuição de “apelidos” e xingamentos. Como o “padrão normalmente aceito” é o branco, é uma afronta quando características negras se destacam. Sobre como reagiram, alguns tomaram a atitude de procurar a direção, mas a maioria não soube o que fazer, ficando somente com o sentimento de tristeza e raiva. Outro relato comum que nos chamou atenção foi a “volta ao normal como se nada tivesse acontecido!”, o que demonstra uma prática comum nas escolas.

O terceiro questionamento sobre racismo pretendia saber: “Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo fora da escola?”. Os estudantes responderam a este questionamento da forma como descrita abaixo pelo gráfico 16.

Figura 29 – Gráfico 16

Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo fora da escola?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

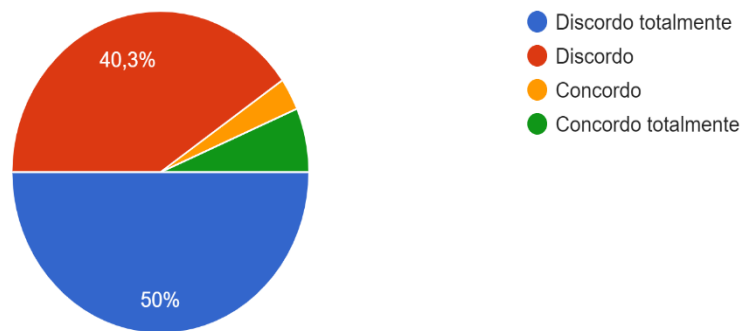
A maioria respondeu que não (61,3%) e os que responderam sim representava 29% dos estudantes. Interessava-nos também que respondessem ao questionamento complementar: “Se sim, pode descrever, resumidamente, de que forma e qual foi sua reação?” Quanto à forma, os casos relatados ocorreram em ruas, praças, lojas e igrejas com xingamentos, agressões, expulsão do espaço com referências a cor da pele, ao cabelo e associação com “bandidagem”. Percebe-se, neste último caso, a estereotipagem: se é preto, tem cara de bandido. Quanto à reação, a maioria relatou que não fizeram nada, ficando apenas assustados, triste e com raiva; outros tiveram outras atitudes como repreender, discutir e ameaçar chamar a polícia.

Na última questão específica sobre racismo, perguntamos o seguinte: “Acredita que o racismo deva ser tratado pela escola somente quando acontecer algo evidente a respeito?” A grande maioria respondeu negativamente (90,3%), seja discordando totalmente (50%), seja discordando apenas (40,3%), o que demonstra que esses estudantes têm consciência da importância do tema. A exceção foram os 4 estudantes (6,5%) que concordaram totalmente e 2 (3,2%) que concordaram, como demonstra o gráfico abaixo.

Figura 30 – Gráfico 17

Acredita que o racismo deva ser tratado pela escola somente quando acontecer algo evidente a respeito?

62 respostas



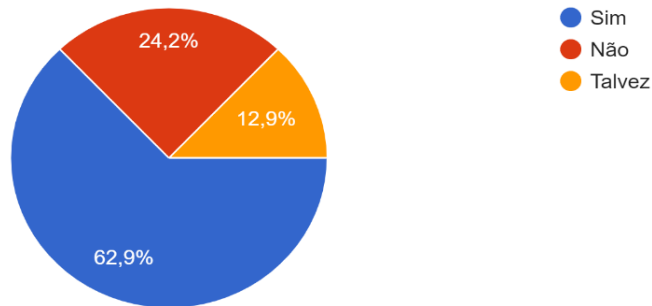
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Buscamos saber ainda se “A trajetória histórica do negro e a cultura africana e afro-brasileira é estudada apenas nas aulas de história?”. A maioria respondeu negativamente (79% ou 49 estudantes). A título de complemento, perguntou-se também o seguinte: “Se não, em quais outras disciplinas o tema foi abordado?”. Aqui, todas as outras disciplinas foram citadas.

Para ampliar nossa percepção sobre o que foi abordado nas duas questões anteriores, também perguntamos: “Você conhece ou já estudou autores, personagens e ou espaços negros?” e “Você tem conhecimento de heróis negros que fazem parte do ensino de história? Cite pelo menos três nomes”. O gráfico abaixo descreve as respostas ao primeiro questionamento.

Figura 31 – Gráfico 18

Você conhece ou já estudou autores, personagens e ou espaços negros?  
62 respostas



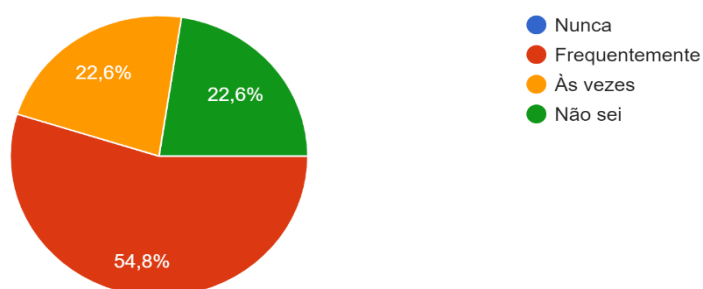
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Uma boa quantidade de estudantes já estudou ou conhece autores, personagens e espaços negros. As respostas sobre heróis negros que fazem parte do ensino de história dois pontos nos chamam atenção: primeiro, o reconhecimento de figuras negras importantes da história do Brasil como Zumbi, Dandara, Milton Santos, Luís Gama, Machado de Assis, e da história mundial como Martin Luther King e Nelson Mandela. O segundo ponto que nos chamou atenção foi o fato de que alguns citaram heróis dos quadrinhos como Pantera Negra, Tempestade, Super Choque, que, para além da curiosidade divertida, pode revelar um caminho para acessar e trabalhar temas da história negra através de histórias em quadrinhos.

Ainda sobre o trabalho com o tema na escola, perguntamos: “Sua escola costuma comemorar o dia da Consciência Negra? A comemoração do dia da Consciência Negra na escola lhe agrada? Sobre a Semana da Consciência Negra, você participa da programação, se sim, de que forma?” Explicitamos as respostas dos dois primeiros questionamentos através dos gráficos a seguir.

Figura 32 – Gráfico 19

Sua escola costuma comemorar o dia da Consciência Negra?  
62 respostas

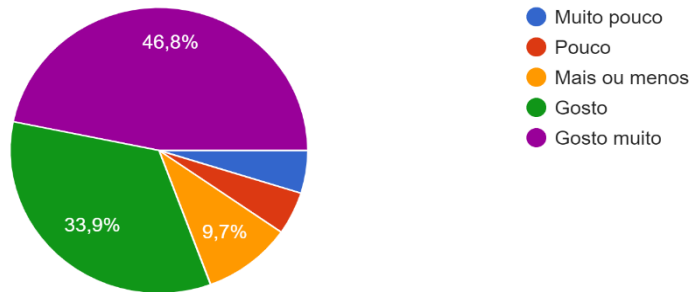


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Figura 33 – Gráfico 20

A comemoração do dia da Consciência Negra na escola lhe agrada?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

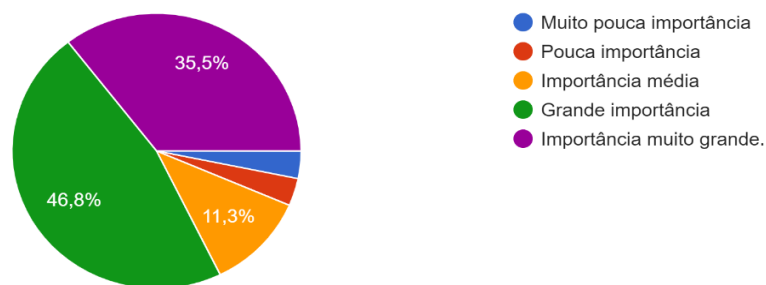
O gráfico 19 nos mostra que há uma boa frequência na comemoração do Dia da Consciência Negra, embora mostre também que essa frequência poderia ser melhor. Fato é que, nos últimos dois anos, por conta da pandemia, praticamente não houve a comemoração. Existe também o problema recorrente de falta de estrutura e apoio para que a comemoração ocorra de forma mais eficiente e organizada, o que deixaria ainda melhor os dados do gráfico 20, pois os estudantes, em sua grande maioria, apoiam, gostam e participam das atividades desenvolvidas, entre as quais eles citaram a produção textual, artística (dança, teatro, pintura, música), faixas, cartazes, etc.

Sabendo que a maioria dos conteúdos que são trabalhados no ensino de história têm orientação e bases na cultura branca eurocentrada, buscamos ver as percepções dos estudantes acerca da cultura afro-brasileira. Começamos por perguntar: “Que importância tem para você a cultura afro-brasileira?”

Figura 34 – Gráfico 21

Que importância tem para você a cultura afro-brasileira?

62 respostas



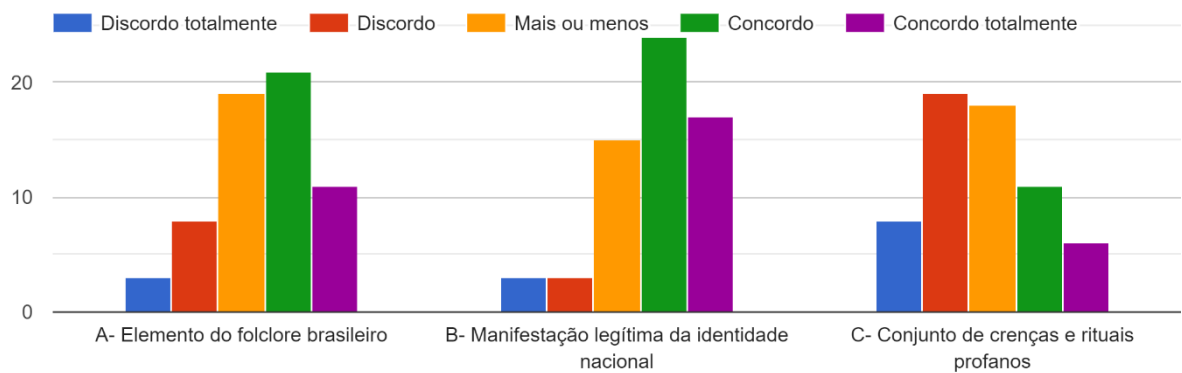
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”



Como demonstra o gráfico acima, os estudantes reconhecem a importância da cultura afro-brasileira, sinalizando a necessidade de continuar a insistir no trabalho de suas temáticas. Ainda nessa perspectiva, serviu-nos as repostas para o questionamento “O que significa cultura afro brasileira para você?”, que são descritas no gráfico abaixo. Tais repostas ajudam a complementar as repostas da pergunta anterior, já que os estudantes, em sua maioria, concordam que a cultura afro-brasileira seja uma manifestação legítima da identidade nacional.

Figura 35 – Gráfico 22

O que significa cultura afro-brasileira para você?



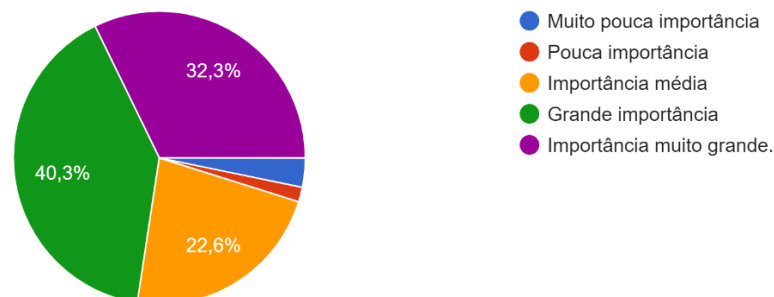
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Na pergunta seguinte, os pesquisados também demonstraram percepção e entendimento do quão importante é abordar os temas da cultura afro-brasileira em sala de aula, como demonstra o próximo gráfico.

Figura 36 – Gráfico 23

Que importância você dá a abordagem de temas da cultura afro-brasileira em sala de aula?

62 repostas



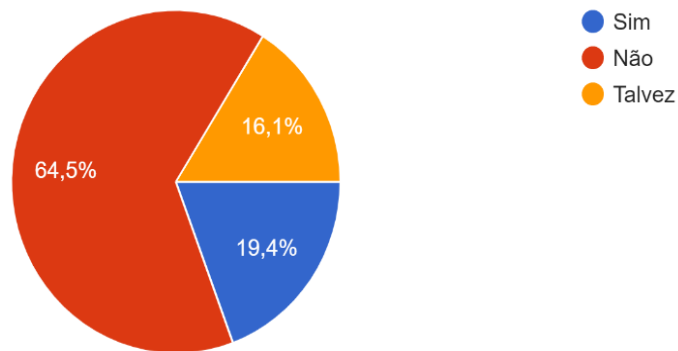
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

A maioria reconheceu a importância e citaram como exemplos de expressão cultural a culinária, a dança, a música, a estética e a religião. Porém, quando perguntamos “Você conhece uma expressão da cultura afro-brasileira própria de sua região?”, a maioria dos estudantes, 40 ou 64,5%, responderam que não, 12 (19,4%), sim e 10 (16,1%), talvez.

Figura 37 – Gráfico 24

Você conhece uma expressão da cultura-afro brasileira própria de sua região?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

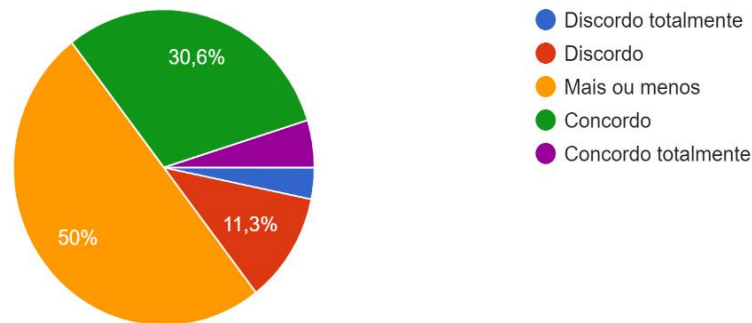
Esses números nos mostram o quanto a percepção e entendimento dos estudantes pode ser limitada, principalmente quando existe um padrão cultural que os influencia diariamente e sinaliza, mais uma vez, para a necessidade de continuarmos pautando o debate acerca destes temas na escola. Os que responderam sim citaram, quando pedimos para que especificassem: feijoada, maniçoba, vatapá, carimbó, samba, lambada, capoeira.

Os gráficos 25 e 26 abaixo exemplificam que, por outro lado, os pesquisados têm um bom entendimento sobre o fato de que as temáticas negras ainda não são devidamente trabalhadas e retratadas nos livros didáticos, e que, apesar dos avanços, estes continuam sendo invisibilizados nos livros didáticos e em sala de aula, continuando a ocorrer, então, a imposição de um currículo centrado no branco, um currículo eurocentrado.

Figura 38 – Gráfico 25

Você acredita que o negro e suas temáticas já são devidamente trabalhados e retratados nos livros didáticos

62 respostas

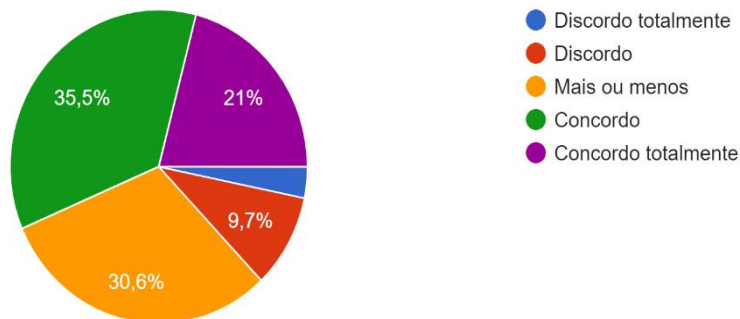


Fonte Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Figura 39 – Gráfico 26

Apesar dos avanços o negro e suas temáticas continuam sendo invisibilizados nos livros didáticos e nas salas de aula

62 respostas



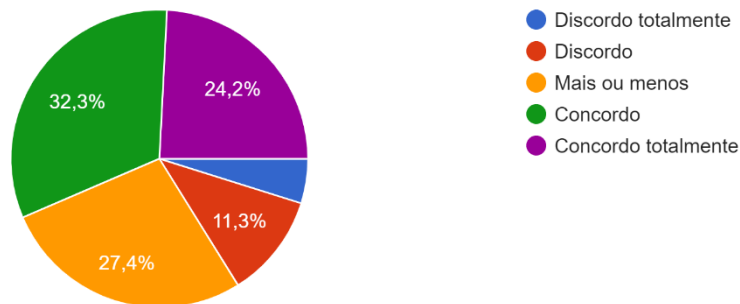
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Por fim, pedimos que respondessem ao seguinte questionamento: “As pessoas brancas são privilegiadas na sociedade brasileira, independente da classe social que ocupa?” E, na sequência, pedimos que justificassem resumidamente sua resposta. A maioria, 56,5% ou 35 do total dos pesquisados, entende ou começa a entender que brancos são privilegiados em nossa sociedade. Verifiquemos os dados no gráfico abaixo.

Figura 40 – Gráfico 27

As pessoas brancas são privilegiadas na sociedade brasileira, independente da classe social que ocupa.

62 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via "Google Formulários."

O grupo formado pelos que responderam discordo totalmente (3 ou 4,8%), discordo (7 ou 11,3%) e mais ou menos (17 ou 27,4%) ainda não entenderam a sociedade na qual vivem e o quanto essa sociedade pode ser cruel com quem não se encaixa em seus padrões. Mas, esses dados não nos surpreendem, eram até esperados, pois reflete a maturidade da idade dos pesquisados, todos adolescentes entre 13 e 16 anos, o que é corroborado pelas justificativas que deram: "mais ou menos, não sei, não sei responder, acho que não, todos são iguais, depende da classe". Isto não quer dizer que não podem ser instigados, provocados a buscarem mais informações, incentivados a adquirir e aprimorar, cada vez mais, suas formações, sem esquecerem da vida prática.

Nas justificativas da maioria, destacamos o uso dos seguintes argumentos sobre o privilégio branco: "são sempre bem vistos", "têm privilégio mesmo sendo de classe mais baixa", "têm mais chances de emprego", "não sofrem racismo ou morrem por causa dele", "não são vistos como ladrões", "ninguém anda atrás em lojas e supermercados", "já nascem privilegiados, independente da situação financeira". A justificativa que mais nos chamou atenção, que com toda certeza foi escrita após pesquisa, expressou-se no texto, copiado de um artigo disponível em um site, que nos diz: "No Brasil, o racismo estrutura todas as relações e está presente tanto nas relações cotidianas, quanto relações de poder. O privilégio confere às pessoas brancas maiores salários, maior acesso à educação e até mesmo mais possibilidade de se manter vivo."<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Trecho de texto retirado do artigo "O que é Privilégio Branco?" de Morena Mariah, Produtora de Comunicação e Conteúdo no Instituto Identidades do Brasil (ID\_BR). Disponível no site <https://simaigualdaderacial.com.br/site/o-que-e-privilegio-branco-entenda>.

Essas justificativas demonstram que estes estudantes têm consciência ou buscam, de alguma forma, exercitar, fazer uso de suas aprendizagens e consciências históricas.

#### 4.2 – O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES

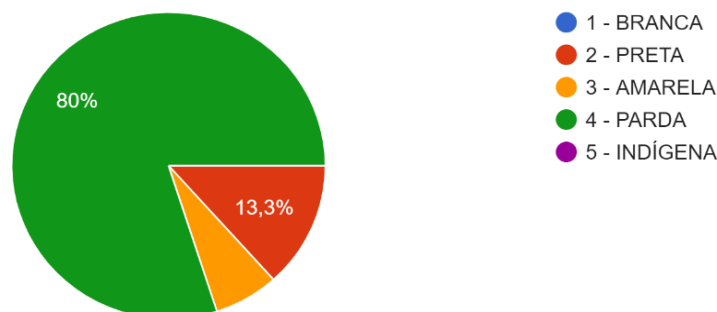
Analisemos, neste ponto, o que nos dizem nossos/as colegas professoras e professores, a partir de suas respostas ao seu questionário, que seguiu a mesma linha do questionário aplicado aos estudantes, tendo inclusive algumas perguntas iguais. Obviamente, o questionário para professores foi adaptado ao público, com questões próprias do seu universo. Começamos pela coleta de seus contatos e de dados de sua atuação profissional como em quantas escolas trabalhava, para o que todos afirmaram trabalhar somente na Escola Joaquim Viana.

Apenas 15 (quinze) colegas responderam ao nosso questionário, depois de pedimos encarecidamente algumas vezes, o que é compreensível, por conta, mais uma vez, da situação pandêmica e por questões pessoais. Responderam à pesquisa: 3 professores de Letras/Língua portuguesa, 2 de Física, 2 de Geografia, 1 de Sociologia, 1 de Educação Física, 1 de História, 1 de Química, 1 de Arte, 1 de Filosofia, 1 de Matemática e 1 de Biologia. Confessamos que esperávamos que mais colegas respondessem, mas acreditamos que conseguimos coletar as informações necessárias aos nossos anseios.

Assim como fizemos com os estudantes, quisemos saber como nossos colegas se auto declaravam enquanto sua cor ou raça. As respostas ficaram configuradas da seguinte forma: 12 (80%) se consideram da cor parda, 2 (13,3%) da cor preta e 1 (6,7%) da cor amarela, conforme o gráfico abaixo.

Figura 41 – Gráfico 28

A SUA COR OU RAÇA É:  
15 respostas

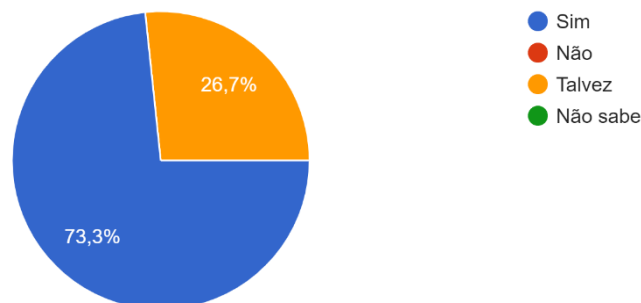


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Mais uma vez, os pardos são maioria e, assim como aconteceu com os estudantes, alguns professores, mesmo se heteroidentificando em quanto pardos, não se vêem como negros ou, seria mais adequado dizer, mais se vêem como “não negros”. A título de exemplo, um dos colegas que se identificou como pardo, em resposta a um questionamento mais adiante, respondeu-nos “que não poderia fazê-lo porque não era negro!”. Esse também é um exemplo de como a branquitude se faz presente no cotidiano escolar e pessoal.

Figura 42 – Gráfico 29

EM SUA OPINIÃO, NO BRASIL A VIDA DAS PESSOAS É INFLUENCIADA POR SUA COR OU RAÇA?  
15 respostas

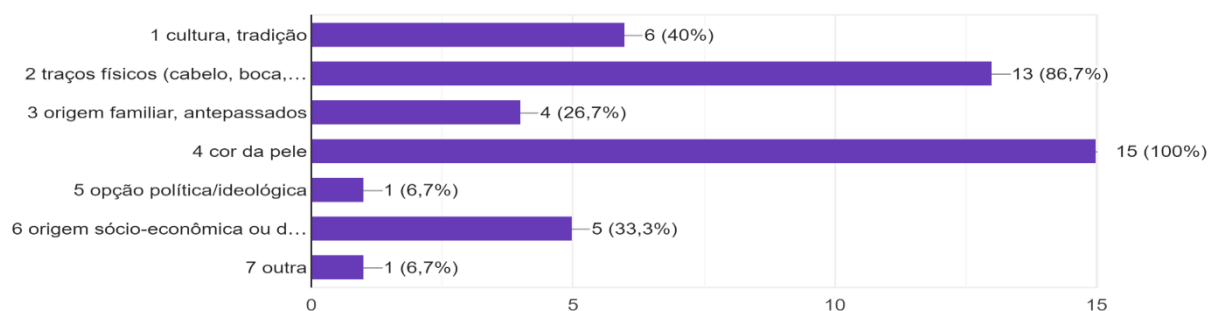


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Em relação à questão exemplificada pelo gráfico acima, apesar da maioria dos colegas (73,3% ou 11) concordarem que no Brasil a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça, a outra parte (26,7% ou 4), ao responderem “talvez”, mostram-nos que ainda não veem a importância do tema ou acreditam que cor ou raça influencia na vida e as relações das pessoas nos mais variados níveis. Nós bem sabemos que no Brasil a vida familiar, pessoal, escolar, econômica, profissional, social são ainda muito influenciadas por nossa cor ou raça.

Figura 43 – Gráfico 30

NA SUA OPINIÃO, AS PESSOAS, EM GERAL, DEFINEM A COR OU RAÇA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)  
15 respostas

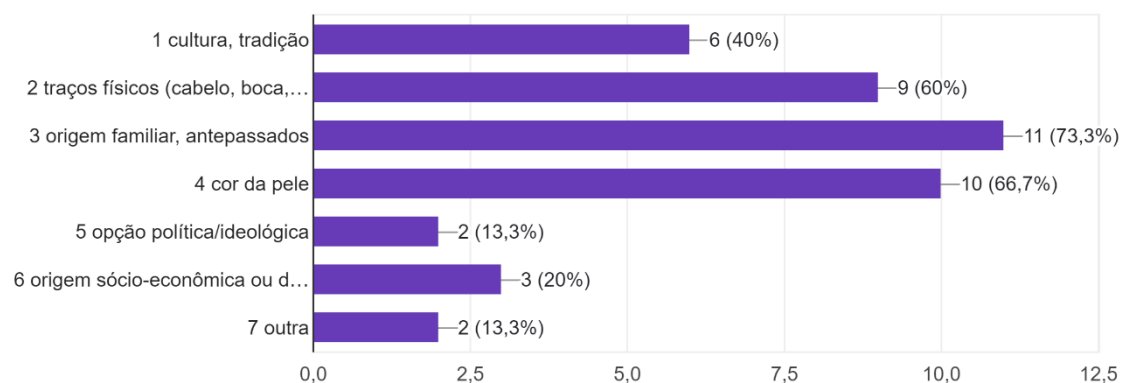


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

De acordo com o que está disposto no gráfico acima, para os pesquisados, assim como para as pessoas em geral, os aspectos fenotípicos têm maior preponderância quanto à definição da raça ou cor, quando comparado aos demais. O que não é nenhuma surpresa devido ao nosso passado histórico e as persistentes características de nossa sociedade. Vejamos o que nos dizem sobre si mesmos, observando o gráfico abaixo.

Figura 44 – Gráfico 31

EM RELAÇÃO A SUA PRÓPRIA COR OU RAÇA, VOCÊ A DEFINIRIA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)  
15 respostas

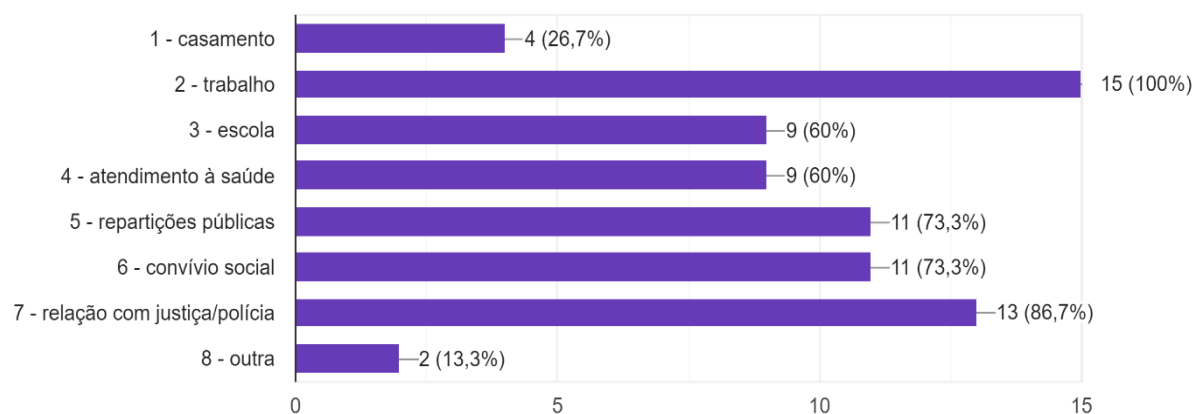


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Aqui, como mostram os dados, já vemos a origem familiar e os antepassados com importância maior, mas seguido pelos traços fenotípicos novamente.

Figura 45 – Gráfico 32

EM QUAIS SITUAÇÕES OU MOMENTOS A COR OU RAÇA INFLUENCIA A VIDA DAS PESSOAS NO BRASIL? (MARQUE QUANTAS ACHAR NECESSÁRIO)  
15 respostas



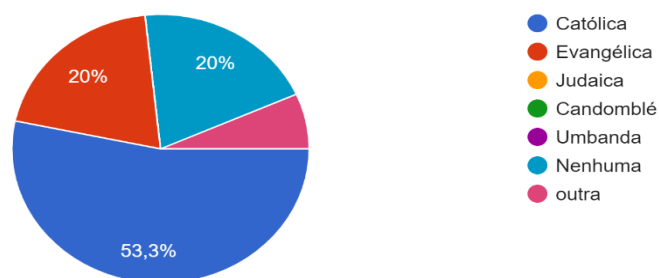
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

As respostas dos colegas professores à questão sobre a influência da cor/raça na vida das pessoas, exemplificadas pelo gráfico acima, aproximam-se das respostas dos estudantes, com percentuais e percepções parecidas, destacando-se o trabalho, com 100%, a relação com justiça ou polícia, com 86,7%, e repartições públicas e convívio social, ambas com 73,3%.

Para conhecermos o perfil básico da religiosidade destes profissionais, perguntamos: “Qual sua religião? E seu grau de concordância com a seguinte afirmação: Para mim não há problema em ter amigos de outras religiões”. As respostas, descritas nos gráficos abaixo, nos mostram que, neste grupo, cristãos também são maioria, com 8 (73,3%) do total (5 de católicos e 3 de evangélicos), 3 disseram não ter religião e 1 disse ter outra. Apesar do universo relativamente pequeno de pesquisados, acreditamos que não haveriam grandes alterações caso o grupo fosse maior, devido nossas características histórico-sociais. Nossa contagem também está próxima aos números do IBGE<sup>36</sup> do último Censo em 2010.

Figura 46 – Gráfico 33

Qual sua religião?  
15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, “Google Formulários.”

Figura 47: Gráfico 34

Marque o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: “Para mim não há problema em ter amigos de outras religiões”.  
15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

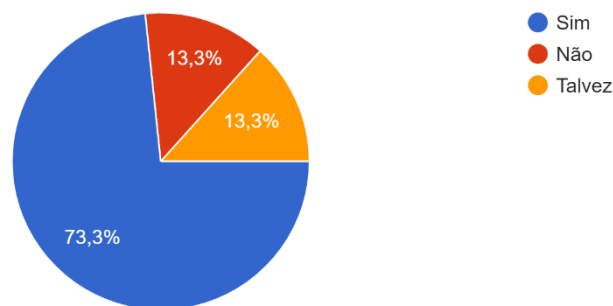
<sup>36</sup> No Brasil Cristãos são 86,8%: católicos 64,6% e evangélicos 22,2%. Dados oficiais extraídos do Censo de 2010.



Com a exceção de um(a) colega que respondeu “mais ou menos”, os demais concordaram totalmente (10) ou apenas concordaram (4) sobre não haver problema em ter amigos de outras religiões. Apesar dos números acima demonstrarem tolerância, durante toda nossa trajetória profissional, sempre vimos professores resistindo, fazendo críticas, diminuindo as tentativas de se trabalhar temas voltados para as relações étnico-raciais, chegando a demonstrarem preconceito, principalmente se envolvesse religiões de matriz africana. Nesse grupo, infelizmente, não houve exceção em relação a essa resistência. Exemplos disso são as respostas dos pesquisados para a seguinte questão: “Você é a favor de cotas por critérios raciais?” Observemos as respostas para a questão no gráfico e suas justificativas, a seguir.

Figura 48 – Gráfico 35

Você é a favor de cotas por critérios raciais?  
15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

A maioria que é a favor (11 ou 73,3%) utilizou-se dos seguintes argumentos em suas justificativas: “dívida”, “reparação e ou compensação histórica”; “forma para diminuir as desigualdades sociais”; “democratiza o acesso ao ensino superior”; “déficit na escolarização”; “mais pretos terem acesso a espaços que antes eram ocupados predominantemente por brancos”.

Os que não são a favor e ou que assinalaram “talvez” foram 2 ou 13,3% cada resposta. Esse percentual, no nosso entendimento, demonstra a resistência da qual falamos. Quando os que talvez sejam a favor justificam fazendo ponderações condicionantes. Nas suas falas percebem-se opiniões segundo as quais as cotas “são uma compensação que não supre a lacuna anterior e que gostaria que houvesse a mesma oportunidade para todos desde a educação básica; e que não deveria ocorrer, pois acredita em direito de um é direito de todos,

porém, infelizmente, não é isso que ocorre, então criaram esse critério para disfarçar o que acreditaram verdadeiramente, tem que ser usado.”

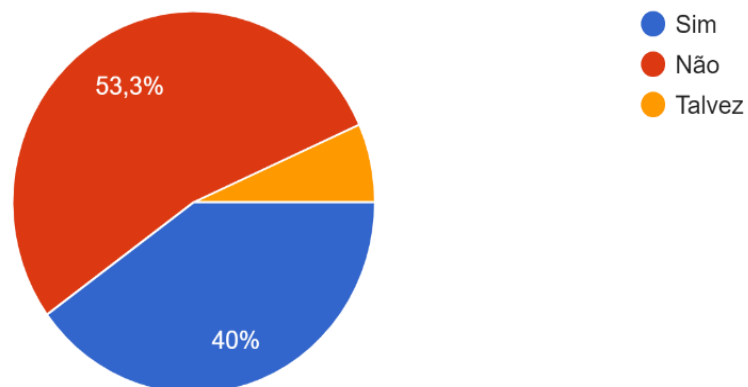
Mais resistência ainda é demonstrada pelos que não são a favor das cotas. São comuns entre eles a justificativa de que “direitos devem ser iguais” ou de que as cotas são um tipo de “segregação”. Perguntamos sobre cotas por critérios raciais, de forma generalizante mesmo. Todo professor sabe que este é só um dos critérios para a concessão de cotas nas universidades públicas brasileiras, já que parte entendeu se tratar deste tipo de cota. Admitimos que nos causa um certo desalento posturas de professores que ainda não compreenderam a importância das políticas de cotas e continuam a replicar discursos que só servem aos interesses de uma elite branca e retrógrada.

Assim como foi feito com os estudantes, também fizemos ao grupo dos professores alguns questionamentos sobre racismo dentro e fora da escola e sobre suas reações. Todos os professores que nos responderam concordam que o racismo é um tema que deve ser tratado pela escola, independentemente de haver caso evidente.

Figura 49 – Gráfico 36

Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo na escola?

15 respostas

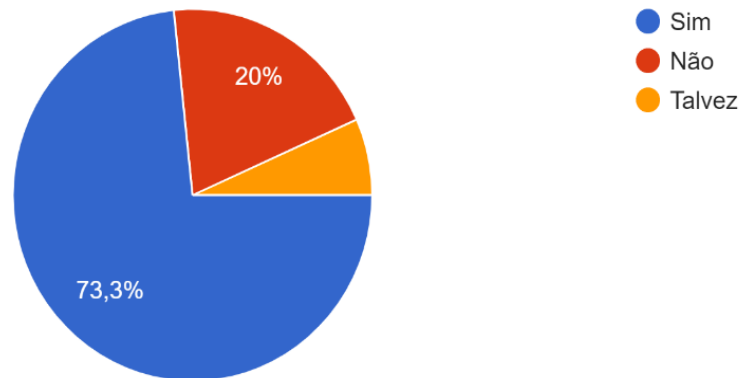


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Figura 50 – Gráfico 37

Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo fora da escola?

15 respostas



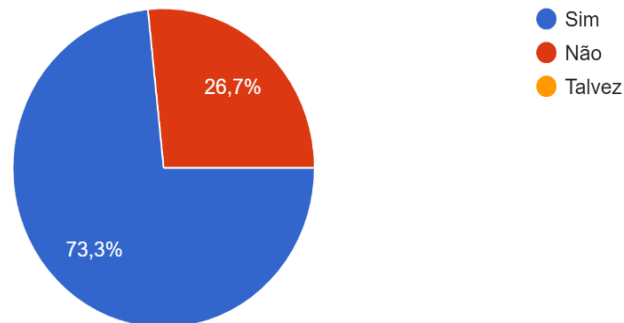
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Ao compararmos os dois gráficos acima, constatamos que muitos foram testemunhas ou passaram por casos de racismo dentro e fora da escola, a diferença que os números nos mostram é que fora da escola esses casos tiveram uma maior ocorrência. Ao descreverem o fato teria ocorrido, segundo eles, na escola o mais comum foram casos envolvendo estudantes com relatos de xingamentos e agressões por conta do cabelo e cor da pele, de posicionamentos contrários a atividades que envolveriam religiões de matriz africana. As reações foram de indignação, intervenção através de falas e de atividades contra o racismo. Já fora da escola, destacaram-se casos com terceiros divulgados pela tv, de abordagem policial a si e a outros colegas, bem como o excesso de “vigilância” em loja por serem pretos. As reações foram não fazer nada pela perplexidade e revolta, e argumentar com inteligência nos casos que envolveram segurança de loja e policiais.

O grupo de professores também responderam sobre história e cultura africana e afro-brasileira. O questionamento foi: “A trajetória histórica do negro e a cultura africana e afro-brasileira é estudada apenas nas aulas de história?”. Dentre os entrevistados, 14 colegas responderam não e apenas 1 respondeu sim ao questionamento. Complementarmente, perguntamos: “Se não, em quais outras disciplinas o tema foi abordado?”. De acordo com as repostas, quase todas as disciplinas abordaram de alguma forma a temática (a exceção foi a disciplina de matemática), além da biblioteca que também foi citada. Porém, quando perguntados “Na sua disciplina você costuma trabalhar temas relacionados a cultura africana ou afro-brasileira?”, as resposta se configuram de forma um pouco diferente: 11 (73,3%) responderam sim e 4 (26,7%) responderam não, como mostra o gráfico a baixo.

Figura 51 – Gráfico 38

Na sua disciplina você costuma trabalhar temas relacionados a cultura africana ou afro-brasileira?  
15 respostas

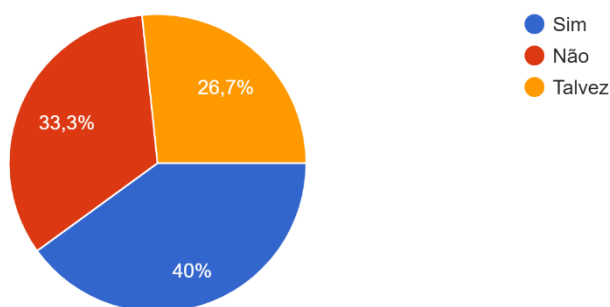


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Apesar de uma boa parte dos professores trabalhar temas relacionados a cultura africana e afro-brasileira em suas disciplinas, a mesma proporção não é refletida quando se trata de trabalhar com autores, personagens e ou espaços negros, como o gráfico abaixo denuncia, mesmo que todos, exceto um, tenham citado conhecer heróis negros como Zumbi, Dandara, Machado de Assis, Aleijadinho, Nelson Mandela, Luiz Gama, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Carlos Marighella, João Cândido.

Figura 52 – Gráfico 39

Você costuma trabalhar com autores, personagens e ou espaços negros?  
15 respostas



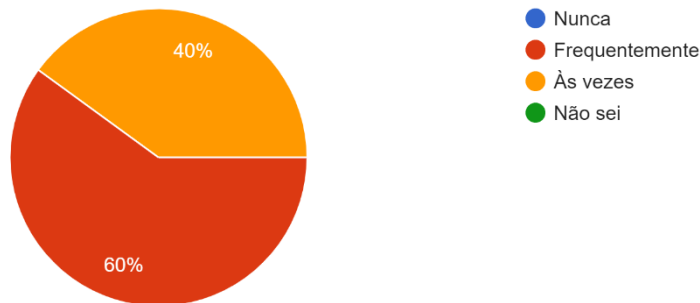
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Sobre o Dia da Consciência Negra, assim como fizemos aos estudantes, perguntamos: “Sua escola costuma comemorar o dia da Consciência Negra? A comemoração do dia da Consciência Negra na escola lhe agrada? Sobre a Semana da Consciência Negra, você participa da programação, se sim, de que forma?”

Figura 53 – Gráfico 40

Sua escola costuma comemorar o dia da Consciência Negra?

15 respostas



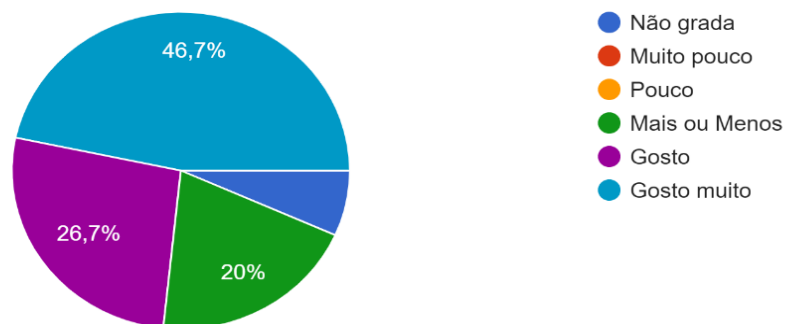
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Aqui, assim como as respostas dadas pelos estudantes, acreditamos que as respostas dos professores também sofreram influência da situação de pandemia. Outras justificativas foram a falta de estrutura e apoio.

Figura 54 – Gráfico 41

A comemoração do dia da Consciência Negra na escola lhe agrada?

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

A comemoração do Dia da Consciência Negra agrada a maioria, que gosta muito (7 ou 46,7%) ou apenas gosta (4 ou 26,7%). Apenas 3 (20%) responderam mais ou menos e 1 (6,7%) não se agrada com a comemoração. Apesar disso, todos afirmam ter participado de alguma forma dia alusivo à consciência negra, orientando e promovendo atividades artísticas (música, dança teatro), fazendo mediações ou organizando feiras, exposições e visitas.

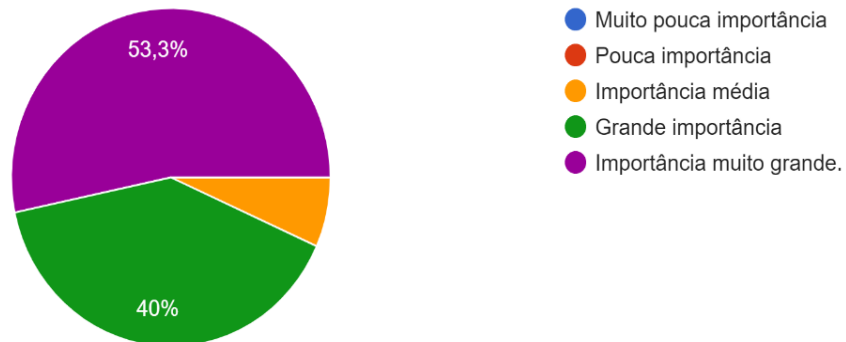
Para coletarmos mais informações a respeito da cultura afro-brasileira, perguntamos: “Que importância tem para você a cultura afro-brasileira? O que significa cultura afro brasileira para você? Que importância você dá a abordagem de temas da cultura afro

brasileira em sala de aula? Qual a forma de expressão da cultura afro brasileira que mais te agradam?”

Figura 55 – Gráfico 42

Que importância tem para você a cultura afro-brasileira?

15 respostas



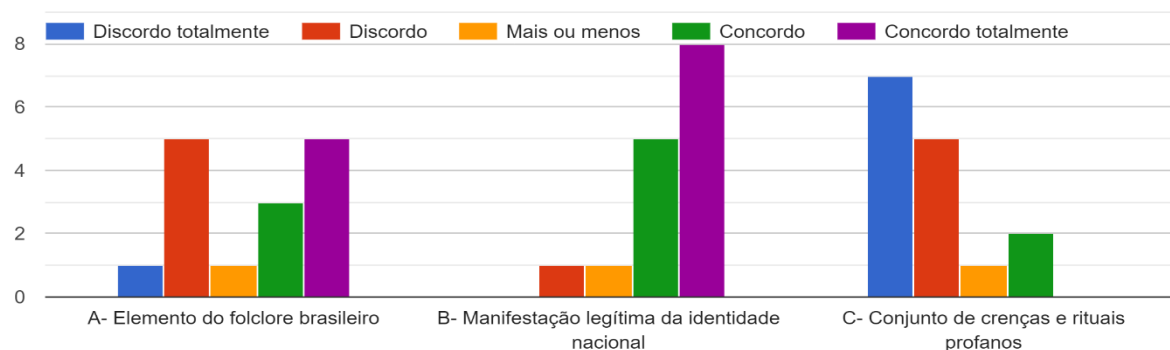
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

De acordo com os dados do gráfico acima, a grande maioria dos pesquisados reconhece a importância da cultura afro-brasileira. Para 53,3% tem importância muito grande e para 40% grande importância. Apenas 1 respondeu importância média, que corresponde a 6,7% dos entrevistados.

No gráfico abaixo, os professores reconhecem que a cultura afro-brasileira é uma manifestação legítima da identidade nacional. Nos chama atenção que 2 professores(as) concordam que a cultura afro-brasileira é um conjunto de crenças e rituais profanos, apesar de parecer pouco, em se tratando de professores, o posicionamento nos causa preocupação.

Figura 56 – Gráfico 43

O que significa cultura afro brasileira para você?

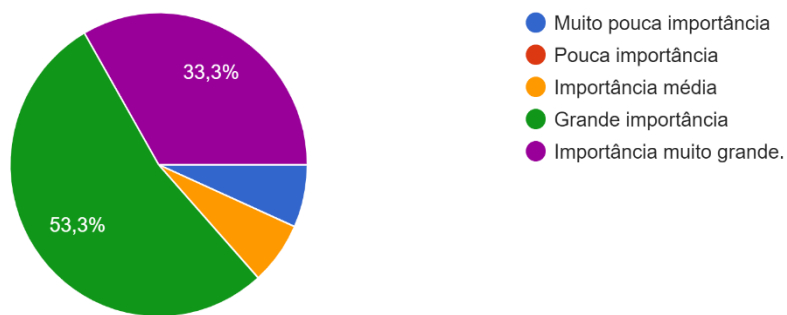


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

A maioria dos professores dão também muita importância para as abordagens da cultura afro-brasileira em sala de aula, com exceção de um que dá importância média e outro que dá muito pouca importância, como mostrado abaixo. Um fato inegável é que, na prática, existem muitos professores que não conseguem relacionar suas disciplinas com temas da cultura afro-brasileira.

Figura 57: Gráfico 44

Que importância você dá a abordagem de temas da cultura afro-brasileira em sala de aula?  
15 respostas

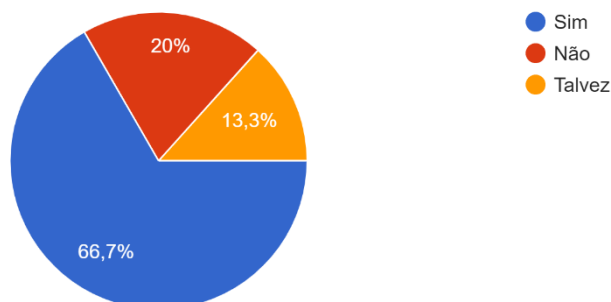


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Ainda na perspectiva das percepções sobre as expressões culturais afro-brasileiras, perguntamos: “Você conhece uma expressão da cultura afro-brasileira própria de sua região?” Chamaram nossa atenção as respostas de 20% (3) que não conhecem e 13,3% (2) que talvez conheçam, uma vez que estamos falando de professores paraenses em sua maioria, nascidos e criados na região. À maioria que nos disse conhecer, 66,7% (10), pedimos que especificassem e foram citados Carimbó, culinária, Lundu, Marujada, Boi Bumbá.

Figura 58 – Gráfico 45

Você conhece uma expressão da cultura afro-brasileira própria de sua região?  
15 respostas



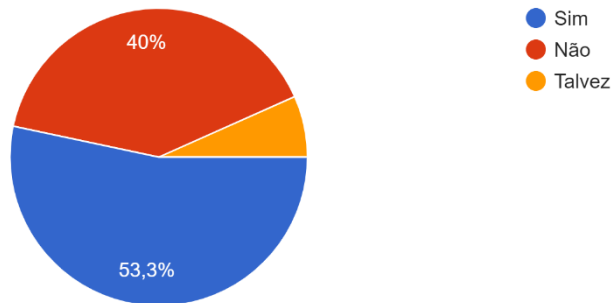
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

No que diz respeito a sua prática pedagógica, fizemos a pergunta abaixo com o intuito de verificarmos o conhecimento de nossos colegas a respeito das legislações específicas, citadas como exemplo e que têm repercussão em todas as disciplinas. As respostas nos mostram a existência de uma quantidade significativa (40%-6 que responderam não e de 6,7%-1 que respondeu talvez) de professores que não têm esse conhecimento, o que demonstra a dificuldade, infelizmente comum, de nossa categoria de fazer adaptações aos currículos e da falta de formações continuadas.

Figura 59 – Gráfico 46

Você tem conhecimento do que a legislação (P. Ex. lei 10.639/03 e 11.645/08) diz a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira relacionada a sua disciplina?

15 respostas



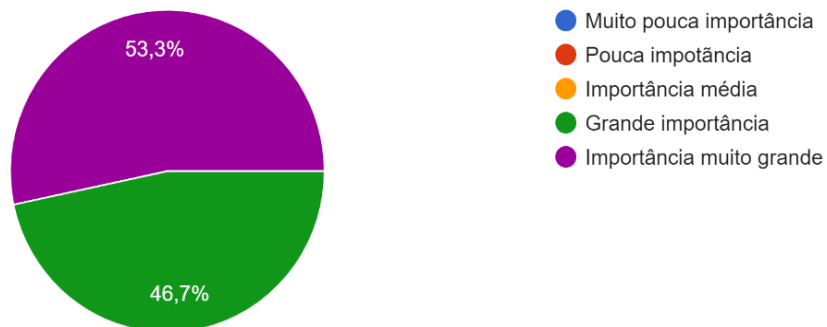
Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Sobre o aspecto da formação continuada, perguntamos: “Qual o grau de importância que você dá para a Formação Continuada?” Todos reconhecem a importância da formação continuada e que esta pode auxiliá-los na prática docente e no aprimoramento profissional.

Figura 60 – Gráfico 47

Qual o grau de importância que você dá para a Formação Continuada

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

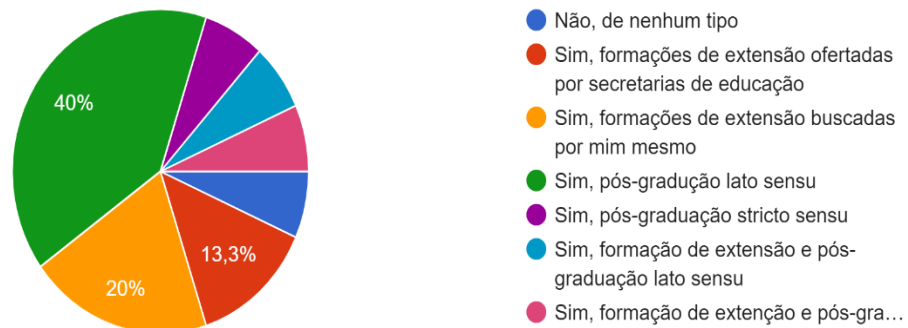


Ainda sobre a formação continuada, perguntamos: “Você já fez algum tipo de formação continuada?”. As respostas foram: 1 não fez formação de nenhum tipo; 1, formação de extensão e pós-graduação lato sensu e stricto sensu; 1, formação de extensão e pós-graduação lato sensu; 1, formação stricto sensu; 2, formações ofertadas por secretaria de educação; 3, formações buscadas por eles próprios; e, 6, pós-graduação lato sensu. É o que está disposto no gráfico abaixo.

Figura 61 – Gráfico 48

Você já fez algum tipo de formação continuada?

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

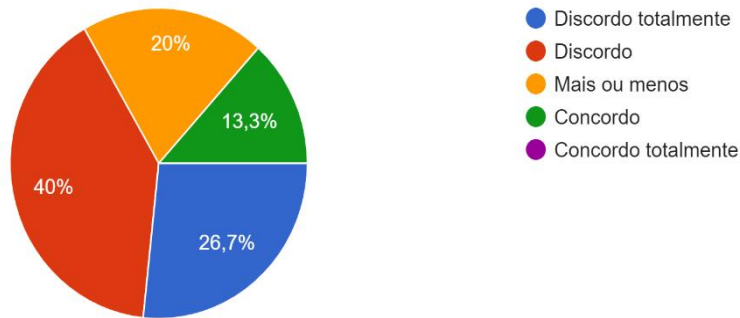
Mesmo com a maioria da equipe de professores possuindo algum tipo de formação continuada, ao observarmos nossa realidade e toda nossa trajetória docente, podemos dizer sem medo de errar que a oferta e o acesso a formações continuadas foi e ainda é um problema.

Queríamos saber suas percepções acerca do negro e suas temáticas em relação ao livro didático. Para tanto, indagamos os colegas através dos questionamentos retratados pelos próximos dois gráficos abaixo.

Figura 62 – Gráfico 49

Você acredita que o negro e suas temáticas já são devidamente trabalhados e retratados nos livros didáticos

15 respostas

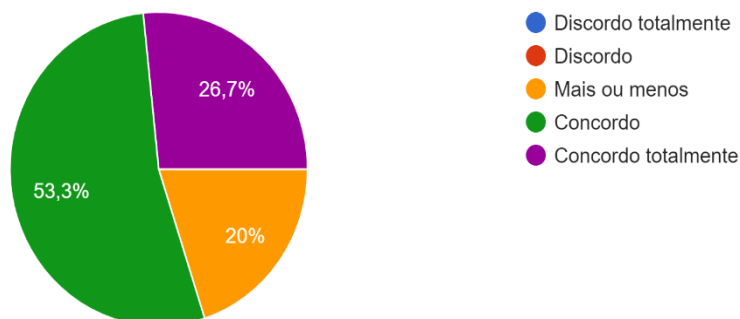


Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

Figura 63 – Gráfico 50

Apesar dos avanços o negro e suas temáticas continuam sendo invisibilizados nos livros didáticos e nas salas de aula

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via “Google Formulários.”

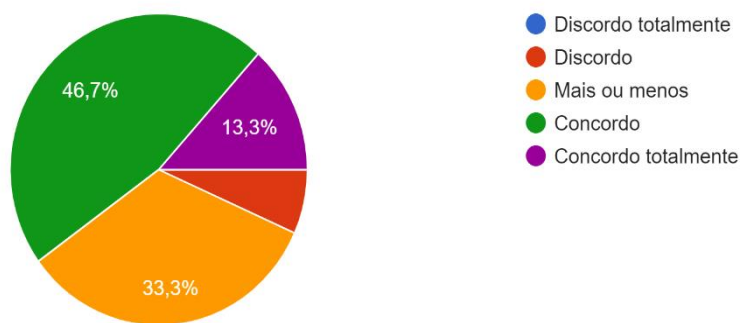
Podemos observar que o negro e suas temáticas ainda não são devidamente retratados e trabalhados (gráfico 49) para a maioria (66,7%) dos entrevistados, que “discordaram ou discordaram totalmente” da afirmativa, ao passo que 20% responderam “mais ou menos” e 13,3% “concordaram”. Até podemos entender quem respondeu “mais ou menos”, mas quem respondeu que “concorda” talvez não conheça direito os livros didáticos. Além disso, é uma opinião contraditória, uma vez que não houve quem discordasse que o negro e suas temáticas continuam sendo invisibilizados nos livros didáticos e nas salas de aula, apesar dos avanços (gráfico 50).

Para finalizarmos nosso levantamento, pedimos que os professores opinassem sobre os privilégios do ser branco. Primeiramente consideramos os níveis de concordância em relação ao fato de os brancos serem privilegiados ou não, independente de classe social, como retratado no gráfico abaixo e pelas justificativas a estas respostas.

Figura 64 – Gráfico 51

As pessoas brancas são prilegiadas na sociedade brasileira, independente da classe social que ocupa.

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho, via "Google Formulários."

Como se vê no gráfico, apenas 1 colega discordou da possibilidade de privilégios dos brancos. Na justificativa, ele nos disse que acredita que "o fator econômico-social prevaleça em detrimento da cor do indivíduo". Os 5 que optaram por "mais ou menos", assim se justificam: "A questão social tem certa influência nesse país muito desigual", "A desigualdade não está relacionada somente com a questão de cor, mas também é, principalmente, pelas questões de classe social e miséria", "A sociedade por si, já traz preconceito em si", "A discriminação está atrelada à classe social também em nossa sociedade", "Mesmo sendo branca, as pessoas também sofrem discriminação por sua classe social, mas de modo menor que pessoas negras!", "Isso eu observo na qualidade das escolas públicas em periferias!", "Não dos professores, mas na infraestrutura e recursos".

Os que concordaram (7) ou concordaram totalmente (2), num total de 9 colegas, justificaram-se da seguinte forma: "Racismo é velado", "Historicamente os brancos têm privilégios", "No Brasil, somente a minoria 'branca' conserva seus privilégios", "A maioria dos pobres, independente da etnia, são desprivilegiados. E, dentre estes, os negros mais ainda", "O tratamento que se dá a uma pessoa de pele branca é diferenciado, se comparado as pessoas de pele escura", "Ainda há em nossa sociedade uma triste relação da cor da pele com uma suposta condição de marginalidade, subserviência e inconformidade com alguns

padrões pré-estabelecidos, independente da classe social”, “A discriminação é tão absurda que se o negro tiver curso superior e o branco traficante ainda há o risco deste ser privilegiado em detrimento da cor daquele”, “As pessoas com tom de pele mais claro têm mais espaço na sociedade”, “Os pardos se enxergam brancos porque isso socialmente é mais aceito. Isso facilita mais na hora de um emprego no mercado de trabalho, nas relações sociais, etc.”, “Sempre existirá, embora deseje-se a mudança nesse pensamento... é importante trabalhar a mentalidade do indivíduo. para que esses pensamentos comecem a melhorar”, “Em termos de abordagens agressivas das polícias, da forma como são expostos pelas mídias tradicionais quando cometem crimes é totalmente diferente de quando se tratam de pessoas pretas nas mesmas circunstâncias, por isso, nesses aspectos, considero-as privilegiadas.”

#### 4.3 – O QUE MAIS NOS DIZEM OS DADOS: IMPORTANTES INFERÊNCIAS E CATEGORIZAÇÕES

Hoje, passada a turbulenta fase das análises dos questionários/formulários de nossa pesquisa, com um pouco mais de experiência adquirida por conta desta fase, faríamos algumas adaptações, retiráramos ou modificáramos algumas questões, além de acrescentar algumas mais específicas, diretas sobre branquitude. Pretendíamos realizar essa abordagem mais direta, com um foco mais específico sobre a branquitude, através de entrevistas com estudantes e professores, os quais seriam selecionados a partir das respostas aos questionários. As entrevistas, que muito enriqueceriam nosso trabalho, não foram possíveis, porém, acreditamos que demos um passo importante, acadêmica e pessoalmente falando, em direção à continuidade de pesquisas.

Os questionários que aqui foram aplicados e que constam nos apêndices tiveram como base questões étnico-raciais voltadas muito mais para a temática do negro, cultura africana e afro-brasileira, e quisemos que assim o fosse. O desafio era encontrar, no conteúdo do que nos disseram nossos pesquisados, a percepção que têm da branquitude e/ou de seus aspectos presentes na escola e no seu cotidiano. O próprio fato de haver a prevalência de estudos, pesquisas e questionamentos que envolvam a temática negra é um indicativo de como são usadas para disfarçar, encobrir, mascarar e, ao mesmo tempo, impor o privilégio de ser branco (BENTO, 2014) na sociedade brasileira.

A partir dos gráficos de pesquisa sobre relações étnico-raciais que enfatizavam a branquitude, podemos concluir que ainda existe uma grande desigualdade racial no que diz respeito ao acesso a oportunidades e à valorização social. A branquitude é vista como um padrão

a ser alcançado, o que reforça a ideia de superioridade de uma raça sobre as outras. Por isso, podemos inferir também que a insistência na classificação ou autodeclaração como “pardos”, o que chamamos atenção algumas vezes, é uma forma de alcançar ou de se aproximar deste padrão, o “único caminho” de que nos falou Fanon (2008).

É importante destacar que essas desigualdades são resultado de séculos de opressão e discriminação, e que é necessário um esforço consciente e constante para mudar essa realidade. Isso inclui a educação, a ampliação da representatividade em espaços de poder e a luta contra o racismo sistêmico. E isso com a participação de todos, ressaltando, aqui, a importância da participação ativa dos que fazem parte da chamada “branquitude crítica” (CARDOSO, 2020).

As categorizações apresentadas nos gráficos indicam que ainda existe uma tendência a estereotipar e excluir certos grupos étnicos, o que prejudica a construção de relações interraciais saudáveis e justas. É importante que sejam implementadas políticas e ações que promovam a diversidade e a igualdade racial, garantindo o respeito às diferenças e valorizando a contribuição de todos os grupos étnicos para a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPRESSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Uma primeira consideração a se fazer, que já deixamos transparecer no decorrer desta caminhada, é que iniciamos nossos estudos com empolgação, expectativas, ideias, medos, inseguranças. Era a realização de um sonho estar finalmente fazendo um mestrado tão almejado. Logo de cara percebemos que não seria fácil, que teríamos dificuldades. De fato, tivemos “algumas” dificuldades por conta do longo tempo afastado do ambiente acadêmico e de uma pandemia que atingiu tudo e a todos, o que agravou problemas de ordem pessoal e deixou nosso percurso, digamos, um pouco mais singular. Ao fim da empreita, esperamos ter conseguido, minimamente, alcançar o que nos propusemos em relação à pesquisa apesar dos percalços que enfrentamos. Tivemos de nos adaptar, rever ideias e abordagens, superar as dificuldades e avançar etapas para chegarmos até a etapa final do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH), integrante do Programa Nacional do Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>37</sup>, no campus de Ananindeua.

Começamos nossa jornada com o intuito de trabalhar a invisibilidade negra. Consideramos que hoje pretos ou negros, dependendo de como se auto identifiquem, foram ou são invisíveis, não porque se colocaram nessa posição, mas porque outro assim o fez. Foram invisibilizados, dominados, subalternizados pelo branco europeu, colonizador, e depois por seus descendentes. Não houve e não há interesse em torná-los homens, humanos, cidadãos. Nossa história faz parte de um longo caminho de explorações, dominações, violências. Essa invisibilidade ocorreu em todas as áreas e aspectos possíveis. Não éramos humanos, não éramos civilizados, enfim, não éramos homens nem mulheres.

Não era possível obter essa humanidade e civilização, pois a cultura de nossos antepassados foi negada e invisibilizada, seus conhecimentos foram negados, bem como o acesso à cultura e conhecimento também lhes foram negados. Transformaram-nos em nada e, ainda hoje, há quem defenda que, na atual sociedade brasileira, todos são iguais e têm acesso às mesmas oportunidades. Não olham para trás e observam a condição de seres explorados, de seres que foram desumanizados, de seres aos quais foi negado tudo aquilo que era normal ao outro, ao ser branco. Infelizmente, muito desse processo ainda se faz presente nas escolas e no ensino de História.

---

<sup>37</sup> Também realização de um sonho antigo, fazer parte como estudante da maior e mais importante universidade do Norte do Brasil.

Buscamos, através deste trabalho, analisar a percepção da branquitude no espaço escolar. Ao fazermos nossas análises, partimos também de nossa experiência pessoal e docente, de nossas observações nestes mais de 15 anos de exercício do magistério. Muitas dessas observações foram confirmadas com a pesquisa. Uma dessas confirmações que podemos destacar diz respeito a questões que envolvem religião e religiosidade. Nesse viés, o predomínio do cristianismo, muitas vezes com uma visão deturpada, tem relação direta com o preconceito para com as religiões de matriz africana. Tal preconceito, por vezes, tem relação com a resistência de estudantes e professores a eventos que saiam do padrão cristão, normalmente aceito e feito na escola, o padrão branco. Apesar de as dificuldades e resultados nem sempre serem aqueles que almejamos, continuamos a lutar e resistir ao poder do privilégio branco, da brancura e da branquitude.

Tentamos fazer a relação entre os conceitos e estudos que nos guiaram neste estudo. Ensino de história, branquitude, relações étnico-raciais, decolonialidade e o conceito/estudo da branquitude, que foi o fio condutor mais utilizado para costurar essas relações. Já que falamos de fio e costura, podemos dizer que alguns autores foram como agulhas que nos permitiram usar suas ideias, obras e palavras como verdadeiras linhas que nos ajudaram a costurar as nossas ideias. Podemos destacar alguns que tiveram influência significativa no desenvolvimento de nossas ideias neste trabalho e agora para a vida, entre os quais Frantz Fanon, Alberto Guerreiro Ramos, Maria Aparecida Silva Bento, Sueli Carneiro e Lourenço Cardoso.

Do pensamento desses autores, destacamos Frantz Fanon (2008) como precursor dos estudos da branquitude que analisa a relação entre brancos e negros. Em sua obra “Pele Negra Máscaras Brancas”, o autor nos revela que ambos são afetados pela convivência mútua, em que o negro está na busca incessante por uma brancura inatingível e o branco na valorização e defesa de sua posição de superioridade. Guerreiro Ramos (1957), pioneiro em tratar a branquitude como objeto, elege como problema de estudo a ideia de uma sociedade poder se tornar doente (RAMOS, 1957). Essa patologia social do branco, que está presente até hoje na sociedade brasileira, tornou-se mais presente, perceptível e visível de 2013 para cá, após uma onda de protestos<sup>38</sup> de rua. A patologia ficou acirrada a partir das eleições presidenciais de 2014, 2018 e 2022.

De Cida Bento (2020), em sua retomada dos estudos da branquitude, também critica-se os estudos antirracistas que focam o negro e comodamente se esquecem do branco que

---

<sup>38</sup> Também chamadas de “Jornadas de Junho”, esses protestos começaram por causa dos aumentos das tarifas de transporte e ocorreram em todo país, mas que tomaram outros rumos.

ênfatizam que o “problema” do branqueamento é um problema do negro e não do branco, o que acaba por deixar o branco em sua posição privilegiada de superioridade.

O pensamento potente e fantástico que também nos influenciou, que inclusive passou a fazer parte de nossa prática profissional, é o de Sueli Carneiro. Seu conceito de epistemicídio nos ajudou a dar forma às nossas ideias, complementando-as quanto ao que diz respeito ao silenciamento e assassinato de conhecimentos ancestrais de vários povos africanos e indígenas, o que foi fundamental para o predomínio e imposição do modelo branco como ideal a ser alcançado. O professor Lourenço Cardoso foi sem dúvida o autor que mais lemos. Tentamos nos utilizar o máximo possível de seus conceitos, definições, características e exemplos para nos dar a base minimamente necessária para este trabalho como o “branquitude crítica” e suas características.

No que diz respeito à nossa pesquisa, podemos destacar que os dois grupos de pesquisados, tanto estudantes quanto professores, demonstram que têm percepções da branquitude mesmo que, às vezes, não tenham a real noção do que se trata. Podemos dizer que se enquadram no que o professor Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2014, 2020) denominou de branquitude de crítica, “aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam ‘publicamente’ o racismo” (CARDOSO, 2020, p. 195).

O conceito de “branquitude crítica”, ao nosso ver, aplica-se perfeitamente aos grupos de estudantes e professores brancos, embora a maioria dos pesquisados seja composta de “pardos” que, como já dissemos, muitas vezes se comportam, se colocam e se vêem como “brancos”. Apresenta-se, assim, um dilema, o de como efetivamente categorizá-los. A saída para tal dilema talvez esteja no que também já afirmamos, que isso é um exemplo de como a branquitude e sua lógica se apresenta na escola e na sociedade brasileira. E isso é o resultado de gerações e mais gerações da imposição da lógica da branquitude que produziu e reproduz esse tipo de “comportamento” extremamente eficiente, que faz com que essas pessoas apresentem características da “branquitude crítica”.

Podemos, nesse sentido, dizer que encontramos, no decorrer de nossa trajetória estudantil e docente e analisando o conteúdo e discursos expostos na presente pesquisa, as características da “branquitude crítica”, as quais já nos referimos anteriormente e que foram sintetizadas pelo professor Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2014, 2020). Obviamente, tais características foram encontradas, com mais frequência, entre pessoas brancas, mas também as percebemos em autodeclarados “pardos”, principalmente entre aqueles que não se vêem como negros, apesar da autodeclaração, demonstrando a eficiência daquele “comportamento” ao qual nos referimos acima.



Também encontramos pessoas que simplesmente não criticam, nem são acrílicas, pois não se enquadram na definição de “branquitude acrílica”, “a identidade branca individual ou coletiva que argumentam a favor da superioridade racial.” (CARDOSO, 2020, p. 195). Nem apresentam suas características, pois nem de longe se aproximam de algo parecido com neofascistas, defendendo a superioridade racial branca ou outra. Seria, na linguagem popular de hoje, o “isentão”, o “em cima do muro”. Poderíamos, assim, chamá-los de brancos ou “pardos” não-críticos ou como aqueles que melhor exemplificam a característica sete (7), que citamos anteriormente “Ama, convive, ‘tolera’, ‘suporta’, convive hipocritamente com o Outro” (CARDOSO, 2020, 198 – 199). A manutenção de atitudes “em cima do muro”, os posicionamentos “isentos”, nada mais são do que atitudes hipócritas, que, no fim das contas, servem para preservar seus privilégios de “branco” ou de “quase branco”.

Podemos, então, constatar, através de nossa pesquisa e experiência docente, a existência da percepção da branquitude que, muitas vezes, é ignorada de forma proposital ou não, porque está relacionada a privilégios que as pessoas brancas ainda não estão dispostas a abrir mão. Daí a importância dessas pessoas reconhecerem sua identidade racial branca e os privilégios advindos dela, passem a ser efetivamente críticos e entendam que é papel de todos combater as desigualdades, preconceitos, discriminações, racismo, etc. É de suma importância que todos, efetivamente, participem do debate. Por isso, consideramos condição imperativa trazer o debate sobre a branquitude para dentro da escola, educar estudantes, professores e até mesmo demais membros da comunidade escolar no seu dia a dia, nesse ambiente que ainda é reprodutor de estereótipos e preconceitos.

Como muito bem ressaltam Monique Ferreira Gadioli e Tânia Mara Pedroso Müller,

O cotidiano escolar é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêtricos e ainda impera certo silenciamento. Nesse sentido, a escola precisa se mostrar mais eficiente para lidar com as questões sobre racismo e seus desdobramentos de maneira profunda. Assim, é pertinente trazer para nossa discussão o processo em que se constituiu o pensamento racial brasileiro. Como no passado, ainda hoje, abordar a questão da ideologia e do racismo em suas múltiplas dimensões não é tarefa muito fácil. Constitui um complexo desafio.

É importante pontuar que a ideologia dominante ainda exerce forte influência nos dias atuais, ainda é uma poderosa arma de manipulação, camuflam desigualdades, porém, acreditamos, assim como Marilena Chauí (2008), que a conscientização dos dominados é o melhor caminho para a criação de mecanismos que desarticulam as ideias dominantes. Nesse sentido, a educação tem papel fundamental para a desconstrução das ideologias dominantes que não visam ao coletivo. (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 277)

Para quem está em sala de aula sabe bem como é enfrentar o poder dessa ideologia dominante a que se referem as autoras, dificuldade mais sentida pelos professores que atuam na área das ciências humanas. Por isso, concordamos com as autoras quanto à importância da educação na desconstrução das ideologias dominantes e enfatizamos a extrema importância da História e do Ensino de História nessa árdua missão de enfrentamento, desconstrução, subversão, superação de domínios, de estereótipos e de uma pedagogia que nos inferioriza o tempo todo, que insistem em se manter nos espaços escolares. Daí a importância dos estudos e pesquisas da e sobre a branquitude que vem se desenvolvendo em ambientes acadêmicos e trazer estes estudos, pesquisas, debates para dentro do ambiente escolar da educação básica. E, nesse sentido, temos que considerar o ser branco e seu papel nesta árdua missão. Como bem afirmam Monique Gadioli e Tânia Müller, “é preciso desvelar o silêncio do que é ser branco no Brasil, a fim de caminhar no que se refere à equidade racial”. GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 281).

A não percepção da branquitude nos mostra como ela se impõe, fazendo-se crer como o padrão de normalidade, bondade, beleza. Assim como o não se atentar aos aspectos da branquitude e como esta se apresenta no espaço escolar é um exemplo de que a branquitude e sua lógica permanecem a ser o padrão a ser adotado para a educação. O debate da branquitude nas escolas é importante para que todos percebam que ela não tem somente aspectos negativos. O reconhecimento de que o branco também tem pertencimento étnico-racial (CARDOSO, 2014), com todos os aspectos que o compõem, é muito importante para a percepção de que todos são responsáveis por lutar, combater e eliminar juntamente a abominável prática do racismo, se possível.

Precisamos falar de branquitude desde o início nas escolas. Estas têm de se preparar para falar sobre essa temática. Aliás, já passou da hora de discutirmos, debatermos nos melhores sentidos dos termos, a branquitude dentro desse espaço, exatamente nos termos de Gadoti e Müller (2017).

Diante desse cenário, afirmamos: precisamos falar de branquitude! Não há mais tempo para o branco ficar aquém dessa discussão. É necessário que o ser branco enegreça suas referências, sejam elas profissionais, mercadológicas e quiçá amorosas, para que assim possam perceber a dimensão do que o racismo faz com as pessoas negras quanto à sua identidade, autoestima, condições de vida etc. (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 287).

É necessário, portanto, que, o quanto antes, os brancos se reconheçam enquanto tal, reconheçam que seu papel é muito importante nesse debate e, assim, possam dar um primeiro passo libertando-se de uma branquitude que os restringem. Têm que começar a ver e entender

que seu privilégio de ser branco está assentado na exploração, submissão e sofrimento de *Outros*.

Neste sentido, nos ajudam novamente Monique Gadioli e Tânia Müller, quando afirmam que

Problematizar o racismo nos primeiros anos de escolaridade é de extrema relevância para a construção de uma educação antirracista. Tal abordagem possibilita uma reflexão a respeito da sociedade que queremos transformar.

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

Podemos citar, a título de exemplo do que nos falam as autoras, dois casos no mínimo interessantes. O primeiro, de uma mãe que nos ligou extremamente preocupada, quando soube que nossa pesquisa era sobre relações étnico-raciais. Segundo ela, desde que o filho era criança, ela o tinha ensinado que ele era negro, embora conste como pardo no Censo Escolar, e que sempre deveria evitar se envolver em confusão, procurando evitar discussões sobre racismo<sup>39</sup>. O segundo caso, também envolvendo nossa pesquisa, ocorreu quando estávamos comentando as questões de auto identificação e uma estudante relatou que para responder perguntou à mãe, que a identificou como “branca”. O curioso é que a estudante em questão possui traços fenotípicos negros. Para nós, ficou claro, em ambos os casos, a intenção das mães em “proteger” seus filhos, o que as levou a orientá-los a se esconder e negar sua pertença racial.

Esses casos revelam que existe uma necessidade urgente de combater práticas racistas mesmo que estejam veladas, disfarçadas como práticas bem-intencionadas ou impostas pela branquitude. Como já dissemos, já passou da hora de o branco contribuir efetivamente nesta árdua missão. Para tanto, o debate sobre a branquitude também se faz urgente que aconteçam dentro dos espaços escolares e desde os anos iniciais.

Temos a certeza de que poderíamos ter ido além do que até aqui expusemos e, iremos em um futuro próximo. Começamos com os dois pés fincados na negritude com uma intenção, que com decorrer de nosso curso foi se modificando ou, melhor dizendo, foi se adaptando. Ao nos propormos trabalhar com a branquitude, encontramos uma temática que nos indica vários caminhos a trilhar, podendo partir da educação infantil até as mais variadas áreas do

---

<sup>39</sup> Ironia ou coincidências do destino, este mesmo filho de uma mãe preocupada, veio a ser o autor do desenho que estampa a capa de nosso produto histórico-didático.

conhecimento científico acadêmico. Apesar de partimos e estarmos ligados à negritude, a pesquisa e a escrita de seus resultados nos fez vislumbrar novos horizontes e possibilidades para ampliarmos nossos estudos sobre a branquitude, em especial sobre mestiçagem, livros didáticos, educação e currículo, decolonialidade, psicologia, mitos (“democracia racial, paraíso das raças, cordialidade”), entre outras temáticas de estudo e pesquisa.

Nosso produto histórico-didático, resultante deste texto e pesquisa, visa, através de uma cartilha, apresentar o caminho que percorremos trabalhando com temas étnico-raciais, desde as primeiras tentativas frustradas, passando por alguns êxitos, até chegarmos às últimas experiências no trato com a temática da branquitude. Sobre este caminho, podemos dizer que demos alguns passos na direção do que chamamos de busca pela inserção do debate sobre a branquitude nas escolas. Até o momento, nossos dois últimos passos foram a participação no III Seminário Independente de Educação de Muaná (III SIEM), no qual contribuímos com uma fala sobre “O papel e as Percepções da Branquitude na Educação, e no XXIII Congresso Estadual Dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública, organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (Sintepp), quando, no Grupo de Trabalho 02 (GT / 02) – “O Papel das trabalhadoras e trabalhadores em educação no desenvolvimento da prática antirracista no cotidiano escolar”, propusemos “incluir o debate da branquitude nas escolas para sabermos qual o papel do branco nesse processo da educação antirracista”. A proposição referente a esse último passo foi aprovada e fará parte das diretrizes sindicais a partir do próximo ano, configurando-se mais uma conquista oriunda desta experiência de estudo e pesquisa.

Analisando, portanto, a branquitude em nosso espaço de trabalho, confirmamos algumas percepções e hipóteses que fomos acumulando no decorrer de nossa experiência docente, de nossos estudos e pesquisa. O que até aqui estudamos, pesquisamos e aprendemos irá fazer parte definitivamente de nossa vida e atuação profissional, e nos alimentou na pretensão de seguir estudando, pesquisando, contribuindo com o Ensino de História, Branquitude, Educação, etc.

## REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, nº 19, set. 89/fev. 90, p. 29 - 42.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze & GROSGOUEL, Ramón (2016). **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, vol. 31, n, pp. 15-24.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro /abril 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal, **Coleção de Leis do Brasil**. 1890, Página 2664 Vol. Fasc. X. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>.
- BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Decreta o Código Penal. **Coleção de Leis do Brasil**. 1940, Página 187 Vol. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).
- BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).
- BRASIL. **Ministério da educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**. Brasília (DF) 2004 set/out.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007). Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese de Doutorado. Araraquara: Unesp. 2014.
- CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisada e as críticas. In. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CARDOSO, Cíntia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Revista do centro de educação UFSM**; Santa Maria; v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Do epistemicídio. In: **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis (org.): **Os jovens e a história: Brasil e a América do Sul**. Ponta Grossa: UEPG, 2018, p. 319-327.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/03. In.: ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca; Et ali. (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 283-303.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

EMICIDA. **Amarelo**. São Paulo: Laboratório Fantasma. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&list=PL\\_N6VL1gm0aJeMdZ-UESDxkE7ob3Go4RO&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&list=PL_N6VL1gm0aJeMdZ-UESDxkE7ob3Go4RO&index=5). Acesso em 19 ago. 2022.

EMICIDA. **Ismália**. São Paulo: Laboratório Fantasma. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI&list=PL\\_N6VL1gm0aJeMdZ-UESDxkE7ob3Go4RO&index=22](https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI&list=PL_N6VL1gm0aJeMdZ-UESDxkE7ob3Go4RO&index=22). Acesso em 19 ago. 2022.

ESCOLA E. E. T. I. PROFESSOR JOAQUIM VIANA. **Projeto político pedagógico**. Ananindeua, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais: Projeto Pele negra; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. São Paulo: Alafonte Network, S. L. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CIKAJWeJJWE&list=PLm8yZ3o7xdjl0QGB2i8cAcqdhGAMSnMS&index=1>. Acesso em 20 Mar. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coordenação). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés: questão racial – artigos e reflexões**. 2017 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/>. Acesso em: 16/02/2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Portal Geledés: educação, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 16/02/2022.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007, p. 241 - 252.

GROSGOUEL, Ramón. “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada”. In: Bernardino-Costa, Joaze, Maldonado-Torres, Nelson & Grosfoguel, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 55-77). 2018.

GUAJAJARA, Kaê. **Mãos vermelhas**. Rio de Janeiro: 2020, Topic. Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_ltfX2k8r-UrxlHIHpWIdDbcm1jx0tKu3Y](https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_ltfX2k8r-UrxlHIHpWIdDbcm1jx0tKu3Y). Acesso em 19 ago. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&a. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Amostra – Religião: Cristãos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em 29/09/2022.

JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da branquitude: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

INCOMODAR. In. *DICIO, Dicionário de português*. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/incomodar/>. Acesso em: 21/09/2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. Branquitude: a mais nítida face do racismo no Brasil e no mundo. In. CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

Lemos, Flávia Cristina Silveira; et al. Branquitude e Psicologia: gênero e raça no contexto amazônico paraense. In. **PRACS: Revista eletrônica de humanidades do curso de ciências Sociais da UNIFAP** <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, v. 14, n. 1, p. 141-149, jan./abr. 2021.

LÓGICA. In. **DICIO, dicionário de português**. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/logica/>. Acesso em: 11/08/2021.

LÓGICA. In. **Oxford languages dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2021. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 11/08/2021.

LOPES, Joyce Souza. “Quase negra tanto quase branca”: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. In. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Coordenação. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04>.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia** [online]. 2012, n. 84, pp. 163 - 184.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “Branco” Brasileiro. In. RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957]

ROCHA, Rosa Margarida. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. São Paulo: Mazza, 2004.



RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 85 - 133.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 103-125, jul./dez. 2013.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades** – Ano 3 – n.11, novembro, 2010.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. APRESENTAÇÃO DOSSIÊ BRANQUITUDE. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 05-07, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/146>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**. *Consulta Escola*. Belém. 2021. Disponível em: <[http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php)> Acesso em: 20/08/2021.

SILVA, Geranilde Costa e. Momento Exu. In: **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Tese de Doutorado, 2013.

SILVA, Jorge Gregório da. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 7, n. 9., p. 1- 17, 2009.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 174 - 196. 2015.

**APÊNCICE A – PERGUNTAS FEITAS AOS ESTUDANTES ATRAVÉS DE FOMULÁRIO INTERATIVO PELA PLATAFORMA GOOGLE FORMS**

1) COM O INTUITO DE COMPLEMENTO DE PESQUISA INFORME O ENDEREÇO (@...) DAS REDES SOCIAIS QUE VOCÊ MAIS USA (FACEBOOK, INSTAGRAM, TWITTER. QUE TAMBÉM NÃO SERÃO DIVULGADOS)?

2) QUAIS AS CONDIÇÕES DE USO E ACESSO AS TECNOLOGIAS PARA AS AULAS VIRTUAIS, REMOTAS, ON-LINE, ETC?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Muito ruim

3) LISTE QUAIS AS PRINCIPAIS RESTRIÇÕES E PROBLEMAS DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS PARA AS AULAS VIRTUAIS, REMOTAS, ON-LINE.

4) DESCREVA RESUMIDAMENTE A HISTÓRIA DE VIDA DE SEUS PAIS, DE ONDE VIERAM, ONDE MORAM HOJE.

5) DESCREVA RESUMIDAMENTE COMO É O TRABALHO DE SEUS PAIS.

6) A SUA COR OU RAÇA É:

1 – Branca

2 – Preta

3 – Amarela

4 – Parda

5 – Indígena

7) EM SUA OPINIÃO, NO BRASIL A VIDA DAS PESSOAS É INFLUENCIADA POR SUA COR OU RAÇA?

Sim

Não

Talvez

Não sabe

**8) NA SUA OPINIÃO, AS PESSOAS, EM GERAL, DEFINEM A COR OU RAÇA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)**

- 1 cultura, tradição
- 2 traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)
- 3 origem familiar, antepassados
- 4 cor da pele
- 5 opção política/ideológica
- 6 origem socioeconômica ou de classe social
- 7 outra

**9) EM RELAÇÃO A SUA PRÓPRIA COR OU RAÇA, VOCÊ A DEFINIRIA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)**

- 1 cultura, tradição
- 2 traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)
- 3 origem familiar, antepassados
- 4 cor da pele
- 5 opção política/ideológica
- 6 origem socioeconômica ou de classe social
- 7 outra

**10) EM QUAIS SITUAÇÕES OU MOMENTOS A COR OU RAÇA INFLUENCIA A VIDA DAS PESSOAS NO BRASIL? (MARQUE QUANTAS ACHAR NECESSÁRIO)**

- 1 – Casamento
- 2 – Trabalho
- 3 – Escola
- 4 - Atendimento à saúde
- 5 - Repartições públicas
- 6 - Convívio social
- 7 - Relação com justiça/polícia
- 8 – Outra

**11) QUAL SUA RELIGIÃO?**

Católica

Evangélica  
Judaica  
Candomblé  
Umbanda  
Nenhuma  
Outra

**12) NA SUA RELIGIÃO E OU IGREJA, OS SACERDOTES SÃO**

Branco  
Pardo  
Preto  
Indígena  
Amarelo

**13) MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A SEGUINTE AFIRMAÇÃO:  
“PARA MIM NÃO HÁ PROBLEMA EM TER AMIGOS DE OUTRAS RELIGIÕES”.**

Discordo totalmente  
Discordo  
Mais ou menos  
Concordo  
Concordo totalmente

**14) VOCÊ É A FAVOR DE COTAS POR CRITÉRIOS RACIAIS?**

Sim  
Não  
Talvez

**15) JUSTIFIQUE, RESUMIDAMENTE, SUA RESPOSTA ANTERIOR**

**16) NA SUA ESCOLA QUANTOS DE SEUS PROFESSORES SÃO NEGROS?**

**17) NA ÚLTIMA VEZ QUE FOI AO MÉDICO, ESTE ERA**

Branco  
Pardo

Preto  
Indígena  
Amarelo

**18) VOCÊ COSTUMA VER COM FREQUÊNCIA NEGROS EM PROGRAMAS DE TV?**

Muita  
Média  
Pouca  
Nunca

**19) VOCÊ CONHECE ALGUM PROGRAMA DE TV QUE É FEITO POR OU PARA NEGROS?**

Sim  
Não  
Talvez

**20) CITE ARTISTAS NEGROS QUE ESTEJAM ENTRE OS MAIS CONHECIDOS HOJE NO BRASIL.**

**21) VOCÊ JÁ FOI ALVO OU TESTEMUNHOU ALGUM CASO DE RACISMO NA ESCOLA?**

Sim  
Não  
Talvez

**22) SE SIM PODE DESCREVER, RESUMIDAMENTE, DE QUE FORMA E QUAL FOI SUA REAÇÃO?**

**23) VOCÊ JÁ FOI ALVO OU TESTEMUNHOU ALGUM CASO DE RACISMO FORA DA ESCOLA?**

Sim  
Não  
Talvez

**24) SE SIM PODE DESCREVER, RESUMIDAMENTE, DE QUE FORMA E QUAL FOI SUA REAÇÃO?**

**25) ACREDITA QUE O RACISMO DEVA SER TRATADO PELA ESCOLA SOMENTE QUANDO ACONTECER ALGO EVIDENTE A RESPEITO?**

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

**26) A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NEGRO E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA É ESTUDADA APENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA?**

Sim

Não

**27) SE NÃO EM QUAIS OUTRAS DISCIPLINAS O TEMA FOI ABORDADO?**

**28) VOCÊ CONHECE OU JÁ ESTUDOU AUTORES, PERSONAGENS E OU ESPAÇOS NEGROS?**

Sim

Não

Talvez

**29) VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE HERÓIS NEGROS QUE FAZEM PARTE DO ENSINO DE HISTÓRIA? CITE PELO MENOS TRÊS NOMES.**

**30) SUA ESCOLA COSTUMA COMEMORAR O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA?**

Nunca

Frequentemente

Às vezes

Não sei

**31) A COMEMORAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA LHE AGRADA?**

Muito pouco

Pouco

Mais ou menos

Gosto

Gosto muito

**32) SOBRE A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, VOCÊ PARTICIPA DA PROGRAMAÇÃO, SE SIM, DE QUE FORMA?**

**33) QUE IMPORTÂNCIA TEM PARA VOCÊ A CULTURA AFRO-BRASILEIRA?**

Muito pouca importância

Pouca importância

Importância média

Grande importância

Importância muito grande

**34) O QUE SIGNIFICA CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA VOCÊ?**

A- Elemento do folclore brasileiro

B- Manifestação legítima da identidade nacional

C- Conjunto de crenças e rituais profanos

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**35) QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ DÁ A ABORDAGEM DE TEMAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA?**

Muito pouca importância

Pouca importância

Importância média

Grande importância

Importância muito grande.

**36) QUAL A FORMA DE EXPRESSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA QUE MAIS TE AGRADAM?**

A- Música

B- Culinária

C- Religião

D- Dança

E- Estética/Vestimenta

Muito pouco

Pouco

Mais ou menos

Gosto

Gosto muito

**37) VOCÊ CONHECE UMA EXPRESSÃO DA CULTURA-AFRO BRASILEIRA PRÓPRIA DE SUA REGIÃO?**

Sim

Não

Talvez

**38) CASO SIM, ESPECIFIQUE:**

**39) QUAL SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: “A ESCRAVIDÃO FOI TERRÍVEL, MAS BENÉFICA PARA OS DESCENDENTES; PORQUE NEGROS VIVEM EM CONDIÇÕES MELHORES NO BRASIL DO QUE NA ÁFRICA.”**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**40) QUAL SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: “EU NÃO ACHO QUE NÓS TENHAMOS DÍVIDA NENHUMA COM QUILOMBOLAS. NENHUM DE NÓS AQUI TEM NAVIO NEGREIRO”**

Discordo totalmente



Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**41) VOCÊ ACREDITA QUE O NEGRO E SUAS TEMÁTICAS JÁ SÃO DEVIDAMENTE TRABALHADOS E RETRATADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**42) APESAR DOS AVANÇOS O NEGRO E SUAS TEMÁTICAS CONTINUAM SENDO INVISIBILIZADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS SALAS DE AULA**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**43) AS PESSOAS BRANCAS SÃO PRIVILEGIADAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA, INDEPENDENTE DA CLASSE SOCIAL QUE OCUPA.**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**44) JUSTIFIQUE RESUMIDAMENTE SUA RESPOSTA.**

## **APÊNDICE B – PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES ATRAVÉS DE FOMULÁRIO INTERATIVO PELA PLATAFORMA GOOGLE FORMS**

**1) ESCOLA QUE TRABALHA (marque quantas opções forem necessárias)**

Joaquim Viana

Outra escola pública

Escola privada

Outras

**2) Qual sua formação e ou disciplina que trabalha?**

**3) A SUA COR OU RAÇA É:**

1 – Branca

2 – Preta

3 – Amarela

4 – Parda

5 – Indígena

**4) EM SUA OPINIÃO, NO BRASIL A VIDA DAS PESSOAS É INFLUENCIADA POR SUA COR OU RAÇA?**

Sim

Não

Talvez

Não sabe

**5) NA SUA OPINIÃO, AS PESSOAS, EM GERAL, DEFINEM A COR OU RAÇA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)**

1 cultura, tradição

2 traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)

3 origem familiar, antepassados

4 cor da pele

5 opção política/ideológica

6 origem socioeconômica ou de classe social

7 outra

**6) EM RELAÇÃO A SUA PRÓPRIA COR OU RAÇA, VOCÊ A DEFINIRIA DE ACORDO COM: (PELO MENOS 3 OPÇÕES)**

- 1 cultura, tradição
- 2 traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)
- 3 origem familiar, antepassados
- 4 cor da pele
- 5 opção política/ideológica
- 6 origem socioeconômica ou de classe social
- 7 outra

**7) EM QUAIS SITUAÇÕES OU MOMENTOS A COR OU RAÇA INFLUENCIA A VIDA DAS PESSOAS NO BRASIL? (MARQUE QUANTAS ACHAR NECESSÁRIO)**

- 1 – Casamento
- 2 – Trabalho
- 3 – Escola
- 4 - Atendimento à saúde
- 5 - Repartições públicas
- 6 - Convívio social
- 7 - Relação com justiça/polícia
- 8 – Outra

**8) QUAL SUA RELIGIÃO?**

- Católica
- Evangélica
- Judaica
- Candomblé
- Umbanda
- Nenhuma
- Outra

**9) MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: “PARA MIM NÃO HÁ PROBLEMA EM TER AMIGOS DE OUTRAS RELIGIÕES”.**

- Discordo totalmente
- Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**10) VOCÊ É A FAVOR DE COTAS POR CRITÉRIOS RACIAIS?**

Sim

Não

Talvez

**11) JUSTIFIQUE, RESUMIDAMENTE, SUA RESPOSTA ANTERIOR**

**12) VOCÊ JÁ FOI ALVO OU TESTEMUNHOU ALGUM CASO DE RACISMO NA ESCOLA?**

Sim

Não

Talvez

**13) SE SIM PODE DESCREVER, RESUMIDAMENTE, DE QUE FORMA E QUAL FOI SUA REAÇÃO?**

**14) VOCÊ JÁ FOI ALVO OU TESTEMUNHOU ALGUM CASO DE RACISMO FORA DA ESCOLA?**

Sim

Não

Talvez

**15) SE SIM PODE DESCREVER, RESUMIDAMENTE, DE QUE FORMA E QUAL FOI SUA REAÇÃO?**

**16) ACREDITA QUE O RACISMO DEVA SER TRATADO PELA ESCOLA SOMENTE QUANDO ACONTECER ALGO EVIDENTE A RESPEITO?**

Discordo totalmente

Discordo

Concordo

Concordo totalmente

**17) A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NEGRO E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA É ESTUDADA APENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA?**

Sim

Não

**18) SE NÃO EM QUAIS OUTRAS DISCIPLINAS O TEMA FOI ABORDADO?**

**19) VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO QUE A LEGISLAÇÃO (P. EX. LEI 10.639/03 E 11.645/08) DIZ A RESPEITO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA RELACIONADA A SUA DISCIPLINA?**

Sim

Não

Talvez

**20) NA SUA DISCIPLINA VOCÊ COSTUMA TRABALHAR TEMAS RELACIONADOS A CULTURA AFRICANA OU AFRO-BRASILEIRA?**

Sim

Não

Talvez

**21) VOCÊ COSTUMA TRABALHAR COM AUTORES, PERSONAGENS E OU ESPAÇOS NEGROS?**

Sim

Não

Talvez

**22) VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE HERÓIS NEGROS QUE FAZEM PARTE DO ENSINO DE HISTÓRIA? CITE PELO MENOS TRÊS NOMES.**

**23) SUA ESCOLA COSTUMA COMEMORAR O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA?**

Nunca

Frequentemente

Às vezes

Não sei

**24) A COMEMORAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA LHE AGRADA?**

Não gradada

Muito pouco

Pouco

Mais ou Menos

Gosto

Gosto muito

**25) SOBRE A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, VOCÊ PARTICIPA DA PROGRAMAÇÃO, SE SIM, DE QUE FORMA?**

**26) QUAL O GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ DÁ PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Muito pouca importância

Pouca importância

Importância média

Grande importância

Importância muito grande

**27) DE FORMA RESUMIDA, DIGA O QUE VOCÊ ENTENDE POR "FORMAÇÃO CONTINUADA"**

**28) VOCÊ JA FEZ ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA?**

Não, de nenhum tipo

Sim, formações de extensão ofertadas por secretarias de educação

Sim, formações de extensão buscadas por mim mesmo

Sim, pós-graduação lato sensu

Sim, pós-graduação stricto sensu

Sim, formação de extensão e pós-graduação lato sensu

Sim, formação de extensão e pós-graduação lato sensu e stricto sensu

**29) QUE IMPORTÂNCIA TEM PARA VOCÊ A CULTURA AFRO-BRASILEIRA?**

Muito pouca importância

Pouca importância

Importância média

Grande importância

Importância muito grande

**30) O QUE SIGNIFICA CULTURA AFRO BRASILEIRA PARA VOCÊ?**

A- Elemento do folclore brasileiro

B- Manifestação legítima da identidade nacional

C- Conjunto de crenças e rituais profanos

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**31) QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ DÁ A ABORDAGEM DE TEMAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA?**

Muito pouca importância

Pouca importância

Importância média

Grande importância

Importância muito grande.

**32) QUAL A FORMA DE EXPRESSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA QUE MAIS TE AGRADAM?**

A- Música

B- Culinária

C- Religião

D- Dança

E- Estética/Vestimenta

Muito pouco

Pouco

Mais ou menos

Gosto

Gosto muito

**33) VOCÊ CONHECE UMA EXPRESSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA PRÓPRIA DE SUA REGIÃO?**

Sim

Não

Talvez

**34) CASO SIM, ESPECIFIQUE:**

**35) QUAL SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: “A ESCRAVIDÃO FOI TERRÍVEL, MAS BENÉFICA PARA OS DESCENDENTES; PORQUE NEGROS VIVEM EM CONDIÇÕES MELHORES NO BRASIL DO QUE NA ÁFRICA.”**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**36) QUAL SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: “EU NÃO ACHO QUE NÓS TENHAMOS DÍVIDA NENHUMA COM QUILOMBOLAS. NENHUM DE NÓS AQUI TEM NAVIO NEGREIRO”**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**37) VOCÊ ACREDITA QUE O NEGRO E SUAS TEMÁTICAS JÁ SÃO DEVIDAMENTE TRABALHADOS E RETRATADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS**



Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**38) APESAR DOS AVANÇOS O NEGRO E SUAS TEMÁTICAS CONTINUAM SENDO INVISIBILIZADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS SALAS DE AULA**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**39) AS PESSOAS BRANCAS SÃO PRIVILEGIADAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA, INDEPENDENTE DA CLASSE SOCIAL QUE OCUPA.**

Discordo totalmente

Discordo

Mais ou menos

Concordo

Concordo totalmente

**40) JUSTIFIQUE RESUMIDAMENTE SUA RESPOSTA.**