



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Carolina Cavalcanti do Nascimento

Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação *das* Ciências

Florianópolis
2020

Carolina Cavalcanti do Nascimento

Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação *das* Ciências

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzani Cassiani

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Vainer Schucman

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nascimento, Carolina Cavalcanti do
Educação das Relações Étnico-Raciais : Branquitude e
Educação das Ciências / Carolina Cavalcanti do Nascimento
; orientadora, Profa. Dra. Suzani Cassiani,
coorientadora, Profa. Dra. Lia Vainer Schucman, 2020.
143 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,
2020.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação em
Ciências. 3. Identidade branca. 4. Letramento Racial
Crítico. I. Cassiani, Profa. Dra. Suzani . II. Schucman,
Profa. Dra. Lia Vainer . III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Tecnológica. IV. Título.

Carolina Cavalcanti do Nascimento

Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação *das* Ciências

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Lia Vainer Schucman
Coorientadora
UFSC

Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva
UFSCar

Prof.^a Dr.^a Mariana Brasil Ramos
UFSC

Prof.^a Dr.^a Bárbara Carine Soares Pinheiro
UFBA

Prof.^a Dr.^a Joana Célia dos Passos
UFSC
(Suplente)

Prof. Dr.^a Claudia de Alencar Serra e
Sepúlveda
UEFS

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Coordenador do PPGECT
Prof. Dr. Juliano Camillo
UFSC

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Suzani Cassiani
UFSC

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado à minha ancestralidade afro-indígena e afro-diaspórica, e toda a diversidade de mulheres negras e indígenas do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Suponho que muitas pessoas, assim como eu, reservam os momentos finais da elaboração de um trabalho significativo para textualizar os agradecimentos. Na realidade, à medida que a construção da tese avançava, fui percebendo que em nenhum momento parei de receber ajuda e que não conseguiria finalizá-la sem a constância do apoio emocional e material.

Imbuída por uma gama de sentimentos, entre eles, felicidade, ansiedade, esperança, insegurança, alívio e, especialmente, gratidão, as palavras – manifestações tão utilizadas na elaboração de uma tese – tornam-se insuficientes e limitadas em seu poder de alcance. O que vem à mente é simples, mas franco e terno: agradeço imensamente à natureza e à espiritualidade amiga por toda proteção e momentos de aprendizagem que tive até finalizar este trabalho, uma pequena contribuição ao mundo; momentos compartilhados junto às pessoas que sempre amei, que passei a amar, que não amo mais da mesma forma e, até mesmo, junto àquelas que, amparada pela devoção à Pai Oxalá, ainda preciso aprender a amar. Sim, reservei o espaço dos agradecimentos para expressar sentimentos relativos ao amor, à amizade, à fidelidade, ao companheirismo e à solidariedade!

Agradeço à minha mãe, Bel, e ao meu pai, Mião, por apoiarem meus sonhos e escolhas, dedicando parte de suas vidas à minha, sendo motivados pelo amor e pela confiança em mim.

Agradeço ao meu irmão, Rodrigo, e à minha cunhada, Michele, pelo amor fraterno e franqueza genuína.

Agradeço ao meu companheiro, Gabriel, por confiar no meu amor ao atravessar fronteiras, enfrentar o desconhecido e compartilhar comigo suas mais importantes riquezas: sua *mamita*, Amanda Mirta, e sua *dulce hermana*, Cecília Eugênia – profunda gratidão à vida por possibilitar este sublime encontro.

Agradeço às minhas orientadoras e companheiras na luta antirracista, Su e Lia, pela paciência e respeito à minha complexa humanidade – com elas aprendi a enxergar minhas limitações e potencialidades de forma franca e afetuosa.

Agradeço à Tenda de Umbanda de Ogum do Oriente, especificamente, ao Pai de Santo Fernando de Ogum, pelo zelo e preces.

Agradeço à fidelidade de todas(os) as(os) familiares e amigas(os), em especial: às minhas tias Márcia e Ruth, e às(aos) amigas(os), Rogeli, Larissa, Ana Luiza, Rita, Gláucia,

Simone, Patrícia, Bianca, Raíza, Yonier, Vilmarise, Beatriz, Alessandra, Meire, Elis, Onete, Lourdes, Livia, Washington, Celso Sánchez e Cássio.

Agradeço à comunidade acadêmica do PPGECT/UFSC, em especial: às(aos) colegas discentes que me confiaram responsabilidades de representação coletiva, reascendendo o ideal pelo *estar* e lutar junto; e ao grupo DiCiTE/UFSC, por ser um espaço solidário de formação humana e construção de conhecimento.

Agradeço às(aos) professoras(es) e à coordenadora do Projovem Campo Saberes da Terra, que gentilmente participaram desta pesquisa, bem como todas(os) as(os) estudantes que afetuosamente permitiram minha presença durante as aulas e no evento de celebração de conclusão do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, na qual honrosamente assumi o papel de mestra de cerimônia.

Agradeço à minha formosa e admirável banca, constituída pelas(os) professoras(es): Mariana, Bárbara, Douglas, Claudia e Joana.

Por fim, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro à pesquisa, através da concessão de uma bolsa de doutorado. O presente trabalho foi realizado, também, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Eparrey, Oyá!
Kaô Xangô, Kabecilê!

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar as implicações das percepções de professoras e professores sobre o significado de ser branca(o) para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, ela busca identificar a relação entre branquitude e eurocentrismo na educação e analisar os efeitos da branquitude para a educação *das* ciências. A pesquisa foi desenvolvida considerando a metodologia campo-tema, a qual valoriza a história dos contextos experienciados durante os processos de investigação e escrita, e contou com a participação, através de entrevistas e interações informais, de professoras(es) de diferentes áreas do conhecimento científico que atuavam no Programa Projovem Campo Saberes da Terra, junto a estudantes de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas. A análise foi desenvolvida considerando os aportes teóricos dos Estudos Decoloniais e Estudos Críticos da Branquitude, entendendo que a branquitude é uma construção sócio-histórica inserida em um projeto de dominação colonial eurocentrado. Portanto, a branquitude se trata de uma ideologia pautada na falsa ideia de superioridade da raça branca e que, na estrutura social racializada, implica privilégios/vantagens materiais e simbólicos às pessoas identificadas como brancas, enquanto o racismo opera contra as pessoas negras e indígenas. A pesquisa apontou, a partir das análises, que: (i) assim como a branquitude possui um lugar de “normatividade” na estrutura social racializada, o conhecimento científico moderno também é considerado como “normativo”, ambos em decorrência do processo colonizador de poder, ser e saber; (ii) a falta de consciência ou consciência parcial sobre os significados sociais de ser branca(o) mantém a lógica eurocentrada nos processos educacionais; (iii) a hesitação das pessoas em se identificarem racialmente como brancas não as impede de demarcarem racialmente outras pessoas como negras e indígenas, bem como demarcar, racial e genericamente, conhecimentos afrocentrados e indígenas como “outros”; (iv) o pacto narcísico em torno dos significados sociais de ser branca(o) está relacionado com o silenciamento acerca da relação entre a Ciência Moderna e a branquitude; e (v) a prática docente junto à estudantes negras(os) e indígenas não garante às(aos) professoras(es) brancas(os) a consciência sobre os privilégios/vantagens raciais e nem a consciência sobre a importância de uma postura crítica diante da branquitude. Assim sendo, o engajamento de professoras(es) brancas(os) na construção de uma educação científica antirracista pressupõe a dupla consciência racial de ser branca(o) e práticas antirracistas.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Identidade branca. Letramento Racial Crítico.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the implications of the perceptions of science teachers on the social meanings of being white for the education of ethnic-racial relations. In addition, it seeks to investigate the relationship between whiteness and eurocentrism in science teaching and to identify the effects of whiteness on science education. The research was developed considering the field-theme methodology, which values the history of the contexts experienced during the research and writing processes, and counted on the participation, through interviews and informal interactions, of teachers from different areas of knowledge who worked in the Projovem Campo Saberes da Terra Program, with students from the remaining quilombola and indigenous communities. The analysis was developed considering the theoretical contributions of Decolonial Studies and Critical Studies of Whiteness, understanding that whiteness is a socio-historical construction inserted in a project of eurocentric colonial domination. Therefore, whiteness is an ideology based on the false idea of the superiority of the white race and that, in the racialized social structure, implies material and symbolic privileges/advantages to people identified as white while racism operates against black and indigenous people. The research pointed out, based on the analyzes, that: (i) just as whiteness has a place of “normativity” in the racialized social structure, modern scientific knowledge is also considered as “normative”, both due to the process of colonizing power, being and knowing; (ii) the lack of awareness or partial awareness about the social meanings of being white maintains the Eurocentric logic in educational processes; (iii) people's hesitation in call themselves as white people don't prevent them to racially demarcate others as black or indigenous people as well as demarcating, racially and genetically, afrocentric and indigenous people knowledge as "other"; (iv) the narcissistic pact around the social meanings of being white is related to the silence about the relationship between Modern Science and whiteness; and (v) teaching practice with black and indigenous students does not guarantee white teachers awareness of racial privileges/advantages or awareness about the importance of a critical stance towards whiteness. Therefore, the engagement of white teachers in the construction of an anti-racist scientific education presupposes the dual racial awareness of being white and anti-racist practices.

Keywords: Science Education. White identity. Critical Racial Literacy.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar las implicaciones de las percepciones de profesoras y profesores sobre los significados sociales del ser blanco para la educación de las relaciones étnico-raciales. Además, busca investigar la relación entre la blanquitud y el eurocentrismo en la enseñanza de las ciencias e identificar los efectos de la blanquitud para la educación científica. La investigación se desarrolló considerando la metodología campo-tema, que valora la historia de los contextos vividos durante los procesos de investigación y redacción, y contó con la participación - a través de entrevistas e interacciones informales - de docentes de diferentes áreas de conocimiento que trabajaban en el Programa Projovem Campo Saberes da Terra, con estudiantes de las comunidades quilombolas e indígenas existentes. El análisis fue desarrollado considerando los aportes teóricos de los Estudios Decoloniales y Estudios Críticos de la blanquitud, entendiendo que la blanquitud es una construcción sociohistórica insertada en un proyecto de dominación colonial eurocéntrica. Por lo tanto, la blanquitud es una ideología basada en la falsa idea de superioridad racial que, en la estructura social racializada, implica privilegios/ventajas materiales y simbólicas para las personas identificadas como blancas, mientras que el racismo opera contra negros e indígenas. A partir de los análisis, la investigación señaló, que: (i) así como la blanquitud tiene un lugar de "normatividad" en la estructura social racializada, el conocimiento científico moderno también es considerado como "normativo", tanto como resultado del proceso colonizador del poder, el ser y el conocimiento; (ii) la falta de conciencia total o parcial sobre los significados sociales de ser blanca(o) mantiene la lógica eurocéntrica en los procesos educativos; (iii) la vacilación de las personas a identificarse racialmente como blancas(os) no los impide a demarcar racialmente a otras personas como negras e indígenas, así como demarcan, racial y genéricamente, los conocimientos afrocéntricos e indígenas como "otros"; (iv) el pacto narcisista en torno a los significados sociales de ser blanca(o) se relaciona con el silencio sobre la relación entre ciencia moderna y blanquitud; y (v) la práctica docente con estudiantes negras(os) e indígenas no garantiza que los maestras(os) blanca(os) sean conscientes de los privilegios/ventajas raciales ni que tengan conciencia de la importancia de una postura crítica hacia la blanquitud. Por lo tanto, el compromiso de maestras(os) blancas(os) en la construcción de una educación científica antirracista presupone una doble conciencia racial de ser blanca(o) y prácticas antirracistas.

Palabras clave: Educación científica. Identidad blanca. Alfabetización racial crítica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
TEM	Teatro Experimental do Negro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação profissional e área de atuação.....	34
---	----

SUMÁRIO

1 BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: uma discussão “passada em branco”	15
2 FATOS, RELATOS E REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	22
2.1 Metodologia <i>Campo-Tema</i>	22
2.2 O encontro entre as(os) sujeitas(os) de pesquisa	24
2.3 Projovem Campo: o contexto das(os) professoras(es).....	27
2.4 No <i>campo</i> com as(os) professoras(es)	29
2.5 A análise.....	35
3 RAÇA: entre o racismo e o antirracismo	38
3.1 O conceito de raça e a Ciência Moderna.....	38
3.2 Racismo científico e a política de embranquecimento no Brasil	47
3.3 A ideologia de embranquecimento e as identidades raciais no Brasil.....	58
4 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E CRÍTICAS DA BRANQUITUDE	66
4.1 Os Estudos Decoloniais e a ruptura com o eurocentrismo.....	66
4.2 Aspectos decoloniais dos Estudos Críticos da Branquitude	76
4.3 Educação crítica é educação antirracista.....	81
5 BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO DAS CIÊNCIAS	86
5.1 A (des)identificação racial e a consciência crítica.....	86
5.2 Relações e provocações acerca do ser e saber.....	94
5.3 Ser branca(o)! E daí?	118
6 CONSIDERAÇÕES: sobre um “despertar” branco	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	147

1 BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: uma discussão “passada em branco”

A necessidade de compreender de que forma as ciências e seus ensinamentos reproduzem o racismo, silenciando identidades negras e indígenas em suas práticas, produções e acesso, foi o ponto de partida na busca pela investigação sobre como a educação *das* ciências é atravessada pela ordem social racista, tendo em vista que escolas e universidades compõem o conjunto de instituições que reproduzem exclusões e violências sobre as pessoas negras e indígenas e mantêm um lugar de vantagem às pessoas brancas nessa mesma ordem.

De acordo com a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua” (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a proporção populacional de brancas(os), no ano de 2019, era de 42,6%, e a de negras(os) - somando-se pretas(os) e pardas(os) - de 56,3%, excluindo cor e raça amarela, indígena e sem declaração. Além disso, a pesquisa apontou que a taxa total de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, referente às que não sabem ler e escrever um simples bilhete no idioma que conhece, é de 6,6%. No entanto, entre as(os) brancas(os) essa taxa é de 3,6% e entre as(os) negras(os), 8,9% (IBGE, 2019a).

Estes dados apresentam tanto os efeitos do racismo para pessoas negras (pretas e pardas) quanto o lugar de vantagem ocupado pelas pessoas brancas na estrutura social racializada. Portanto, é preciso reconhecer as marcas do racismo na vida das pessoas negras, assim como o conjunto de privilégios na vida das pessoas brancas.

De modo geral, a *branquitude* é uma ideologia na qual há uma “naturalização” da ideia fictícia de superioridade da raça branca, que implica vantagens materiais e simbólicas às pessoas classificadas como brancas em detrimento das não brancas. Apesar de existirem diferentes maneiras de ser negra(o), indígena e branca(o), assim como de classificar racialmente as pessoas (LABORNE, 2014), de um lado estará o racismo, excluindo, oprimindo, violentando e matando as pessoas classificadas como negras e indígenas, e do outro, a branquitude, garantindo às pessoas classificadas como brancas, privilégios e poder.

Além da segregação no mercado de trabalho, a ausência ou incipiente acesso ao Ensino Superior, diz respeito ao desenvolvimento da educação na história do Brasil. De acordo com Veiga (2000), o desenvolvimento da educação não foi estruturado de forma equânime, de modo a contemplar a representatividade e as especificidades das populações não brancas, apesar da premissa de escolarização “para todas(os)”. Segundo Munanga (2003), a maior parte da população afro-brasileira que conseguiu ter acesso à educação formal, se

deparou com a exclusão e com a construção de uma identidade nacional marcada pelo branqueamento do povo brasileiro.

Conforme Queiroz (2012), a influência da raça nos processos deflagradores das desigualdades na educação, em especial a superior, expõe a insuficiência e a incapacidade das políticas universalistas para reverterem a desvantagem negra, pois são voltadas exclusivamente para solucionar o problema da desigualdade social.

O racismo existente no sistema educacional, ou ainda, a dimensão social da discriminação racial, vivenciados pelos jovens negros, se expressam, segundo Queiroz (2004), no acesso diferenciado dos segmentos raciais à educação formal, com maior percentual de analfabetismo entre negros, no gradual desaparecimento do negro na medida em que se elevam os níveis de ensino e num silêncio, por parte dos currículos escolares, sobre a história e cultura do povo negro. Para a autora, todos esses fenômenos acabam por concorrer no afastamento dos estudantes negros das oportunidades que podem vir de uma escolarização bem-sucedida, entre as quais uma carreira profissional sólida, construída a partir de um curso universitário. Todo esse processo, revelador das implicações decorrentes da raça no ensino superior brasileiro, ainda se apresenta em outro ponto, evidenciado por Queiroz (2004), “é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreiras superiores de prestígio. Aos negros, estão reservados os cursos menos valorizados socialmente”, sendo que, para a autora, ainda nesses eles são, em geral, minoritários (QUEIROZ, 2012, p. 9).

Neste sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) surge da iniciativa do Movimento Negro em fomentar a luta contra o racismo e estimular a positividade da história, da cultura e da identidade negra no Brasil. De acordo com a pedagoga e pesquisadora **Eliane Cavalleiro**¹ (2006), a educação sempre esteve entre as dimensões mais importantes na luta do Movimento Negro por uma sociedade mais justa e igualitária – aulas de alfabetização para as(os) trabalhadoras(es) negras(os) em diversos lugares, Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias Nascimento, e as próprias experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), são alguns exemplos de ações pedagógicas. Tais ações, realizadas especialmente na década de 1970, ocorreram no âmbito da formação política e de alfabetização no Movimento de Mulheres Negras e das Comunidades Quilombolas.

Outros avanços políticos na educação, frutos da associação entre o Movimento Negro e os Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), estimularam a busca em reconhecer publicamente o que, por muitas décadas, foi apresentada como uma história universal, sobre uma cultura universal, sob uma estrutura colonizadora, eurocêntrica e racista. Entre os avanços alcançados durante este período, estão: a ampliação do sistema de cotas para

¹ Inspirada na postura feminista e antirracista da socióloga e pesquisadora **Angela Figueiredo** (2020), os nomes das pesquisadoras negras citadas são destacados. Cabe ressaltar, porém, que utilizei como critério a heteroidentificação racial, com exceção nos casos em que a própria pesquisadora se autoidentifica como branca.

negras(os) nas universidades públicas e a Lei Federal 10.639/03², tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino.

Com o respaldo da Lei 10.639/03 foi publicado o documento relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, tornando-se meta:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

As diretrizes e a Lei 10.639/03 legitimaram a luta pelo reconhecimento, valorização e afirmação de direitos na educação e, especificamente ao que cabe à docência, a necessidade de “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o eurocentrismo, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 236).

Testemunhei, a partir destas conquistas políticas na educação, como elas se tornaram fundamentais para tensionar discussões em torno das questões étnico-raciais em espaços historicamente marcados pelo silenciamento e exclusão racial.

Durante uma reunião docente sobre mudanças nos currículos dos cursos de graduação em Ciências Biológicas na UFSC, no ano de 2017, na qual a pauta era a inclusão da temática étnico-racial nesses currículos, as(os) professoras(es), todas(os) brancas(os), fizeram-me a seguinte pergunta, enquanto mulher negra e professora de Biologia e pesquisadora da ERER: “O que precisamos fazer para incluir a temática étnico-racial nos currículos?”. Naquele momento, apenas sugeri que o grupo realizasse cursos de capacitação relativos às questões étnico-raciais - minha intenção era que elas(eles) compreendessem sobre a importância de se apropriarem da discussão, e se tornassem agentes na construção de currículos antirracistas. No entanto, a situação vivenciada despertou algumas reflexões que me motivaram na pesquisa: “afinal, qual o papel das(os) professoras(es) brancas(os) na educação antirracista?”; “o que faz com que professoras(es) brancas(os) não percebam de que forma seus campos de

² A Lei 10.639/03 foi ampliada e substituída pela Lei 11.645/08, a qual torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No entanto, as discussões propostas neste trabalho estão mais inclinadas para as demandas da população negra em relação à branquitude - entendo essa escolha como um “sacrifício metodológico”.

conhecimento, suas práticas docentes e seus currículos, foram, durante décadas, socialmente racializados – assim como elas e eles também são?”

Existe um silenciamento sobre o lugar da(o) branca(o) nas relações raciais que significa, sobretudo, um silenciamento sobre como a branquitude opera a favor do racismo, a favor da manutenção de privilégios e poder, conforme apontado pela psicóloga e pesquisadora do campo dos Estudos Críticos da Branquitude no Brasil, **Maria Aparecida Silva Bento** (2002) – isto é um problema!

De acordo com as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006), o silêncio das(os) profissionais da educação sobre as dinâmicas das relações raciais tem ratificado a falsa ideia de superioridade branca, pois, o silenciamento “permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais” (*Ibidem*, p. 21).

Bento (2014a) compartilha que, após catorze anos de pesquisas e participações em debates voltados ao combate das desigualdades, o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que a(o) branca(o) ocupou e ocupa nas relações raciais brasileiras é o aspecto mais importante identificado, pois possui um forte componente narcísico, de autopreservação e investimento na colocação e manutenção do grupo racial branco como referência da condição humana.

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar, persistentemente, que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (**BENTO**, 2002, s.p.).

A Escola e a Universidade, enquanto instituições sociais, não estão isentas de serem consideradas como espaços de disputa de poder e, portanto, locais de reprodução de desigualdades, especialmente quando se trata dos conhecimentos produzidos e reproduzidos. Para a pesquisadora Ana Amélia Laborne (2017), qualquer reflexão “sobre a branquitude não pode prescindir de uma discussão global sobre as relações raciais que articulam o processo de dominação colonial e a construção da perspectiva eurocêntrica de mundo” (*Ibidem*, p. 91).

Minha formação é em Ciências Biológicas e, durante o curso de graduação, nunca foi mencionada a importância das discussões raciais e de gênero para a atuação profissional. Essa constatação pode ser encontrada, também, em outros trabalhos acadêmicos no campo do Ensino de Ciências e Biologia como, por exemplo, do biólogo e professor Douglas Verrangia (2009) e da bióloga e pesquisadora **Kelly Fernandes** (2015).

Enquanto mulher e negra assumo que, da mesma forma como ocorreu na graduação e em espaços educativos formais que frequentei, reproduzi o mito da neutralidade científica, silenciando as discussões raciais e de gênero, bem como excluindo conhecimentos afrocentrados e indígenas durante a minha atuação como professora e pesquisadora: o “sucesso da colonialidade!” – conforme apontou Frantz Fanon (2008, p. 47): “Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente”.

Neste sentido, mesmo que exista um consenso de que o conhecimento científico é produzido coletiva, social e historicamente (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001; MARTINS, 2015; PEDUZZI; RAICIK, 2016), o racismo – assim como o machismo – só passou a ser tema de pesquisa na Educação em Ciências, sendo discutido, especificamente por pesquisadoras(es) negras(os), há pouco mais de uma década, como por exemplo: Henrique Cunha Junior, Douglas Verrangia Correa da Silva, **Anna Maria Canavarro Benite**, **Nicea Quintino Amauro**, **Katemari Diogo da Rosa**, **Bárbara Carine Soares Pinheiro**, entre outras(os) pesquisadoras(es) dedicadas(os) na luta contra a reprodução do racismo na ciência e na educação nas ciências da natureza e exatas.

Portanto, de um lado da moeda, relativa à ERER, está a obrigatoriedade do ensino sobre os conhecimentos e elementos da história e da cultura negra e indígena no processo educativo, e, do outro, a necessidade de problematizar como a branquitude permeia a educação *das* ciências, pautada nos preceitos epistemológicos da Ciência Moderna³.

Se, conforme apontado por Laborne (2014), a branquitude está relacionada a um projeto de dominação eurocêntrica, torna-se imprescindível compreender como a educação *das* ciências é atravessada por esta relação, através das percepções das(os) professoras(es) acerca do debate racial. Tal demanda foi transformada no seguinte problema de pesquisa: quais as implicações das percepções sobre o significado de ser branca(o) para a educação *das* ciências? Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivos: investigar as percepções das(os) professoras(es) *das* ciências sobre os significados sociais de ser branca(o); identificar a relação entre branquitude e eurocentrismo na educação e analisar os efeitos da branquitude para a educação *das* ciências.

De acordo com a pedagoga brasileira e ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (2015-2016), **Nilma Lino Gomes** (2002),

³ Ao longo da tese será explicitado quais as críticas relacionadas à Ciência Moderna, especialmente, sua relação com o racismo. No entanto, antecipo que entre os preceitos epistemológicos que a caracteriza, estão: a fragmentação do conhecimento, a dualidade entre saber tradicional e saber científico, a objetificação do ser humano e da natureza, a hierarquização de saberes, universalidade, entre outros.

estudiosas(os) do campo da Educação e da Cultura têm apontado para a importância da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais e de humanização. Assim sendo, é válido considerar que “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (*Ibidem*, p. 40).

Porém, [...] ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar (*Ibidem*).

A partir desta perspectiva, a pesquisa contou com a participação de docentes do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que atuam junto às(aos) estudantes pertencentes às comunidades remanescentes quilombolas e indígenas, tendo em vista que o coletivo escolhido era constituído majoritariamente por professoras(es) brancas(os). A participação das(os) professoras(es) nesta pesquisa não teve como finalidade traçar um perfil psicológico e comportamental das pessoas, mas contribuir para o debate racial através da discussão sobre as percepções acerca dos significados sociais de ser branca(o), da ciência e da EREER, enquanto manifestações de um fenômeno social⁴.

Conforme apontou a jornalista britânica **Reni Eddo-Lodge**, no livro *Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça* (2019):

Quando escrevo sobre pessoas brancas neste livro, não quero dizer todas as pessoas brancas individualmente. Quero dizer branquitude como uma ideologia política. Uma escola de pensamento que favorece a branquitude à custa daqueles que não são brancos. O legado do racismo não existe sem propósito. Isso traz consigo não apenas uma incapacitação para os afetados, mas um empoderamento para aqueles que não são. Isso é privilégio branco. O racismo reforça as chances de vida das pessoas brancas. Ele proporciona um poder imerecido; é projetado para manter uma dominância silenciosa. Por que as pessoas brancas não acham que têm uma identidade racial? (*ibidem*, p. 103).

Neste sentido, de modo geral, os resultados desta pesquisa ratificaram que a branquitude opera na falta de consciência ou consciência parcial das(os) sujeitas(os)

⁴ Considero fundamental para o avanço no combate ao racismo o apoio afetivo e efetivo de pessoas sensíveis às mazelas do racismo e que estão dispostas a se engajarem na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente considerando que as percepções e posicionamentos das(os) sujeitas(os) são construídos a partir de um contexto sócio-histórico, atravessados pela cultura.

brancas(os) sobre os privilégios da brancura⁵ em suas próprias vidas e suas implicações na reprodução do racismo (BENTO, 2002; COROSSACZ, 2014); que as relações interracialis íntimas ou próximas/cotidianas não são garantias de desenvolvimento da dupla consciência entre as pessoas brancas (TWINE, STEINBUGLER, 2006) e nem da aquisição automática de uma compreensão crítica de como o racismo é estrutural e estruturante na construção de identidades raciais e percepções (*Ibidem*; SCHUCMAN, 2012, 2018).

No entanto, para além das ratificações, a pesquisa apontou que a falta de consciência ou consciência parcial sobre a própria brancura e sobre os significados sociais de ser branca(o) em um sistema social racializado, têm estreita relação com a manutenção do eurocentrismo e com a distorção dos objetivos da EREER no ensino *das* ciências.

A tese é constituída por quatro capítulos: o primeiro trata dos processos e caminhos teórico-metodológicos escolhidos para conduzir a pesquisa e a construção da própria tese⁶; o segundo visa historicizar e contemporizar a construção do conceito de raça para justificar os processos de dominação de territórios e populações, bem como sua relação com as construções das identidades e classificações raciais na sociedade brasileira; o terceiro capítulo apresenta o acúmulo crítico das discussões teóricas no campo dos Estudos Decoloniais e dos Estudos Críticos da Branquitude acerca de como a construção da ideia de raça estruturou e atravessou o colonialismo e, posteriormente, a colonialidade do poder, do ser e do saber, bem como os mecanismos utilizados pela identidade racial branca para ocupar e se manter no lugar de vantagem estrutural nas sociedades capitalistas e racistas; o último capítulo articula, discute e analisa a relação entre as categorias da branquitude, identificadas nas entrevistas com as(os) professoras(es) do Projovem Campo Saberes da Terra, e a manutenção do eurocentrismo do conhecimento nas instituições educacionais e nos ensinamentos *das* ciências, além de ressaltar a importância da dupla consciência racial entre as pessoas brancas, das práticas antirracistas e do letramento racial crítico (TWINE, 2004; TWINE, STEINBUGLER, 2006; SCHUCMAN, 2012).

⁵ “Brancura é diferente de branquitude. A brancura se refere às características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes” (SCHUCMAN, 2012, p. 102).

⁶ A decisão por “antecipar” a metodologia em relação aos aspectos teóricos que atravessam a pesquisa, corresponde à tentativa de apresentar e justificar as escolhas relativas aos conteúdos que constituem os capítulos, às(aos) sujeitas(os) de pesquisa, ao tratamento dado na articulação entre a teoria e o resultado do campo, os instrumentos de apreensão dos dados e perspectiva de análise e, sobretudo, a forma pela qual eu optei em estruturar a tese. Portanto, peço licença às(aos) leitoras(es) para compartilhar uma estrutura de texto que está relacionada a *como* eu fui apropriando, ressignificando e articulando as vivências e as discussões teóricas, e paciência para compreender que esta postura metodológica é uma tentativa de ruptura com um padrão de estruturação de ideias.

2 FATOS, RELATOS E REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresento a metodologia escolhida para abordar os aspectos teóricos, metodológicos e analíticos dos dados apreendidos durante o processo de elaboração da tese, de forma ampla, bem como da etapa dedicada à interação com as(os) sujeitas(os) de pesquisa. Além disso, descrevo nesta seção a trajetória percorrida em direção aos campos de estudos relativos ao debate racial e à identificação e recorte do problema de pesquisa; o encontro com as(os) sujeitas(os) de pesquisa e os motivos relativos à escolha por elas e eles; à escolha pelos métodos de apreensão dos dados, na etapa de interação, e pela abordagem de análise adotada para a discussão, considerando o campo dos Estudos Decoloniais e dos Estudos Críticos da Branquitude.

2.1 Metodologia *Campo-Tema*

Entre as(os) autoras(es) que me chamaram atenção para pensar a metodologia da pesquisa, um deles foi Peter Kevin Spink (2003). Seu referencial de *campo-tema* ressalta a valorização da história sobre as situações e os contextos que são vivenciados durante a pesquisa e o processo de escrita. As histórias, de diferentes maneiras, contribuem para identificar elementos relevantes a serem também explorados por reflexões e análises durante o processo. “Contar histórias faz parte do processo de pesquisa [...] e contar histórias é também uma ação importante na vida cotidiana. Quantas vezes, quando não sabemos como elaborar o texto de uma investigação, recorremos à segurança da expressão: ‘conte como aconteceu’” (*Ibidem*, p. 22).

Nada acontece num vácuo; todas as conversas, todos os eventos, mediados ou não, acontecem em lugares, em espaços e tempos, e alguns podem ser mais centrais ao campo-tema do que outros, mais acessíveis do que outros ou mais conhecidos do que outros. Algumas conversas acontecem em filas de ônibus, no balcão da padaria, nos corredores das universidades; outras são mediadas por jornais, revistas, rádio e televisão e outras por meio de achados, de documentos de arquivo e de artefatos, partes das conversas do tempo longo presentes nas histórias das ideias. Alguns até podem acontecer com hora marcada, com blocos de anotações ou gravadores. Entretanto, esses lugares não são contextos; os blocos de anotações, os gravadores, o ônibus, a padaria, a universidade, os jornais, o rádio, os documentos, os achados e artefatos são, como materialidades, também partes das conversas (*Ibidem*, p. 29).

O diálogo entre o campo e o tema exige a rejeição de qualquer forma de discriminação, apesar das escolhas relativas à pesquisa posicionar a(o) pesquisadora(o) em

um lugar de não neutralidade, de intervenção no mundo. De acordo com Paulo Freire, através de sua obra *Pedagogia da Autonomia*,

[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2011, p. 30).

Neste sentido, enquanto uma postura de reciprocidade e de consciência do próprio *inacabamento*, busquei não permitir que o exercício da pesquisa se transformasse em uma prática de discriminação, que “ofenda a substantividade do ser humano e negue radicalmente a democracia” (*Ibidem*, p. 37).

É difícil, porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade, que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade (*Ibidem*, p. 49).

Assim sendo, da mesma forma como é importante a própria história na condução e desenvolvimento da pesquisa, conforme ressalta a metodologia campo-tema, é fundamental respeitar e compreender as situações, contextos e histórias alheias que possibilitaram refletir sobre o tema da pesquisa.

Ao iniciar o doutorado, no ano de 2016, estimulada pela tese *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos* (VERRANGIA, 2009), a qual aponta, de modo geral, para a urgência de políticas educacionais voltadas para a formação de professoras(es) de Ciência da Natureza e Biologia no âmbito da ERER, meu objetivo era compreender como a Educação em Ciências⁷ poderia contribuir para uma educação antirracista - perspectiva que mudou ao longo da pesquisa.

Durante a participação no Grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (DiCiTE/UFSC) e nas disciplinas do curso, oportunizou-me (re)conhecer os Estudos Decoloniais como um campo teórico-

⁷ A Educação em Ciências corresponde a um campo da Área da Educação, de caráter interdisciplinar, que busca problematizar, pesquisar, discutir, analisar e propor estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para o ensino de Física, Matemática, Biologia e Química. Apesar desta especificidade, a Educação em Ciências vem buscando, também, dialogar com outros campos disciplinares (História, Geografia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Artes, Antropologia, entre outras). A escolha pelo uso da expressão “educação *das* ciências”, em vez de “educação em ciências”, será apresentada no item “Projovem Campo: o contexto das(os) sujeitas(os) de pesquisa”, ainda neste capítulo.

metodológico que poderia me auxiliar na construção de uma proposta de tese que atendesse à abrangência das motivações iniciais. Na mesma perspectiva, a participação junto ao Grupo de Estudos Críticos da Branquitude, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC), foi essencial para perceber que a branquitude faz parte de um projeto eurocêntrico de poder que opera no campo do ser e do saber, elementos constitutivos da colonialidade.

Ao longo da trajetória de elaboração deste trabalho, as memórias, vivências, livros, artigos, redes sociais, reuniões, aulas, encontros e desencontros, enfim, “espaços” considerados parte do *campo*, possibilitaram-me pensar sobre o *tema* e integrá-los ao texto. No centro dessas vivências estavam o tema – “branquitude e docência *das* ciências” – e, por conseguinte, o problema de pesquisa – “quais as implicações da branquitude para a educação *das* ciências?”.

O que saliento sobre a escolha desta metodologia é a relação que construí com a pesquisa: os elementos que constituem este trabalho, a sistematização e ressignificação dos conhecimentos, acessados antes e durante a sua elaboração, bem como, as análises das fontes nas quais tive contato e vivência, foram e estão conectadas, articuladas. Desde a definição do título até as considerações finais foram consideradas, primeiramente, as minhas vivências com a branquitude e o racismo, em seguida, as leituras ressignificadas, as reflexões surgidas em aulas, orientações e encontros em grupos de pesquisa, entrevistas, observações e participações junto ao Programa Projovem Campo Saberes da Terra, conversas informais com militantes do Movimento Negro, participação no movimento estudantil, entre outros espaços que contribuíram para pensar sobre o problema de pesquisa.

2.2 O encontro entre as(os) sujeitas(os) de pesquisa

Antes de relatar sobre meu primeiro encontro com as(os) professoras(es), ressalto que esta pesquisa não tem como objetivo discutir e analisar o desenvolvimento do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, bem como o trabalho pedagógico conduzido pelas(os) professoras(es) e o processo de ensino-aprendizagem entre as(os) estudantes.

Meu primeiro encontro com as(os) sujeitas(os) de pesquisa ocorreu a partir de um convite para mediar uma formação sobre “Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável” junto às(aos) professoras(es) que atendiam turmas constituídas por estudantes de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas.

O contexto político na ocasião era de campanha eleitoral no Brasil, no ano de 2018. Este cenário foi um elemento importante para que eu pudesse reconhecer estas(es) professoras(es) como possíveis sujeitas(os) de pesquisa.

No fundo dos debates políticos que definiriam e definiram o futuro do país, estavam as discussões (demandas, conflitos e ameaças) em torno dos Direitos Humanos. De um lado, os discursos da meritocracia, do racismo, do machismo, da homofobia e do negacionismo científico, apontavam para a não relevância de políticas públicas que asseguram e ampliam os direitos das populações negras e indígenas, para a negação do feminicídio, para a destruição do ensino laico, para a defesa da falaciosa “ideologia de gênero”⁸ e para a apologia à “cura gay”⁹. Do outro lado, os grupos sociais constituídos pela maioria da população – pessoas que não possuem poder político e econômico na estrutura social, como negras(os), indígenas, mulheres, LGBTQIA+ e as populações pobres, em geral¹⁰ – resistindo e se manifestando, virtualmente e corporalmente, em defesa de seus direitos, identidades e liberdade de existência.

Neste cenário, um grupo constituído por pessoas brancas que não se alinhavam com os discursos *White Power*¹¹ (“Poder Branco”) e nem se apresentavam como racialmente

⁸ No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo “ideologia de gênero” foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até, fundamentalistas, em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher (evangélicas/os e católicas/os mais ortodoxas/os, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais). Essa aliança acusa as(os) que usam o termo “gênero” de fomentar a desconstrução da família, o matrimônio, a maternidade e todas as formas de experimentação sexual desde a infância. Enquanto, na verdade, o que vem se buscando é a diminuição das discriminações e das violências baseadas em gênero, a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado nacional e internacionalmente há décadas. A intenção em problematizar os papéis tradicionais de gênero é diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero (REIS, EGGERT, 2017).

⁹ Termo que ficou conhecido popularmente, correspondendo à ideia de que a homossexualidade pode ser tratada clinicamente enquanto doença, a partir de tratamentos psicológicos para uma orientação sexual. Tal entendimento contradiz o que foi estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1990, que retirou a homossexualidade da lista de doenças mentais e declarou que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão”, não sendo permitido que profissionais da saúde mental colaborem com eventos e serviços que propõem a cura da homossexualidade.

¹⁰ Nem todas as pessoas que constituem os grupos citados possuem o mesmo posicionamento ideológico e político. No entanto, independente dos posicionamentos, as pessoas permanecem no mesmo lugar ocupado por seus respectivos grupos “minoritários” na estrutura social hierarquizada pelo capitalismo, racismo e machismo.

¹¹ De acordo com Cardoso (2010, p. 626), “*White Power* (Poder Branco) é a referência que se faz a grupos e indivíduos articulados com a ultradireita europeia, que praticam um racismo mais explícito. Essas pessoas e grupos defendem a supremacia branca e são capazes de práticas homicidas. A título de ilustração vale lembrar que, em 1993, os *White Power* distribuíram cartazes em escolas da capital de Santa Catarina, propondo entre outras coisas, a Semana do Tiro ao Preto”. Mais informações: Folha de São Paulo (1994), disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/2/24/cotidiano/17.html>>. Acesso em: 18 ago. 2020; Kahn e Carvalho (1994), disponível em: <file:///D:/Downloads/18732-Texto%20do%20artigo-22263-1-10-20120523.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

alienadas – aquelas que vivem completamente alheias ao debate racial – passou a se posicionar publicamente contrário às ameaças direcionadas às “minorias” citadas. O conjunto de professoras(es) Projovem apresentou este perfil, além de estar atuando em um programa educacional voltado para a positivação da identidade racial negra e indígena, e para o acesso de populações socialmente marginalizadas à educação formal.

O historiador, sociólogo e pesquisador Lourenço Cardoso (2017), há mais de uma década, vem se dedicando a distinguir as diferenças e fronteiras internas da “branquitude”, denominando de “branquitude crítica” aquela que é atribuída às pessoas ou grupos que desaprovam publicamente o racismo, e “branquitude acrítica” a identidade branca que argumenta a favor da superioridade racial branca (*Ibidem*)¹².

Portanto, para o pesquisador, o critério de distinção entre branquitude crítica e acrítica é a desaprovação pública do racismo, tendo em vista as dificuldades implicadas no acesso das(os) pesquisadoras(es) ao espaço privado, íntimo, no qual a desaprovação do racismo pode não ser ratificado e, até mesmo, que práticas racistas sejam cotidianas.

Apesar de essa discussão ser abordada com mais profundidade no capítulo “Branquitude e Educação *das* Ciências”, adianto que considero que: as práticas racistas são aquelas que vão no sentido de prejudicar pessoas negras e indígenas em decorrência de suas identidades raciais; as práticas não racistas nem sempre são antirracistas (as omissões, as posições supostamente “neutras” e não problematizadoras da branquitude, são alguns exemplos) e as práticas antirracistas são as que produzem efeitos contrários ao racismo e à branquitude.

A partir da categorização de branquitude, proposta por Cardoso (2017), e do encontro com as(os) professoras(es) brancas(os), considerei que estas(es) correspondiam à categoria da “branquitude crítica”, considerando que a branquitude é diversa e que existe a possibilidade de a(o) branca(o) de branquitude crítica, “se ocupar da tarefa para ‘desaprender’ o racismo [...], ‘minimizar’, objetivar abolir as características racistas da branquitude, enquanto que para o acrítico isso não é uma questão” (*Ibidem*, p. 41).

No entanto, minha aproximação junto às(aos) professoras(es) não foi motivada pela busca de categorizá-las(os) – crítica e acrítica – mas investigar como elas e eles se percebem diante do racismo, enquanto sujeitas(os) brancas(os) declaradas(os) não racistas e as implicações disso para a educação *das* ciências.

¹² Conforme Cardoso (2017), a distinção das categorias “branquitude crítica” e “branquitude acrítica” são pautados nos referenciais teóricos dos Estudos Críticos da Branquitude (WARE, 2004).

2.3 Projovem Campo: o contexto das(os) professoras(es)

De acordo com o relato da pedagoga e professora **Joana Célia dos Passos**, o “Projeto Terra Solidária” foi uma iniciativa educacional, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atendeu às demandas das populações envolvidas com a agricultura familiar, no Sul do Brasil, entre os anos de 1999 e 2003. O projeto foi desenvolvido pela Escola Sul da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a repercussão possibilitou que, no ano de 2004, no Governo Lula (2003-2011), servisse como referência para a formulação de um programa educacional nacional, demandado pelos movimentos do campo ligados aos sindicatos rurais, denominado “Programa Saberes da Terra”¹³.

Conforme apontado no *Projeto Político-Pedagógico do Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares* (BRASIL, 2010), o Programa Saberes da Terra, com Medida Provisória nº 411/2007, passou a ser chamado Programa Projovem Campo Saberes da Terra. O objetivo foi de promover a reintegração das(os) jovens e adultas(os) quilombolas, indígenas, ribeirinhas(os) e camponesas(os) ao processo educacional, bem como qualificação profissional e desenvolvimento humano, através da apropriação das tecnologias específicas, dos processos de transformação presentes no campo, das temáticas de gestão e de controle dos processos produtivos, da organização da produção em diálogo com as áreas de estudo que compõem o Ensino Fundamental: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

De acordo com o documento, todas essas áreas de conhecimento devem ser articuladas entre si, de modo que ampliem a compreensão das práticas sociais e ressignifiquem o conteúdo de sua contribuição durante os estudos, considerando os seguintes Eixos Temáticos: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária; e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas (*Ibidem*).

¹³ Em virtude de seu trabalho junto ao Projeto Terra Solidária e, em consequência, ao Ministério da Educação, entre os anos 2004 e 2005, a Prof^a. Dr^a. **Joana Célia dos Passos**, no dia 22 de abril de 2019, na ocasião da Qualificação de Tese de Doutorado, nos relatou sua vivência e parte da história de programas voltados para a Educação do Campo que, mais tarde, vieram contribuir para o que hoje conhecemos como Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

A história, o papel social e formativo, a perspectiva epistemológica, os eixos temáticos e a organização didática e pedagógica do programa em questão, tiveram um papel fundamental para a passagem do uso do termo “educação em ciências” para “educação *das* ciências”, nesta investigação. Neste sentido, apesar desta pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito da Educação Científica e Tecnológica, tornou-se inadequado restringi-la à Educação em Ciências, comumente associada às Ciências da Natureza e Exatas, considerando o aporte teórico-metodológico dos Estudos Decoloniais, e o fato de que o Projovem Campo visa fomentar a interdisciplinaridade. A troca não visa propor um novo campo de estudo relativo à Educação; somente demarca que as discussões teórico-metodológicas, no âmbito das relações raciais, estão voltadas para a problematização da hegemonia dos preceitos científicos eurocentrados na educação.

Esta abordagem não ignora as especificidades de cada campo do conhecimento, apenas tem como entendimento que o eurocentrismo está na gênese e desenvolvimento de qualquer campo do conhecimento associado à Ciência Moderna desenvolvida pelo projeto de dominação e colonização, atuando de forma transversal entre os campos de conhecimento.

Apesar de reconhecer a importância do local para a discussão acerca do debate racial, município e estado, onde as(os) sujeitas(os) de pesquisa residem e promovem suas práticas sociais, especialmente a docência, decidimos não revelar esta informação, visando proteger a identidade das(os) participantes, tendo em vista as especificidades da abrangência do Projovem Campo em qualquer rede de ensino – único programa que atende grupos específicos de uma determinada região e que conta com a exclusividade do corpo docente para o seu desenvolvimento. Portanto, todos os dados que possam revelar a identidade das(os) participantes, ou parte dela, são sigilosos, sobretudo os nomes e as comunidades atendidas.

2.4 No *campo* com as(os) professoras(es)

De acordo com os estudos de Flôr e Cassiani de Souza (2008) sobre as contribuições do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista – um dos métodos utilizados para apreender as perspectivas compartilhadas pelas fontes –, este tipo de interação se trata de um espaço de conversa, no qual se torna fundamental estabelecer um ponto de contato prévio e conforto junto às(aos) entrevistadas(os).

Neste sentido, a etapa de apreensão foi constituída por três momentos: a observação das reuniões de planejamento, observação/participação das aulas e entrevista. Nos três momentos houve possibilidade de interação, conversas que também traziam e produziam elementos importantes para a discussão.

Conforme apontado pelas mesmas autoras (2008), a partir dos estudos de Eni Orlandi sobre o mecanismo de *antecipação*, ao assumir o papel de analista diante de entrevistas – ou qualquer interação junto às(aos) sujeitas(os) de pesquisa – a(o) pesquisadora(or) se desloca para o lugar da(o) entrevistada(o), supondo o que ela(ele) vai pensar e apresentar em termos discursivos, com a finalidade de identificar a relação entre o que a(o) entrevistada(o) vai dizer considerando o seu lugar de pesquisadora(o), bem como de que forma a(o) entrevistada(o) vai construir seu dizer a partir desta interação.

Portanto, as interações junto às(aos) professoras(es) foram perpassadas por suas expectativas em relação ao lugar de entrevistadora que eu estava ocupando, minha identidade racial e minha relação com o tema que propus para a entrevista. Para Flôr e Cassiani de Souza (2008, p. 74): “Ao se expressar em uma situação de entrevista, o sujeito tende a antecipar o que o entrevistador quer ouvir sobre determinado tema e isso aparece em sua fala. É papel do analista então conhecer este mecanismo e considerá-lo no momento da análise”.

Conforme mencionado anteriormente, a maioria das(os) professoras(es) era branca(o). Assim sendo, neste caso, o contato ocorreu na relação de assimetria racial – identidades raciais diferentes envolvidas na interação – e, em poucas situações, em paridade racial – quando a(o) professora(o) entrevistada(o) era negra(o) ou indígena.

De acordo com Schucman, **Costa** e Cardoso (2012), tanto a paridade racial quanto a assimetria racial podem contribuir para os estudos críticos sobre raça, oferecendo elementos importantes para a discussão.

[...] os fenótipos dos pesquisadores imprimem marcas (ou podem imprimi-las) em suas interações com os entrevistados e, por conseguinte, em suas pesquisas, especialmente quando seus estudos versam sobre temas ligados à categoria de raça, mas não exclusivamente nesses casos (*Ibidem*, p. 17).

Em linhas gerais, os dois primeiros momentos – observação e, eventualmente, participação – foram fundamentais para conhecer um pouco sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Projovem Campo, a rotina docente, bem como a relação entre elas(eles) e entre elas(eles) e as(os) estudantes. Além disso, foram ocasiões nas quais eu pude me aproximar das(os) professoras(es) e elas e eles puderam ter ciência, antes de se comprometerem em conceder a entrevista, sobre a pesquisa, os objetivos dela e de que forma estavam contribuindo, em princípio, com a construção da ERER.

Antes de iniciar as observações, compartilhei com as(os) professoras(es) um cronograma para que elas e eles tivessem conhecimento prévio sobre a minha presença durante as atividades pedagógicas. Apesar de algumas (e poucas) modificações no cronograma original, todas foram previamente negociadas e as observações ocorreram a partir do cronograma acordado.

Conforme apurado, um grupo constituído por quatro professoras(es) era responsável por uma turma e se reunia uma vez na semana para planejar atividades e projetos pedagógicos. Este momento também servia para avaliar, conjuntamente, os processos de ensino e de aprendizado.

As aulas eram distribuídas entre quatro dias úteis da semana e divididas entre as duas duplas docentes responsáveis por cada turma – eventualmente, aconteciam atividades relacionadas ao *tempo comunidade*¹⁴, em finais de semana, e a realização de cursos de formação docente. A organização das duplas partia da iniciativa das(os) próprias(os) professoras(es), considerando suas afinidades pessoais e disponibilidades. Assim sendo, tive a oportunidade de acompanhar o planejamento do quarteto e uma aula ministrada por uma dupla.

As observações, e eventuais participações nas aulas, ocorreram de forma agradável, e professoras(es) e alunas(os) permitiram a minha “estranha” presença nos espaços

¹⁴ O Projovem Campo foi organizado metodologicamente nos pressupostos da pedagogia da alternância, a qual se entende que existe uma necessidade de que as atividades pedagógicas ocorram por meio de dois tempos-espacos específicos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. O tempo escola corresponde ao período em que a(o) educanda(o) permanece efetivamente no espaço da unidade escolar, em contato com o saber mais sistematizado, planejando e recebendo orientações das(os) educadoras(res); o Tempo Comunidade corresponde ao período em que a(o) estudante é motivada(o) a partilhar seus conhecimentos e experiências na família, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe (BRASIL, 2010).

pedagógicos. Observações e reflexões circunstanciais foram registradas no diário de campo e não houve registros de imagens e áudio, para que todas(os) se sentissem mais confortáveis.

O momento da entrevista teve como objetivo identificar de que forma estas(es) professoras(es) estavam ressignificando suas experiências raciais, a partir de suas ações docentes e vivências nas formações continuadas oferecidas pelo Programa Projovem Campo Saberes da Terra, acerca da Educação, das relações étnico-raciais, dos eixos temáticos e das áreas de estudos que constituem o currículo.

Na ocasião em que tive o primeiro contato com o grupo docente, no curso de formação citado anteriormente, o conjunto de professoras(es) expressou sensibilidade, interesse e certo engajamento com as discussões raciais. Assim sendo, as entrevistas, em princípio, possibilitaram identificar de que forma estas(es) professoras(es) estavam ressignificando as formações e suas experiências junto às(aos) estudantes das comunidades.

Das(os) 20 professoras(es) que compõem o corpo docente entrevistado, somente 4 não concederam entrevista – apenas concordaram com a minha presença no momento de planejamento e durante as aulas.

Foram realizadas 17 entrevistas - uma com a coordenadora e as demais com as(os) professoras(es) – no período entre agosto e dezembro de 2019. Os locais e horários foram negociados entre as partes e a maioria das entrevistas ocorreu no local de trabalho. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das(os) entrevistadas(os) e transcritas; tiveram, em média, a duração de uma hora e trinta minutos. Os conteúdos dessas entrevistas dizem respeito às histórias, experiências e perspectivas sobre as relações raciais, a educação e a própria identidade racial.

O roteiro da entrevista apresentou certo grau de estruturação, ou seja, apresentava pontos de interesses relacionados à pesquisa, que estavam ordenados e relacionados entre eles, conforme apresentado no Apêndice A, e as pequenas modificações feitas no momento de cada entrevista foram em decorrência da identidade racial declarada pela(o) entrevistada(o). As(os) professoras(es) falaram livremente e foram se sentindo cada vez mais confortáveis ao longo da conversa.

Foram cinco blocos de perguntas: o primeiro foi sobre a identificação, contendo questões relativas à trajetória de vida até a docência no Projovem Campo, a identificação racial, as percepções cotidianas sobre essa identificação racial e as reflexões sobre as implicações dessa ao longo da trajetória de vida; o segundo, sobre a formação - incluindo questões sobre as contribuições e críticas em relação à formação acadêmica, a identidade

racial das(os) professoras(res) e os estereótipos raciais na prática docente; o terceiro bloco foi sobre as percepções sobre a Educação, as diferenças e semelhanças entre a docência no Projovem Campo e outros espaços de trabalho pedagógico; o quarto, sobre compreensões relativas às relações étnico-raciais – o significado de ser branca(o)/negra(o)/indígena, o papel das(os) sujeitas(os) brancas(os) no racismo e na luta antirracista, vivências com o racismo na sala de aula e o entendimento do que seja racismo; por último, um bloco de questões sobre o Projovem Campo e a ERER, que incluía a importância do programa na perspectiva delas(es), reflexões sobre o próprio campo de conhecimento, a ciência e as relações raciais, as experiências raciais em sala de aula junto às(aos) alunas(os) do Projovem Campo, as expectativas em relação ao futuro das(os) alunas(os) e os desdobramentos da experiência docente no Projovem Campo para a percepção sobre as identidades raciais, sobretudo, a própria.

De modo geral, mesmo aceitando participar de prontidão, a maioria das(os) professoras(es) entrevistadas(os) demonstraram certa ansiedade e apreensão com a proposta de entrevista; algumas e alguns revelaram verbalmente sobre o próprio nervosismo; outras(os) demonstraram comportamentos defensivos (respostas curtas e evasivas, principalmente no início); a maioria, durante ou no final das respostas, demonstrou se sentir mais à vontade quando eu dava um *feedback*, demonstrando que estava acompanhando o raciocínio e que, naquele momento, tratava-se, sobretudo, de uma conversa.

De acordo com a socióloga e pesquisadora estadunidense Robin DiAngelo (2018), a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos, as pessoas brancas vivem em um ambiente social que as protege e isola do estresse relacionado às questões raciais. Esse ambiente de privilégio racial possibilita conforto e diminui a capacidade de lidar com o estresse racial.

Para a pesquisadora, os cursos de educação multicultural, por exemplo, são o único momento em que estas pessoas podem encontrar um desafio direto e substancial a seus entendimentos raciais. No entanto, a maior parte dos cursos busca discutir sobre o racismo e muito pouco sobre o privilégio branco. Quando um programa educacional aborda o racismo e o privilégio branco, as respostas comuns incluem raiva, isolamento, incapacidade emocional, culpa, discussão e dissonância cognitiva – entre as(os) chamadas(os) progressistas brancas(os) as respostas não incluem raiva, mas, frequentemente, o isolamento por meio de alegações de que não têm necessidade de engajar com o conteúdo porque “já tiveram uma aula sobre o assunto” ou “já sabem disso”. Essas reações constituem modos de resistência que pode ser

compreendida como *fragilidade branca* (DiANGELO, 2018), ou seja, uma capacidade reduzida ou nula das pessoas brancas de lidarem com a tensão racial.

De acordo com DiAngelo (2018), o estresse racial para as(os) brancas(os) é resultado de interrupções do que é racialmente familiar para as pessoas brancas, sendo provocadas por várias fontes e projetadas de várias formas, incluindo:

- Sugerir que o ponto de vista de uma pessoa branca vem de um quadro de referência racializado (desafio à objetividade);
- Pessoas não brancas falando diretamente sobre suas perspectivas raciais (desafio aos códigos raciais brancos);
- Pessoas não brancas escolhendo não proteger os sentimentos raciais das pessoas brancas em relação à raça (desafio às expectativas raciais brancas e necessidade/direito ao conforto racial);
- Pessoas não brancas não dispostas a contar suas histórias ou responder perguntas sobre suas experiências raciais (desafio às relações colonialistas);
- Um colega branco não concordando com as interpretações de alguém (desafio à solidariedade branca);
- Receber a devolutiva de que o comportamento de uma pessoa teve um impacto racista (desafio ao liberalismo branco);
- Sugerir que a participação no grupo [de discussão racial] seja significativa (desafio ao individualismo);
- Um reconhecimento de que o acesso é desigual entre grupos raciais (desafio à meritocracia);
- Ser apresentado a uma pessoa não branca em posição de liderança (desafio à autoridade branca);
- Ser apresentado à informação sobre outros grupos raciais através, por exemplo, de filmes em que pessoas não brancas dirigem a ação, mas não estão em papéis estereotipados, ou educação multicultural (desafio à centralidade branca) (*Ibidem*, p. 40).

Apesar de não terem sido considerados aspectos relativos à fragilidade branca na elaboração do roteiro de entrevista, tampouco para me antecipar, conforme mencionado anteriormente, esta categoria foi importante para a análise – desenvolvida com mais profundidade no capítulo “Branquitude e Educação *das* Ciências”. Esta escolha metodológica possibilitou valorizar as minhas vivências como mulher negra e minhas percepções das entrevistas realizadas junto às(aos) sujeitas(os) brancas(os).

Neste sentido, as perguntas da entrevista e o foco na investigação crítica acerca da identidade branca desafiaram a branquitude. Entre os possíveis “gatilhos” de estresse racial, estavam incluídos: a objetividade branca, os códigos raciais brancos, o direito ao conforto racial, o individualismo, a meritocracia e a autoridade branca. No entanto, a entrevista também é um momento de diálogo e aprendizagem, no qual as partes envolvidas se permitem e permitem à(ao) outra(o) refletir sobre um tema que ambas(os) consideram relevantes, pois exige o mínimo de concordância para que ela ocorra.

Ao longo da tese há trechos de algumas das entrevistas realizadas, respeitando o sigilo sobre a identificação das(os) professoras(es) através do uso de nomes fictícios. O Quadro 1, a seguir, apresenta informações pontuais das(os) professoras(es) entrevistadas(os), compartilhadas por elas e eles, e que foram diretamente relevantes para a análise. Por exemplo, o currículo do Projovem Campo é dividido em quatro áreas, *não disciplinadas*, conforme mencionado anteriormente e, como nós, professoras(es), somos *formatadas(os)* sob a lógica disciplinar, a formação básica profissional das(os) professoras(es) entrevistadas(os) nem sempre correspondia à área na qual estavam atuando – cabe ressaltar, também, que algumas professoras e alguns professores atuavam em duas áreas diferentes, pois atendiam duas turmas.

Quadro 1 - Formação profissional e área de atuação.

Nome Fictício	Heteroidentificação racial	Formação	Área de atuação	Carga horária (h/semana)
Antônio	Negra	História	Ciências Humanas	40
Iara	Negra	Pedagogia	Ciências Agrárias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	40
José	Indígena	Pedagogia	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	20
Sebastião	Indígena	Ensino Médio	Ciências Agrárias	20
Ana	Branca	Língua Portuguesa	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	20
Bárbara	Branca	Geografia	Ciências Agrárias	40
Bartolomeu	Branca	História	Ciências Humanas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	40
Conceição	Branca	Biologia	Ciências Agrárias	20
Cosme	Branca	Sistemas de Informação	Ciências da Natureza e Matemática	20
Francisco	Branca	História	Ciências Humanas	40
Janaína	Branca	Pedagogia	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	20
Jerônimo	Branca	História	Ciências Humanas	20
Jorge	Branca	Biologia	Ciências da Natureza e Matemática	20
Miguel	Branca	Matemática	Ciências da Natureza e Matemática	40
Sara	Branca	Biologia	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	20
Tomás	Branca	Matemática	Ciências Agrárias	20

Fonte: elaboração própria (2020).

Conforme apresentado no Quadro 1, parte das(os) professoras(es) assumiram duas turmas – 40 horas semanais de trabalho – e parte assumiu apenas uma turma – 20 horas semanais. No entanto, conforme revelado pela coordenadora do programa, também entrevistada, e confirmado pelas(os) professoras(es), umas das exigências para atuar como docente no programa era disponibilidade para a atuação no tempo comunidade e participação nos cursos de formação. Cabe ressaltar, também, que todas(os) são trabalhadoras(es) contratadas(os) em regime temporário, ou seja, não possuíam um vínculo empregatício estável e nem acesso a direitos trabalhistas correspondentes a uma estabilidade funcional.

2.5 A análise

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, na medida em que as observações dos encontros de planejamento foram registradas, as entrevistas realizadas e as transcrições lidas, foi sendo possível identificar categorias relativas à branquitude, considerando os escopos teóricos dos Estudos Críticos da Branquitude e dos Estudos Decoloniais.

De acordo com o pedagogo brasileiro João Colares da Mota Neto (2016), as contribuições teórico-metodológicas desenvolvidas pelo filósofo e educador brasileiro Paulo Freire marcam uma concepção anticolonial sobre as questões e temáticas político-pedagógicas que atravessam a educação. As fontes teóricas, a ressignificação da própria vivência enquanto educador e intelectual, e as categorias analíticas articuladas nas suas *pedagogias*, configuram uma concepção decolonial de sociedade e educação.

Defendemos [...] que a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (*Ibidem*, p. 149).

Neste sentido, e de acordo com a metodologia campo-tema, no processo de pesquisa não se tratou de descobrir a verdade, mas confrontar, entrecruzar e ampliar os saberes (SPINK, 2003), considerando uma abordagem de discussão e análise que elevam a consciência das pessoas sobre aspectos condenáveis da realidade social e nas relações raciais e, com igual responsabilidade, apontam para possibilidades de mudanças (FREIRE, 1987; BENTO, 2014b).

De acordo com Freire (1987), no âmbito da investigação na educação, é fundamental que a(o) investigadora(o) ofereça possibilidades plurais de análises pelas quais permitam às(aos) sujeitas(os) analisarem sua própria realidade, perceberem sua percepção anterior e obterem uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida. Segundo este autor: “Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua ‘visão de fundo’, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade” (FREIRE, 1987, p. 109).

Ao considerar esta perspectiva, também me permiti atravessar por este processo de análise frente à minha própria realidade, valorizando a percepção anterior sobre as relações raciais e possibilitando obter uma nova percepção sobre elas. Nem todas as anotações realizadas no campo foram utilizadas diretamente na análise, mas foram fundamentais para me guiar no processo, especialmente porque se trata de uma pesquisadora negra analisando criticamente percepções de pessoas brancas sobre o debate racial – em nenhum momento da pesquisa este fator foi ignorado, mas compôs os aspectos subjetivos que constituíram o processo de análise. Portanto, valorizei as minhas percepções e, posteriormente, articulei-as com o arcabouço teórico dos Estudos Críticos da Branquitude – não tratei de descobrir a verdade, mas confrontei, entrecruzei e ampliei meus saberes¹⁵.

Neste sentido, para sistematizar as informações correspondentes às percepções das(os) professoras(es) a respeito das implicações da identidade racial branca na própria trajetória de vida, na formação profissional e na prática docente, busquei identificar categorias em torno da branquitude – amplamente discutidas pelos Estudos Críticos da Branquitude – e relacionar com a problemática do eurocentrismo do conhecimento reproduzida através da Educação *das* Ciências.

Na discussão acerca da relação entre a branquitude e a educação *das* ciências, além de considerar categorias relativas à branquitude, busquei analisar a importância de uma perspectiva crítica para compreender os significados sociais das identidades raciais, bem como a associação entre a *dupla consciência racial* e a prática antirracista, através do que a antropóloga estadunidense, **France Winddance Twine** (2004), denominou de *Racial Literacy* - no Brasil, o termo é reconhecido entre as(os) pesquisadoras(es) brasileiras(os), do campo

¹⁵ Ao longo da tese não retorno neste ponto, entendendo que o objetivo da pesquisa não é discutir sobre a minha negritude, mas analisar a branquitude como um fenômeno social. No entanto, também entendo que o processo tem um caráter formativo para todas(os) as(os) envolvidas(os), inclusive para a(o) pesquisadora(or). O que concluí, e que a literatura confirmou, é que as minhas percepções anteriores não se restringiam a uma visão pessoal sobre a branquitude.

dos Estudos Críticos da Branquitude, como *Letramento Racial Crítico*¹⁶. Segundo **Twine** (2004) e a pesquisadora e psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman (2012), o processo de letramento racial crítico possibilita que as pessoas brancas desvinculem a branquitude da branquitude, através de práticas antirracistas associadas a uma dupla consciência racial.

Conforme mencionado, a discussão contou com observações e entrevistas realizadas com professoras(es) brancas(os), majoritariamente, negras(os) e indígenas. No entanto, as falas publicadas e discutidas, preservando a identidade das(os) participantes, foram pautadas na necessidade de exemplificar e evidenciar categorias associadas à manifestação de um fenômeno social. Assim sendo, não centralizei a discussão nas(os) sujeitas(os), mas sim no discurso e/ou na problematização de percepções acerca do tema e suas relações com a branquitude e, conseqüentemente, com a reprodução do racismo.

¹⁶ De acordo com Schucman (2012), significa literalmente alfabetização racial. No entanto, acompanho a tradução feita pela autora utilizando o termo “letramento racial”, “pois a ideia de letramento está mais ligada a [*sic*] ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária” (*Ibidem*, p. 103). Cabe ressaltar também, conforme **Ferreira** (2015), o acréscimo do termo “crítico”, que faz referência à Teoria Racial Crítica, perspectiva utilizada nos Estados Unidos, Europa e no Brasil, para discutir estudos raciais críticos e racismo.

3 RAÇA: entre o racismo e o antirracismo

Neste capítulo, apresento como a ideia de raça foi apropriada e estruturada como conceito pela Ciência Moderna¹⁷ desenvolvida no Continente Europeu, no século XIX, para respaldar um projeto geopolítico de dominação de territórios e populações. A colonização estava ocorrendo desde o século XV e os grupos dominados eram considerados racialmente inferiores pelos colonizadores europeus que invadiram, exploraram, violentaram, oprimiram e exterminaram povos no continente africano e na denominada América. Além disso, abordo como as classes dominantes no Brasil se apropriaram das teorias raciais e do racismo científico, e instituíram políticas de embranquecimento que contribuíram para manter a ideologia de raça biológica e aprofundar as desigualdades raciais, inclusive após o longo período de escravidão no país.

3.1 O conceito de raça e a Ciência Moderna

As ideias e práticas em torno das hierarquizações das pessoas e grupos humanos surgiram muito antes do conceito de raça. De acordo com a abrangente pesquisa histórica, *Racismos: das cruzadas ao século XX*, realizada pelo historiador Francisco Bethencourt (2018), os conflitos entre os grupos humanos associados às relações de discriminação existiam muito antes do século XV, início da colonização europeia nas Áfricas e nas Américas, em diferentes partes do mundo e sob diferentes circunstâncias.

De acordo com Bethencourt (2018), os conceitos usados para analisar o racismo são, eles próprios, produtos das relações sociais, razão pela qual é essencial que sejam contextualizados – os próprios termos “racista” e “racismo” surgiram somente no final do século XIX, apesar dos conflitos e as discriminações entre os grupos étnicos já existirem, conforme mencionado anteriormente.

A palavra [raça] começou a ser usada na Idade Média como sinônimo de casta, aplicada à cultura de plantas e à criação de animais. No fim do período medieval, era usada como definição de linhagem nobre na Itália e na França. Durante a longa contenda ibérica entre muçulmanos e cristãos, seguida da expansão ultramarina, o termo “raça” adquiriu um sentido étnico – originalmente aplicado aos descendentes de judeus e de muçulmanos, referindo-se à impureza do sangue, e foi depois usado

¹⁷ A produção científica já existia e continuou a ser desenvolvida no Continente Africano durante o Período Moderno (CÉSAIRE, 2010; PINHEIRO, ROSA, 2018). No entanto, uso o termo Ciência Moderna, em referência ao projeto de Modernidade forjado pelos europeus com o objetivo de dominar e explorar territórios e populações.

para nativos africanos e americanos. Portanto, no contexto ibérico, o conteúdo semântico do termo desenvolveu-se através de um sistema hierárquico de classificação étnica¹⁸ (BETHENCOURT, 2018, p. 29).

Portanto, conceitualmente, o termo “racismo” surge na história como desdobramento de vários séculos nos quais a ideia de raça serviu para diferenciar os grupos humanos. No entanto, de acordo com Bethencourt (2018, p. 24), “falar de raça antes de racismo implica seguir uma abordagem nominalista”, ou seja, o princípio que fundamenta os termos “raça” e “racismo” – de diferenciação e hierarquização de grupos humanos – é anterior a estes.

Para o antropólogo Juan Comas (1960), o filósofo Aristóteles já defendia a hipótese de classificação e hierarquização entre os seres humanos servindo, inclusive, para justificar a escravidão.

Juan Ginés de Sepulveda (1550), numa tentativa de justificar a escravidão, baseado na hipótese de Aristóteles, admite “a inferioridade e perversidade naturais do aborígene americano”, assegurando que estes são “seres irracionais” e que “os índios são tão diferentes dos espanhóis como a maldade é da bondade e os macacos, dos homens” (COMAS, 1960, p. 14).

O fato a destacar é que, de acordo com Comas (1960), a Filosofia teve grande influência para que a Ciência Moderna, nos séculos XVIII e XIX, desse uma significativa contribuição para potencializar, *à luz* de uma suposta racionalidade, o sistema hierárquico de classificação racial já existente e ratificar a colonização das Áfricas e das Américas, em curso desde o século XV pelos europeus, e a expansão do capitalismo global.

Falando do índio brasileiro, Montaigne (1533-92) disse: “Não há nada de selvagem ou bárbaro nessa nação, salvo se se considera barbarismo aquilo que não é próprio de cada um”; ele foi seguido neste ponto de vista por alguns dos mais ilustres pensadores dos séculos XVIII e XIX. Voltaire (1694-1778), J. J. Rousseau (1712-1778) e Buffon (1706-88) estavam entre os mais ardorosos defensores da teoria da unidade da essência da natureza humana e, portanto, da igualdade de todos os homens. Em campo oposto, D. Hume (1711-76) escreveu: “Estou propenso a crer que os negros são naturalmente inferiores aos brancos”. Renan (1823-92) foi outro que se recusou a aceitar a hipótese da igualdade dos homens, e Taine (1828-93) também combateu essa teoria e negou que “gregos, bárbaros, hindus, o homem da Renascença e o homem do século XVIII fossem todos forjados no mesmo molde” (*Ibidem*, p. 15).

De acordo com Bethencourt (2018), os sistemas de classificação e hierarquização, desenvolvidos pelas Ciências da Natureza, eram baseados em estereótipos associados aos

¹⁸ Como se trata de uma citação literal, mantive o termo utilizado pelo autor – étnica. Porém, de acordo com **Gomes** (s.d.), o termo “etnia” considera a multiplicidade de dimensões que envolvem a história, a cultura e a vida das(os) negras(os) no Brasil e, seu uso como substituição ao termo “raça” é equivocado e discutível.

diferentes tipos de seres humanos, considerando uma catalogação rigorosa da natureza – também hierarquizada –, através de medidas de parâmetros corporais, especificamente do crânio.

O estudo científico multiplicou os métodos e as suposições para explicar as diferenças entre seres humanos. Já não bastava descrever as características fenotípicas, bem como os supostos graus de inteligência, os hábitos e o comportamento. Recolheram-se e mediram-se crânios; compararam-se esqueletos; e estabeleceu-se uma hierarquia de diferenças entre seres humanos, segundo uma escala de proximidade ou de distância dos símios. [...] Nesse contexto, o termo “raça” adquiriu um status científico que contribuiu para resumir as diferenças: acreditava-se que as capacidades fenotípicas desafiavam a influência das circunstâncias externas, ao passo que as capacidades morais e intelectuais estavam inextricavelmente ligadas à aparência física (BETHENCOURT, 2018, p. 343).

Segundo Rapini (2004), classificar é uma atividade intrínseca ao raciocínio humano, mas a classificação biológica tomou feições da Ciência Moderna apenas a partir do sistema hierárquico-binomial implantado pelo botânico Karl Von Linné, conhecido como Lineu, em 1753. A partir dos estudos de Lineu, no âmbito das Ciências da Natureza, os seres vivos passaram a ser classificados seguindo a sequência hierárquica decrescente: Reino, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero e Espécie.

No entanto, os estudos do botânico foram além de propor uma sequência hierárquica para categorizar e classificar as plantas. Lineu classificou e hierarquizou os animais, colocando os seres humanos no topo – logo acima dos macacos – e transferiu esta mesma lógica para a espécie humana. Respaldo pelo racismo – atribuição de significados sociais às características fisionômicas – o botânico aplicou o mesmo princípio de hierarquização científica para os grupos humanos. Conforme os estudos de Bethencourt (2018), sobre a classificação e descrição das populações humanas feitas por Lineu:

[...] os americanos eram definidos como acobreados, coléricos e eretos, com cabelo preto, liso e grosso, narinas largas, rosto anguloso e barba rala; como satisfeitos e livres; e pintando-se com linhas vermelhas finas, regulados por costumes. Os europeus eram pálidos, sanguíneos e musculosos, com cabelo sedoso amarelo ou castanho e olhos azuis; eram ágeis, perspicazes e inventivos; e cobriam-se com vestes apertadas, regulados pelos costumes e pela lei. Os asiáticos eram escuros, melancólicos e rígidos, com cabelo preto e olhos escuros; eram severos, orgulhosos e ambiciosos; usavam roupas largas; e eram governados pela opinião; Os africanos eram negros, fleumáticos e descontráidos; tinham cabelo preto enrespado, pele acetinada, nariz achatado e lábios grossos; eram indolentes, negligentes e astuciosos; untavam-se com gordura; e eram governados pelo capricho (*Ibidem*, p. 345).

Para Bethencourt (2018), a descrição física e comportamental das quatro raças humanas resumia os preconceitos desenvolvidos ao longo dos três séculos anteriores e o contexto científico criou uma estrutura, sem dúvida, nova para os velhos estereótipos.

Assim sendo, o racismo respaldou ideologicamente o que é reconhecido na história da Ciência Moderna como *racismo científico*. Neste contexto, a ciência se tornou aliada de uma suposta missão civilizatória das potências imperialistas e capitalistas sobre territórios e culturas indígenas e africanas (BARBOSA, 2016; BOLSANELLO, 1996).

O racismo científico foi uma doutrina que, apresentando-se universal e racional, afirmava que existiam hierarquias biológicas entre as raças humanas. A ideia subjacente era promover uma determinada raça como a mais desenvolvida e apta para governar as outras raças, consideradas inferiores e incapazes. Essas teorias “científicas” racistas serviam aos interesses das principais potências econômicas europeias, aumentando seu domínio sobre outras partes do mundo. Seus pensadores começaram as explicações para grandes êxitos econômicos, expondo motivos “científicos” para o sucesso da Europa (BARBOSA, 2016, p. 264).

O racismo científico pode ser considerado como pseudociência, como apontado pelo antropólogo e professor congolês-brasileiro, Kabengele Munanga (2003, s.p.): “A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que [...] tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico”. No entanto, em outra perspectiva, o racismo científico era o paradigma científico da época, que atravessava todas as atividades científicas desenvolvidas pelos cientistas:

Há que se argumentar que essa ciência não era a “boa ciência” ou que não passava de uma pseudociência. Entretanto, muito dos seus formuladores, a exemplo de Paul Broca e Francis Galton, são também referências da “boa ciência” (vide seus trabalhos em outros campos científicos). De fato, esses cientistas, antes de tudo, colocaram em ação o seu cabedal de conhecimento a serviço da hierarquização de grupos humanos. Nesse caso, qualificar seus trabalhos como tão-somente não científico é um ato anacrônico dado que, para eles, assim como para a maioria de seus pares, o que estava sendo praticado era a ciência, na melhor de sua essência desinteressada, objetiva, pragmática e sistemática – positiva (CUNHA, 2008, p. 50).

Como dizia Brizola: “Se algo tem rabo de jacaré, couro de jacaré, pé de jacaré, olho de jacaré, corpo de jacaré e cabeça de jacaré, como é que não é jacaré?” (RISCH, 2019, s.p.). Se o racismo científico se tratou de uma pseudociência e não de uma corrente hegemônica da ciência desenvolvida na época, há de se considerar, neste sentido, a existência de uma “outra” corrente científica – a “verdadeira”, neutra diante do popular e hegemônico racismo defendido pelos principais cientistas da época.

Além disso, conforme apontado pela historiadora Lilia Schwarcz (1993):

Chamar tais modelos de “pré-científicos” significa cair em certo reducionismo, deixando de lado a atuação de intelectuais reconhecidos na época, e mesmo desconhecer a importância de um momento em que a correlação entre produção científica e movimento social aparece de forma bastante evidenciada (*Ibidem*, p. 23).

O caso mais famoso de pesquisa no âmbito do racismo científico, no início do século XIX, foram os estudos científicos do corpo de Sarah “Saarjie” Baartmann. Trazida do sul da África, esta mulher negra chegou na Europa no ano de 1810 e passou a ser apresentada nos *freak shows* como um animal selvagem, sendo cobrada uma taxa para que os visitantes pudessem tocar em suas nádegas.

O corpo de Sarah foi estudado sistematicamente por importantes cientistas europeus, como Saint-Hillaire e Cuvier (1817), [...] ao incluir a descrição dos seus estudos numa monografia sobre Zoologia. As monografias, num importante período no qual o transformismo ou evolucionismo ainda não tinha se imposto como ortodoxia científica, a descreviam não como um elo evolutivo, mas como um exemplar que aproximava os seres humanos do mundo animal, com características selvagens (PAIVA *et al.*, 2016).

Ao situar historicamente a relação entre a ideia de raça e a Ciência Moderna, é possível constatar como as Ciências da Natureza e, posteriormente, reconhecida como Biologia, estiveram a serviço do colonialismo e da modernidade, respaldando uma operação de hierarquização de grupos humanos, materializada, inclusive, no racismo atual¹⁹.

O maior marco da história das Ciências da Natureza, sem dúvida, foi a publicação e divulgação da obra *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, em 1859, sobre a teoria da evolução das espécies. De acordo com Mayr (1998), o naturalista e biólogo britânico demonstrou:

[...] o potencial evolutivo das espécies, tornando dessa forma possível a teoria da descendência comum, que explicava com tão grande sucesso quase todos os aspectos relativos à diversidade orgânica, que antes constituía um enigma. A destruição do conceito das espécies constantes, bem como a formulação e a solução do problema da multiplicação das mesmas foram as bases indispensáveis para uma sólida teoria da evolução (*Ibidem*, p. 452).

Ainda no século XIX, a teoria evolucionista de Darwin passou a ter o *status* de paradigma, expandiu-se por todas as áreas da Ciência Moderna e passou a ser utilizada para justificar a suposta ideia evolutiva entre os diferentes grupos humanos, hierarquizando não somente os aspectos biológicos, já existente através da prática da tipologia das raças, mas também as dimensões sociais e culturais que constituem as existências humanas.

A tipologia das raças, proposta inicialmente por Lineu, articulada ao paradigma evolucionista de Darwin, atravessou o século XIX (MARKS, 2008) e, no início do século XX,

¹⁹ De acordo com Sánchez-Arteaga (2008, p. 372): “A partir dos séculos XVII e XVIII, os grandes Estados ocidentais passaram a confiar cada vez mais nas ciências para a exploração em grande escala da natureza — por meio da física, geologia, zootecnia, por exemplo — e das pessoas — com o uso da estatística, da medicina e da engenharia militar, entre outras. Deste modo, todo um leque de novas instituições científicas pôde adquirir rapidamente um elevado *status* social, como organismos produtores do conhecimento correto do ponto de vista oficial, e em lento detrimento da *teologia natural* e das instituições controladas pela Igreja”.

triunfou no Estado Nazista Alemão através da eugenia – corrente teórica do racismo científico que defende a ideia de pureza racial. Durante a II Guerra Mundial (1933-1945), sob este argumento eugenista, pessoas consideradas como “inferiores” foram assassinadas pelo grupo autoidentificado como raça ariana (branca). No entanto, após o término da guerra, a base científica de tais teorias, bem como o conceito de raça, passaram a ser questionados (BETHENCOURT, 2018).

De acordo com Santos e Maio (2005), a “universalidade” do homem pautou movimentos por direitos humanos e direitos civis em diversas partes do mundo, pela Declaração Universal de Direitos Humanos e por tratados internacionais de combate ao racismo, encabeçados pela recém-fundada Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. O contexto político pressionava uma mudança de abordagem no meio científico e não era mais “politicamente correto” investir em pesquisas pautadas explicitamente pela intenção de estabelecer hierarquizações entre as raças. A estrutura teórica racialista para a compreensão da diversidade humana, naquele momento, passou a não ser mais compatível com a nova agenda, pelo contrário, ela estava sustentando a discriminação e a reprodução das desigualdades baseadas na ideia de raça.

De modo geral, os estudos de Lineu e Darwin constituem o arcabouço científico da Biologia atual, especialmente na Taxonomia – campo que busca descrever as espécies, classificar os seres vivos e hierarquizar os grupamentos. No entanto, de acordo com Stelling (2007), apesar da classificação racial humana já ter sido superada neste âmbito, ainda existem discussões e controvérsias em torno do termo “raça” nas Ciências Biológicas.

Raça, reconhecida nas Ciências Biológicas pelo termo técnico “subespécie”, trata-se de “um agregado de populações fenotipicamente semelhantes duma espécie, habitando uma subdivisão da área geográfica de distribuição da espécie e diferindo taxonomicamente de outras populações dessa espécie [...] uma unidade de conveniência, mas não da evolução” (MAYR, 1998, p. 326-327).

Conforme Laguardia (2005), para definir a existência de uma subespécie/raça são considerados os seguintes critérios: a) a proximidade das relações genéticas intragrupo; b) a descontinuidade essencial entre conjuntos de indivíduos; c) a diferenciação morfológica entre populações coespecíficas²⁰ e a circunscrição geográfica e diferenciação genética; e/ou d) compartilhamento de um local geográfico único, associado a um conjunto de caracteres

²⁰ De modo geral, entende-se que populações coespecíficas são aquelas que pertencem à mesma espécie.

fenotípicos filogeneticamente concordantes²¹ e uma história natural singular relativa a outras subdivisões da espécie.

Diferente de outras categorias taxonômicas, as fronteiras da subespécie/raça não podem ser fixas e determinadas porque, “por definição, um membro de uma subespécie pode inter cruzar-se com membros de quaisquer das subespécies de sua espécie” (LAGUARDIA, 2005, p. 15). Caso isso não possa ocorrer, ele deve constituir uma espécie à parte.

Ou seja, para especificar a existência de subespécies/raças são preestabelecidos limites de proximidades e diferenciações morfológicas, fisiológicas, comportamentais, genéticas e/ou geográficas entre os grupos. Nesse sentido, uma questão pode ser apontada: quem estabelece os limites de proximidade e diferenciação (morfológicas, fisiológicas, comportamentais, genéticas, geográficas) a ponto de determinar a existência ou não de uma subespécie/raça, independente da espécie? Conforme apontado por Stelling (2007), a partir dos estudos de Dobzhansky, em 1968, “o defeito mortal das tipologias raciais é que se chega aos tipos morfológicos por uma espécie de intuição, o que significa que são escolhidos arbitrariamente, mesmo quando escolhidos por pesquisadores experientes” (STELLING, 2007, p. 20).

Para além da controvérsia acerca das tipologias raciais nas Ciências Biológicas, o fato é que a apropriação e a estruturação do termo “raça” realizadas pelas Ciências da Natureza têm uma relação direta com a história do racismo na Modernidade. Apesar de acordos, declarações e tratados políticos, a ideia de raça, enquanto categoria de classificação e hierarquização de grupos humanos, ainda está no imaginário social, promovendo os mesmos efeitos do século XVIII nas sociedades racializadas e capitalistas – exploração e morte de sujeitas(os) não brancas(os) e privilégio e poder para as(os) classificadas(os) como brancas(os).

De acordo com Munanga (2003, s.p.), “apesar de biólogas(os) antirracistas sustentarem a ideia de banir o termo ‘raça’ dos dicionários e dos textos científicos, ele ou a concepção por trás dele, ainda está presente nos estudos científicos”.

Apesar das pressões e determinações da ONU após a II Guerra Mundial, de acordo com Marks (2008), no início da década de 1960, enquanto o presidente da Associação Americana de Antropologistas Físicos, Charleton S. Coon, prestava assistência a segregacionistas, aumentava o número de pesquisadoras(es) contrárias(os) à pesquisa racial, defendendo a não existência de raças, apenas gradações discretas entre as diferentes

²¹ De modo geral, entende-se que fenótipos filogeneticamente concordantes são aqueles que apresentam características evolutivas e fenotípicas semelhantes.

populações – destaque para Sherry Whashburn, Frank Livingstone, J.S. Weiner. Segundo o autor, aparentemente, a ideia de raça nas pesquisas com seres humanos caminhava rumo à obsolescência, porém, ainda eram realizadas pesquisas baseadas na observação de características físicas visíveis das populações.

De acordo com Pena (2005), em 1972, Richard Lewontin concluiu um estudo que seria um marco para pesquisas sobre raças humanas. A tecnologia genética permitia àquele momento a investigação da base genética das diferenças físicas observadas nas populações e a conclusão foi de que a maior parte da variação genética está dentro de uma mesma população, mais até do que entre populações diferentes, o que torna a concepção de raça entre seres humanos biologicamente insustentável.

Em 1997, com a tecnologia de pesquisa molecular ainda mais desenvolvida, Barbuji *et al.* (1997) desenvolveram um novo estudo e os resultados convergiram com os de Lewontin. Além disso, de acordo com este grupo de pesquisadoras(es), as espécies são divididas em raças quando existe uma descontinuidade marcada entre as frequências alélicas entre as diferentes populações. Portanto, novamente, foi identificado que as gradações biológicas ocorrem em frequências ligeiramente diferentes, insuficientes para sustentar uma divisão racial.

No entanto, paradoxalmente, as pesquisas científicas relativas às raças humanas ainda são desenvolvidas e discutidas nas Ciências Biológicas, dentro e fora do Brasil. Em diversas áreas do conhecimento biológico – particularmente a Biomedicina – pesquisadoras(es) seguem organizando as amostras de pesquisa a partir de categorias raciais definidas *a priori* – aspecto que é objeto de controvérsia acalorada no meio científico.

Segundo Pena (2005), o que justifica este tipo de pesquisa ainda é a existência de agentes infecciosos e toxinas restritas a determinadas regiões geográficas, onde as populações limitadas a tais regiões podem ter alelos selecionados em respostas às suas pressões ambientais, ou uma frequência maior desses alelos – um exemplo é a relação entre uma maior incidência de alelos associados à anemia falciforme²² e uma maior resistência à malária entre

²² A anemia falciforme é a doença hereditária monogênica mais comum do Brasil. A causa da doença é uma mutação na hemoglobina. Em determinadas situações há uma falcização das hemácias, ocasionando encurtamento da vida média dos glóbulos vermelhos, fenômenos de vaso-oclusão e episódios de dor e lesão de órgãos. A doença originou-se na África e foi trazida às Américas pela imigração forçada das populações africanas. No Brasil, distribui-se heterogeneamente, sendo mais frequente onde a proporção de antepassados negros da população é maior (Nordeste). Além da África e Américas, é hoje encontrada em toda a Europa e em grandes regiões da Ásia. No Brasil, a doença é predominante entre negros e pardos, também ocorrendo entre brancos. Estima-se o nascimento de 700-1.000 novos casos anuais de doenças falciformes no país. Portanto, as

populações africanas, como resultado de uma pressão ambiental. Outros exemplos de doenças geográficas relacionadas ao mesmo mecanismo de seleção natural são: a fibrose cística²³, prevalente em caucasianas(os), e a doença de Tay-Sachs²⁴, recorrente em judias e judeus asquenazes.

No entanto, de acordo com Torres e Sánchez-Arteaga (2016), apesar de minoritários e não facilmente explicitados, ainda existem discursos científicos de legitimação das desigualdades de gênero e raça, amparados em supostas diferenças biológicas. Estes discursos vêm ganhando espaço na área da Biomedicina, “vinculados à genética e mais recentemente à genômica, que conserva ainda sua potencialidade para intervir nos processos de alterização e criação de identidades de determinados grupos humanos” (*Ibidem*, s.p.).

De maneira geral, para Lipko e Dipasquio (2008), os desenhos experimentais que trabalham com classificações raciais correspondem a um *vício metodológico*. As(Os) pesquisadoras(es) delimitam as populações com quem vão trabalhar não ao acaso, mas sob pressupostos geográficos e morfológicos – em linhas gerais, seguindo critérios parecidos aos das classificações raciais do século XVIII. A proposta para a superação do vício metodológico é a construção de desenhos experimentais que analisem as variações genéticas sem classificações *a priori*. Para os autores, além das implicações éticas, esse tipo de abordagem metodológica, pautados em critérios morfológicos, compromete a validade epistemológica das próprias pesquisas.

O que cabe ressaltar é que, apesar do aparente consenso sobre a não existência biológica de raças humanas, atividades científicas acerca do tema persistem e, independente de seus resultados, o termo “raça”, sobretudo, está relacionado desde sua origem até seu uso contemporâneo a uma dimensão social. Conforme apontado por Munanga (2003):

doenças falciformes são um problema de saúde pública no Brasil (ANVISA, 2001). Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/diagnostico.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

²³ A Fibrose Cística (FC), também conhecida como Mucoviscidose, é uma doença hereditária na qual o gene CFTR produz alteração da função da proteína que regula o transporte de cloro nas células epiteliais. Como consequência, as secreções são mais viscosas, obstruindo os canais das glândulas exócrinas no pâncreas, pulmões, intestino, fígado e testículos. Entre os sintomas, estão: íleo meconial; diarreia crônica; tosse crônica; desnutrição; suor salgado; desidratação frequente; fezes gordurosas; dispneia; pneumonias de repetição; sinusite crônica; baqueteamento digital; cirrose hepática; prolapso retal (PROGRAMA DE TRIAGEM NEONATAL DE MINAS GERAIS, s.d.). Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/wp-content/uploads/2016/12/FOLDER_FIBROSE-CISTICA.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

²⁴ A doença de Tay-Sachs é uma doença genética rara, autossômica recessiva, causada por uma mutação genética no gene HEXA. Ocorre uma deterioração progressiva das células nervosas e de habilidades físicas e mentais, a qual começa nos primeiros meses de vida e geralmente resulta em morte em torno dos quatro anos de idade (ABC.MED.BR, 2016). Disponível em: <http://feapaesp.org.br/material_download/340_Conhe%C3%A7a%20a%20doen%C3%A7a%20de%20Tay%20Sachs.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (*Ibidem*, s.p.).

Neste sentido, afirmar que “não existem raças humanas” não extingue o termo “raça” do imaginário e do sistema de crenças das pessoas, haja vista que estes são, histórico-socialmente construídos, pois, de acordo com o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall (2003), raça corresponde a uma categoria discursiva, construída política e socialmente, em torno da organização de um “sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p. 69).

A história da Ciência Moderna é constituída por uma série de rupturas e ascensão de paradigmas, conforme apontado por Kuhn (1971). Porém, conforme afirma Bourdieu (1983), o campo científico é um lugar de disputa, de interesses pelo monopólio da autoridade científica e acúmulo de capital científico. Assim sendo, a questão é: os paradigmas que permeiam as atividades científicas atuais possuem fundamentos antirracistas ou os princípios racialistas foram mantidos, sob outros formatos? De qualquer forma, a prática científica não está isenta das dimensões culturais, políticas e econômicas de uma época (*Ibidem*) e ela não deixará de ser científica, negando discursivamente a influência de tais dimensões – a existência do racismo científico está condicionado à existência do racismo nas sociedades, em geral²⁵.

3.2 Racismo científico e a política de embranquecimento no Brasil

De acordo com os estudos de Schwarcz, compilados no livro *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930* (SCHWARCZ, 1993), e do especialista em História do Brasil, o estadunidense Thomas E. Skidmore, publicados no livro

²⁵ Um exemplo foram as declarações racistas do geneticista estadunidense, James Watson, em 2007 e 2019, nas quais o cientista afirma que as pessoas negras são, geneticamente, menos inteligentes que as pessoas brancas. Watson recebeu o Nobel de Medicina em 1962 pela revelação da estrutura do DNA, conjuntamente com os pesquisadores Francis Crick e Maurice Wilkins, apesar de terem se apropriado da fotografia de raios X da estrutura molecular na forma de dupla hélice feita pela química britânica Rosalind Franklin (ANSEDE, 2019). Outro exemplo que ratifica que o racismo científico não corresponde somente ao passado são os estudos no campo da Biomedicina (TORRES, SÁNCHEZ-ARTEAGA, 2016), conforme mencionado anteriormente.

escrito da década de 1970, chamado *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro, 1870-1930* (SKIDMORE, 2012), as teorias raciais – relativas ao racismo – chegaram tardiamente no Brasil. No entanto, com o prestígio das Ciências da Natureza e do racismo científico, estas teorias foram bem acolhidas nos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, especialmente porque eram criações europeias, desenvolvidas no continente com uma suposta autoridade intelectual (SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 2012).

A partir dos estudos de Eric Hobsbawn, Jacques Néré e Barbara Tuchman, Schwarcz (1993) destaca que a obra de Charles Darwin, sobre a teoria da evolução, serviu de sustentação teórica para práticas conservadoras na esfera da política, como a defesa do *evolucionismo social* e do *darwinismo social* para pautar as políticas racistas no período pós-abolição, bem como reorientou debates teóricos em torno de uma nova realidade que se apresentava nos territórios colonizados sob o domínio europeu: a mestiçagem racial.

Para o evolucionismo cultural, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, únicos e obrigatórios, pelos quais toda a humanidade deveria passar. Ou seja, as diferentes culturas passavam de um estado mais simples ao mais complexo, em um progresso evolutivo. Nesta perspectiva, no estágio mais avançado, evoluído, encontravam-se as culturas europeias, e elas se apresentariam como objetivo evolutivo para as demais culturas e povos – portanto, a miscigenação era adequada (SCHWARCZ, 1993).

De acordo com a mesma autora, para o darwinismo social as raças constituem fenômenos finais, com resultados imutáveis. Portanto, todo cruzamento interracial resultaria em erro, pois a(o) indivíduo(a) miscigenada(o) representaria uma degeneração da raça supostamente “superior”, ou seja, a branca. Esta corrente apresentava dois postulados: o enaltecimento da existência de “tipos puros bem nascidos” (defesa da eugenia) e a compreensão que a mestiçagem era sinônimo de degeneração racial e social.

No Brasil, ocorreu a combinação entre o evolucionismo social e o darwinismo social, na qual “o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça” (SCHWARCZ, 1993, p. 85).

É na brecha desse paradoxo - no qual reside a contradição entre a aceitação da existência de diferenças humanas inatas e o elogio do cruzamento - que se acha a saída original encontrada por esses homens de ciência, que acomodaram modelos cujas decorrências teóricas eram originalmente diversas. Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematisassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do

evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso (*Ibidem*, p. 24).

Conforme Munanga (2019), após a abolição, intelectuais brasileiros²⁶, como Sílvio Romero, Joaquim Nabuco, Nina Rodrigues e, posteriormente, Gilberto Freyre, preocupavam-se em buscar uma identidade étnica única para o país, associada à ideia de civilidade, pois era preciso “saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo.” (*Ibidem*, p. 50).

Segundo a historiadora e pesquisadora Giralda Seyferth (1996), as elites e os governos brasileiros estavam convencidos da inferioridade das(os) não brancas(os) e, preocupados com a negatividade associada à mestiçagem disseminada pelas teorias raciais, passaram a adotar uma política de Estado conhecida como *embranquecimento*, a qual ditou o perfil da(o) imigrante desejada(o) e a alocação étnica dos papéis sociais na sociedade.

O jurista, político e evolucionista social, Sílvio Romero, por exemplo, acreditava que a mestiçagem entre as raças branca, negra e indígena, levaria a uma homogeneização racial e cultural do povo brasileiro, tendendo para o desaparecimento dos elementos não brancos (MUNANGA, 2019).

No entanto, o médico e professor da faculdade da Bahia, Nina Rodrigues – estudioso da etnologia afro-brasileira e da medicina legal – foi o principal representante dos postulados do darwinismo social, ou seja, para ele o branqueamento através da miscigenação não teria êxito, pois a mistura genética produziria tipos com características raciais que comprometiam a conduta social (SKIDMORE, 2012).

De acordo com Bolsanello (1996), os estudos de Nina Rodrigues repercutiram mesmo após a sua morte, em 1906, pois, em 1923, foi fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental. A instituição foi organizada por médicos com ideais eugenistas, que interpretavam como tendências hereditárias os vícios, a ociosidade e a sífilis, como predisposições genéticas de negras e negros. Associavam a renovação moral da sociedade ao fim da miscigenação, propondo políticas de estado para evitá-la.

Contrariando a maioria da elite, ele [Nina Rodrigues] não vê no mestiço um caminho que levasse mais cedo ou mais tarde a um Brasil branco. A influência do

²⁶ Sem inflexão de gênero, para destacar o poder político do patriarcado, que marcou o período histórico.

negro, disse, há de construir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo; nada poderá deter a eliminação do sangue branco (RODRIGUES, 1977, p. 28). A miscigenação apenas atrasa o processo de enegrecimento da população, mas não resolve. De certo modo, Nina vê na mestiçagem um produto e um resultado diametralmente oposto ao vislumbrado por Romero. Em vez do branqueamento, ele vê o enegrecimento (MUNANGA, 2019, p. 55).

Nem mesmo os abolicionistas se abstiveram das teorias raciais. Segundo Skidmore (2012), para o abolicionista Joaquim Nabuco, era necessário acreditar num processo “evolucionista” no qual o branqueamento triunfaria. Para ele, era preciso acelerar a “evolução”, promovendo a imigração europeia, resolvendo dois problemas: a carência de mão de obra decorrente da eliminação do trabalho escravo e a urgência no processo de branqueamento no Brasil.

O que os abolicionistas queriam, explicou ele [Joaquim Nabuco] em 1883, era um país “onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberalidade do nosso regime, a imigração europeia traga sem cessar para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo” (*Ibidem*, p. 63).

Em contraposição às correntes hegemônicas sobre as teorias raciais no Brasil, defendidas no fim do século XIX e início do século XX, destacam-se quatro intelectuais progressistas e independentes que rejeitaram o quadro determinista apresentado, bem como a defesa da ideia de que para o país sair do relativo atraso era preciso uma análise das causas históricas desta situação. Eram eles, os médicos, Manuel Bonfim e Juliano Moreira, o político e bacharel em Direito, Alberto Torres, e o intelectual militante, Manuel Querino.

Manuel Bonfim acreditava que os países latino-americanos haviam herdado vícios da era colonial: a mentalidade de enriquecimento rápido, a falta de tradição científica ou empírica, combinadas com a cultura excessivamente legalista, o conservadorismo político e a ausência de organização social. Para Bonfim, a teoria sobre raças inferiores “não passa de um sofisma abjeto do egoísmo humano, hipocritamente mascarado de ciência barata, e covardemente aplicado à exploração dos fracos pelos fortes.” (*Ibidem*, p. 174).

Além disso, Bonfim atacava os argumentos biológicos sobre a suposta inferioridade dos mestiços, afirmando que não havia nenhuma prova para este argumento e citando cientistas do campo da antropologia que corroboram com a tese de que os mestiços não eram menos inteligentes do que as raças individualizadas - Waitz, Martin de Moussy e Quatrefages. Sobre a eugenia, o médico refutava com base na própria história da ciência e da cultura ocidental, na qual grande parte de ambas tinha origem do conhecimento e hábitos dos povos do mediterrâneo, conforme estudos científicos dos antropólogos Zaborowski e Topinard. Por

fim, Bonfim afirmava que a teoria da evolução biológica estava sendo aplicada de forma equivocada, tendo em vista que “em comparação com as diferenças na teoria da evolução física, o período histórico em que as raças humanas ‘mais fortes’ haviam predominado era simplesmente breve demais” (*Ibidem*, p. 175).

Cabe ressaltar sobre Manuel Bonfim que, já naquele período, ele recomendava a expansão da educação, a diversificação da economia e criticidade em relação às instituições estrangeiras, sobretudo no campo político. Para o médico, a inferioridade da América Latina residia em sua falta de instrução e educação popular, facilmente curável. Em relação ao Brasil, Bonfim dizia que “o esforço para superar a herança colonial não é uma luta de nacionalidades; é o eterno conflito dos oprimidos e espoliados com o explorador dominante – dos parasitados e parasitas” (*Ibidem*, p. 177).

Assim como Bonfim, o médico Juliano Moreira, de acordo com Oda e Dalgalarondo (2000), posicionou-se favoravelmente à superação das mazelas sociais e discordante da ideia de degeneração do povo brasileiro através da mestiçagem, especialmente no que tange a uma suposta contribuição negativa dos negros na miscigenação.

A posição de Moreira era minoritária entre os médicos, na primeira década do século XX, época em que ele mais diretamente se referiu a esta divergência, polemizando com o médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906). [...] Convém ressaltar que a teoria da degenerescência nunca seria colocada em questão por Moreira, mas apenas os seus fatores causais. Para ele, na luta contra as degenerações nervosas e mentais, os inimigos a combater seriam o alcoolismo, a sífilis, as verminoses, as condições sanitárias e educacionais adversas [...] (*Ibidem*, p. 178).

Segundo Skidmore (2012), Alberto Torres também assumiu esta posição, porém, pautado na escola culturalista liderada por Franz Boas, da Universidade Columbia, a qual defendia a ideia de que o meio ambiente era o fator mais importante na evolução social.

Tendo demonstrado falsidade da teoria racista, Alberto Torres espantava-se com o fato de a elite brasileira continuar a acreditar nela. Com muita frequência, a suposta inferioridade étnica do Brasil era aceita como explicação cômoda para seus problemas, cujas causas eram outras – falta de ensino, nutrição deficiente, higiene insatisfatória. Em suma, falta de uma adaptação inteligente ao meio. Essa adaptação oferecia a mesma dificuldade para *qualquer* tipo racial que se instalava no Brasil (*Ibidem*, p. 178).

Apesar de Alberto Torres ter sucumbido ao dogma do racismo científico, o qual afirmava que a miscigenação talvez fosse nociva e, por isso, devia ser evitada, seus divulgadores deram bem menos ênfase a isso do que seu ataque geral às doutrinas de superioridade racial: “Por incoerente que possa parecer, ele não permitiu que suas dúvidas

com respeito à miscigenação moderassem sua ardorosa refutação da crença de que a evolução étnica²⁷ brasileira havia produzido uma população ‘inferior’” (*Ibidem*, p. 179).

E, por fim, compondo o conjunto de intelectuais antirracistas da primeira metade do século XX, o militante Manuel Querino que, de acordo com Gledhill e Leal (s.d.), discorreu na obra *O Africano como Colonizador*, publicado no ano de 1954, sobre a importância da(o) africana(o) para a civilização brasileira.

Este estudo veio marcar a sua discussão acerca da trajetória de sofrimentos e resistências dos africanos, transformados em referências de força e dedicação com que produziram a cultura brasileira. Tratou da chegada do africano no Brasil, suas habilitações, primeiras ideias de liberdade, suicídio e violência contra os senhores, resistência coletiva, Palmares e levantes parciais, juntas de alforrias e o africano na família e seus descendentes notáveis nas artes, na política, na educação. Querino recuperou a cultura africana, experimentada e pesquisada através da tradição oral, e inaugurou, positivamente, a abordagem etnográfica da formação da sociedade brasileira a partir da influência africana. Estabeleceu, *a priori*, um debate em torno das teorias raciais apoiadas na eugenia [...], cujo principal seguidor na Bahia foi Nina Rodrigues. Com esse referencial interpretativo sobre a raça africana, estabeleceu um diálogo com Nina Rodrigues através das afirmações “não-científicas” de um e das análises “científicas” de outro. Para Querino, as ideias racialistas em voga não poderiam corresponder à realidade brasileira, e baiana em particular, pois o valor e a contribuição do negro eram inegáveis na constituição da nossa nacionalidade. Foi, a partir da colaboração do braço e do talento negros que o Brasil havia se tornado próspero, “independente, nação culta, poderosa entre os povos civilizados.” (QUERINO, 1988, p 122). Entre tantas formas de contribuição “competia-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira.” (Idem, *ibidem*). Argumentando a favor do mestiço, valorizando a sua atuação na política, na literatura, nas artes, afirmou: “Do convívio e colaboração das raças na feitura deste país procede esse elemento mestiço de todos os matizes, donde essa plêiade ilustre de homens de talento que, no geral, representaram o que há de mais seleta nas afirmações do saber, verdadeiras glórias da nação.” (Idem, p. 123) (*Ibidem*, s.p.).

De todo modo, a elite brasileira garantiu o comando do país ao segmento branco e controlou os conflitos raciais, estimulando o ideal de branqueamento racial da população, através da política de financiamento da imigração europeia em paralelo ao processo de miscigenação – já em curso pelos periódicos estupros sofridos pelas mulheres indígenas e negras, cometidos pelos portugueses e os senhores de escravos durante e após a colonização (CARNEIRO, 2019; NASCIMENTO, 2019).

O estímulo à imigração europeia (alemã, italiana, polonesa, açoriana etc.) foi essencial para a política de branqueamento no Brasil e recebeu apoio político e econômico sob a falácia da necessidade de mão de obra qualificada. Conforme o testemunho do professor e militante político brasileiro, Abdias Nascimento (2019):

²⁷ Como se trata de uma citação literal, mantive o termo utilizado pelo autor – étnica.

[...] a invasão do país por levas e levas de trabalhadores brancos vindos da Europa, com apoio de seus governos de origem e com ajuda financeira e outras facilidades dispensadas pelos governos do Brasil. O “sistema” [econômico] diretamente, e os imigrantes indiretamente, excluíram o negro, de maneira insensível e cruel, de qualquer oportunidade significativa de trabalho. (*Ibidem*, p. 39).

Esta política de branqueamento, materializada na imigração europeia e na miscigenação, possibilitou, segundo Munanga (2019), que, a partir da década de 1930, ocorressem mudanças políticas voltadas para o desenvolvimento social e, assim, as teorias raciais ou racialistas passaram a não serem mais adequadas para os novos rumos²⁸.

Foi então que o sociólogo Gilberto Freyre fez seu aparecimento no cenário para atender a essa nova demanda. Ele retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando do conceito de “raça” ao conceito de cultura (*Ibidem*, p. 76).

A obra de maior impacto publicado por Gilberto Freyre foi *Casa Grande & Senzala*, em 1933, na qual o sociólogo descreve a história social da agricultura escravista no Nordeste brasileiro, nos séculos XVI e XVII. No livro, Freyre defende que a miscigenação se trata de um “patrimônio inestimável” e que a(o) indígena e a(o) negra(o) deram importantes contribuições culturais ao país. A classe senhorial (branca) foi influenciada culturalmente na culinária, indumentária e no sexo (SKIDMORE, 2012; MUNANGA, 2019).

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito de democracia racial; “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito” (MUNANGA, 2019, p. 77).

O que Gilberto Freyre ignorou e que os desdobramentos do mito da democracia racial buscam silenciar, é o estupro das mulheres indígenas e negras pelos brancos, que ocorriam muito antes da defesa pela política de branqueamento no país, conforme mencionado anteriormente, e a perversidade do racismo que atravessa gerações que, de acordo com Abdias Nascimento (2019):

²⁸ Além disso, de acordo com Carula (2016), “para a construção de um país moderno, era essencial atuar na esfera privada, na família. Com esse intuito, conferências [científicas] foram proferidas e direcionadas especificamente ao público feminino – fazia-se necessário educar a mulher na ciência a fim de que ela se tornasse uma boa mãe de família, nos moldes burgueses europeus. Assim, ela poderia executar adequadamente as funções domésticas e maternas. Dessa maneira, as conferências proferidas para o público feminino, que tinham como temas principais a higiene e a medicina, buscavam instruir as mulheres para que fossem boas mães (*Ibidem*, p. 308).

[...] a ‘democracia racial’ ainda é invocada para silenciar os negros, significando opressão individual e coletiva do afro-brasileiro, degradação e proscricção de sua herança cultural. Esse *slogan* tenta escamotear a cruel exploração praticada contra os negros por todos os setores e classes da sociedade branca ou brancoide, quer se trate de ricos, de pobres ou de remediados (NASCIMENTO, 2019, p. 93).

Apesar disso, a resistência e as ações dos movimentos negros e de sujeitas(os) engajadas(os) na luta antirracista, buscam desmistificar a ideia de que no Brasil não existe racismo e denunciar sua estreita relação com um projeto de poder branco por trás da política de branqueamento.

De acordo com **Gomes** (2017), o racismo no Brasil opera a partir da ideologia de raça biológica, sob o mito de que vivemos em uma democracia racial, harmônica, em decorrência do processo histórico de miscigenação entre grupos étnicos, ignorando inclusive, as relações de poder envolvidas nesse processo. No entanto, conforme a autora, a ideologia da raça biológica encontra nas características fenotípicas – cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, formato do corpo – os indicadores e argumentos para classificar as pessoas em brancas e negras, e inferiorizar as negras, sendo um indício cabal de que a ideia de democracia racial se trata de um mito.

De modo geral, para a psicóloga e escritora portuguesa **Grada Kilomba** (2019), o racismo é compreendido como uma ideologia pautada na ideia de raça, caracterizado pela *construção da diferença* da(o) “outra(o)”, considerando suas características fenotípicas e/ou pertença religiosa. A esta “diferença” são atribuídos *valores hierárquicos* que condicionam a(o) “outra(o)” a ser e viver como sujeita(o) “inferior” na estrutura social racializada²⁹, dominada por quem detém *poder* histórico, político, social e econômico.

Para além destas características constitutivas do racismo, de acordo com o jurista e professor brasileiro, **Silvio Luiz de Almeida** (2018), o racismo possui três concepções, interconectadas: estrutural, institucional e individual, também denominado como interpessoal.

De acordo com **Almeida** (2018), a concepção estrutural se pauta na relação estabelecida entre racismo e economia, a qual existe para estabelecer uma ordem social condicionada a uma estrutura social previamente existente. Esta estrutura social racializada, condicionada por interesses econômicos e hegemônicos de manutenção da branquitude, fomentam comportamentos individuais e processos institucionais que tornam o racismo uma regra, um estado de “normalidade” que, conforme descrito pelo sociólogo porto-riquenho

²⁹ Conforme **Twine** e Steinbugler (2006), entende-se que “a estrutura social se trata de uma série de “lugares”, na qual cada “lugar” corresponde a um conjunto coerente de relações sociais constitutivas – a estrutura do lugar. (*Ibidem*, p. 342).

Eduardo Bonilla-Silva, “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (*Ibidem*, p. 38).

Além disso, segundo o autor, o racismo institucional e individual são materializações de uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Na concepção institucional, o racismo é compreendido pela relação com o Estado, sendo tratado como resultado do funcionamento das instituições, que atuam conferindo, mesmo indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça, moldando o comportamento humano e mantendo sob o controle o conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas [...] e instituições privadas [...] depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (*Idem*)³⁰.

Já a concepção individualista, corresponde a uma relação estabelecida entre racismo e subjetividade. Nesta perspectiva, o racismo é compreendido como “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda uma ‘irracionalidade’” (ALMEIDA, 2018, p. 28). O racismo, aqui, é entendido como uma prática isolada do racismo praticado pela sociedade estruturada na racialização e pelas instituições. Como está relacionada ao comportamento individual, “a educação e conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema” (*Ibidem*).

Porém, não podemos deixar de apontar o fato de que a concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo, absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é

³⁰ Almeida (2018) destaca a importância de mencionar a primeira obra a usar o adjetivo “institucional” para se referir ao racismo: *Black Power: Politics of liberation in America*, de Charles V. Hamilton e Kwame Ture (nome africano adotado por Stokely Carmichael). “Os autores, tendo como base a sociedade estadunidense, propõem um rompimento com as análises que restringem o racismo a comportamentos individuais. No livro, o racismo é considerado como ‘a aplicação de decisões e políticas sobre considerações de raça com o propósito de subordinar um grupo racial e manter o controle sobre esse grupo’. Após essa definição, os autores afirmam que o racismo é ‘tanto evidente como dissimulado’. Marca-se, portanto, uma importante separação entre o racismo individual que corresponde a ‘indivíduos brancos agindo contra indivíduos negros’ e o racismo institucional, que se manifesta nos ‘atos de toda a comunidade branca contra a comunidade negra’ [...] Outro ponto a ser evidenciado no livro, e que viria a se tornar um destaque nos estudos sobre o caráter institucional do racismo, é a ideia de que as instituições são fundamentais para a consolidação de uma supremacia branca, ou dito de uma maneira mais ampla, da supremacia de um determinado grupo racial. [...] O que os autores destacam é o fato de que as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos raciais específicos” (HAMILTON, KWAME, 1967 apud ALMEIDA, 2018, p. 33).

errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade (*Ibidem*).

A prática do *racismo cotidiano* (KILOMBA, 2019), diferentemente do que se entende por uma concepção individualista do racismo, refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares, que colocam a pessoa negra não só como “outra”, mas também como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca e, portanto, do racismo estrutural.

Toda vez que sou colocado como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica” -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer se reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (*Ibidem*, p. 78).

Desta forma, **Kilomba** (2019) destaca como as pessoas negras são percebidas através de processo de repressão ou projeção, por serem colocadas como as “outras” pelas pessoas brancas:

- a) Infantilização: o sujeito negro torna-se a personificação do dependente – o menino, a menina, a criança ou a/o serva/o assexuada/o – que não pode sobreviver sem o senhor.
- b) Primitivização: o sujeito negro torna-se a personificação do incivilizado – a/o selvagem, a/o atrasada/o, a/o básica/o ou a/o natural -, aquele que está mais próximo da natureza.
- c) Incivilização: o sujeito negro torna-se a personificação do outro violento e ameaçador – a/o criminosa/o, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o -, aquele que está fora da lei.
- d) Animalização: o sujeito negro torna-se a personificação do animal – a/o selvagem, a/o primata, a/o macaca/o, a figura do “King Kong” -, outra forma de humanidade.
- e) Erotização: o sujeito negro torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuproador, a/o erótica/o e exótica/o (*Ibidem*, p. 79).

Nesta perspectiva, não há argumentos legítimos para a defesa da existência de um suposto “racismo reverso”, tendo em vista que, para além do fato que o racismo se trata de tornar as(os) sujeitas(os) negras(os) personificações do que é considerado como indesejável entre as(os) sujeitas(os) brancas(os), aspecto identificável no cotidiano, o racismo é a materialização do poder e do supremacismo branco em detrimento das pessoas negras. Portanto, conforme ressaltado por **Kilomba** (2019), os conflitos entre grupos não brancos ou entre eles e o grupo dominante branco precisam receber outras definições, que não seja racismo, tais como preconceito – afinal, os grupos não brancos não possuem poder na

estrutura social para usar em seus próprios benefícios e nem para condicionar o grupo branco em uma posição social de exclusão e subalternidade.

De acordo com a filósofa brasileira e ativista do feminismo negro, **Sueli Carneiro** (2019), entre os benefícios materiais e simbólicos auferidos pelas(os) brancas(os) no processo histórico que produziu desigualdades raciais e de classe no Brasil, estão: a acumulação primitiva do capital e a construção da riqueza das elites que se revezam no poder desde a escravização das(os) negras(os); a ausência de reparação às(aos) negras(os) pelos séculos de trabalho escravo e de implementação de políticas de integração social da população “liberta”; a substituição das(os) trabalhadoras(es) negras(os) pelas(os) imigrantes europeias(us); a restrição a participação política de mendigas(os) e analfabetas(os), visto que a Constituição de 1891 impedia o alistamento dessas(es) para as eleições; a impunidade às atitudes racistas e discriminatórias, especialmente no mercado de trabalho, assegurando vantagens às(aos) brancas(os) em oportunidades, postos de maior prestígio e remuneração; a desqualificação estética dos negros, especialmente das mulheres negras; e a indiferença social em relação às ações de repressão institucional e dos grupos de extermínio sobre as populações pobres, majoritariamente negras.

Para a autora, a perversidade do racismo e da branquitude no Brasil, residem:

- na negação patológica da dimensão racial das desigualdades sociais;
- nos eufemismos que são utilizados para mascará-las: se não há negros nem brancos, como poderá haver políticas específicas para negros? OU, o problema no Brasil não é racial e sim social, ou o que há é *apartheid* social!
- na intransigente recusa de instituição de qualquer mecanismo redutor das desigualdades raciais;
- na defesa maníaca de propostas que postergam para as calendas o enfrentamento dessa realidade. A educação é sempre usada como panaceia nesses casos. Diz [Cesar] Benjamin que, em vez das cotas, ‘[...] melhor... seria, por exemplo, garantir uma escola pública universal, gratuita e de boa qualidade, onde todas as crianças convivessem juntas e recebessem a mesma educação fundamental [...]’. Enquanto a escola pública de qualidade não vem, os negros devem esperar, de preferência “bem quietinhos”, pois a reivindicação de política específica baseada na raça é, como diz o autor, ‘especialmente reacionária’” (*Ibidem*, p. 148).

Portanto, as desigualdades raciais não estão dissociadas das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo, bem como as de gênero, considerando que o patriarcado também compõe a estrutura de dominação do sistema-mundo. Apesar desta pesquisa não se aprofundar neste debate, por motivos metodológicos, seria um equívoco epistemológico ignorar estas

relações opressoras a partir da interseccionalidade³¹, especialmente porque, se de um lado as mulheres negras são as mais afetadas pelas mazelas estruturais do racismo, do outro, os homens brancos constituem o grupo social mais beneficiado pelas desigualdades. De acordo com o IBGE (2019b), as razões de rendimentos, combinadas por raça e sexo, apresentam a “vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais, sendo que a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade do que os homens brancos auferem (44,4%)” (*Ibidem*, p. 3).

A filósofa e professora estadunidense **Angela Davis**, na ocasião de uma palestra proferida em 2017, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), lançou o seguinte pensamento: “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras; muda-se a base do capitalismo” (ALVES, 2017, s.p.). O argumento de **Davis** indica que a estrutura social, historicamente racializada, foi construída considerando que o lugar da mulher negra, ocupando funções sociais desvalorizadas, subempregos ou empregos mal remunerados e acesso limitado à educação formal e profissionalizante, é a base da pirâmide social. Portanto, quando esta mulher sai de uma condição subalterna, ela desestabiliza a estrutura social e as relações capitalistas que estão pautadas nas desigualdades raciais, bem como obriga a sociedade a responder à seguinte questão: “quem irá ocupar o lugar ‘destinado’ à mulher negra na sociedade capitalista?”

Neste sentido, o racismo garante o poder estrutural e institucional ao grupo racial branco e, mesmo que incida de maneiras diferentes nos gêneros e nas classes sociais, ainda confere a esse grupo o topo da pirâmide social – qualquer modificação na ordem social pressupõe uma mudança na lógica racial e de gênero. Esta é a relação histórica e contemporânea entre capitalismo, racismo e patriarcado.

3.3 A ideologia de embranquecimento e as identidades raciais no Brasil

Conforme apresentado até o momento, a ideia de raça, especialmente a partir do século XVIII, pauta-se no entendimento que as características fisionômicas determinam as

³¹ O debate acerca da interseccionalidade é amplo e complexo, mas, de modo geral, esta perspectiva pode ser compreendida como um problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

dimensões subjetivas que constituem as(o) sujeitas(os), como moral, habilidades e capacidades cognitivas e físicas, preferências estéticas e identificação cultural. Assim sendo, a ideia de raça está no centro da compreensão de que a espécie humana é dividida em grupos raciais, constituídos por sujeitas(os) classificadas(os) racialmente em uma estrutura social que atribui valores hierárquicos às características fisionômicas, às dimensões subjetivas e, conseqüentemente, aos grupos raciais.

No Brasil, sua estrutura social divide a população, basicamente, entre três grupos: indígenas, negras(os) e brancas(os).

Dentro dessa lógica, quanto mais escura a cor da pele de um indivíduo, mais perto da ideia de raça negra estereotipada e estigmatizada pelo racismo moderno ele está localizado, e quanto mais perto da cor de pele branca, mais *status* e privilégios ele ganha. (SCHUCMAN, 2018, p. 66).

De acordo com Schucman (2020), a existência da classificação racial e de um imaginário sobre as identidades raciais são anteriores à construção pessoal de uma identificação racial, pois em uma sociedade racializada será o fenótipo que indicará a classificação e a identidade racial das(os) sujeitas(os).

A genealogia da identidade racial encontra-se justamente nesse duplo apoio (no mundo e no corpo), mas ela é também processualidade psíquica e identificações políticas, ela também depende da subjetividade do sujeito em questão, aliás, ela (a identidade racial) colabora categoricamente no processo de constituição subjetiva do sujeito. Então, o lugar identitário racial é delineado a partir de pelo menos três fatores: ideologias, teorias e imaginários construídos socialmente; do corpo do sujeito em questão; e de processos psíquicos, principalmente dos identificatórios (*Ibidem*, s.p.).

Neste sentido, Schucman (2020) aponta que as identidades raciais são “fixas”, processuais e institucionais ao mesmo tempo: fixas porque são identidades atribuídas a partir de um modelo corporal (a identidade racial é negra porque tem a cor da pele classificada como preta); são processuais porque elas são assumidas a partir da relação que a(o) sujeita(o) estabelece com a(o) outra(o) e com o contexto, influenciando, inclusive, seu aspecto de “fixa” (dúvida fundamentada pela ideologia do branqueamento, na qual uma pessoa classificada como parda pode ser identificada racialmente como negra ou branca); e são institucionais porque são modeladas pelos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Portanto, no Brasil, constata-se que o discurso hegemônico, e institucional, é influenciado por duas variações da ideologia racista: a branquitude (ideia de superioridade da identidade racial branca) e a ideologia de branqueamento (ideia que influencia as pessoas negras a não se identificarem como tal, sob o argumento de que a miscigenação é uma

aproximação do suposto “ideal” branco). No discurso contra-hegemônico, de encontro à branquitude, tem-se a apropriação positivada do termo raça, unindo pessoas pretas e pardas na luta antirracista em torno da identidade racial negra (SCHUCMAN, 2020; SCHUCMAN, 2014).

De acordo com a socióloga e pesquisadora britânica Ruth Frankenberg (2004) e Schucman (2014), a branquitude é uma categoria relacional e produto da história, enquanto projeto ideológico de poder que surge no contexto de colonização europeia, que atribui à identidade branca o *status* de superioridade. Assim como outras localizações raciais, ela não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos que possuem efeitos materiais e discursivos.

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (SCHUCMAN, 2014, p. 56).

Ao considerar os aspectos relacionados à branquitude, considerando as diferentes e articuladas definições que ressaltam a relação entre classificações raciais e poder, assim como ocorre entre racismo e raça, a ideia de branquitude é anterior ao termo em si. Nesta perspectiva, entende-se que a branquitude surge junto com as teorias raciais. O que muda ao longo do tempo e de acordo com o contexto sócio-histórico racializado são os critérios de classificação racial e as formas como esses critérios são apropriados e ressignificados – especialmente fora da Europa, durante os períodos de colonização e da modernidade³².

De acordo com a socióloga e pesquisadora brasileira **Priscila Elisabete da Silva** (2017), no Brasil, a ideia de superioridade branca serviu como fundamento da ideologia do embranquecimento, alinhada à corrente evolucionista social – a “meta” da miscigenação é a brancura e, conseqüentemente, o “passaporte” para a identidade racial branca. Portanto, não devemos pensar sobre a branquitude considerando “apenas na dualidade branca(o)/negra(o); ao contrário, deve apreender os efeitos produzidos pelo processo de miscigenação e pela ideologia do branqueamento” (*Ibidem*, p. 28).

³² De acordo com Cardoso (2018, p. 6), “a hierarquia que ocorre entre branco e negro, também ocorre entre branco e branco (WARE, 2004). O branco inglês seria branco-branco e branco português menos branco, isto numa comparação entre eles (CARDOSO, 2014). Não se trata de biologia, e sim construção social-cultural-econômica, etc.”

Para Munanga (2019), a ideologia do embranquecimento, apesar de não ter tido sucesso, permaneceu no inconsciente coletivo brasileiro, especialmente na mente das pessoas pretas e pardas. A principal consequência foi gerar dificuldades para os movimentos negros em unir estes dois grupos em torno de uma identidade “negra”, pois as pessoas classificadas como pardas crescem introjetando esta ideologia e buscam se ajustar à identidade branca, em decorrência da branquitude.

Neste sentido, a mestiçagem se insere como componente controverso no debate sobre as identidades raciais no Brasil – se, por um lado, ser mestiça(o) representa a mistura biológica e cultural, por outro, o grupo identificado como mestiço, constituído por pessoas “pardas”, “morenas”, “mulatas” etc., está entre o “não negro” e o “não branco”, dependendo de quem anuncia, os interesses envolvidos e a localidade.

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles, habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos os acessos, abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos” (MUNANGA, 2019, p. 83).

No livro *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*, que discute as relações íntimas inter-raciais e a ideologia de branqueamento, Schucman (2018) descreve e analisa as relações de algumas famílias autoidentificadas (a nossa) e heteroidentificadas (a que a/o outra/o nos diz) como inter-raciais. Entre estas famílias entrevistadas, a autora analisa as percepções da família Soares sobre o lugar ocupado pelas(os) mestiças(os) na sociedade brasileira.

De acordo com a apresentação de Schucman (2018) da família Soares, o pai, Alfredo, é branco e a mãe, Janice, é negra. A filha do casal, Amanda, não soube se autotransclassificar racialmente no início da entrevista. A família apresentou muito conhecimento teórico e vivencial sobre como o racismo brasileiro funciona, o papel da ideologia de branqueamento e do mito da democracia racial na reprodução do racismo, bem como expressaram ter consciência dos privilégios simbólicos e materiais que beneficiam a população branca brasileira.

Conforme constatado pela autora, a insegurança de Amanda em se autotransclassificar demonstra os aspectos processual, social, relacional, arbitrário e situacional das classificações

raciais. Para a pesquisadora, a dificuldade de Amanda acerca de sua identidade racial está associada a dois fenômenos: um em relação ao seu fenótipo – a cor da sua pele, segundo a própria Amanda, não é tão escura; e o outro é que, segundo a própria Amanda, ela não sofre discriminação na sociedade brasileira. A partir daí, Amanda se autoclassifica como branca no Brasil – consciente do preconceito “de marca” – e negra no exterior – em virtude do preconceito “de origem”³³.

É também este reconhecimento de ter uma vida não aviltada pelas experiências do racismo e a solidariedade que sente por suas amigas de pele mais escura que faz com que Amanda não se classifique como negra. Ela reconhece o privilégio de estar fenotipicamente perto dos traços atribuídos aos brancos de nossa sociedade e, portanto, da branquitude brasileira. Esse reconhecimento parece uma opção de pessoas de pele clara que se colocam ativas na luta antirracista exatamente para denunciar tais privilégios a partir de suas experiências. [...]. Percebe-se [...] que a opção pela categoria branca está imbricada por uma construção identitária política e, talvez, longe das identificações da dimensão intersubjetiva de Amanda que, como já apontado anteriormente, diz sentir-se negra (*Ibidem*, p. 82-83).

De acordo com Frankenberg (2004) e Schucman (2014), as identidades são relacionais e contingentes porque as diferenças raciais variam conforme o contexto. Não existe uma essência negra ou uma essência branca, exceto no imaginário racista. Assim sendo, estas “categorias [essência negra e essência branca] são significadas e ressignificadas sempre em relação ao contexto sócio-histórico e cultural onde esses indivíduos e grupos sociais se encontram” (SCHUCMAN, 2014, p. 88).

Outro exemplo sobre a construção da identidade racial, foi a situação vivenciada por Antônio, professor entrevistado. Antônio passou a se identificar racialmente como negro após, de acordo com ele, ter ressignificado sua compreensão sobre as relações raciais.

Carol: Como é que você se define racialmente?

Antônio: Como eu me defino racialmente. Ah, então... Até eu fiz uma fala, anteriormente, contigo, porque eu sempre me identifiquei como pardo, né, Carol?! E depois que eu fui... que eu comecei a ler, que eu comecei a ir nesses cursos, eu fui entender o porquê da palavra ‘parda’, que é uma tentativa do Estado de embranquecimento (pra não dizer que é negro, né?!). Então, hoje eu entendo que eu sou negro, mas é claro que eu entendo porque eu sou privilegiado, por quê? Por eu não ser tão negro quanto outros negros, pela minha negritude ser mais clara. Então, eu entendo que eu tenho privilégios por conta disso, mas hoje eu me identifico como negro, eu entendi que o ‘parda’, ele é uma tentativa de

³³ De acordo com Nogueira (2006), enquanto nos Estados Unidos, por exemplo, o preconceito racial de brancas(os) em relação às(aos) negras(os) ocorre seguindo a regra de hipodescendência ou preconceito “de origem”, na qual uma pessoa é classificada como negra se ela possui ascendência negra, independente de seus traços fenotípicos e identificação racial, no Brasil, o preconceito é “de cor” ou “de marca”, ou seja, existe uma relação entre aparência e classificação racial, na qual o preconceito se manifesta a partir da identificação de traços físicos, gestos e sotaques.

embranquecimento do Estado, de dizer: *‘não, nós não temos negros, mas nós temos os brancos e os pardos’*.

Antônio se identifica como negro, mas suas(seus) alunas(os) negras(os), por exemplo, não o classificam da mesma forma.

Carol: E como os teus alunos te veem? Como você se identifica pra eles? Se você já teve uma ocasião, que você já se identificou pra eles, como eles reagiram?

Antônio: Eles dão risada, porque eles olham assim... *‘ah, o professor não é negro’*. Então, eu já mostrei fotos da minha avó pra eles. O meu bisavô eu não tenho foto, mas eu sei que o meu bisavô era negro, mesmo por parte de pai (o avô lá do meu pai).

Carol: E eles dizem que você é de que raça? Eles chegaram a dizer? Ou só dizem que não?

Antônio: Não, nunca chegaram, só dizem que não, que eu não sou negro.

Em outro contexto, entre pessoas brancas, Antônio aponta que também é considerado por elas como branco, pois testemunhou uma fala preconceituosa e concluiu que isso teria ocorrido porque as pessoas brancas expressam mais confortavelmente o preconceito racial na presença de outras pessoas brancas.

Carol: Tinha pessoas negras, além de você, próximo?

Antônio: Não, não tinha.

Carol: Por que que a pessoa se sentiu confortável pra falar algo desse tipo?

Antônio: Porque as pessoas, elas sabem que aquilo é preconceituoso, então, se tem um negro ali, “eu não vou falar”. Entende?!

Carol: Então, mas quer dizer que elas não te viram como uma pessoa negra.

Antônio: Não, não me viram como um negro. Exatamente.

No entanto, em um contexto no qual a diferença de classe atravessa as classificações raciais (FRANKENBERG, 2004), Antônio relatou que teve uma experiência racial diferente.

Carol: Você pode contar um pouco da sua história? Qual é a sua formação? Suas dificuldades, conquistas - um pouco de sua trajetória de vida até a sua chegada no Projovem.

Antônio: Então, eu sou de família humilde, família pobre, eu me formei na universidade com bolsa. Então, desde criança, sempre fui apaixonado por História, sabe?! Eu sempre dizia assim: *‘ah, eu quero ser professor!’*. Então, na minha adolescência, eu tive oportunidade de cursar o Ensino Médio. Eu cursei um ano em escola particular, que eu fui bolsista, e lá eu sofri preconceito, ‘tá?! Eu sofri

preconceito por ser pobre e por ser o negro no meio da turma, porque não tinha... A maioria era branca mesmo, né?!

Carol: Então na tua sala...

Antônio Eu era o negro da sala.

Em resumo: Antônio se identifica como negro, mas suas(seus) alunas(os) e colegas brancas(os) de trabalho, professoras(es) como ele, não o identificam como negro. No entanto, em um contexto de desigualdade social e hegemonicamente branco, ele é identificado como negro. Para definir sua identificação racial negra, Antônio considerou sua ancestralidade, seu contexto social e sua perspectiva política frente ao debate das relações raciais no Brasil.

De acordo com Munanga (2019), de fato, existe um esforço dos movimentos negros brasileiros para que as(os) miscigenadas(os) se solidarizem com a(o) negra(o) e rompam com a ideia de uma identidade mestiça, inventada pelo segmento branco para desmobilizar o grupo negro e ratificar a ideologia do embranquecimento.

Sem dúvida, o conceito de pureza racial, que biologicamente nunca existiu em nenhum país do mundo, se aplicaria muito menos ainda a um país tão mestiçado como o Brasil. No entanto, confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológica, é cometer um erro epistemológico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder (MUNANGA, 2019, p. 102).

Os exemplos da Amanda e Antônio demonstram como a experiência com o racismo é um dos fatores essenciais no processo de identificação e classificação racial no Brasil, especialmente entre as(os) “mestiças(os)”.

Neste sentido, a compreensão sobre os processos de formação de identidades raciais e sobre os aspectos sociais e culturais implicados no modo como ocorrem as classificações raciais no Brasil, são fundamentais para a luta antirracista, pois, são a partir de dados relacionados à identificação e a classificação racial, que políticas públicas são elaboradas para mitigar as consequências do racismo estrutural e institucional que assolam as populações indígenas e negras.

Finalizo o capítulo ressaltando que, no Brasil, as teorias raciais e o racismo científico não se limitaram a justificar a colonização, a escravização e os genocídios realizados pelos povos europeus sobre as(os) africanas(os) e indígenas, mas também serviram como aportes ideológicos e científicos para a política de branqueamento, institucionalizando a exclusão, a

violência e a opressão sobre as pessoas negras e indígenas, ou seja, todo o conjunto de práticas racistas que existem. Paralelo a este contexto construído e estruturado para manter o racismo, um grupo “não racializado” vem passando por todos estes séculos se beneficiando, simbólica e materialmente, com a desigualdade e mantendo sua identidade racial como instrumento de poder e acesso à privilégios.

Atrelada à falsa ideia de raça está a falsa ideia de superioridade branca, ambas materializadas no racismo que constituiu o processo de formação social do Brasil para garantir o privilégio branco, em detrimento de negras(os) e indígenas. Assim sendo, não existe mérito na trajetória das pessoas brancas – conquistas individuais oriundas apenas de muito trabalho, dedicação, inteligência e beleza – mas um conjunto de vantagens simbólicas e materiais possibilitado pela branquitude, pela ideologia de branqueamento e pelo racismo. Portanto, assim como as(os) negras(os) estão condicionadas(os) à margem da sociedade por serem negras(os), outro resultado do racismo são os privilégios às(aos) brancas(os) condicionados pela branquitude.

4 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E CRÍTICAS DA BRANQUITUDE

Neste capítulo apresento alguns elementos do conjunto de reflexões críticas e pesquisas dos Estudos Decoloniais e Estudos Críticos da Branquitude acerca da importância de fomentar debates científicos que contribuam para o combate ao racismo.

Sobre os Estudos Decoloniais, destaco como este campo de discussão teórico-metodológica vem fomentando a posituação de epistemologias que questionem criticamente o projeto colonial/capitalista moderno forjado pelos brancos, enquanto extensão do colonialismo europeu, que impôs aos territórios e populações dominadas, um padrão de ser, de viver e saber pautado na cultura europeia. Este projeto racista e patriarcal, reconhecido como colonialidade, incluiu a imposição da cultura europeia sobre todas as outras culturas não europeias, não brancas. O eurocentrismo é responsável, entre outros aspectos, pela imposição da suposta ideia de que existe uma hierarquia entre os saberes produzidos pelas diferentes culturas humanas, e de que o saber desenvolvido pela Ciência Moderna, dominada pelas(os) brancas(os) europeias(us) e/ou sujeitas(os) eurocentradas(os), deve ocupar um lugar de superioridade em relação aos saberes indígenas e afrocentrados, e universalização do método como os conhecimentos científicos devem ser produzidos.

No mesmo sentido, busco ressaltar a história e os principais elementos que compõe o escopo teórico dos Estudos Críticos da Branquitude, que visa problematizar criticamente o lugar ocupado pela identidade branca e pelas pessoas brancas na estrutura social racializada. Enquanto campo científico, destaco sua contribuição para o debate racial e para o antirracismo, apontando para o desvelamento de como a escravização de populações negras e indígenas, bem como o racismo, serviram para garantir um lugar de privilégios/vantagens raciais para as pessoas classificadas como brancas.

4.1 Os Estudos Decoloniais e a ruptura com o eurocentrismo

No ensaio *Discurso sobre o colonialismo*, o poeta e político de esquerda da Martinica, Aimé Césaire, no ano de 1955, proferiu uma declaração contra o racismo no embalo das vitoriosas lutas de libertação nacional nos países colonizados, que ocorriam após o término da II Guerra Mundial.

Para Césaire (2010), os principais governos imperialistas do mundo tentavam fazer crer que, naquele momento, estava ocorrendo um conflito entre “civilização” e “terrorismo”,

quando, na realidade, este argumento tinha como objetivo desumanizar os povos para melhor justificar a violência, o genocídio e o saque das riquezas dos territórios conquistados.

O fato é que a civilização chamada “europeia”, a civilização “ocidental”, tal como foi moldada por dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os dois principais problemas que sua existência originou: o problema do proletariado e o problema colonial. Esta Europa, citada ante o tribunal da “razão” e ante o tribunal da “consciência”, não pode justificar-se; e se refugia cada vez mais em uma hipocrisia ainda mais odiosa, porque tem cada vez menos probabilidades de enganar. A Europa é indefensável (CÉSAIRE, 2010, p. 15).

Na mesma lógica, porém, ocupando um “lugar” diferente de Césaire, o filósofo e escritor francês Jean-Paul Sartre, no ano de 1961, no Prefácio do livro *Os condenados da terra* (FANON, 2005) direcionou seu argumento à todas(os) que, direta ou indiretamente, beneficiam-se da relação colonial/imperialista.

Sabemos que ele [o Terceiro Mundo] não é homogêneo e que nele ainda se encontram povos submetidos, outros que adquiriram uma falsa independência, outros que lutam para conquistar a soberania, outros enfim que ganharam a liberdade plena, mas vivem sob a ameaça constante de uma agressão imperialista. Essas diferenças nasceram da história colonial, isto é, da opressão. Aqui, a Metrópole contentou-se em pagar alguns feudais. Ali, dividindo para reinar, fabricou inteiramente uma burguesia de colonizados. Lá, teve dois proveitos: a colônia é ao mesmo tempo de exploração e de povoamento. Assim, a Europa multiplicou as divisões, as oposições, forjou classes e às vezes racismos, tentou por todos os expedientes provocar e ampliar a estratificação das sociedades colonizadas (SARTRE, 2005, p. 26).

De fato, o psiquiatra Frantz Fanon, também martinicano, a partir de sua vivência na militância pela descolonização da Argélia, apontou no livro a seguinte constatação a respeito da colonização:

Esse mundo compartimentado, esse mundo cortado em dois é habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial é que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não conseguem nunca mascarar as realidades humanas. Quando se percebe na sua imediatez o contexto colonial, é patente que aquilo que fragmenta o mundo é primeiro o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico. [...] O servo é de uma essência diferente da do cavaleiro, mas uma referência ao direito divino é necessária para legitimar essa diferença de status. Nas colônias, o estranho vindo de fora se impôs com a ajuda dos seus canhões e das suas máquinas. A despeito da domesticação bem sucedida, apesar da apropriação, o colono continua sempre sendo um estranho. Não são nem as fábricas, nem as propriedades, nem a conta no banco que caracterizam primeiramente a “classe dirigente”. A espécie dirigente é primeiro aquela que vem de fora, aquela que não se parece com os autóctones, “os outros” (FANON, 2005, p. 56).

Tanto o discurso de Césaire, de 1955, quanto a obra de Fanon, de 1961, ambos testemunhos de contextos marcados pela violência e opressão da colonização, foram

fundamentais para compreender os efeitos dela nos territórios e no processo de desumanização das(os) colonizadas(os), pois, tornaram-se referências pioneiras nos estudos sobre as relações coloniais/imperiais.

De acordo com os estudos da antropóloga brasileira, Joyce Souza Lopes (2016), atualmente, há um conjunto de contribuições de diversas áreas e campos do conhecimento que compartilham a tentativa de teorização sobre as continuidades e descontinuidades das relações coloniais/imperiais, sobretudo, as relações de poder colonial que permaneceram se reproduzindo nas esferas econômica, cultural, política e epistêmica, através da colonialidade.

No entanto, segundo a pesquisadora, não há um acordo de princípios neste conjunto de contribuições teóricas. Na verdade, há uma disputa na qual se destacam os estudos culturais, subalternos (indianos e latino-americanos), pós-coloniais, decoloniais/descoloniais. Assim sendo, as discussões em torno das relações coloniais/imperiais, bem como a colonialidade, não podem ser universalizadas, pois, “estes estudos são antes uma busca, ou melhor, uma disputa, pela construção de um paradigma sobre a colonialidade, que uma corrente teórica ou uma escola de pensamento coesa e disciplinada” (LOPES, 2016, p. 29).

Conforme apontado pelo sociólogo e intelectual peruano, Aníbal Quijano (2009), para os Estudos Decoloniais³⁴, apesar do conceito de “colonialidade” estar vinculado ao colonialismo, eles apresentam diferenças em suas definições e atribuições conceituais. O colonialismo está restrito a uma estrutura de dominação/exploração que controla política e economicamente os territórios colonizados, bem como o exercício do controle sobre os recursos de produção e trabalho das populações de diferente identidade, não estabelecendo, necessariamente, relações racistas. Já a colonialidade, refere-se a uma estrutura de dominação que se impõe, também, na intersubjetividade; foi engendrada dentro do colonialismo, mas é através da força do capitalismo e da ideologia de classificação e hierarquização racial/étnica das populações, que ela exerce “poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73).

De acordo com Quijano (2005; 2009), a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça, produziu na América recém-colonizada, identidades sociais historicamente novas – índia(o), negra(o), mestiça(o) e, mais tarde, “espanhol” e “português”, se referindo a

³⁴ “Suprimindo o ‘s’ para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (WALSH, 2009, p. 14).

si mesmos como brancos³⁵ - e passaram a ter conotação racial. As relações sociais se tornaram relações de dominação e as identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais em conformidade às classificações raciais, estabelecidas durante a colonização e mantidas pela colonialidade para atender às necessidades do capitalismo. Ao novo universo de relações intersubjetivas de dominação foi atribuído o codinome “modernidade”.

Neste sentido, “as visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42), e foi preciso, paralelamente, que a colonialidade construísse a ideia de que as(os) colonizadas(os) não possuíam capacidades cognitivas para produzir saberes válidos (colonialidade do saber) e virtudes subjetivas que as(os) possibilitem elaborar concepções sobre si mesmas(os) e sobre o mundo (colonialidade do ser), pois, foram classificadas(os) pelas(os) colonizadoras(es) como primitivas(os), inferiores e subalternas(os), por conta da cor e/ou raízes ancestrais (*Ibidem*).

De acordo com o filósofo e professor porto-riquenho, Nelson Maldonado-Torres (2019), considerando as reflexões de Frantz Fanon, o projeto colonialidade/modernidade se organiza e opera sistematicamente sob a lógica colonial de desumanização das(os) sujeitas(os) e populações, em três dimensões: na colonialidade do poder, na colonialidade do ser e na colonialidade do saber. Para este autor, estas dimensões tornam as(os) sujeitas(os) produtos e geradoras(es) da estrutura social e cultural. Ou seja, as(os) colonizadas(os) não são apenas elementos centrais na constituição do ser, poder e saber, mas também, a conexão entre essas dimensões. Portanto: “O sujeito é campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (*Ibidem*, p. 43).

A partir desta perspectiva, tornou-se prioridade no campo dos Estudos Decoloniais o que Maldonado-Torres (2019) denominou de *giro decolonial*, compreendido como um posicionamento crítico voltado para a destruição da colonialidade, através do rompimento de vínculos com a racionalidade/modernidade e com o poder não constituído na decisão livre de pessoas livres.

Como projeto inacabado, o giro decolonial requer uma genealogia que mostre seus vários momentos através da história juntamente com uma fenomenologia, ambas como parte de sua analítica. Outra parte dessa analítica consiste na identificação do giro decolonial no âmbito do saber, poder e ser. As teses restantes capturam diferentes expressões da atitude decolonial e do giro decolonial em cada um desses

³⁵ O não uso pela inflexão de gênero em referência ao “espanhol” e “português” é para enfatizar a hegemonia do patriarcado no período da colonização.

níveis. Com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista. Eu não pretendo reduzir o saber ao pensamento, o ser à arte e o poder ao ativismo, mas eu penso que a predominância usual destas principais áreas na luta contra a colonização pode ser explicada parcialmente pelas relações próximas delas com cada uma das dimensões básicas da colonialidade: saber, poder e ser. A decolonialidade, portanto, tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado (*Ibidem*, p. 46).

O giro decolonial consiste na ideia de que as(os) sujeitas(os) condenadas(os) se posicionem diante da colonialidade e selem um compromisso com o que o sociólogo porto-riquenho, Ramón Grosfoguel (2008), denominou de *corpo-política do conhecimento*: comunicando as questões críticas a partir da experiência vivida; revivendo sentidos que visam conectar a decolonialidade da espiritualidade à decolonialidade do ser, unificando saber, poder e ser; suspendendo a lógica de reconhecimento por parte das instituições colonizadoras; renunciando às instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade; buscando a emergência de sujeitas(os) libertas(os) como agentes de mudança, que pensam, criam e agem, de forma integrada; e renunciando aos sistemas de valores que humilham, matam, exotizam, estereotipam e desqualificam as pessoas que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser (MALDONADO-TORRES, 2019).

No âmbito da colonialidade do saber, no projeto de dominação da “modernidade”, foi imposto uma perspectiva de conhecimento e de produção de conhecimento que se tornou hegemônica dentro do universo intersubjetivo do padrão mundial do poder, reconhecida como *eurocentrismo* (QUIJANO, 2005).

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (*Idem*, 2009, p. 74).

Assim sendo, para Quijano (2009), a colonialidade impôs uma perspectiva hegemônica de/na relação com o mundo, na qual o conhecimento eurocêntrico passou a ser reconhecido como o “saber universal”, forjado e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida.

A racionalidade, a neutralidade e a objetificação de tudo considerado não ocidental, não europeu, não branco, não heteronormativo, foram pautadas na crença eurocêntrica de que estes seriam os critérios para validar o saber em diferentes sociedades, independente e

indiferentemente às dimensões culturais étnicas e as relações de gênero e sexualidade entre as(os) sujeitas(os) que constituem essas sociedades colonizadas.

Para Porto-Gonçalves (2005), o legado do eurocentrismo foi impedir a produção de conhecimentos a partir do pensamento crítico das(os) sujeitas(os) discriminadas(os)/inferiorizadas(os), pois impôs o padrão de pensamento e a visão de mundo ocidental do *ponto zero*³⁶ (GROSGOUEL, 2007), como se não existissem conhecimento e história em outros tempos e lugares fora da Europa³⁷, conforme apresentado na citação extraída da obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, do filósofo prussiano que influenciou gerações posteriores de intelectuais e cientistas, Immanuel Kant (1993):

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 69).

A colonialidade, através do eurocentrismo, hierarquizou os saberes – assim como fez com os povos – mas, primeiramente, usurpou e excluiu conhecimentos através de seu projeto colonial de saber: a Ciência Moderna.

Que o Ocidente inventou a ciência. Que somente o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o protótipo mesmo do falso pensamento. [...] Restam alguns fatos menores que resistem, a saber: a invenção da aritmética e a geometria pelos egípcios; o descobrimento da astronomia pelos assírios; o nascimento da química entre os árabes; a aparição do racionalismo no seio do Islã em uma época na qual o pensamento ocidental tinha uma aparência furiosamente pré-lógica (CÉSAIRE, 2010, p. 70).

³⁶ “Termo cunhado pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez (2003). O ‘ponto zero’ é o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, coloca-se para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista. É esta visão através do olhar de deus que esconde sempre a sua perspectiva local e concreta sob um universalismo abstrato” (GROSGOUEL, 2008, p. 46).

³⁷ Cabe ressaltar que “Europa”, neste contexto, é o nome de uma metáfora, que se refere a tudo o que se estabeleceu como “uma expressão racial/étnica/cultural da Europa, como um prolongamento dela, ou seja, como um caráter distintivo da identidade não submetida à colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009, p. 75).

De acordo com a historiadora e pesquisadora moçambicana Maria Paula Meneses (2014), a ideia sobre a ciência como dádiva com a qual os poderes imperiais ocidentais, especialmente o europeu, haviam presenteado as suas colônias, é parte fundamental do discurso sobre a missão civilizadora. Esse discurso está na base da justificação da relação colonial capitalista, que procurou sempre se legitimar pela versão colonial da gramática da modernidade.

A criação da alteridade como espaço primitivo, com saberes inferiores, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo nas trevas da ignorância. Essa doutrina está na base da relação de poder-saber do moderno pensamento científico, relação que opera pela permanente imposição de um pensamento abissal que divide o mundo em duas partes (Santos, 2007, p. 46-47): o mundo moderno ocidental, de um lado, e os “outros” espaços, coloniais, da tradição, dos primitivos, do “outro” lado. As realidades que ocorriam no espaço colonial não comportavam as normas, os conhecimentos, as técnicas aceitas no velho mundo civilizado. Com um golpe mágico de poder, conhecimentos e experiências existentes do outro lado da linha transformaram-se em saberes locais, tradicionais, circunscritos (MENESES, 2014, p. 92).

No entanto, a Ciência Moderna, para atender às necessidades cognitivas do capitalismo (SANTOS, MENESES, 2010) e, sustentada pela imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo (QUIJANO, 2009), alcançou sua pretensa universalidade por meio da intervenção epistemológica, com base na força exercida pela colonialidade imposta aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos, durante e após o período de colonização.

A epistemologia, enquanto um projeto filosófico preocupado com qualquer conhecimento válido, passou a determinar questões que merecem atenção (*temas*), análises e explicações de fenômenos, considerando paradigmas e condução de pesquisas (*métodos*) definidas apenas para consolidar conhecimentos supostamente “verdadeiros”, produzidos por quem se pode “acreditar” e “confiar” – “mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas?” (KILOMBA, 2019, p. 54).

A epistemologia se tornou indissociável da Ciência Moderna, validando apenas um conhecimento – o científico. Esta aliança possibilitou a emergência de uma epistemologia eurocêntrica, agraciada por uma *geopolítica de conhecimento* (DUSSEL, 1977; GROSGOUEL, 2008) que atuou e vem atuando sobre as populações e conhecimentos afrocentrados, afrodiaspóricos e indígenas através do *genocídio étnico e cultural* (NASCIMENTO, 1978).

A hegemonia desta epistemologia foi construída para atender aos interesses geopolíticos de dominação cultural, em que todos os conhecimentos produzidos pelas(os) sujeitas(os) e populações submetidas à colonização e à colonialidade foram descredibilizados e suprimidos através do genocídio étnico e cultural, eliminando corpos produtores e excluindo conhecimentos.

Tais violências, segundo Grosfoguel (2008), atuaram em benefício de políticas identitárias das(os) brancas(os) ocidentais e suas produções de conhecimento foram consideradas como as únicas legítimas e capazes de ser “universais” e “verdadeiras”. De acordo com o filósofo e professor beninense Paulin J. Hountondji (2010), por exemplo, é possível identificar a inferiorização dos conhecimentos não ocidentais (não brancos), especificamente os produzidos no continente africano, quando existe uma presença maciça de temas de pesquisa do interesse do público ocidental e quando se impõe a exclusividade das línguas europeias como únicos veículos de expressão científica, reforçando a alienação e fomentando discussões verticais.

Crítica semelhante já havia sido feita por Abdias Nascimento, a partir do contexto brasileiro, ao denunciar a falta de acesso das populações negras ao aprendizado e treinamento de línguas estrangeiras, limitando a participação destas nas discussões do seu próprio interesse: “Quem são aqueles que normalmente participam de encontros internacionais? Os brasileiros de origem europeia, das classes média e alta, os únicos que possuem os meios econômicos para a aquisição da habilidade e educação linguística” (NASCIMENTO, 2019, p. 71).

Como se não bastasse a exclusão de conhecimentos e de sujeitas(os) produtoras(es) de conhecimentos, para Grosfoguel (2008), a produção científica é fomentada por pesquisas nas quais brancos tornam não brancas(os) objetos do conhecimento, assumindo-se a si mesmos como observadores neutros, não situados em nenhum espaço e nem corpos³⁸. Nesta relação, não há espaço para pesquisas “dos” e “junto aos” grupos étnico-raciais, mas apenas “sobre” eles.

³⁸ O não uso pela inflexão de gênero ao se referir ao “branco pesquisador” é para enfatizar, também, o patriarcado na atividade científica – assim como brancos estudavam não brancos, homens também estudavam as mulheres e as colocavam no lugar do objeto do conhecimento. No entanto, em concordância ao que foi apontado por Lopes (2016), o perfil dos principais autores que constituem o Grupo de Estudos Decoloniais traz, justamente, a visualização da contradição exposta sobre a sua posição, pois não foge dos “padrões seculares de quem produz ciência: homens brancos, ou uma espécie de classe média intelectual letrada, privilegiados do poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado” (*Ibidem*, p. 25).

Neste sentido, **Kilomba** (2019) defende a valorização de uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte de uma produção de conhecimento também válida, pois,

[...] todas/os nós falamos de um tempo e lugar específico, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder (*Ibidem*, p. 58).

A necessidade de reconhecer a corrompida relação entre a epistemologia e o conhecimento científico eurocentrado exige uma revisão sobre a história da Ciência Moderna, a forma como se produziu e produz os conhecimentos no contexto de colonialidade e qual o papel da educação *das* ciências, tanto na manutenção do eurocentrismo quanto para uma possível ruptura com este mecanismo de controle e poder sobre a (re)produção cultural e científica.

Os autores que se dedicaram a uma análise da Ciência Moderna (p. ex.: Thomas Kuhn, Gaston Bachelard, Imre Lakatos, Karl Popper, Paul Feyerabend, entre outros) trouxeram contribuições significativas para refletir sobre a Natureza da Ciência³⁹, considerando diversas perspectivas. Esta riqueza de pontos de vista permitiu realçar diferentes aspectos da prática científica e contribuíram para compreender a ciência como uma atividade humana, construída socialmente.

No entanto, a hegemonia da Ciência Moderna, infelizmente, não foi questionada entre os dedicados aos estudos sobre a Natureza da Ciência, especialmente porque foi essa hegemonia que marcou a história de violência e opressão contra africanas(os) no continente e na diáspora⁴⁰, assim como contra mulheres, povos indígenas e homossexuais. Ou seja, há de considerar que o desenvolvimento da Ciência Moderna ocorreu estruturado no capitalismo, no racismo e no patriarcado, ou talvez que estes sejam seus elementos constitutivos, “naturalizados” pelos consensualistas.

De todo modo, o argumento consensual sobre a Natureza da Ciência, o qual afirma que as “concepções filosóficas, religiosas, culturais, éticas do investigador, assim como o contexto histórico, cultural, social nos quais se desenvolve a ciência, influenciam o seu

³⁹ O conceito de Natureza da Ciência engloba uma variedade de aspectos sobre o que é a ciência, seu funcionamento interno e externo, como constrói e desenvolve o conhecimento que produz, os métodos que usa para validar esse conhecimento, os valores envolvidos nas atividades científicas, a natureza da comunidade científica, os vínculos com a tecnologia, as relações da sociedade com o sistema tecnocientífico e vice-versa, as contribuições desta para a cultura e o progresso da sociedade (VÁSQUEZ et al. 2008, p. 34).

⁴⁰ “Diáspora se refere a um deslocamento ou dispersão, geralmente forçada, de grupos de pessoas. Nesse caso, a diáspora africana se refere ao fenômeno da imigração forçada de parte da população da África, levada para países que faziam uso da mão de obra escrava” (EDDO-LODGE, 2019, p. 24).

trabalho desde os tempos mais remotos” (PEDUZZI; RAICIK, 2016, p. 15), não se aplica para considerar que as atividades científicas foram, por muito tempo, permeadas por concepções filosóficas, religiosas, culturais e éticas racistas, machistas e de interesse exclusivo do eurocentrismo.

Da mesma forma, a premissa na qual se afirma que a Ciência é socialmente construída, numa perspectiva histórica (GIL-PÉREZ et al, 2001; MARTINS, 2015; PEDUZZI; RAICIK, 2016), também não inclui o fato de que houve (há) uma corpo-política de conhecimento que valida apenas o que é produzido ou referendado pelos cânones eurocêntricos, balizando a produção acadêmica nas instituições de pesquisa e ensino, conforme apontado por Laborne (2014). Por fim, e no mesmo sentido, lamentavelmente (não ingenuamente), as rupturas e mudanças de paradigmas que apresentaram novas perspectivas teóricas ao longo da história da Ciência Moderna (KUHN, 1971) não foram tão revolucionárias para romper com o eurocentrismo da ciência e as desigualdades na atividade científica.

Portanto, a supervalorização da ciência europeia é um ato racista e epistemologicamente genocida, pois, especificamente no campo das Ciências da Natureza, Exatas e suas Tecnologias – medicina, biologia, matemática, física, química e engenharias – existem estudos, pesquisas e inventos africanos, afrodiaspóricos e indígenas que contribuíram para avanços científicos, econômicos e ambientais em diferentes partes do mundo (FRANCISCO JUNIOR, 2008; VERRANGIA, 2009; ROSA, 2015; BENITE, AMAURO, 2017; SILVA, PINHEIRO, 2019).

O eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva das(os) europeias(us), mas de todas(os) aquelas(es) socializadas(os) sob a sua hegemonia, conforme aponta os Estudos Decoloniais, pois universaliza as experiências das(os) sujeitas(os) a partir desta visão e produção de conhecimento, entendendo-as como supostamente “naturais” e inquestionáveis. Assim sendo, existe uma estreita relação entre a ideologia de superioridade branca e o projeto colonial do saber, tendo em vista que é através do eurocentrismo que ocorre a reprodução da ideia de padronização da humanidade a partir de um “modelo branco” de ser, viver e pensar.

Em pesquisas realizadas por Laborne (2014; 2017), sobre a produção do conhecimento acadêmico no Brasil, a autora defende que a reflexão atual sobre a branquitude não pode prescindir de uma discussão global sobre as relações raciais que articula o processo de dominação colonial e a construção da perspectiva eurocentrada de mundo. Assim sendo, a branquitude se articula nas instituições educacionais para manter seus privilégios simbólicos e materiais, bem como o padrão colonial e eurocêntrico de compreender e explicar os

fenômenos, sobretudo aqueles que questionam sua centralidade como (re)produtora de conhecimento válido e descentralizam sua epistemologia.

4.2 Aspectos decoloniais dos Estudos Críticos da Branquitude

De acordo com Schucman (2012), os Estudos Críticos da Branquitude surgem de forma mais estruturada nos Estados Unidos na década de 1990, especificamente quando os estudos sobre raça e racismo mudaram seu enfoque, deslocando a centralidade das discussões raciais para as(os) sujeitas(os) brancas(os) – até aquele momento, “desracializadas(os)” nos debates acadêmicos.

O objetivo da nova abordagem, segundo **Silva** (2017), partiu da necessidade de analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu, visando compreender e superar os efeitos da branquitude nas relações sociais contemporâneas. Assim sendo, a branquitude deve ser interpretada como elemento resultante do projeto colonizador que configurou a estrutura de poder mundial durante o século XX, apesar do sucesso dos movimentos anticolonialistas de libertação, e que “legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para brancos e não brancos” (*Ibidem*, p. 23).

No entanto, na genealogia dos estudos sobre a branquitude, entre os primeiros estudiosos está o sociólogo, historiador, filósofo e ativista político estadunidense W.E.B. Du Bois. Segundo Schucman (2012), Du Bois retratou a(o) branca(o) apresentando elementos que caracterizam os significados sociais de ser branca(o) e suas relações com a falsa ideia de superioridade racial, desdobrando-se em desigualdades sociais e vantagens raciais na estrutura social racializada.

Uma obra importante de Du Bois, de acordo com Schucman (2012), foi o livro *Black Reconstruction in the United States*, de 1935, na qual o autor analisou a classe trabalhadora branca estadunidense no século XIX em comparação à classe trabalhadora negra. A principal conclusão dos estudos foi a constatação da aceitação do racismo por parte das(os) trabalhadoras(os) brancas(os) como uma forma de se beneficiarem com os acessos a bens materiais e simbólicos que as(os) negras(os) não podiam compartilhar, aproximando-as(os), desta maneira, às(aos) brancas(os) de outras classes sociais e segregando os espaços públicos e os direitos em relação às(aos) trabalhadoras(es) negras(os).

O racismo dos brancos aparece no trabalho de Du Bois como uma forma de o trabalhador branco buscar posições de status que não conseguiria, caso reconhecesse todos os trabalhadores como iguais, bem como uma forma de se alienar à condição de classe explorada na qual se encontravam (SCHUCMAN, 2012, p. 19).

Frantz Fanon, enquanto um dos primeiros intelectuais a pensar sobre as relações culturais na colonização, também contribuiu para as primeiras problematizações da identidade racial branca. Em seu livro, *Pele negra, máscaras brancas*, de 1952, segundo Cardoso (2010), Fanon defende o argumento de abolição da raça através da libertação da(o) branca(o) dos significados sociais atribuídos à branquitude e da(o) negra(o) de sua negritude, pois, “a identidade racial seria um encarceramento que obstaculizava a pessoa de chegar e gozar sua condição humana” (*Ibidem*, p. 608). Além disso, segundo Schucman (2012), Fanon foi o primeiro a pensar o racismo não apenas como uma manifestação individual, mas sim como cultural – aspecto reconhecido atualmente na compreensão do racismo estrutural.

Outro ativista, destacado por Cardoso (2010) na história dos Estudos Críticos da Branquitude, foi o sul-africano Steve Biko, que, entre 1960 e 1970, refletiu a respeito do lugar de vantagens raciais ocupado pelas pessoas brancas em seu país, enquanto lutava contra o racismo estrutural. Segundo Cardoso (2010), para Biko, assim como pessoas brancas não se identificam como cor-de-rosa, amarelas ou pálidas, as pessoas negras não deveriam ser classificadas pela sua cor de pele – marrom –, tendo em vista que a classificação pela cor não dirime o racismo – que é pautado na classificação de raça.

O tunisiano Albert Memmi também tem destaque no pioneirismo das discussões sobre a branquitude, através da obra *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de 1957, pois, destacou a importância de analisar a relação opressor/oprimido, ou seja, a investigação e análise sobre a identidade racial branca e o papel exercido pela(o) branca(o) num contexto de desigualdade racial (CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2012).

No Brasil, o destaque é para o sociólogo Guerreiro Ramos, através da publicação do artigo “A patologia do ‘branco’ brasileiro”, de 1957, na qual o autor aponta que o racismo e o ideal de beleza e estética brancas foram os responsáveis pela produção de significados estéticos e culturais negativos em relação aos negros e às negras. A tese central defendida por Ramos (1995) é que a(o) branca(o) brasileira(o), principalmente as(os) de origem nortista e nordestina, não reconhece sua condição étnica efetiva, “utilizando-se de mecanismos psicológicos compensatórios do que julga ser inferioridade” (RAMOS, 1995, p. 225).

Assim, para o autor, a patologia do “branco” brasileiro consiste em que, apesar de a grande maioria destes ter ascendência miscigenada cultural e biologicamente com os

negros, este é um fator negado por eles. É exatamente por isso que, no título do artigo, a palavra “branco” aparece entre aspas, pois o autor sustenta que no Brasil dificilmente existe branco puro, que seria aquele sem nenhuma mistura cultural e/ou biológica com o negro e a cultura afro-brasileira. A patologia então seria o fato de que o branco brasileiro considera vergonhosas sua ancestralidade e cultura negras, enaltecendo a cultura europeia/branca, da qual não faz inteiramente parte (SCHUCMAN, 2012, p. 21).

Os autores mencionados marcam historicamente a relevância da corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2008) voltados para projetos de decolonialidade, pois, desloca as(os) não brancas(os) do lugar da(o) “outra(o)”, da(o) “exótica(o)”, para discutir as relações étnico-raciais, questionar os papéis atribuídos às identidades raciais na estrutura social racista e analisar os impactos materiais e subjetivos dessas atribuições para a vida de outros homens e mulheres negras. A contribuição destes e de outras(os) estudiosas(os) negras(os) para o desenvolvimento do campo dos Estudos Críticos da Branquitude, aponta para uma de suas inquietações fundamentais: “a garantia e perpetuação de privilégios estruturais e simbólicos para o grupo das(os) brancas(os)” (LABORNE, 2017, p. 93).

Segundo Laborne (2017), algumas e alguns pesquisadoras(es) estadunidenses e britânicas(os), no período inicial do desenvolvimento dos Estudos Críticos da Branquitude, demarcado na década de 1990, posteriormente, vieram influenciar as pesquisas desenvolvidas no Brasil, especialmente: Richard Dyer, David Roediger, Cheryl L. Harris, Theodore W. Allen e Ruth Frankenberg.

No Brasil, de acordo com Cardoso (2008), os estudos sobre branquitude emergiram de forma sistemática a partir do ano 2000, principalmente nas áreas da sociologia, psicologia social e comunicação social. Entre as(os) primeiras(os) pesquisadoras(es), estão: Edith Piza, César Rossato, Verônica Gesser, **Maria Aparecida Bento** e Liv Sovik.

De acordo com **Silva** (2017), não é simples definir o conceito de branquitude, assim como definir o que é ser branca(o). Mas, para a pesquisadora Liv Sovik (2004):

[...] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; [...] ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ‘ter sangue negro’. Quanto ao elemento indígena ele aparece de vez em quando, discursivamente, como fator de complexidade que toca a história e a identidade nacional na mesma medida em que afeta a herança genética brasileira – quase nunca a cultural – de brancos e também de negros” (SOVIK, 2004, p. 366).

Neste sentido, Schucman (2014) alerta que a categoria “branco” é controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico, conforme já apontado na discussão sobre branquitude e branqueamento no Brasil.

Portanto, é importante perceber que brancura difere de branquitude. A brancura são as características fenotípicas que se referem à cor da pele, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, processos psicossociais de identificação (SCHUCMAN, 2014, p. 169).

Já a branquitude, de acordo com **Bento** (2002), corresponde ao conjunto de características que definem a identidade da(o) branca(o) e o seu reconhecimento de que existe uma carência negra, porém, sem a percepção do privilégio da brancura. Conforme complementado pela antropóloga Valéria Ribeiro Corossacz (2014), esse mecanismo de não percepção do privilégio representa a falta de consciência ou a consciência parcial das consequências da própria condição de branca(o), que se exprime através da incapacidade de descrever o que implica ser classificada(o) como branca(o). Em outras palavras, a falta de consciência ou a consciência parcial sobre a própria brancura em uma sociedade racializada é o que acaba contribuindo para acondicionar a(o) sujeita(o) branca(o) à branquitude.

A branquitude, conforme apontado por Schucman (2012), também corresponde a pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que invisibilizam, “naturalizam”, normalizam e sugerem neutralidade em torno da identidade racial branca. O intuito, consciente ou não, é manter uma estrutura social que privilegia as(os) sujeitas(os) brancas(os), bem como o grupo branco, e exclui, discrimina, silencia e violenta sujeitas(os) negras(os) e indígenas, bem como seus respectivos grupos. Portanto, **Silva** (2017), compreende, também, que:

[...] a branquitude 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 a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (*Ibidem*, p. 27).

Apesar de cada sujeita(o) perceber de forma diferente os significados da identidade racial branca, conforme apontado por Schucman (2014, p. 69), “cada um se *torna* branco e exerce o poder da branquitude de uma maneira, entrecruzando sempre com outros aspectos relacionados à classe, gênero, história de vida etc.”.

Conforme os estudos de Frankenberg (2004) e Schucman (2012), a branquitude deve ser pensada, portanto, em suas localizações nas sociedades, especialmente naquelas

estruturadas na dominação. No entanto, Frankenberg (2004) apresenta algumas características globais relativas à branquitude:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros⁴¹ e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria ‘branco’ é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevantes o privilégio racial, mas modulam ou modificam.
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

A partir dos estudos da psicóloga e pesquisadora brasileira, Edith Piza, em 1998, sobre como as escritoras brancas elaboram as personagens femininas negras a partir de estereótipos criados pela cultura patriarcal e branca, **Bento** (2014a) destaca outros elementos da branquitude, no contexto brasileiro. Entre eles, estão:

- algo consciente apenas para as pessoas negras [e indígenas];
- há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado;
- a raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia;
- as fronteiras entre negros e brancos são sempre elaboradas e contraditórias;
- há, em qualquer classe, um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca;
- a integração entre negros e brancos é narrada sempre como parcial, apesar da experiência de convívio;
- a discriminação não é notada e os brancos se sentem desconfortáveis quando têm de abordar assuntos raciais;
- a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada;
- se o negro, nas relações cotidianas, aparece como igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar (**BENTO**, 2014a, p. 42).

⁴¹ A nota de rodapé é para chamar atenção para o fato de que a pesquisadora não esconde seu lugar de enunciação racial.

Apesar de a literatura apresentar certo consenso acerca de características globais da branquitude, de acordo com Schucman (2014), assim como as(os) sujeitas(os) consideradas(os) brancas(os) passam por um processo psicossocial resultante de mediações que experienciam durante a vida de identificação com a branquitude, é possível que também possam não se identificarem com o lugar simbólico da branquitude e romperem com a relação entre brancura e branquitude.

No entanto, é válido considerar que este processo de ruptura e, conseqüentemente, de construção de uma postura antirracista, requer, conforme apontado por Cardoso (2019), viver com o conflito de ter privilégio racial e não concordar com ele, sem ansiar por soluções e fugas do desconforto. Para o autor, o conflito é importante para as pessoas brancas, pois, trata-se de uma forma pedagógica de evitar a paz que sentiam quando elas optavam por ignorar a relação entre o racismo e a branquitude – uma paz que não existe para as pessoas negras e que ratifica o mito da democracia racial.

4.3 Educação crítica é educação antirracista

No livro, *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, a professora e feminista estadunidense, cujo pseudônimo é **bell hooks** (2017), reflete sobre suas experiências como estudante e professora negra, bem como seu engajamento na luta antirracista e feminista nos espaços educativos.

Em uma de suas vivências, **hooks** (2017) relata duas experiências relacionadas à sua escolha em conduzir um seminário sobre **Toni Morrison** – professora e escritora negra estadunidense, vencedora do Prêmio Pulitzer (*Amada*, 1987) e a primeira escritora negra a receber o prêmio Nobel de Literatura, em 1993:

Num dos meus seminários sobre Toni Morrison, à medida que as pessoas sentadas em círculo expunham reflexões críticas sobre a linguagem dessa escritora, uma menina classicamente branca, loira, tipo colegial, contou que um de seus outros professores de Língua Inglesa, um branco mais velho (cujo nome ninguém quis saber), confessou que estava contente por encontrar uma aluna ainda interessada em ler literatura – palavras – a linguagem dos textos e “não aquela papagaiada sobre raça e gênero”. Achando engraçada a suposição que ele tinha feito a respeito dela, ela se perturbou com sua convicção de que os modos convencionais de abordagem crítica do romance não pudessem coexistir com as aulas que também oferecem novas perspectivas. Então partilhei com a classe algo que me aconteceu numa festa de Halloween. Um novo colega, um branco, com quem eu conversava pela primeira vez, fez uma invectiva ao simplesmente ouvir falar do meu seminário sobre Toni Morrison. Destacou que *Cantares de Salomão* era uma versão piorada de *Por quem os sinos dobram*, de Hemingway, ele parecia estar manifestando a preocupação,

tantas vezes repetida, de que as escritoras e pensadoras negras são imitações baratas de “grandes” homens brancos. [...]. Ambos os incidentes, aparentemente banais, revelam como é profundo o medo de que qualquer descentralização das civilizações ocidentais, do cânone do homem branco, seja na realidade um ato de genocídio cultural (**hooks**, 2017, p. 48).

A partir deste relato, percebe-se como a educação colonizadora desestimula uma formação crítica e impele as(os) estudantes para a homogeneidade intelectual e cultural, tendo como “norma” o que é produzido pelas concepções eurocentradas, assim como ocorre em relação às práticas culturais e sociais da identidade branca. Esta “normatividade” é identificada nas epistemologias que fundamentam currículos, metodologias de ensino, parâmetros de aprendizagem e avaliações para atender critérios de qualidade moral e intelectual padronizados, universalistas.

Segundo **hooks** (2017), seu entendimento sobre a relevância de uma educação libertadora, enquanto professora e ativista, foi influenciado, especialmente, pelas experiências de Paulo Freire, através da *pedagogia do oprimido*. Segundo a autora, suas vivências como estudante de graduação e pós-graduação a fizeram aprender sobre o tipo de professora que ela não gostaria de ser, considerando a falta de habilidades básicas de comunicação, os rituais de controle, dominação e o exercício injusto do poder praticados pelas(os) suas(seus) professoras(es).

Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul [dos EUA] havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica (*Ibidem*, p. 15).

A educação libertadora desenvolvida por Paulo Freire, a qual **hooks** (2017) menciona, também se contrapõe a todo e qualquer processo educativo pautado em métodos autoritários, na verticalização dos saberes, na falta de espaço para a produção do conhecimento e na valorização da memorização em detrimento da reflexão e da práxis. A este tipo de educação, Freire (1987) denominou de *bancária*.

Para Freire (1987), influenciado pelas percepções e reflexões de Franz Fanon sobre as relações de opressão em contextos de colonização, compartilhadas na obra *Os Condenados da Terra* (FANON, 2005), o problema central nestas relações é o processo de desumanização das(os) oprimidas(os) e das(os) opressoras(es), ainda que ocorram sob circunstâncias diferentes.

No processo de desumanização, enquanto “distorção possível na história” e não um “destino dado” (FREIRE, 1987, p. 30), estão incluídas as opressões sobre as(os) pobres, as mulheres, negras(os) e indígenas, no qual ocorre uma distorção da vocação do *ser mais* entre as(os) opressoras(es) e uma atribuição da condição de *ser menos* às(aos) oprimidas(os). De acordo com Freire (1987), será através da pedagogia do oprimido que ambos irão se libertar, pois, “os opressores, violentando e proibindo que os outros *sejam*, não podem igualmente *ser*; os oprimidos, lutando por *ser*, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão” (*Ibidem*, p. 43). Portanto,

se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos (*Ibidem*, p.34).

Na busca histórica pela superação da opressão sofrida pelas populações negras, os movimentos negros vêm acumulando discussões, experiências e pautas que incluem a educação como ação política fundamental para a luta antirracista.

De acordo com a relatora, indicada pelo Movimento Negro para elaborar o parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamenta a Lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a professora **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** (2016), a perspectiva sobre a importância de combater o racismo atuando, também, na esfera educacional, há muito tempo vem sendo pautada pelos movimentos sociais antirracistas.

Conforme apontado por **Silva** (2016), já em 1978, após a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), a instituição solicitou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a inclusão do estudo da história da África nas escolas brasileiras. Em 1982, o Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, em Salvador, em convênio com a Fundação Ford, promoveu o curso de *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas*, voltado para professoras(es) da Educação Básica da rede estadual. E, enfim, a partir desta experiência, “em 1985, o Conselho Estadual de Educação da Bahia, por meio do Parecer 089/1985 manifestou-se favoravelmente à inclusão da disciplina ‘Introdução dos Estudos Africanos’ nos currículos das escolas de 1º e de 2º Graus que o desejassem” (*Ibidem*, p. 29).

Paralelo ao que ocorria na Bahia, outros estados, no mesmo período ou logo depois, também foram desenvolvendo iniciativas de inserir nas escolas públicas o estudo sobre

cultura e histórias negras, inclusive em cursos de formação de professoras(es). Entre os estados estavam: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Pará. Essas iniciativas, apesar de isoladas, foram dando respaldo para a formulação de políticas públicas que contribuíram para que, em 2001, na *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, fosse cumprido o que já havia sido determinado na Constituição Nacional e na Lei nº 9.384/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a importância de estudos sobre a África (*Ibidem*).

Através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, vêm sendo legitimada a luta pelos direitos a uma formação científica não eurocêntrica e a importância em trazer para o debate qual educação e formação científica se pretende perpetuar em nossa sociedade. Porém, a introdução obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação exige mudança de representação e de práticas que incluem a descolonização dos currículos em todos os níveis de ensino e disciplinas. Exige também, questionamentos dos lugares de poder e da relação entre direitos e privilégios arraigadas na cultura política e educacional, nas escolas e na própria universidade (VERRANGIA, 2009; GOMES, 2012).

Neste sentido, os Estudos Decoloniais se apresentam enquanto um conjunto de perspectivas teórico-metodológicas voltado para a valorização de epistemologias já existentes na cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas excluídas dos espaços educacionais, a (re)construção de espaços de produção de conhecimentos e educativos, e a ruptura, entre outras coisas, com o projeto eurocêntrico hierarquizador de conhecimentos científicos, construído e colocado em prática sob a tríplice capitalismo-racismo-patriarcado. No entanto, esta postura crítica não significa endossar uma não ciência, mas reconhecer que a ciência hegemônica e colonizadora foi e é produzida pela branquitude. A partir deste reconhecimento, é urgente um giro decolonial que considere que tanto a produção científica quanto os ensinamentos relativos a ela, correspondem a uma determinada visão e concepção de mundo, pois, conforme **Fernandes** (2015), as próprias visões e concepções científicas são apenas mais uma visão dentro de um vasto universo de culturas e, mesmo que não aprendamos todas as visões nos espaços educativos, não precisamos ser ensinadas(os) de que só existe uma, que ela é a única válida e racialmente neutra.

Finalizo este capítulo destacando que, no movimento de política de resistência e enfrentamento ao racismo e eurocentrismo, desde o ano 2000, a comunidade científica negra e

antirracista conta com a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). A ABPN se trata de uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, que visa fomentar a educação antirracista, pesquisas científicas acerca dos debates étnico-raciais e produções científicas pautadas nas epistemologias africanas, afro-diaspóricas e indígenas, políticas públicas no âmbito das ações afirmativas, bem como a luta pelos direitos das populações negras e indígenas, rompendo com o silenciamento, a exclusão e a hierarquização dos conhecimentos científicos (re)produzidos pelo racismo e pelo eurocentrismo⁴².

⁴² Informações obtidas no site da ABPN. Disponível em: <<https://www.abpn.org.br/quem-somos>>. Acesso em 20 maio 2020.

5 BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO DAS CIÊNCIAS

Neste último capítulo, discuto a importância da consciência crítica para as discussões raciais, especialmente para pensar e agir em prol de uma educação antirracista. Para configurar a ideia de consciência racial crítica, articulo a contribuição de Paulo Freire sobre *conscientização* à de *dupla consciência* entre as pessoas brancas, desenvolvida por **France Winddance Twine**, a partir da definição original do termo cunhado por W.E.B. Du Bois.

Além disso, considerando a participação das(os) professoras(es) do Projovem Campo, compartilhando suas percepções sobre os significados sociais de ser branca(o), o racismo e a educação das relações étnico-raciais, busquei articular algumas características da branquitude a essas percepções, apontando de que forma a falta de consciência ou a consciência parcial das pessoas brancas sobre os significados sociais de ser branca(o), reproduzem a falsa ideia de neutralidade racial na estrutura social racializada e o silenciamento sobre a relação entre o eurocentrismo e a identidade racial branca – ambos resultando na manutenção de relações raciais desiguais na prática educativa.

Neste sentido, busco discutir – provocar – sobre a importância das(os) professoras(es) brancas(os) declaradas(os) não racistas reconhecerem, criticamente, as implicações da identidade racial branca para a manutenção do racismo, bem como a urgência de desvincular a brancura da branquitude, através do letramento racial crítico e de práticas antirracistas que desafiem o estado de “normalidade” produzido pelo racismo estrutural e institucional para manter o lugar de vantagem racial das pessoas brancas, sob a falsa ideia de superioridade racial, e o silenciamento sobre a relação entre a Ciência Moderna e o genocídio étnico e cultural, sob a falsa ideia de que a produção do conhecimento científico não é atravessada por interesses de manutenção de privilégios raciais.

5.1 A (des)identificação racial e a consciência crítica

Nas entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) do Projovem Campo Saberes da Terra, percebi hesitações de parte das(os) entrevistadas(os) ao se identificarem racialmente – repetiam a pergunta ou expressavam desconforto com a questão.

Entre as(os) 16 professoras(es) entrevistadas(os), 12 foram heteroidentificadas(os) racialmente como brancas(os) e todas(os) expressaram ciência dos grupos raciais que sofrem

racismo. No entanto, entre estas 12 pessoas, 08 se identificaram inicialmente como “pardas”, “mistura”, “nenhuma raça” e “indígena”, em decorrência da ancestralidade.

Ao questionar sobre a identidade racial de uma pessoa buscamos, também, identificar como ela se apropria da ideia de raça e quais as percepções sobre a própria identidade no debate racial. No entanto, foi possível identificar nas respostas em relação a este questionamento alguns aspectos relativos à branquitude, como: fragilidade branca (DiANGELO, 2018); *color evasion* (FRANKENBERG, 2004); o reforço da ideia de que a identidade branca é supostamente a identidade “normal” (SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2018); e a falta de constrangimento em reivindicar, convenientemente, a mestiçagem (SOVIK, 2004).

De acordo com DiAngelo (2018), existe uma fragilidade branca ao falar sobre as questões raciais, podendo resultar em incoerência verbal – digressões, longas pausas, repetição e autocorreção – que expressam o desconforto em falar sobre raça em um mundo que insiste que raça não importa.

Essa incoerência é uma demonstração de que muitos brancos não estão preparados para se engajar, mesmo em um nível preliminar, em uma exploração de suas perspectivas raciais que poderia levar a uma mudança em sua compreensão do racismo (*Ibidem*, p. 51).

No mesmo sentido, Frankenberg (2004) já havia denominado de *color evasion* o mecanismo pelo qual a pessoa branca evita se identificar racialmente como branca, mas que, mostra-se perfeitamente capaz de identificar a racialidade das(os) consideradas(os) “outras(os)”, bem como descrever os significados sociais acerca dessas identidades raciais.

Para além das hesitações, a negação em se identificar racialmente (“nenhuma raça”) e as respostas relativas à mestiçagem (“parda”, “mistura”), apontam para dois aspectos importantes sobre a relação entre as pessoas brancas declaradas não racistas e a branquitude: o uso do discurso universalista, no qual sugere que ser branca(o) é “normal”, e a intenção de não serem racialmente marcadas, recorrendo discursivamente à mestiçagem biológica.

Conforme mencionado anteriormente, raça se trata de uma ideia socialmente construída e sua materialidade está no racismo, ou seja, na hierarquização social, cultural, estética e moral das(os) sujeitas(os) humanas(os) – tal qual como foi anunciada pelas teorias raciais, no século XVIII. Portanto, a inexistência biológica de raças humanas, reconhecida atualmente, não pode ser transformada em um artefato para minimizar as tensões raciais, fomentando o mito da igualdade racial.

Em momentos variados das entrevistas foi possível identificar, enfaticamente, a defesa do discurso “somos todas(os) mestiços” e/ou “somos todos humanos e iguais”. No entanto, de acordo com **Kilomba** (2019), nas dinâmicas do racismo, “*sujeitos* incompletos não são iguais a *sujeitos completos*; os últimos mantêm o poder para usufruir da ideia de superioridade e a sensação de serem mais merecedores de direitos e privilégios” (*Ibidem*, p. 80). Neste sentido, a enunciação de que “somos todas(os) humanas(os) e iguais” contradiz a realidade do racismo: *humanas(os)* negras(os) e indígenas não possuem *iguais* oportunidades e condições materiais que as(os) permitam ser, estar, viver e decidir com *igualdade* de poder junto às(aos) *humanas(os)* brancas(os), justamente pelo fato de serem classificadas(os) racialmente como não brancas(os).

A intenção de não ser racialmente marcada(o), negando-se a se identificar através da resposta “nenhuma raça” indica o privilégio das(os) sujeitas(os) brancas(os) em se posicionarem como supostamente “neutras(os)”, reproduzindo a falsa ideia de que branca é a identidade “universal” (SCHUCMAN, 2012). Talvez possa parecer seguro se esquivar da classificação racial, posicionando-se como “neutra(o)”, afinal, “os brancos não tiveram a necessidade de construir as habilidades cognitivas ou afetivas ou desenvolver a resistência que permitiria o engajamento construtivo sobre divisões raciais” (DiANGELO, 2018, p. 40). No entanto, a mensagem pode ser interpretada das seguintes formas: “sinto-me desconfortável em falar sobre isso” ou, conforme apontado por Schucman (2012) e Cardoso (2018), “recuso-me a ser vista(o) como sujeita(o) racializada(o)”⁴³.

Assim sendo, as pessoas brancas declaradas não racistas podem buscar se distanciar do racismo através do discurso universalista sobre as identidades raciais ou evitando ser racialmente marcadas. Mas, de todo modo, as estratégias para se esquivar da classificação racial branca acabam servindo “para negar o significado da raça e as vantagens de ser branco” (DiANGELO, 2018, p. 44).

Já a falta de constrangimento das pessoas brancas em reivindicar a mestiçagem, declarando-se racialmente como indígena e/ou negra(o), quando ignora os aspectos sociais projetados nas relações raciais para cada grupo racial, corresponde ao que Sovik (2004) apontou sobre a branquitude no Brasil, onde a(o) branca(o) se constrange cada vez menos com a marca da miscigenação, com o “pé na cozinha”, o “sangue negro” e/ou “sangue indígena”. Isto não seria um problema se estas identificações raciais estivessem diretamente

⁴³ Segundo Corossacz (2017), assim como Barthes se refere à burguesia, afirmando que “a burguesia se define como classe social que não quer ser nomeada”, o mesmo pode ser aplicado à branquitude: branco é a cor que não quer ser nomeada.

associadas a uma posição crítica em relação à branquitude e se contrapusessem ao racismo estrutural – o fato é que uma pessoa branca, que nunca teve experiências com o racismo por não ser classificada como indígena ou negra, por um lado, pode significar um ato de boa intenção ou, por outro, a ilusão de não estarem sendo observadas. De qualquer forma, ambas não rompem com a relação entre a brancura e a branquitude nas sociedades racializadas.

O discurso da mestiçagem permite que a pessoa branca transite pelas relações e na estrutura social confortavelmente, evitando que sua identidade racial seja confrontada no debate racial – quando uma pessoa negra se identifica como “mestiça”, corresponde à ideia de “quase branca”; quando uma pessoa branca se identifica como “mestiça”, é um discurso conveniente de distanciamento dos significados sociais, e associados ao racismo, da identidade branca⁴⁴.

Por outro lado, existe a possibilidade de que a desidentificação racial e hesitações entre as(os) entrevistadas(os) brancas(os) tenham sido influenciadas pelo fato de a entrevistadora ser negra e, por consequência, conforme apontado por Corossacz (2017), terem a intenção de expressar que não se identificam com os significados sociais da brancura no sistema racista, especialmente, com a falsa ideia de superioridade branca.

De acordo com Schucman (2014), as pessoas brancas em nossa sociedade passam por um processo psicossocial resultante das mediações que experienciam, durante a vida, de identificação com a branquitude. No entanto, de acordo com a autora, por diversas questões, essas pessoas também podem não se identificar com o lugar simbólico da branquitude, ou seja, com a suposta ideia de superioridade racial construída pela e na cultura ocidental eurocentrada, constituída de significados sociais positivados.

[Estes] significados podem ser desconstruídos através de vivências e afetos diversos que irão produzir sentidos e tramas de significações, não necessariamente coincidentes, com aqueles construídos em nossa sociedade de maneira supostamente objetiva, desvinculando e separando a brancura da pele do lugar de poder dado a branquitude (*Ibidem*, p. 171).

No entanto, independentemente de como a pessoa branca se identifica racialmente, e em qual grupo, a brancura possui significados sociais que influenciam as percepções e relações raciais. A forma pela qual a(o) sujeita(o) compreende o mundo e se relaciona com ele também é atravessada pela forma como ela(ele) se enxerga e enxerga quem considera como

⁴⁴ Curiosamente, o sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos, na década de 1950, identificou como “patologia da(o) branca(o)”, que a população branca, em decorrência da posituação da branquitude em detrimento da desvalorização da negritude, negava sua ascendência cultural e biológica miscigenada (RAMOS, 1982).

“outra(o)” – tudo isso não acontece fora da estrutura social e segregada das instituições que a constitui.

Assim sendo, a educação, como instituição que também constitui esta estrutura, pode cumprir o papel de uma *educação bancária* (FREIRE, 1987), (re)produzindo o racismo, ou como *ação política transformadora* (*Ibidem*), aliada ao antirracismo e, nesta perspectiva, pressupõe-se que a educação visa a transformação das pessoas para que elas se tornem capazes de mudar o mundo (FREIRE, 1979; MALDONADO-TORRES, 2019).

O fato é que o mundo racializado impõe às pessoas negras a condição de precisarem desenvolver algo que Du Bois (s.d.), no contexto da(o) negra(o) nos Estados Unidos, chamou de *dupla consciência*, na qual a(o) negra(o) está condicionada(o) a “olhar para si próprio através dos olhos de outros, de medir um sentimento através da métrica de um mundo que o contempla com divertido desprezo e pena” (*Ibidem*, p. 39). Portanto, essa dupla consciência entre as pessoas negras se constitui de uma autoconsciência sobre si mesmas, através da “identificação com sua raça pela opressão em comum” (SCHUCMAN, 2012, p. 175), e uma consciência produzida na relação com pessoas brancas, através da “identificação com valores construídos pelo opressor de origem europeia, ou seja, pela branquitude” (*Ibidem*).

A história do negro americano é a história desse embate – o desejo de conseguir amadurecida autoconsciência, amalgamar sua dualidade em um melhor e mais verdadeiro ser. Nesse mesclar, aspira que nenhum dos entes anteriores desapareçam. Não africanizará a América, pois a América tem muito a ensinar para o mundo e para a África. Não branqueará sua alma numa torrente de americanismo branco, pois sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo. Ele deseja, simplesmente, tornar possível para o indivíduo ser tanto negro quanto americano, sem ser amaldiçoado e cuspidor por seus companheiros, sem ter as portas da oportunidade violentamente batidas à sua cara (Du BOIS, s.d., p. 39).

Por outro lado, o conceito de dupla consciência entre as pessoas brancas, criticamente ressignificado por **Twine** e Steinbugler (2006), diz respeito ao amadurecimento destas em reconhecerem que são racializadas e críticas à branquitude.

Imersas em dupla consciência, ou seja, na percepção enquanto socialmente racializadas(os) e na compreensão crítica dos significados da branquitude na estrutura social, **Twine**, Steinbugler (2006) e Schucman (2014) acreditam que as pessoas brancas se tornam capazes de desvincular a brancura da branquitude, especialmente através de ações cotidianas voltadas para o rompimento com o racismo, de forma consciente e crítica. Tais ações, constituem-se como parte de um processo de letramento racial crítico (**TWINE**, STEINBUGLER, 2006), que permite a abertura de novos lugares e a produção de novos sentidos ao ser branca(o).

A partir de estudos com famílias inter-raciais nos Estados Unidos e no Reino Unido, especialmente constituídas por mães e/ou pais brancas(os) e filhas(os) negras(os), **Twine** e Steinbugler (2006) identificaram um conjunto de práticas correspondentes ao letramento racial crítico, ou seja, práticas associadas a uma percepção crítica em relação ao racismo e à branquitude.

Esta perspectiva, que requer reflexão crítica e ação para a transformação, pode ser compreendida a partir do que **Angela Davis**, citada por Muniz (2019, s.p.), nos propõe: “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Em princípio, o pensamento de **Davis** nos indica que, para além de um reconhecimento das marcas do racismo para as pessoas negras e indígenas, e uma declaração pública de que não é uma pessoa racista, o antirracismo corresponde ao conjunto de práticas contra o racismo, pois, as mudanças ocorrem através de atitudes, de ações contrárias que o desafiam, enquanto um sistema de composição de crenças, em seu aspecto estrutural, determinista, normativo, institucional e cotidiano.

O letramento racial crítico, enquanto processo de apreensão e ressignificação do debate racial, “permite que os sujeitos traduzam códigos raciais, decifrem estruturas raciais e gerenciem o clima racial nos ambientes que frequentam” (TWINE, STEINBUGLER, 2006, p. 344).

Nos espaços educacionais, as(o) educadoras(es) brancas(os), que buscam romper com práticas racistas cotidianas e institucionais, precisam lidar com códigos raciais que atravessam o campo educacional, a estrutura racial que condiciona as relações de opressão e o clima racial produzido e reproduzido nos espaços escolares.

De acordo com os estudos da pesquisadora Carole L. Lund (2009), nos Estados Unidos, as(os) educadoras(es) brancas(os) declaradas(os) não racistas podem vivenciar um processo não linear – podendo ser descontínuo – de desenvolvimento de uma identidade branca crítica ao racismo. Este processo é constituído, basicamente, por seis etapas, nas quais as três primeiras perpetuam o racismo e as três últimas indicam a associação entre a consciência do lugar social ocupado pela própria identidade racial e o racismo. São elas: (i) *status quo*; (ii) *questionando crenças*; (iii) *compromisso para o seu grupo racial*; (iv) *reconhecer participação na opressão*; (v) *mais compreensão profunda de si*; e (vi) *busca de alianças com pessoas negras e/ou indígenas*.

i) *Status Quo*

De acordo com Lund (2009), a etapa do *status quo* corresponde à crença de que “ser branca(o) é certo”, a “norma” a ser alcançada, pois, pressupõe que as(os) brancas(os) são superiores às(aos) Outras(os). “Normalmente, os modelos e a família influenciam os valores e a identidade e podem reforçar os estereótipos. O educador pode não estar exposto a outras perspectivas e alheio ao racismo e à sua participação nele” (*Ibidem*, p. 221).

ii) Questionando crenças

De acordo com Lund (2009, p. 221), nesta etapa a(o) educadora(o) “pode questionar as crenças mantidas pelo seu próprio grupo social e rejeitar pensamentos, sentimentos e comportamentos esperados pelos modelos e pela família”. Ocorrem dilemas morais em relação ao debate racial, que obrigam a pessoa a escolher entre a lealdade ao grupo e o humanismo; ocorrem sentimentos de raiva, tristeza, culpa, desamparo e confusão. Segundo a pesquisadora, “a reflexão crítica pode ocorrer durante essa etapa, à medida que as experiências são reexaminadas e uma nova consciência é desenvolvida; há reconhecimento da identidade racial e da propriedade que se tem no grupo racial” (*Ibidem*, p. 221).

No entanto, questionar as crenças de seu próprio grupo racial não indica, necessariamente, possuir uma leitura crítica sobre o lugar social ocupado pela identidade branca. Para **Twine** e Steinbugler (2006), uma(um) sujeita(o) branca(o) duplamente consciente é capaz de reconhecer socialmente sua identidade racial e associá-la ao valor simbólico e material da branquitude – é, neste sentido, que Lund (2009) aponta que na etapa de questionamento de crenças ainda ocorre reprodução do racismo.

iii) Compromisso com o grupo racial

Nesta etapa é possível que a(o) sujeita(o) branca(o) reconheça seu elo com o próprio grupo racial e redescubra a herança em relação ao racismo. A(O) educadora(o) pode reconhecer e tolerar diferenças, pois, o racismo já se tornou algo perceptível. No entanto, “esse reconhecimento do racismo pode seguir uma atitude paternalista e condescendente em relação aos povos de cor, seguida de um desejo de ajudar outros grupos” (*Ibidem*, p. 221).

Nesta etapa, a(o) sujeita(o) pode reproduzir o que Freire (1987) chamou de “falsa generosidade”, através da projeção de práticas de uma generosidade “que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1987, p. 31). Em outras palavras, atitudes paternalistas ocorrem para suprir a necessidade de se sentir confortável em relação à própria identidade racial e o racismo produzido por ela.

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de

dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical. [...] O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. [...] Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa (*Ibidem*, p. 36).

Neste sentido, apesar das boas intenções, a “descoberta” em relação à identidade racial pode se tornar uma “nova” forma de reproduzir o racismo, na medida que a condescendência em relação a si mesma(o) pode manter as(os) sujeitas(os) injustiçadas(os) condicionadas(os) à injustiça.

No entanto, esta é a última etapa do desenvolvimento da identidade racial branca comprometida com o racismo, pois houve o reconhecimento social da identidade racial e, a partir de então, a(o) educadora(o) “seleciona o que aceita e rejeita o que acredita por meio de uma revisão crítica da identidade social” (LUND, 2009, p. 221).

iv) Reconhece a participação na opressão

O reconhecimento da sua participação na opressão obriga a redefinir o que significa ser branca(o), perceber e reconhecer que o racismo faz parte da sociedade. A(O) sujeita(o) desenvolve a compreensão das pessoas do seu próprio grupo nas fases anteriores de desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva (*Ibidem*).

v) Compreensão mais profunda do eu

Há uma compreensão mais profunda sobre si mesma(o) que muda a maneira como se vê o mundo, pois, permite tornar capaz de renunciar aos privilégios conquistados pelo racismo.

Sentir-se conectado e confortável em torno de grupos culturalmente diversos, estudantes e colegas, permite a capacidade de se envolver em discussões sobre raça. A identidade branca não racista começa. Sente-se responsável por efetuar mudanças pessoais e sociais, sem depender de pessoas de cor para liderar o caminho. Há uma mudança de tentar mudar as pessoas de cor para mudar a si mesmo e a outros brancos. Você acredita que é possível se tornar um aliado (*Ibidem*, p. 222).

vi) Busca de alianças com pessoas negras e/ou indígenas

Nesta etapa, de acordo com Lund (2009), ocorre uma busca ativa de alianças entre pessoas negras e/ou indígenas e outras(os) educadoras(es) brancas(os) não racistas, tornando-se uma(um) aliada(o) no antirracismo. “Os educadores precisam de coragem e moral para agir contra o racismo individual, institucional e cultural” (*Ibidem*, p. 222).

Tais posturas, forjadas em processos pessoais associadas às práticas antirracistas, correspondem a uma tomada de consciência crítica das(os) educadoras(es) sobre o próprio inacabamento e sobre a realidade a ser transformada, conforme apontou Freire (1987).

De acordo com Freire (1974), o conceito de *conscientização* na educação implica que as(os) sujeitas(os) ultrapassem a esfera de apreensão da realidade para alcançar uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, que pressupõe assumir uma posição epistemológica. Em outras palavras, “a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, sem o ato [dialético] ação-reflexão” (*Ibidem*, s.p.).

Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (*Idem*, 1987, p. 38).

Neste sentido, a compreensão de conscientização defendida por Paulo Freire (1974; 1987) e o letramento racial crítico apresentado por **Twine** (2004) e **Twine**, Steinbugler (2006), possuem como princípios: a consciência das(os) sujeitas(os) *sobre si mesmas(os) no mundo*, a consciência sobre *os significados sociais de estar no mundo* e a *intervenção crítica no mundo* – não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.

A partir da discussão apresentada, cabe ressaltar que o processo de (des)identificação com a identidade branca, trata de aspectos que dizem respeito às experiências pessoais das(os) sujeitas(os) brancas(os) diante do racismo e da branquitude, mas, também, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o contexto racial, pressupondo: a percepção da relação entre a estrutura social e a formação de identidades raciais; a ressignificação de símbolos e sentimento de pertencimento; e (re)avaliação das experiências raciais.

5.2 Relações e provocações acerca do ser e saber

Conforme mencionado anteriormente, entre as(os) 16 professoras(es) entrevistadas(os), 12 se identificaram como brancas(os). Todas(os) incluíram em suas falas sobre *o que é ser branca(o) e/ou (a) o branca(o) nas relações sociais*, o reconhecimento da relação simbiótica entre a falsa ideia de superioridade branca e o lugar de privilégio e poder ocupado pelas pessoas brancas na sociedade racializada. No entanto, também conforme

mencionado, parte das(os) entrevistadas(os) apresentaram desconforto, em algum momento da entrevista, em associar a sua branquidade à identidade racial branca.

A partir deste apontamento, busquei relacionar algumas características da branquidade à hegemonia do eurocentrismo. Para estabelecer esta relação, articulei os dados apreendidos junto às(aos) professoras(es) entrevistadas(os) ao debate racial relativo à branquidade crítica, entendendo que:

É útil começar no nível micro de análise e passar para o macro, do individual para o interpessoal, societal e institucional. Começar com o indivíduo e sair para o quadro final do racismo – branquidade – permite o ritmo necessário para que muitas pessoas brancas se aproximem do desafiador estudo da raça (DiANGELO, 2018, p. 53).

a) “A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Conforme mencionado anteriormente, todas(os) as(os) entrevistadas(os) confirmaram a asserção feita por Frankenberg (2004), na qual, além de reconhecer que o racismo garante um lugar de vantagem estrutural às pessoas brancas, enfatiza a branquidade no debate racial.

Uma das questões referentes à formação científica das(os) professoras(es) entrevistadas(os), foi se, durante suas respectivas trajetórias no ensino formal, elas(eles) tiveram a oportunidade de refletir sobre o debate racial. Entre as(os) 12 professoras(es) brancas(os) entrevistadas(os), 08 afirmaram terem pensando sobre a questão racial durante suas formações e a principal motivação foi a constatação da ausência de pessoas negras nos espaços acadêmicos, como estudantes e professoras(es).

De acordo com Cardoso (2018), a ausência de pessoas negras nos espaços acadêmicos serve, “tanto para sustentar a ideia que determinadas ocupações sociais são exercidas de forma mais eficiente pelo branco, quanto para determinar o não lugar do negro – a ciência e a literatura de maior prestígio são exemplos destas atividades” (*Ibidem*, p. 9).

O racismo estrutural impede que pessoas negras preencham os requisitos para ser uma(um) docente universitária(o) em um processo de concorrência justa em relação às pessoas brancas, pois eles são determinados por uma elite branca que ocupa, historicamente, posições de poder nas instituições que regulam o Ensino Superior – curso de doutorado, currículo com um número considerável de artigos publicados, experiência docente na graduação, etc., ou seja, requisitos que não são alcançados sob as mesmas condições. Portanto, não foi o mérito o motivo pelo qual o corpo docente de Ensino Superior seja constituído majoritariamente por pessoas brancas, mas o racismo. Neste sentido, também cabe

considerar que o racismo mantém tanto os corpos negros quanto as epistemologias negras fora dos espaços de produção e formação científica.

Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa “diferença”, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, uma mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negros/os como menos válidos (KILOMBA, 2019, p. 54).

O conhecimento científico moderno é pautado nos ideais eurocentristas e, enquanto elemento constitutivo da colonialidade, impõe-se como “o conhecimento válido”, “padrão”, assim como ocorre com a imposição da ideia de que ser branca(o) é sinônimo de padrão de humanidade.

Apesar dos depoimentos das(os) professoras(es) sobre as bases epistemológicas valorizadas e contempladas no Projovem Campo - inter e transdisciplinaridade, diálogo de saberes, pedagogia da alternância e pedagogia do oprimido -, metade das(os) entrevistadas(os) afirmou que espera que as(os) alunas(os) prossigam com os estudos, cursem o Ensino Superior. Ninguém fez referência a favor de uma suposta superioridade do conhecimento eurocêntrico, tampouco citou a relação entre o conhecimento hegemônico produzido e oferecido pela academia dominada pelo grupo racial branco e a perpetuação do racismo.

A professora Sara, por exemplo, acredita que através do estudo, formação institucional, as mulheres, principalmente, podem sair de uma condição subalternizada, de opressão - que as situam no lugar de vítimas -, e se tornarem capazes de se posicionar e de ensinarem suas(seus) filhas(os) a pensarem e agirem desta forma.

Carol: E quais suas expectativas, enquanto professora, em relação às(aos) suas(seus) alunas(os) do Projovem?

Sara: A minha expectativa, o que eu incentivo muito [é] a dar continuidade aos estudos. A maioria são mulheres, então elas têm muitas questões assim, têm os filhos, né!? Então elas, além de estudar, têm as preocupações de casa e tudo mais. Então que elas consigam se realizar através do estudo, principalmente as alunas que estão sofrendo também preconceito, como as que trabalham como faxineiras - eu não sei se é a melhor palavra, mas trabalha limpando a casa das pessoas. De que elas não são respeitadas. A minha ideia, ao trazer estas discussões, é que eles consigam ir atrás, que eles consigam se realizar e se posicionar, porque falta muito posicionamento. Eles estão muito no posicionamento de vítimas e que *não podem*, que *eles não vão conseguir*; eles acham assim: que eles não vão conseguir, que eles não vão aprender, né!? Então eu espero que eles deem continuidade ou que usem desta forma. Não que vá pra uma faculdade, se for melhor, mas que também esses conhecimentos vão pra dentro da comunidade, porque têm muitas crianças que estão ali. Então que eles consigam também auxiliar essas crianças a pensar dessa forma.

A professora não menciona o conhecimento científico moderno, eurocêntrico, e nem expressa uma crença de que esse conhecimento seja emancipador; ela coloca suas expectativas na continuação dos estudos como uma possibilidade para processos de empoderamento. No entanto, essa possibilidade também significa que o preço a ser pago para isto será a apropriação do conhecimento científico eurocentrado, em decorrência de sua hegemonia no ensino formal, sobretudo, no Ensino Superior, conforme apontado por Laborne (2014).

Apesar da importância da proposta do Programa Projovem, de valorização das histórias e culturas negras, indígenas e subalternas, ela própria ocupa um lugar subalterno em relação ao eurocentrismo – mantido pelo racismo estrutural e institucional, e permeado de significados sociais equivocadamente considerados como o único produtor de conhecimentos válidos e, inclusive, supostamente universais. O eurocentrismo atribuiu ao conhecimento científico moderno o *status* de “padrão” de conhecimento, tornando-o imprescindível para tornar sujeitas(os), grupos e propostas curriculares válidos. Ou seja, apesar da existência de propostas educacionais que visam romper com o eurocentrismo, de construções e resgates de epistemologias “outras” para pensar formas de produção do conhecimento, que se afastam ou se diferenciam do conhecimento eurocêntrico, a estrutura social racista garante o lugar de privilégio, poder e significados positivados à Ciência Moderna produzida pela cultura eurocentrada, da mesma forma como ocorre com a identidade racial que a forjou e mantém o *status quo*.

Ressalto que não advogo pela não continuidade dos estudos e/ou pelo não acesso ao conhecimento científico moderno. No entanto, defendo o rompimento cultural, social, político e econômico com o eurocentrismo, através de mudanças institucionais e estruturais que vão de encontro com o histórico projeto político de exclusão racial e colonialidade, pois, “o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (BEAUVOIR, 1963, p. 34 *apud* FREIRE, 1987, p. 60).

Assim sendo, entendo que a expectativa destas(es) professoras(es), e de tantas(os) outras(os) que desejam algo semelhante para o futuro das(os) suas(seus) estudantes, seja que estas(es) rompam com a condição de oprimidas(os). No entanto, é preciso nos posicionarmos críticos e atuantes diante do fato que a continuidade dos estudos no contexto de colonialidade,

na verdade, significa se manter no mesmo lugar, mas de outra forma. Como disse **Kilomba** (2019):

De ambos os modos, somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a (*Ibidem*, p. 51).

Entre as(os) 16 professoras(es) entrevistadas(os), 12 identificaram como racista a ausência de estudos e abordagens científicas desenvolvidas por autoras(es) negras(os) – o que significa que a escassez de epistemes que visam destruir o lugar de superioridade ocupado pelo conhecimento eurocêntrico, é outro mecanismo de violência da colonialidade. Conforme apontado por Cardoso (2018), a pedagogia construída pelo ativismo negro nos ensina a liberdade, ou seja, “propõe métodos que leva à quebra da subordinação, ao rompimento do lugar do negro como aquele que significa o pior espaço possível” (*Ibidem*, p. 8).

Portanto, mesmo que se reconheçam as qualidades e avanços da Ciência Moderna em benefício da humanidade, não há como negar sua estreita relação com os interesses do grupo racial branco – como disse o professor indígena, Sebastião, em sua entrevista: “Na verdade, esse pensamento eu já tive há muito tempo: a ciência pode inventar qualquer coisa que a sociedade branca vai acreditar. Isso é verdade”.

Ao serem questionados sobre a ciência, os dois professores indígenas entrevistados, Sebastião e José, revelaram suas respectivas percepções sobre as diferenças e relações envolvidas acerca dos conhecimentos produzidos pela ciência e os conhecimentos produzidos pelos povos guaranis.

Para o professor Sebastião, a comprovação é um elemento marcador da atividade científica, enquanto a cultura tem centralidade na produção do conhecimento.

Carol: Como que você vê a ciência?

Sebastião: Bom, quando... a partir do momento que a gente estuda fora e tem os conhecimentos da ciência é, minha opinião, algo muito forte, mas eu não sei te dizer se isso é bom ou é ruim pra mim, (*risos*) porque a ciência diz que é comprovado tal, tal assunto, mas, no nosso entendimento da nossa cultura, já é um pouco diferente. Então, eu acredito mais é na cultura mesmo, não prefiro ouvir muito o que vem muito de fora, isso prejudica muito. Porque se falar alguma coisa sobre cultura, no caso, pro cientista, que jamais ele vai acreditar em mim; ele 'tá ali pra provar o que ele acha, o que ele acha que é. Eu acredito que tudo que um cientista fala as pessoas vão acreditar.

Carol: É?

Sebastião: Aí, não tem como... a mesma coisa um médico: se um médico falar: ‘essa pessoa tem uma... tem um tipo de doença’, aquela pessoa vai acreditar. Agora,

se eu falar, ‘*não, isso aí não é, jamais*’. É difícil... Então, acredito que a ciência é mais forte.

Carol: Você acha que ela é opressora?

Sebastião: Ela pode... Ela pode até mentir alguma coisa assim e as pessoas acreditarem.

Já o professor José, destacou que as diferenças não correspondem a um problema em si, mas ambos destacam perceber a relação de hierarquia e poder entre os dois tipos de conhecimentos, especificamente entre as duas culturas produtoras de conhecimento.

Carol: Qual a importância da ciência para os indígenas, na sua opinião?

José: A ciência do *djuruu*⁴⁵ pra o indígena?

Carol: É. Qual a importância da ciência?

José: É que, na verdade, tem muita teoria, os cientistas, tem muita teoria. Tipo... algumas ‘tão certo, mas a maioria ‘tão errado, mas isso não quer dizer que a gente não pode pegar disso também. Não, então a gente busca um pouquinho, só que a gente acrescenta mais além em cima disso, mas a gente não descarta isso, principalmente aqui, agora na escola. A gente estuda o sol, a lua, os corpos, a terra. Na visão deles. Então, a gente tem que saber um pouco também, mas a gente sempre percebe que é totalmente errado a visão do cientista. Já descobre água e já se acha *sabe tudo*. Então, nem sabe... nem sabe como que foi surgida essa Terra, se tem algo segurando, como que surgiu dessa areia, água, que bichinho que espalhou a terra pra transformar em morro. Então, tem tudo isso. A gente sabe, mas só que a gente não vai contar, né?!

Carol: Por quê?

José: Não é questão que... não é questão de não contar, é questão de alguém chegar e perguntar e a gente conta. A gente não vai chegar e vai falar pra ti: ‘*ah, assim, assim...*’

Carol: Nunca foi perguntado?

José: Uhum (*negativo*).

Carol: Que que você acha disso?

José: Da parte deles é errado isso de chegar e perguntar como a questão da lua: como que é lá... se dá pra chegar lá; como que é o sol; como que, além de ter esse mar que tem, como que tem água doce por baixo, como que é possível? Ou seja, será que tem algum cano imaginário lá, um cano de água imaginário lá? Por que que não vem salgada? Então, esses mínimos detalhes que eles têm que perceber.

Carol: Se eu te perguntar, você falaria?

José: Agora?

⁴⁵ Conforme explicado pelo próprio professor, *djuruu* é o termo utilizado pelas pessoas indígenas ao se referirem às pessoas não indígenas, especialmente as brancas.

Carol: É muito complexo?

José: É muito complexo. Só na cerimônia mesmo. (*risos*). Não, eu só ‘tô comparando, né?!

Carol: Sim.

José: A gente conta sim, mas tem que ter interesse também. Não se enriquecer disso. Tu me entende, né?

Carol: Não, eu entendo. Por que que tu acha que não existe interesse em saber como os povos indígenas compreendem a formação dos rios, da onde vêm as águas, formação das montanhas?

José: Porque, na verdade, um quer ser melhor que o outro, mais acima de que outro. Isso que é ruim. Então, a gente fica pra baixo; o que tem mais sabedoria conhecimento ‘tá pra baixo.

Existem dois aspectos a serem destacados na percepção dos professores: um é sobre o destaque dado à cultura, quando se referem ao conhecimento guarani⁴⁶, e o outro é sobre a relação de hierarquia e poder, quando se referem ao modo como a sociedade se relaciona com o conhecimento da ciência e o conhecimento guarani, e o uso que (as)os *djurua* fazem do conhecimento.

Os dois professores indígenas ressaltaram a importância da cultura na produção de conhecimento, apresentando a perspectiva de que, para os povos guaranis, não há uma separação da cultura guarani e a compreensão sobre os fenômenos da natureza – inclusive, mesmo em tom de brincadeira, o professor José sugere compartilhar parte dessas compreensões durante uma cerimônia (espiritual) guarani. No entanto, até que ponto as(os) *djuruas* separam a compreensão sobre os fenômenos da natureza da sua identidade cultural? Apesar de existir um reconhecimento de que a produção científica é atravessada pelo contexto cultural e social de uma época, historicamente e socialmente, os fenômenos da natureza não são compreendidos e explicados de uma forma que a cultura das(os) *djuruas* esteja sendo assumida como um elemento marcador, pois, em princípio, já é considerado pelas(os) próprias(os) sujeitas(os) produtoras como um conhecimento universal e, conseqüentemente, é rotulado como o conhecimento “normal”⁴⁷.

⁴⁶ Apesar de entender que o conhecimento produzido pela cultura indígena, assim como pela cultura africana e afro-brasileira, possui cientificidade, não utilizei o termo “ciência” em respeito ao fato de que os próprios professores o associaram, especificamente, à uma atividade produzida pelas pessoas brancas.

⁴⁷ Não é o objetivo desta pesquisa problematizar a validade dos conhecimentos produzidos por cada cultura mencionada. A cultura guarani existe há centenas de anos e reconheço todos os impactos que ela e o povo guarani sofreram com a dominação da cultura branca. Portanto, considero inadequado qualquer julgamento sobre os conhecimentos produzidos e mantidos por esta cultura, sobretudo, utilizando os critérios de racionalidade da cultura branca, muitos paradoxalmente utilizados nesta pesquisa. Minha intenção é compreender criticamente a

Este é o lugar de vantagem estrutural ocupado pela perspectiva eurocentrada de produção científica, a qual é mantida por uma estrutura social de dominação racial, pois, já se alcançou, inclusive, o estágio de que não se faz necessária uma total exclusão do conhecimento indígena, africano e/ou afro-brasileiro dos espaços de pesquisa e ensino das ciências. Existe uma estrutura social e cultural construída historicamente que garante o suposto lugar de superioridade do conhecimento eurocentrado sobre os conhecimentos rotulados como “outros”; resta somente manter o *status quo*, a “normalidade” institucional e epistêmica.

De acordo com a pesquisa da bióloga Julya Cristina dos Santos (2018), *A Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina*, todas as disciplinas oferecidas nos cursos pesquisados relativas à temática étnico-racial, ou seja, que possivelmente questionam a centralidade e/ou descentralizam o conhecimento eurocêntrico, eram optativas nos respectivos currículos.

Além disso, a pesquisadora também identificou que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas, normatizadas pela Resolução CNE 7/2002, a qual reconhece a importância do posicionamento crítico diante da discriminação racial, social, de gênero, etc., e sua relação com os pressupostos biológicos, as(os) estudantes dos cursos de Ciências Biológicas da UFSC, até 2018, não tiveram contato com a temática racial em seus conteúdos básicos estruturantes do currículo (*Ibidem*).

Considerando o papel da Biologia na construção da ideia de raça, no racismo biológico e de movimentos eugênicos sociais ao longo da história, é essencial que sejam formados profissionais que consigam problematizar e discutir as implicações destes movimentos científicos nos tempos atuais, pois a ausência da discussão sobre as relações étnico-raciais neste campo reflete o silenciamento da Biologia acerca das responsabilidades pelos impactos dos estudos realizados ao longo da história que construíram e influenciam o racismo na sociedade até hoje. Ao olhar para os documentos pesquisados percebe-se que a instituição se posiciona de forma a silenciar as discussões das relações étnico-raciais, pois ao alocar disciplinas tão importantes para formação de profissionais, como optativas, reflete a falta de comprometimento e prioridade em formar pessoas capazes de compreender e discutir a temática na sociedade e atuando como profissional da área (*Ibidem*, p. 62).

Neste sentido, o silenciamento institucional do debate étnico-racial, a escassez da presença de pessoas negras e indígenas no Ensino Superior – enquanto professoras(es) e estudantes – e a suposta universalidade do eurocentrismo do conhecimento, são elementos

relação existente entre as culturas, considerando o lugar de poder e dominação ocupado pela cultura branca na estrutura social racializada.

suficientes para reconhecer a ininterrupta aliança entre o racismo e a ciência eurocêntrica, através da manutenção do *status* de normatividade atribuído pela branquitude.

b) A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, às vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como “normativas” e “neutras” em vez de especificamente raciais (FRANKENBERG, 2004).

Este lugar “normativo” e de falsa neutralidade da branquitude pode ser compreendido quando a(o) pessoa branca(o) afirma não ter raça, como ocorreu em uma resposta dada à entrevista, a respeito da própria identidade racial. Primeiramente, cabe ressaltar que no papel de professora(o), diante de um conjunto de estudantes, a(o) aluna(o) negra(o) sabe que a sociedade racista a(o) classifica racialmente, suas(seus) colegas brancas(os) sabem que ela(ele) é classificada(o) racialmente e a(o) professora(o) também. No entanto, as(os) alunas(os) brancas(os), assim como sua(seu) professora(o) de “nenhuma raça”, têm o privilégio de se posicionarem como racialmente “neutras(os)”, “normais”, conforme apontado por Frankenberg (2004).

Na mesma lógica, a(o) cientista negra(o), eventualmente mencionada(o) em sala de aula com o intuito de positivar o grupo racial negro, será racializada(o) como “a(o) cientista negra(o)”, enquanto a(o) cientista branca(o), provavelmente, não será identificada(o) como branca(o), assim como a(o) professora(o) de “nenhuma raça” – conforme afirma **hooks** (2017) sobre o lugar de poder ocupado pela(o) professora(o) em sala de aula: “a pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo” (*Ibidem*, p. 183).

Uma(um) educadora(o) branca(o) sem consciência dos significados sociais de sua identidade racial, comumente, não irá admitir que sua posição de suposta neutralidade reproduz o racismo, reforçando o lugar de “exótico” atribuído à negritude e o lugar de “normalidade” autoatribuído pela branquitude e, quando estendida à educação *das* ciências, mantém o silêncio em torno da relação simbiótica entre o eurocentrismo e a branquitude⁴⁸.

Em contrapartida, relativa à identificação racial, algumas e alguns professoras(es) entrevistadas(os), especialmente aquelas(es) que não hesitaram em responder sobre sua identidade racial branca, demonstraram compreensão sobre a diferença entre identificação e identidade racial, bem como reconhecimento de que fazem parte de uma estrutura social na qual a reprodução do racismo ocorre dentro de uma imposta “normalidade”.

⁴⁸ Não descarto que a perspectiva cognitiva e cultural eurocentrada seja reproduzida por pessoas negras, especialmente no Brasil, mas esta reflexão deve ser realizada considerando os efeitos subjetivos da branquitude e da ideologia do embranquecimento na construção da identidade negra.

Carol: Você acha que já foi racista em sala de aula?

Jerônimo: Olha, eu não sei se em sala de aula, mas acredito que sim, talvez. Eu acho que é difícil a gente dizer que não é racista, porque esse projeto, ele é tão... ele é tão cruel que, muitas vezes, nós estamos com nosso automático ligado, nós estamos no automático. E aí está, porque, quando a gente aciona automático, o que vem automático? É o padrão, o padrão eleito, que tem todo o movimento ali, porque esse é o automático. Então, certamente, sim. Certamente, eu já fui racista em algum momento.

Carol: Mas você sabe me dizer em que momento?

Jerônimo: Não saberia...não saberia, mas não me isento dessa condição de ser afetado; não posso dizer que eu não estou nesse projeto...não, não. Eu estou caminhando pra me libertar, mas é uma liberdade que se constrói, porque é um projeto que envolve movimento social, no sentido de religião, envolve a estrutura do bairro, envolve a minha cidade, envolve o meu estado, envolve uma série de coisas e, até que a gente vá desconstruindo tudo isso, num dado momento ou outro, tu vai agir com o automático. Então, é provável que sim.

Para as pessoas brancas alienadas do debate racial pode ser aparentemente difícil identificar os efeitos da “normalidade” do racismo cotidiano, especialmente se as ações não se configuram como atos racistas para as(os) respectivas(os) agentes. No entanto, a “normalidade” autoatribuída pela branquitude, na intenção de não ser racializada como “as(os) outras(a)”, produz efeitos discriminatórios, portanto, racismo. Por exemplo, uma professora negra entrevistada relatou uma situação que vivenciou em sala de aula, na época que cursava a faculdade de Pedagogia.

Carol: Durante a sua formação, quando e como que você se deu conta da sua raça?

Iara: Então (*risos*). Porque eu sou natural da Bahia, de Feira de Santana. Lá na Bahia, a maior população é negra, não é, então assim: pra mim nunca foi um problema ser negra, nunca foi. Então por isso quando você falou assim: “quando você se sentiu negra?” Então, eu vim de um estado que a maioria das pessoas são negras e valorizam a sua cor, as pessoas com a qual eu convivo tem orgulho da sua cor, tem orgulho de ser negro, né!? E vindo para cá, pro Sul, aí sim. Na realidade é um pouco diferente. Quando você vem aqui para o Sul, você vê que as pessoas é mais “alemão”, “alemão”! Tudo para eles é “o alemão”. Até quando eu tive meu filho, quando eu fiz faculdade, eu lembro que eu fiquei grávida e uma menina ficou grávida também na mesma época. Aí ela levou o filho dela, o filho dela era “alemãozinho” e eu levei o meu, o meu não era, né!? Então assim, os olhares foram voltados para aquele bebê, nem liguei assim. Só que assim, isso me incomoda, isso me incomoda. Assim ó, a pessoa fala assim: “ai, eu nasci em Santa Catarina, mas eu sou ‘alemão’”. Não, caramba! “Tu não é alemão! Tu não nasceu na Alemanha! Tu é um brasileiro, tu é um brasileiro!”, “Não venha falar que tu é alemão, porque tu não é”. E isso me incomoda bastante.

A professora Iara, apesar de inicialmente não querer admitir o quanto sentiu incomodada, reconhece que o fato dos olhares das demais colegas serem voltados somente

para a criança da outra mãe foi uma experiência com o racismo, mesmo que nenhuma colega tenha feito qualquer ação direta voltada para ela e seu filho. Em outras palavras, uma(um) educadora(o) branca(o) sem consciência de sua identidade racial, comumente, não irá admitir que pratica diariamente atos racistas quando demarca racialmente somente as(os) estudantes e as(os) cientistas negras(os).

No mesmo sentido, também é possível identificar a prática de demarcação de conhecimentos, de forma racializada e genérica. Por exemplo, a normatividade autoatribuída e imposta pela branquitude não poderia ser associada às denominações de *etnobotânica* e *etnomatemática*, subáreas que têm ganhando destaque na área científica “devido à grande conexão que se estabelece entre conhecimento popular e ciência propriamente dita” (FRANCO, LAMANO-FERREIRA, LAMANO-FERREIRA, 2011, p. 18)? O termo “etno” demarca os conhecimentos indígenas e afrocentrados como “outros”, que não correspondem a “ciência propriamente dita”, a reconhecida cientificamente como a “normal”. Se a ciência é uma atividade humana socialmente construída, atravessada pela cultura de um espaço e tempo, por que a botânica reconhecida como “normal”, produzida e reproduzida nos espaços acadêmicos, não recebe o marcador “etno”?⁴⁹

De acordo com Grosfoguel (2008), o *locus* da enunciação se refere ao lugar geopolítico e corpo-político da(o) sujeita(o) que fala, ou seja, trata-se de uma crítica à filosofia e às ciências ocidentais enquanto produtoras do mito de um conhecimento universal que, através do que o autor denomina de *egopolítica do conhecimento*, buscam desvincular o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero da(o) enunciadora/enunciador.

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008, p. 119)⁵⁰.

⁴⁹ A minha intenção não é avaliar a produção científica das áreas que recebem tal prefixo, mas destacar como a ideia de “normal” está associada à falsa ideia de superioridade branca, inclusive no campo do conhecimento científico.

⁵⁰ “Eis que se torna importante distinguir ‘lugar epistêmico’ e ‘lugar social’. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas. Não estou a reivindicar um populismo epistêmico em que o conhecimento produzido a partir de baixo seja automaticamente um conhecimento epistêmico subalterno. O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e

Grosfoguel (2008) levanta este apontamento no nível epistêmico, enquanto denúncia à colonialidade do saber e à hierarquização dos saberes produzidas de um lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero por sujeitos⁵¹ que ocultam sua identidade étnico-racial (branca e ocidental), sexual (hetero) e de gênero (homem) para manter o mito do conhecimento universal.

Neste sentido, assim como a(o) professora(o) branca(o) não se demarca racialmente, a(o) cientista branca(o) citada(o), comumente não é demarcada(o), bem como a ciência produzida e ensinada por estas(es) sujeitas(os) também não é. Portanto, a identidade, a cultura e o conhecimento são considerados como supostamente universais, “normais”, enquanto “as(os) outras(os)” seguem à margem desta “normalidade”.

c) Na branquitude há o reconhecimento de que existe uma carência negra, porém, sem a percepção do privilégio da brancura (**BENTO**, 2002).

De acordo com **Bento** (2002), a maioria das pessoas, principalmente as brancas, nega inicialmente ser racista e reconhece o impacto do racismo sobre a vida das pessoas negras e indígenas. No entanto, a maioria dessas pessoas brancas não reconhecem os privilégios decorrentes das desigualdades raciais em suas próprias vidas.

Entre as(os) 12 professoras(es) brancas(os), ao serem questionadas(os) se vivenciaram alguma situação que tenham se dado conta de ter sido beneficiada(o) pelo fato de ser branca(o), 09 mencionaram o lugar da população indígena e/ou negra na complementação de suas respostas, independente se foi “sim” ou “não”. Portanto, a maioria destas(es) professoras(es) reconhece as mazelas do racismo para as populações não brancas e os privilégios da identidade branca, mas evita centralizar seus argumentos nos privilégios da branquitude na estrutura social racializada.

A professora Janaína, por exemplo, além de destacar as dificuldades das pessoas negras para ascender socialmente – quando a pergunta era referente à identidade branca –, apesar de reconhecer que existem privilégios em torno da brancura, não reconheceu que sua brancura possa ter proporcionado algum tipo de benefício ao longo de sua vida.

Carol: Já teve algum ocorrido em sua vida que você tenha se dado conta que se beneficiou pelo fato de ser branca?

isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

⁵¹ Sem inflexão de gênero para destacar ao lugar hegemônico ocupado pelo homem na ciência – ciente que o próprio autor citado não está isento desta crítica.

Janaina: Pra mim não. Eu não vejo assim, mas como eu estava falando, por tudo que a gente tem estudado, a gente sabe que acontece assim. Que, querendo ou não, o branco, é como se a porta fosse um pouco mais aberta. Assim, situações que talvez uma pessoa negra fosse ter um pouco mais de dificuldade pra ter sucesso do que uma pessoa branca, mas eu estou falando isso por todos os nossos estudos, as nossas formações, por isso. Eu, vivendo isso, eu nunca me vi assim: “ai, porque eu sou branca eu consegui”. Eu nunca me vi nessa situação, mas eu acredito que seja bem comum.

Esta tendência em destacar a carência negra para não ser implicada(o) aos privilégios em torno da brancura, aponta para a dificuldade de encarar a ausência de mérito na própria trajetória. Em outras palavras, assumir as vantagens de ser branca(o) na estrutura social racializada, requer uma ressignificação da percepção sobre a própria trajetória de vida e da história de suas(seus) antepassadas(os).

Na mesma lógica, este mecanismo também é identificado na interpretação da EREER. Resgatar a história e a cultura afro-brasileira e indígena e positivar a identidade negra e indígena perpassa, também, por ressignificar a história e cultura europeia no contexto da colonização e da colonialidade. Portanto, assumir a carência negra também requer assumir o privilégio branco – se as populações negra e indígena sofrem com as mazelas do racismo, a população branca se beneficia dele.

A compreensão de EREER recai, quase que exclusivamente, sobre a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como sobre o entendimento que ela está voltada apenas para a positivação da identidade negra e indígena.

Uma das perguntas respondidas pelas(os) professoras(es) foi sobre como elas(eles) percebem o trabalho docente voltado para as relações étnico-raciais – *O que precisa saber sobre relações raciais para fazer educação das relações étnico-raciais?* Cerca de metade das(os) 16 professoras(es) considerou a questão difícil de ser respondida e/ou que nunca havia refletido sobre isto, ressaltando na resposta a importância de aprender e ter consciência sobre a história, a cultura e o lugar da(o) negra(o) na estrutura social. No entanto, poucos mencionaram a necessidade de romper com a falsa ideia de superioridade branca e problematizar o lugar da(o) branca(o) nas relações raciais e na mesma estrutura social na qual estão inseridas(os) negras(os) e indígenas.

Carol: O que precisa saber sobre relações raciais para fazer educação das relações étnico-raciais?

Francisco: Acho que precisa conhecer a realidade histórica, o que fez a gente chegar até aqui. Talvez se entender o conceito de civilização, o conceito antropológico de cultura, o conceito de escravidão (e não um discurso de que os

negros já escravizavam os negros, então não foram os brancos), as diferenças de escravidão. Mas não é uma coisa só, é uma construção: precisa entender de mercantilismo, precisa entender de darwinismo pra entender as concepções erradas que tiveram sobre evolução, precisa entender de racismo – “Será que é racismo”? –, os três racismos, que significa “institucional”, porque acho que às vezes a gente comenta sobre racismo institucional sem a pessoa saber o que é racismo institucional e acha que é a mesma coisa que racismo interpessoal, e que, de fato, não é, então ela tá certa em achar que não é e vai quebrar teu argumento, ela vai estar fechada pro resto. Entender o que é ancestralidade, uma coisa importante; precisa entender a diferença entre religião e religiosidade; a diferença de religião e cosmovisão. Entender a história de África; entender as diferenças culturais e diferenças geográficas da África pra entender as diferentes culturas que se desenvolveram; entender a proximidade da África com Arábia; entender a influência dos muçulmanos a partir do Leste pro Oeste...

O que cabe ressaltar é que, tão importante quanto o conhecimento e a positivação da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como uma postura não racista, é a descolonização dos conhecimentos e, conseqüentemente, da ideia de superioridade branca. A existência da ERER também está associada ao reconhecimento da relação entre racismo e a branquitude, bem como da relação entre o silenciamento da história e cultura afro-brasileira e indígena e a história da construção do eurocentrismo.

De acordo com a escritora nigeriana, **Chimamanda Ngozi Adichie** (2019), *o perigo de uma história única* está no fato de que as histórias foram usadas para espoliar e caluniar povos e culturas. Para a escritora, o anúncio de muitas histórias sobre o mesmo fenômeno, empodera, humaniza e repara a dignidade despedaçada.

Em uma de suas palestras nos Estados Unidos, em 2009, e amplamente divulgada em vídeo pelo TED Talk⁵², **Chimamanda Adichie** diz que é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder.

Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (*Ibidem*, p. 22).

Neste sentido, torna-se fundamental na educação antirracista, tanto o reconhecimento da relação entre o silenciamento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e o eurocentrismo do conhecimento, quanto a relação entre a inferiorização da identidade negra e a falsa ideia de superioridade branca.

⁵² Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>.

Acesso em: 13 abr. 2020.

Em contrapartida, entre aquelas(es) que reconhecem os lugares ocupados pelas identidades raciais no sistema racializado, foi possível obter respostas que destacam a importância de uma abordagem educacional que contemple tanto os aspectos relativos à identidade negra quanto aos relativos à identidade branca, numa perspectiva crítica.

Carol: O que precisa saber sobre relações raciais para fazer educação das relações étnico-raciais?

Antônio: O que precisa saber... Meu, essa pergunta é difícil! Olha... *‘O que precisa saber para fazer educação étnico-racial?’* Eu acho que a gente precisa saber o que é ser negro, também o que é ser branco na sociedade (fazer essa reflexão) pra que daí a gente possa fazer uma educação étnico-racial. Porque, se a gente não parar para refletir sobre isso, a gente não vai conseguir fazer. Eu posso até trazer que eu estou sendo falho nisso. Posso, muitas vezes, até trazer o conhecimento sobre a história da África, sobre ancestralidade, mas não vou estar fazendo de forma correta, se eu não *‘tiver fazendo uma reflexão sobre o que é ser branco e o que é ser negro.* Eu nunca fiz essa reflexão do que é ser branco com eles.

De todo modo, esta relação entre o ensino *das* ciências e a educação étnico-racial precisa estar centralizada no combate ao racismo reproduzido não somente através dos conteúdos eurocentrados, mas também na relação com os conteúdos. Nesta perspectiva, é preciso inverter a lógica de buscar como a educação *das* ciências pode contribuir para a educação antirracista para buscar saber como a educação das relações étnico-raciais e/ou o conhecimento sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena pode contribuir para uma educação científica antirracista.

Ao considerar a estreita relação entre a Ciência Moderna, bem como seus ensinamentos, e a reprodução do racismo, torna-se fundamental ter como princípio que é a educação científica - e todo o conjunto de elementos que a constitui (currículos, campos disciplinares, conteúdos, conceitos, metodologias e epistemes) - que precisa se readequar à ERER; não o contrário! Propostas educativas que adequam conhecimentos produzidos fora dos padrões eurocentrados a uma lógica educacional racista, historicamente comprometida com o silenciamento sobre a apropriação desses conhecimentos, apontam apenas para mais uma manobra de assimilação, tolerância e “inclusão” (MARÍN, SÁNCHEZ, CASSIANI, 2020).

d) “Como um lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégios ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

De acordo com Schucman (2014), apesar da representação hegemônica da branquitude, que lhe garante um lugar de privilégio, isso não se traduz necessariamente na garantia de que todas(os) as(os) sujeitas(os) brancas(os) terão uma vida de satisfação.

Para alguns, a palavra “privilégio”, no contexto da branquitude, invoca imagens de uma vida habituada ao luxo, aproveitando os mimos dos super ricos. Quando falo de privilégio branco, não quero dizer que as pessoas brancas tenham uma vida fácil, que nunca tenham lutado ou que nunca tenham vivido na pobreza. Mas o privilégio branco é o fato de que, se você é branco, sua raça quase certamente afetará positivamente a sua trajetória de vida de alguma forma. E você provavelmente nem vai perceber (EDDO-LODGE, 2019, p. 82).

De acordo com Frankenberg (2004), o argumento mais utilizado para se distanciar da branquitude é o deslocamento da categoria raça para a categoria classe.

Na pesquisa *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, Schucman (2012) investigou sobre o que é ser branco entre as(os) próprias(os) sujeitas(os) brancas(os); a pesquisadora constatou a existência de diversas fronteiras internas dentro do grupo racial branco, sendo a classe social um divisor da categoria branco. Segundo a autora, a experiência com a pobreza supostamente aproxima as(os) brancas(os) pobres de grupos raciais explorados e aviltados, ou seja, ser branca(o) e pobre, nessa interpretação, é sofrer a mesma opressão que outras(os) pobres sofrem, independente de gênero, regionalidade e raça.

Na pesquisa “Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro”, Corossacz (2014) identificou que a tendência de resvalar para a classe significa que esta categoria é a única possível para nomear a condição de vantagem em que se vive e da qual se provém. Para os homens entrevistados pela pesquisadora, a branquitude emerge do privilégio de classe: é branca(o) quem tem dinheiro, quem acesso à universidade, quem tem acesso a uma alimentação saudável, ou seja, o privilégio é consequência de uma classe social e não de uma condição racial. Ao considerar este princípio, pode-se supor que, no contexto de classe baixa, as(os) sujeitas(os) brancas(os) terão mais dificuldades para perceber a rede de privilégios em torno da identidade branca porque são pobres.

Ao longo das entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) brancas(os), alguns relataram as dificuldades que passaram na vida pessoal, incluindo experiências dolorosas com a homofobia, o machismo e o preconceito de classe e estético. As(Os) professoras(es) que compartilharam tais vivências não as compararam explicitamente com a experiência do racismo, mas entendi que a intenção era que eu soubesse que elas(eles) compreendiam os significadas(os) da opressão, a partir de suas próprias experiências.

Por exemplo, sobre uma das questões com o objetivo de saber *se* e *como* as(os) professoras(es) percebiam a relação entre a identidade racial branca e os privilégios associados a ela, a maioria das respostas apresentou o reconhecimento dos privilégios da(o) branca(o) na estrutura social. No entanto, algumas respostas também revelaram outros aspectos relativos à branquitude, como foi o caso da resposta dada pelo professor Francisco:

Carol: Como você vê o branco nas relações sociais?

Francisco: É... assim como é complicado tratar a questão “da mulher” na sociedade, a questão “do negro” na sociedade ou “da negra” na sociedade, acho que não é uma pessoa que vai igualar todo mundo... com “o branco”, sabe? Tipo, que é “o”, ser “o branco”? Acho que tinha que ser “os brancos”, né? E passa por questões de classe também. Acho que tem brancos que se identificam muito mais com a população negra do que outros por conviverem, por terem uma situação diferente... economicamente falando, na convivência. Acho que “o branco rico” é muito diferente do “o branco pobre” são dois brancos diferentes que dificilmente se igualam em alguma coisa. Qual que é a pergunta mesmo?

Carol: Como você vê o branco nas relações sociais?

Francisco: O branco? Nas relações sociais? Não sei, é difícil responder essa pergunta justamente por causa disso, porque as relações são múltiplas.

De acordo com a pesquisa de Schucman (2014), entre as(os) sujeitas(os) brancas(os) existe uma hierarquia interna atravessada pela condição socioeconômica de cada sujeita(o) na qual, supostamente, “a proximidade socioeconômica entre negros e brancos tornaria as relações raciais menos assimétricas, mais harmônicas” (*Ibidem*, p. 157).

No entanto, conforme apontado pela autora, a pertença racial branca assegura, também às pessoas pobres, privilégios e vantagens sociais em relação às pessoas não brancas: “Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações” (*Ibidem*, p. 59).

O argumento legítimo apresentado pelo professor Francisco, e também por outras(os) professoras(es), enfatizando a própria situação econômica ao longo da vida como um fator próximo dos efeitos do racismo entre as pessoas negras, ressalta um contexto de desigualdade social perverso, que produz carências materiais à maior parte da população brasileira. No entanto, conforme a realidade racial também apresenta, o lugar de privilégio ocupado pela branquitude, mesmo atravessado por uma gama de outros eixos de privilégios ou subordinação relativos, não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial – para o morador de rua entrevistado em uma das pesquisas realizadas por Schucman (2012, p. 76): “Ser branco? Ah, ser branco é poder entrar no shopping para cagar”.

Assim sendo, quando se trata de desigualdades raciais, mesmo quando se trata de desigualdades sociais, a branquitude garante às pessoas classificadas como brancas o lugar de privilégio nestes contextos de desigualdades.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquitude, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la (BENTO, 2014, p. 27).

Em contrapartida, também tiveram respostas em torno de estereótipos associados às pessoas brancas e aos seus desdobramentos sociais, que expressam o reconhecimento da existência de outros eixos de privilégios ou subordinações relativos que atravessam a branquitude, por exemplo:

Carol: Já teve algum ocorrido em sua vida que você tenha se dado conta que se beneficiou pelo fato de ser branca?

Sara: Que eu fui privilegiada? Por ser branca? Talvez em entrevista de emprego, eu não sei... agora não lembro bem, assim, mas acho que pode ser. Talvez de recepcionista ou alguma coisa assim, eu já percebi, assim, a influência de você ser alta e magra também (o privilégio disso, a questão de ser alta magra) e a pessoa dizer assim: “ah, você tem uma boa aparência”. Sim. Agora eu lembrei: eu tentei aqui no Angeloni [grande rede de supermercado], estava conversando com uma caixa e ela falou assim: “não, você vai conseguir emprego porque você é alta, você é magra, você é bonita”. Então ela quis dizer que as minhas características, não o meu currículo, mas as minhas características. Eu não sei se é uma política da empresa pra poder conseguir o emprego. Então eu acho que pode ser... Como eu sempre tive amizade com vários tipos de pessoas, então eu sempre tive contato com outras culturas, então eu comecei a olhar de outra forma, né? Mas eu vejo pelas minhas amizades com pessoas negras, há diferença assim. De se você vai fazer alguma [coisa] ou você tá num ambiente social, assim, você observa a forma como é vista, por exemplo, a mulher negra da mulher branca, até na hora de uma paquera, a gente observa que tem uma diferença bem grande, assim.

Carol: Já aconteceu com você?

Sara: Dos homens eu já percebi assim. De escolhas assim, tipo, que a mulher branca é a mulher que ele vai namorar, que é mulher almejada, né? A negra sempre tem várias questões, dependendo de cada pessoa, de cada universo, né? Então eu já percebi isso assim, de escolhas.

O professor Miguel, por exemplo, além de destacar um estereótipo socialmente positivado, o qual é atribuído às pessoas brancas, também indicou estar ciente de que a

sociedade estabelece hierarquias morais a partir das características físicas, aproximando e afastando as(os) sujeitas(os) deste estereótipo.

Carol: E você acha que a(o) professora(o) branca(o) tem algum estereótipo?

Miguel: Pra poder entrar [numa faculdade pública], tem que demonstrar seus conhecimentos, então eu sei que tu tem que fazer uma prova. Feita essa prova, depois, tu vai pra uma banca ser examinado. Então, nessa primeira fase, eu creio que não tem como tu ser discriminado por cota e por racismo por ali. Talvez, no próximo processo, pode ser que tenha alguma discriminação. Eu não sei como é que funciona esse próximo processo de escolha. Então, pode ser que, nesse processo, pode ser que tenha um preconceito de não existir nenhum negro lá na formação.

Carol: Mas por que que você acha que existe um estereótipo em torno da(o) professora(o) branca(o)?

Miguel: Eu acho que, justamente, por causa da questão histórica. A gente tem um grande problema histórico aí falando que os negros não servem pra nada, que os negros só fazem atrocidades. Infelizmente, a gente vive numa sociedade que as pessoas brancas são certinhas, os brancos de olhos azuis, quem não está nesse padrão é resto.

No mesmo sentido, o professor Jerônimo relacionou os estereótipos acerca dos privilégios da branquitude ao racismo mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade, conforme identificado por **Twine** e Steinbugler (2006) em suas pesquisas sobre letramento racial crítico:

Carol: Você acha que o professor branco tem algum estereótipo?

Jerônimo: Existe. Eu não alimento essa ideia, mas a ideia existe. Eu, várias vezes, eu fiz críticas assim, porque eu sempre que vou numa escola dar uma palestra e tal, eu sempre procuro olhar toda escola e aí eu pergunto assim: *‘cadê as professoras negras, que eu não tô vendo?’* Geralmente, as mulheres negras estão na limpeza e eu sempre provoco a escola com relação a isso: *‘mas por que que não tem?’* (não que eu esteja menosprezando serviço de limpeza, porque é um trabalho necessário) *mas por que não tem uma mulher branca fazendo limpeza?’*

O que Frankenberg (2004) apontou, e Schucman (2014) complementou, considerando o contexto brasileiro, é que a branquitude constitui um privilégio simbólico que projeta sobre as pessoas classificadas como brancas “atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc.” (SCHUCMAN, 2014, p. 63). E, como **Bento** (2002) colocou: isso não é pouca coisa!

- e) Na branquitude há um silenciamento diante do assunto das desigualdades raciais e sociais quando a estratégia é proteger os privilégios em jogo, denominado por **Bento** (2002) como *pacto narcísico*.

De acordo com **Bento** (2014a), um aspecto que lhe chamou a atenção ao longo de sua trajetória profissional e pessoal no combate às desigualdades foi o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que a(o) branca(o) ocupou e ocupa nas relações raciais brasileiras. Para a pesquisadora, tais indicativos, relativos à branquitude, “têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (*Ibidem*, p. 30).

O pacto narcísico é identificado quando se silencia diante dos benefícios sociais obtidos pelo fato de ser branca(o) e, ao mesmo tempo, reconhece que brancas(os) têm privilégios na estrutura social racializada, aderindo-se a um acordo tácito de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil (*Idem*, 2002).

Para esta autora, este acordo inconsciente ordena que determinados assuntos devem ser recalçados, rejeitados, abolidos, depositados ou apagados, principalmente se colocarem em risco os interesses do grupo – “medo da perda de lugares de poder e dos privilégios decorrentes desses lugares” (*Ibidem*, p. 57).

Conforme mencionado anteriormente, todas(os) as(os) professoras(es) brancas(os) admitiram que ser branca(o) é ter privilégio na estrutura social racializada, mas a maioria não reconheceu ter sido beneficiada pela brancura. Se o racismo constrói a ideia do que é ser negra(o) e a ideia do que é ser branca(o), por que se silenciar diante das vantagens simbólicas obtidas ao longo da vida? Negar essas vantagens não seria negar a existência de uma estrutura racista na qual todas(os) fazem parte?

O pacto narcísico é identificado quando se silencia sobre os estereótipos associados à identidade branca e reconhece que existe uma gama de estereótipos associados à identidade negra – todos construídos a partir da branquitude e do racismo.

Ao serem questionadas(os) sobre a possível existência de estereótipos em torno da(o) professora(o) branca(o), somente 02 entrevistadas(os) reconheceram que “sim” (confiabilidade, credibilidade, “certinho”) – resultado que pode estar condicionado ao fato de que as pessoas brancas, de acordo com Piza (1998), nunca tiveram a necessidade de problematizar o próprio lugar pelo viés racial, ou seja, falar de estereótipo da(o) professora(o) branca(o) é falar sobre si mesma(o).

O pacto narcísico é identificado quando há distorção acerca das questões raciais, descentralizando a(o) branca(o) enquanto a(o) principal agente de práticas racistas e reprodutora(o) da ideia de hierarquia racial.

Centralizar a(o) negra(o), seu comportamento, suas carências e sua visão sobre si e sobre a(o) branca(o), alegando, frequentemente, que “os próprios negros se discriminam, os negros não assumem sua identidade, etc.” (BENTO, 2014b, p. 148) é um mecanismo narcísico de proteção, que age para deslocar a(o) branca(o) do debate e das ações racistas.

O argumento de que “os homens negros preferem as mulheres brancas”, conforme utilizado em uma das respostas sobre “o que é ser branca(o)”, é uma tentativa de igualar o lugar do homem negro ao lugar do homem branco, através de um discurso distorcido que aponta para uma suposta ideia de que a reprodução do racismo ocorre nas mesmas condições entre brancas(os) e negras(os) e produz os mesmos significados subjetivos.

O pacto narcísico é identificado quando há distorções “do tipo ‘os gordos e os japoneses também são discriminados’” (*Ibidem*).

Todo tipo de preconceito e discriminação deve ser combatido por qualquer pessoa, sob qualquer circunstância. No entanto, distorcer as pautas discriminatórias ao invés de compreendê-las historicamente e contextualmente, desqualifica o debate sobre o racismo – perspectiva que também se aplica ao machismo.

O pacto narcísico é identificado quando menciona as(os) próprias(os) antepassadas(os), imigrantes do século XIX, e silencia a herança material de uma política de Estado racista.

Parte das(os) professoras(es) brancas(os) entrevistadas(os) mencionou a origem étnica europeia, exceto a portuguesa e espanhola. No entanto, ninguém relacionou a própria história familiar ao legado material da história da imigração no Brasil. Conforme testemunhado por Abdias Nascimento (2019): “Ambos, tanto o chamado ‘sistema de produção’ quanto o proletariado imigrante, se beneficiaram e cresceram por mercê da espoliação e do despojamento total do descendente africano” (*Ibidem*, p. 39).

O pacto narcísico é identificado quando reconhece a responsabilidade da(o) branca(o) no contexto do racismo, mas dilui sua responsabilidade na luta antirracista, como se negras(os) e brancas(os) fossem igualmente responsáveis pela reprodução do racismo.

Entre as(os) professoras(es) brancas(os) entrevistadas(os), metade respondeu que “todas(os) têm responsabilidade na luta antirracista”, porém, a pergunta foi, “a(o) branca(o)

tem responsabilidade na luta antirracista?”, e não, “quem são as(os) responsáveis pela luta antirracista?”.

Cabe destacar que, de acordo com DiAngelo (2018), apesar de todas(os) as pessoas viverem em um sistema racista e, de certa forma, terem a responsabilidade de manter ou mudar esse sistema, a responsabilidade pela mudança não vem sendo compartilhada de forma igualitária. No meu ponto de vista, o termo apropriado é equânime, afinal, “o racismo branco é, em última instância, um problema branco e o ônus da sua interrupção pertence aos brancos” (DERMAN-SPARKS, PHILLIPS, 1997; hooks, 1995; WISE, 2003 apud DiANGELO, 2018, p. 52).

O pacto narcísico é identificado quando se propõe atuar em prol do antirracismo, mas tem medo do conflito e/ou tem medo que as pessoas negras problematizem o lugar da(o) branca(o) no sistema racializado, confrontem a identidade branca e cobrem os prejuízos causados pelo racismo.

Além disso, o medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pela pessoa negra, corresponde a um “processo pelo qual ideias – e verdades – desagradáveis se tornam inconscientes, vão para fora da consciência devido à extrema ansiedade, culpa ou vergonha que causam” (KILOMBA, 2019, p. 41).

Tais sentimentos não foram verbalizados durante as entrevistas, porém, conforme apontado por Bento (2002a), na gênese do processo narcísico está o medo de que as inibições, repressões e fracassos vividos pelos grupos oprimidos produzam rancores contra as pessoas brancas – ter este sentimento como princípio revela um forte indício da distorção do significado de justiça racial.

Neste sentido, considerando que, apesar do racismo ser estrutural, ele corresponde a um “problema branco; um problema na psique da branquitude que as pessoas brancas devem assumir a responsabilidade de resolver, portanto, existe um limite do que é possível fazer de fora” (EDDO-LODGE, 2019, p. 182), apresento algumas provocações sobre o medo branco: qual é o medo da(o) educadora(o) declarada(o) não racista? Tem medo do conflito racial que é realidade apenas para suas(seus) alunas(os) negras(o) e indígenas? Tem medo de romper com o silêncio em torno da identidade racial branca, e se perceber implicada(o) na reprodução do racismo? Como se aliar à luta antirracista se esquivando de reconhecer os significados sociais da própria identidade racial e como eles atravessaram a sua trajetória de vida? Como estabelecer um diálogo franco e crítico sobre o racismo *com* suas(seus) alunas(os) negras(os) e indígenas, e não *para* (FREIRE, 1987), esquivando-se dos significados sociais da própria

brancura? Como uma pessoa branca, que usufruiu da condição social de ser branca (privilégios, estereótipos positivados, *status* de humanidade, etc.), não reconhece esta condição diante das pessoas que são racializadas? Como positivar os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros sem mencionar o histórico de opressão sofrida por estas culturas e as implicações atuais de cada grupo racial nesta relação?

Apesar das limitações acerca de algumas questões, as quais considero como provocações, finalizo destacando, resumidamente, os apontamentos apresentados e discutidos enquanto possibilidades de interpretação das percepções das pessoas brancas(os) declaradas não racistas, sobre a identidade racial branca, racismo e educação *das* ciências:

- (i) Assim como a branquitude significa o lugar de vantagens raciais para as pessoas brancas na estrutura social racializada, o eurocentrismo – historicamente responsável pela construção e manutenção deste lugar – também significa garantir um lugar de vantagem racial da cultura científica forjada pela Ciência Moderna, nas instituições educacionais e nos processos de (re)produção de conhecimentos;
- (ii) Apesar do consenso em torno da não existência de neutralidade da atividade científica, quando a Ciência Moderna é confrontada a respeito de sua relação com o eurocentrismo do conhecimento e o racialismo científico, as pessoas brancas se utilizam da posição de poder possibilitada pelo racismo estrutural e institucional para promover um silenciamento desta denúncia e a exclusão de epistemologias periféricas, paradoxalmente, situando-se a si mesmas e a Ciência Moderna como supostamente neutras no debate racial;
- (iii) Quando a educação *das* ciências é confrontada pela EREER e pela obrigatoriedade legal de abordar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, as pessoas brancas buscam centralizar as discussões e práticas somente na positivação da identidade negra e indígena e na suposta inclusão de conhecimentos demarcados como “outros”. Porém, apesar deste avanço, ainda é mantido o silêncio sobre as implicações das diferentes áreas da Ciência Moderna na exclusão e genocídio étnico e cultural, bem como o legado de privilégios simbólicos e materiais proporcionados às pessoas brancas, em decorrência das contribuições não tão universais da atividade científica eurocentrada;
- (iv) Assim como a branquitude não é absoluta, a ciência também não é, pois não se constitui de verdades únicas, porém, ambas possuem poder simbólico suficiente para se manterem em um lugar de vantagens na estrutura social racializada e,

consequentemente, manterem-se como supostos padrões de beleza, de inteligência, de cultura, de conhecimento válido;

- (v) E, por último, e não menos relevante, diz respeito ao fato de que, assim como o pacto narcísico em torno dos significados sociais de ser branca(o) e das vantagens raciais da branquitude mantém a estrutura social racializada, essa *aliança branca* acerca do silêncio, da omissão e distorção sobre a relação entre Ciência Moderna e a branquitude, trata-se, também, de um mecanismo de manutenção do racismo, que beneficia simbolicamente e materialmente as pessoas brancas.

Tais apontamentos configuram um desafio para aquelas(es) que produzem conhecimento científico e, sobretudo, para quem se dedica à construção de uma educação *das* ciências antirracista.

A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 nos condicionam para este rumo, e as orientações para a EREER nos indicam os desafios e os objetivos, entretanto, como iremos enfrentá-los e alcançá-los, ao meu ver, é o estágio onde nos encontramos.

Metas voltadas para mudanças paradigmáticas na educação necessitam cuidados relativos à deturpação da problemática, distorções das pautas, silenciamento dos grupos mais afetados no anseio de propor soluções rápidas para mudanças estruturais e adaptações equivocadas dos princípios epistemológicos voltados para a ruptura com o paradigma opressor (fragmentação, simplificação, reducionismo, linearidade, determinismo e generalizações).

A discussão apresentada neste item buscou, especificamente, apontar quais as limitações envolvidas no fato das(os) sujeitas(os) brancas(os) não perceberem ou perceberem parcialmente como estão implicadas(os) na manutenção de uma estrutura social que tem a ver com elas(eles) e, ao mesmo tempo, está para além de suas perspectivas e expectativas pessoais em relação à justiça racial, social e de gênero.

De todo modo, acredito que seja prudente considerarmos que a EREER não surge a partir das leis mencionadas anteriormente, mas a partir de um movimento social, pensada e estruturada na coletividade, no engajamento político e no anseio por mudanças estruturais na educação e para além dela, e não no reformismo educacional, na adaptação ao que está (im)posto, nas atividades pedagógicas pontuais, nos projetos folclóricos e na inclusão parcial de conteúdos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Cabe ressaltar, além disso, que incluir nos processos educativos os conhecimentos científicos produzidos pelas culturas marginalizadas, ignorando a relação destas produções com as crenças

espirituais que as fundamentam (cosmovisão africana, afro-brasileira e indígena), parece-me como um dos desafios a serem enfrentados pelos ensinamentos *das* ciências, especialmente quando eles estão sob o domínio da cultura eurocentrada, cristã e branca.

Conforme mencionado anteriormente, existem pesquisadoras(es) e educadoras(es) negras(os) no âmbito da Educação Científica e Tecnológica que vêm se dedicando na construção de uma educação antirracista em ciências da natureza e exatas, por exemplo. E, neste sentido, os apontamentos apresentados nesta pesquisa visam ressaltar a importância de visibilizar e estar em consonância com o que já vem sendo construído a partir de perspectivas afrocentradas. No entanto, torna-se necessário que as(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) dispostas(os) a se engajarem neste movimento, reconheçam os privilégios/vantagens raciais de serem brancas(os) na estrutura social racializada e assumam uma postura crítica em relação à branquitude na vida pessoal, social e política.

5.3 Ser branca(o)! E daí?

De acordo com Cardoso (2018), algo que a(o) branca(o) antirracista – incluindo a(o) não racista – desaprova e critica, é a ideia de superioridade branca em relação às(aos) não brancas(os). No entanto, o fato de ter consciência total, ou parcial, de sua vantagem na sociedade racializada não a(o) deixa em paz – a solução, portanto, é sair do conflito rapidamente.

Conforme mencionado anteriormente, parte das(os) professoras(es) brancas(os) entrevistadas(os) expressou desconforto ao assumir a identidade racial branca. No entanto, esta postura pode estar associada ao lugar de privilégio ocupado pela branquitude, que garante às pessoas brancas não precisarem refletir sobre sua racialidade, como pode estar associada a um processo de desidentificação racial, possibilitando supostamente uma ruptura entre a identidade branca e a branquitude - neste caso, pressupõe-se um letramento racial crítico em relação aos significados sociais de ser branca(o) e não somente posicionamentos contrários ao racismo.

Constatei duas estratégias para sair do conflito entre desaprovar e criticar a falsa ideia de superioridade branca e, ao mesmo tempo, usufruir do privilégio racial de não ser demarcada(o) racialmente: uma foi não se identificar como branca(o) e demonstrar desconforto e repúdio ao ser associada(o) ao grupo racial que reconhece como responsável

pela (re)produção da ideia de superioridade branca, e a outra foi demarcar como branca(o) as pessoas ricas, as(os) racistas declaradas(os), as pessoas de posicionamento político liberal.

Apesar do lugar ocupado pela(o) branca(o) no sistema racista ter sido criticado pelas(os) entrevistadas(os), supostamente, “a(o) branca(o)” à(ao) qual estavam se referindo é a(o) “outra(o) branca(o)”, não elas e eles – uma evidente confusão entre a percepção do que é *ser racista e ser privilegiada(o)*. Em outras palavras, para saírem do conflito – ser branca(o) e ter privilégios com o racismo – parte das(os) professoras(es) entrevistadas(os) não se identificou racialmente como branca(o).

Cabe destacar que não há problema quando uma pessoa branca se identifica como indígena ou negra porque reconhece, assim, sua ascendência biológica e a diversidade de elementos culturais que atravessam sua identidade racial – afinal, somos todas(os) miscigenadas(os) biológica e culturalmente, e nossas identidades correspondem às nossas subjetividades, nossa individualidade.

Se identificar com seus antepassados e escolher a cultura negra como modelo de resistência e de vida pode ser escolha política e afetivamente reparadora, talvez, uma tentativa de cerzir o horror que o racismo fez com sua família originária e com tantos negros. Trata-se de processo psíquico e intersubjetivo digno, mesmo porque, do ponto de vista subjetivo, a pessoa pode se identificar com aquilo que ela quiser e puder (SCHUCMAN, 2020).

Para Schucman (2020), pardas(os) fenotipicamente brancas(os) (de boa-fê) podem se identificar como negras(os) ou indígenas, por sofrer com as histórias de suas famílias; talvez, por não serem branquíssimas⁵³, passam por desconfortos, e/ou possam genuinamente valorizar a cultura negra ou indígena. No entanto, mesmo sendo impossível e desnecessário escalonar sofrimentos, “o que podemos afirmar é que a experiência de racismo vivida por pessoas negras [e indígenas] é intransponível e irreduzível para uma pessoa branca” (*Ibidem*, s.p.).

O problema se torna social quando, de acordo com DiAngelo (2018), o individualismo das pessoas brancas permite que elas se vejam como únicas e originais, fora da socialização que classifica e hierarquiza as(os) consideradas(os) como “outras(os)”, e exigem o benefício da dúvida, como indivíduos – reconhecem a branquitude como algo significativo e que opera na sociedade, mas não vê a influência dela em sua própria vida. “Dessa maneira, uma pessoa

⁵³ “Branquíssimo” foi o termo utilizado pelas(os) entrevistadas(os) por Schucman (2012), em referência às pessoas brancas que apresentam um fenótipo associado às pessoas de nacionalidade, ou descendentes, de países europeus, como Alemanha, Áustria, Suíça, Dinamarca, Reino Unido, etc.

branca reconhece a branquitude como real, mas como um problema individual de outras pessoas brancas ‘ruins’ (DiANGELO, 2010)” (*Ibidem*, p. 43).

A suposta “invisibilização” da própria brancura é uma negação das implicações dos significados do que é ser branca(o) na própria trajetória de vida. Trata-se de uma forma de se omitir diante da própria realidade racializada e das consequentes vantagens simbólicas e/ou materiais. Esta estratégia de fuga impede que as pessoas brancas lidem com o fato, supostamente desconfortável, que diferenças nas relações raciais existem e que estão associadas a processos de discriminação, trazendo consequências distintas para negras(os), indígenas e brancas(os). Portanto, conforme aponta Cardoso (2018), a busca apressada pela paz, ou pelo conforto em meio ao conflito, pode ser um obstáculo para a construção de uma sociedade humana autêntica e uma nova aparência do mito da democracia racial.

Nesta perspectiva, concordo com Schucman (2014) sobre a importância de que as(os) sujeitas(os) brancas(os), além de adquirirem a consciência de sua racialidade, reconheçam-se enquanto reprodutoras(es) de uma suposta “normatividade” ou *status quo* que mantém o racismo, optem por serem precursoras(es) de mudanças em seus microlugares de poder e atuação, e ajam para transformar a branquitude em identidades étnico-raciais brancas, nas quais o racismo não seja o pilar de sustentação.

Uma das perguntas feitas às(aos) professoras(es) foi sobre como elas(eles) “chegaram” no Projovem; como elas(eles) ficaram sabendo do programa e do processo seletivo para atuar na docência. A maioria respondeu que soube da existência do Projovem no dia em que assumiu a vaga de docente do programa. Neste mesmo dia, foram apresentadas(os) à proposta do programa que exigia, inclusive, disponibilidade para participar de cursos periódicos de formação.

Diferentemente, dois professores indígenas e um *djurua* não passaram por um processo seletivo, pois foram indicados pela própria aldeia para ocuparem as vagas de docentes da turma Projovem Campo na comunidade. Os professores indígenas pertencem à aldeia, mas a trajetória do professor *djurua* ilustra, em parte, a relação entre a dupla consciência sobre a própria identidade racial e o engajamento com a luta antirracista.

Jerônimo: Eu sou filho de uma família de pequenos agricultores do interior do Rio Grande do Sul (família de lenhadores) e eu tive alguns anos de estudo na infância, três anos apenas, porque, naquela realidade lá, período de ditadura militar, sou da década de 70. Então, a gente não tinha como estudar muito tempo, a escola cinco quilômetros de distância, não havia transporte escolar, enfim... e tinha que trabalhar, juntamente com os pais, pra ajudar a sustentar a família, mas eu tinha um sonho... o sonho era, no mínimo, ser professor e se estendia até a ideia de ser psicólogo, que eu

nem sabia o que que era, mas o rádio naquele tempo lá era um meio de comunicação importante e eu sempre gostei muito de rádio. Então, eu ouvia as rádios da capital do estado do Rio Grande do Sul, ouvia psicólogos falando e... ‘*nossa, como fala bem! Como sabe coisas interessantes!*’ e tudo isso ia me contagiando. Eu trabalhava, cortava lenha, enfim, trabalho de criança do tempo que as crianças trabalhavam duramente, mas sempre delirando com essas coisas, sonhando grande. Depois que eu saí da casa dos meus pais, há 22 anos, eu não consegui voltar a estudar, eu tinha apenas conseguido chegar ao terceiro ano completo do Ensino Fundamental e isso em quatro anos de estudo. Aos 30 anos de idade, surgiu a EJA no Rio Grande do Sul, que era uma novidade incrível, era uma revolução, e eu já estava vivendo uma vida, já tinha minha família. A partir dali, quando eu nem sabia desse movimento, mas eu tomei a decisão... a partir de um momento de um fator importante da minha vida, eu tomei a decisão de buscar esse sonho. Então, eu fui na escola estadual da cidadezinha e decidi que eu ia me matricular e ia estudar juntamente com as crianças, com 30 anos de idade, do 4º ano. Só que eu cheguei na escola e, naquele dia, tinham aberto as matrículas pra EJA. Eu fui o primeiro aluno a fazer a matrícula. Comecei a estudar e, a cada 2 meses, o meu rendimento era assustador, inclusive, perturbador, porque desafiava todo projeto da EJA. Eles percebiam que o conhecimento que eu tinha ou que eu alcançava, a cada dois meses, era suficiente pra garantir que eu já tivesse avançado aquele ano letivo. Então, eles tiveram que mexer um pouco nesse projeto pra conseguir me contemplar da maneira que eles entendiam que eu merecia. Ao final de um ano e meio, eu estava praticamente completando o Ensino Fundamental; entrei pro Ensino Médio e assim por diante. Depois, eu comecei trabalhar muito e isso trouxe muito a minha autonomia, porque, até ali, eu tinha sonhos, mas eu tinha medos também e tudo isso se misturava e me causava muitas confusões, inclusive pra eu conseguir encontrar um meio de sustentabilidade. Eu não conseguia, a minha vida financeira era completamente ameaçada. A partir dali eu descobri todos os meus potenciais. Então, já que eu gostava de rádio, eu fui ser radialista: fui lá e trabalhei oito anos como radialista, inclusive, fortalecendo o projeto da EJA no Rio Grande do Sul, divulgando nas rádios e tal. Também tenho uma veia artística: sou compositor, sou músico, e utilizei toda essa força inata pra fortalecer também o projeto. A gente criou o hino da EJA no Rio Grande do Sul, criamos um teatro, rodamos Rio Grande do Sul com esse teatro... a revolução da educação; Paulo Freire; as ideias de pedagogia da autonomia, tudo isso a gente foi trabalhando, até que eu cheguei a um destaque regional e assumi a direção de um museu, o museu do Parque Histórico General Bento Gonçalves do Rio Grande do Sul, e foi nesse museu que as coisas se esclareceram assim, como se fosse um *insight* mesmo. Então, ali eu percebi que havia uma história no Rio Grande do Sul, inclusive muito venerada por todo estado, a história dos Farrapos, mas que era uma história portuguesa, uma história Imperial, e que aquele território de 300 hectares de terra, que eu administrava, tinha uma história além dessa história portuguesa, história Farrapa, e eu fui pesquisar sua história e me envolvi com o Museu Arqueológico do Rio Grande do Sul, Museu Antropológico, também do Rio Grande do Sul, e outros museus, inclusive o Museu do Índio do Rio de Janeiro, e a gente fez uma pesquisa a respeito daquele território e constatamos que ali, há mais de dois mil anos, era terra indígena, terra guarani, que os guaranis ocupavam toda a costa litorânea, não só do Brasil, mas de outros países também, e eu decidi que aquele lugar não seria mais português; aquele lugar seria, também, português, mas seria guarani, seria uma história não apenas de alguns anos, alguns séculos, mas uma história de dois mil anos. E fomos em busca de contato com os guaranis, que não foi nada fácil no começo, e as coisas foram andando, inclusive eu cheguei ser expulso de aldeia, porque eu não sabia nem chegar numa aldeia. De repente, eu cheguei... cheguei do jeito certo na aldeia e consegui uma boa articulação e fizemos um seminário na cidade de Camaquã, que é uma cidade polo... Não estou falando demais, não?

Carol: Não, não, pode falar.

Jerônimo:... uma cidade polo daquela região e que, Camaquã, inclusive, é um nome guarani, mas não conhecia nem a origem do seu próprio nome pelo conhecimento do povo guarani. A gente fez o seminário, apresentamos os povos indígenas de toda a região e criamos uma exposição no museu com cestarias, uma ala apenas, permanente. A partir dali nós conseguimos articular com o museu do Índio do Rio de Janeiro uma exposição com o acervo 'Os índios de Darcy Ribeiro'. Toda a pesquisa de Darcy Ribeiro veio ser exposta naquele museu e o sonho era criar um espaço, já que o território era gigantesco e não havia um plano de manejo. Então, criar um espaço temático, dentro do território, que contasse um pouco da história daquele povo que, antigamente, vivia ali. E por que que não vivia mais, tão próximo daquele território? Por que que aquele território era guardado e não tinha um plano de manejo? Que fundamento seria esse lugar, que poderia contribuir muito mais pra contar a história do seu próprio território e não apenas a história Farrapa? E as coisas foram evoluindo e nós conseguimos implantar uma aldeia indígena dentro do território e transferir pra União, aos cuidados da FUNAI, 80% do território pra assentar uma comunidade que está lá até hoje. Criamos uma escola diferenciada pra contribuir, fortalecer aquela comunidade e, a partir dali eu tive que fugir do lugar, porque essa ideia não foi nada entendida pelas pessoas não-indígenas, inclusive foi criticada até pelas pessoas que me indicaram pra gestão do museu. Fomos pra Pelotas, atuamos também num outro assentamento de comunidade indígena, e daí todo esse processo me trouxe pra cá. Nesse percurso todo, eu concluí graduação em história, envolvido na gestão do museu, também fiz alguns aperfeiçoamentos em política e gestão cultural, ação educativa em museus, produção cultural pra trabalhar com projetos, enfim...as coisas foram chegando a uma condição que eu não me identificava mais com tudo que eu pensava antes; eu já pensava tudo olhando esse lado da negação da história, da segregação de certas camadas sociais que fazem parte da história e que são ignoradas, que vivem na escuridão da história. Daí, eu passei a pesquisar muito sobre isso e, nesse envolvimento, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul me conheceu como um ativista da causa indígena, me reconheceu... e foi isso que me trouxe pra aldeia Tarumã.

Carol: Então, primeiro, você chegou na aldeia e depois no Projovem.

Jerônimo: Primeiro, eu cheguei na aldeia visitando, já estava morando no estado, não estava atuando como professor e, pelo meu envolvimento com a causa indígena, as lideranças dessa comunidade me indicaram para ser professor do ensino regular e, a partir de então, é que veio o Projovem.

Carol: Entendi. Como é que você se define racialmente?

Jerônimo: Eu não gosto de me apresentar como branco, embora eu sou registrado como raça branca, mas é sempre um sofrimento, porque, na verdade, eu me sinto pardo. Porque, eu tenho... é lógico que eu tenho descendência de espanhóis, de portugueses, mas de indígena também é muito forte, inclusive as minhas características são bastante indígenas. Então, é sempre um drama muito cruel pra eu dizer que eu sou de origem branca.

Carol: Socialmente, você é?

Jerônimo: Socialmente, eu me sinto pardo, mas legalmente, eu sou obrigado a dizer que sou branco.

Poucas(os) entrevistadas(os) descreveram situações nas quais tivessem um envolvimento direto com uma experiência antirracista e, considerando a importância metodológica de valorização de processos e histórias, considerei pertinente apresentar o relato

completo da vivência do professor Jerônimo, ou seja, de como ele adquiriu a capacidade, segundo Schucman (2014), de negociar sua branquitude para intervir em uma situação racista.

De acordo com **Twine** e Steinbugler (2006) e Schucman (2014; 2018), o letramento racial crítico exige um conjunto contínuo de decisões e negociações no qual a pessoa branca envolvida emocionalmente, culturalmente e/ou politicamente com pessoa(s) negra(s) e/ou indígenas, pode optar por se aliar ativamente em um mundo que é negro, ou indígena, ou multirracial. Em outras palavras, a aquisição de uma consciência crítica “não é uma consequência automática de viver uma vida transracial e estabelecer um relacionamento íntimo com alguém que é preto [ou indígena]” (**TWINE**, **STEINBUGLER**, 2006, p. 345). Portanto, as relações íntimas ou a convivência próxima não são garantias para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o racismo, tampouco empecilho de práticas racistas.

Neste sentido, de acordo com Schucman (2018),

[...] é preciso que cada um faça movimentos paradoxais, o que significa, ao mesmo tempo, acreditar na raça e desacreditá-la em seguida. Ou seja, é preciso levar em conta que a raça é componente fundamental para compreender as desigualdades entre brancos e negros, mas ao mesmo tempo, é preciso saber que raça é um contorno no qual não há conteúdo intrínseco ou essencial: é preciso enxergar a raça para tornar-se cego a ela (*Ibidem*, p. 131).

Segundo **Twine** e Steinbugler (2006), uma pessoa branca, que age sob um letramento racial crítico, é capaz de avaliar suas práticas cotidianas e os processos sociais que sustentam e reproduzem hierarquias raciais e étnicas que hostilizam pessoas negras e fomentam formas de privilégio às(aos) brancas(os). Através deste processo, elas percebem, criticamente, sua localização social como sujeitas(os) racializadas(os) e, inclusive, tiram proveito do lugar de privilégio para intervir contrariamente às situações de racismo e de vantagens da branquitude.

A partir dos estudos realizados nos Estados Unidos e no Reino Unido, junto às pessoas brancas que possuem relações íntimas com pessoas negras, **Twine** (2004) e **Twine** e Steinbugler (2006), identificaram algumas práticas adotadas por essas pessoas, que correspondem ao que as pesquisadoras entendem como letramento racial crítico. São elas:

- 1) reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude, incluindo a atenção nas leituras e imagens visuais que reforçam a ideia de superioridade branca e/ou inferioridade negra [indígena];
- 2) definir o racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico;

- 3) entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais;
- 4) posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo;
- 5) capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade;
- 6) analisar as formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade;
- 7) proporcionar acesso aos conhecimentos culturais privilegiados e relações sociais com adultos e crianças negras;
- 8) valorizar práticas estéticas e de consumo (artes produzidas por negros, objetos, música, brinquedo e símbolos que aumente a autoestima e facilite a identificação com a identificação com a cultura e o povo negro [indígena] (TWINE, STEINBUGLER, 2006).

Cabe ressaltar que esta lista corresponde a um resultado de uma série de estudos nos quais, especificamente, pessoas brancas entrevistadas revelaram suas práticas de interação racial após perceberem criticamente seu lugar de privilégio na estrutura social racializada e seu papel enquanto reprodutoras do racismo através da branquitude. Portanto, tais práticas não constituem uma listagem de ações que devam ser seguidas para que as pessoas possam se adequar e se sentir confortáveis com o contexto do racismo, apenas porque passaram a adotá-las no cotidiano, mas elas podem ser consideradas como indicativas de uma postura antirracista, especialmente se estiverem articuladas com o objetivo de confrontar o racismo estrutural – afinal, conforme nos apontou Paulo Freire (1987, p. 73): “para *ser* tem que *estar sendo*”.

Em outras palavras, novamente de forma provocativa: existe lógica em reconhecer o racismo como estrutural e, politicamente, apoiar projetos políticos que excluam os interesses e as necessidades das(os) mais afetadas(os) pelo racismo e pela desigualdade social? Existe coerência em reconhecer as diversas formas de manifestação do racismo que atingem as(os) negras(os) e indígenas, mas não reconhecer as diversas formas nas quais as(os) brancas(os) são privilegiadas(os) com a desigualdade? Como uma pessoa é capaz de entender que as identidades raciais são aprendidas e, ao mesmo tempo, não reconhecer que elas são ensinadas sistematicamente através das instituições que constituem a estrutura social (escola, igreja, família, mídia, universidade, etc.) e interações sociais que ocorrem em meio a essa estrutura? Como supostamente ter “consciência” de que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormativa e, em paralelo, endossar estereótipos associados às mulheres negras, tais como: “violentas”, “agressivas”, “descontroladas”, “perturbadas”, “loucas” (CARNEIRO, 2019; hooks, 2017, 2019; EDDO-LODGE, 2019; KILOMBA, 2019)?

Além das vivências junto às comunidades e às(aos) estudantes do Projovem Campo, as(os) professoras(es) também tiveram a oportunidade de, ao longo de dois anos do programa, participar de cursos de formação no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais. Entre as(os) entrevistadas(os), 14 professoras(es) admitiram ter aprendido, nos cursos, conteúdos sobre a história e cultura negra, para além da história sobre o período da escravidão, e sobre a existência das diferentes dimensões do racismo.

De acordo com **Bento** (2002), as mudanças de percepções sobre os significados em torno das identidades raciais, muitas vezes, podem ser desencadeadas em cursos sobre as relações étnico-raciais. Porém, um ambiente seguro de discussão “é essencial para superar o medo dos participantes de quebrar o silêncio racial e também reduzir ansiedades posteriores sobre a exposição do próprio racismo internalizado” (*Ibidem*, p. 158). Além disso, para DiAngelo (2018),

Falar diretamente sobre poder e privilégio branco [...] é uma poderosa interrupção de padrões discursivos comuns (e opressivos) em torno da raça. Ao mesmo tempo, os brancos muitas vezes precisam refletir sobre informações raciais e fazer conexões entre as informações e suas próprias vidas (*Ibidem*, p. 53).

Por exemplo, em uma situação relatada por algumas e alguns professoras(es), ocorrida em um dos cursos de formação mediados por educadoras quilombolas e militantes do movimento negro, elas(eles) revelaram terem se sentido desconfortáveis com a forma pela qual essas educadoras questionaram o lugar de pertencimento que estava sendo reivindicado pelas(os) professoras(es) brancas(os) junto às respectivas comunidades atendidas pelo Projovem Campo. De acordo com um dos relatos, as mediadoras negras agiram de forma agressiva e preconceituosa, pois estavam considerando em suas abordagens apenas a cor da pele e a ancestralidade para defender a posição de que as(os) professoras(es) não pertenciam às comunidades. Para as(os) professoras(es), contrariamente, a relação estabelecida com suas(seus) estudantes e, conseqüentemente, com a comunidade, possibilitaram desenvolver o sentimento de pertencimento.

Existem dois aspectos que merecem destaque sobre a situação relatada: o primeiro, diz respeito à *fragilidade branca* (DiANGELO, 2018), e, o segundo, aproxima-se ao que **bell hooks** (2017) chamou de *zelo messiânico*. Destaco que ambas correspondem às possibilidades plurais de analisar a situação-problema; portanto, não encerram em si mesmas e não são as únicas perspectivas que podem ser consideradas sobre o relato das(os) professoras(es) em relação à postura das educadoras quilombolas e militantes do movimento negro.

De acordo com DiAngelo (2018), as(os) educadoras(es)

[...] que conduzem os brancos em discussões sobre raça podem achar familiar o discurso da autodefesa. Através dele, os brancos se posicionam como vitimados, feridos, culpados, atacados e sendo usados como “saco de pancada[s]” (DiANGELO, 2006a). [...] Essas alegações de autodefesa funcionam em vários níveis para: posicionar os falantes como moralmente superiores, enquanto obscurecem o verdadeiro poder de suas localizações sociais; culpar os outros com menos poder social pelo desconforto; falsamente posicionar esse desconforto como perigoso; e reinscrever imagens racistas. Esse discurso de vitimização também permite que os brancos evitem a responsabilidade pelo poder e privilégio racial que exercem. Posicionando-se como vítimas de esforços antirracistas, não podem ser os beneficiários do privilégio branco. Alegando que eles foram tratados injustamente através de um desafio à sua posição ou uma expectativa de que ouvem as perspectivas e experiências de pessoas não brancas, eles são capazes de exigir que mais recursos sociais (como tempo e atenção) sejam canalizados em sua direção para ajudá-los a lidar com esse maltrato. A linguagem da violência que muitos brancos usam para descrever os esforços antirracistas não é desimportante, pois é outro exemplo do modo como a Fragilidade Branca distorce e perverte a realidade. [...] Esse discurso perverte a direção real do perigo que existe entre os brancos e os outros. A história de violência brutal, extensa, institucionalizada e permanentemente perpetrada pelos brancos contra as pessoas não brancas – escravidão, genocídio, linchamento, chicotadas, esterilização compulsória e experimentação médica, para mencionar algumas – torna-se profundamente banalizada quando os brancos afirmam que não se sentem seguros ou estão sob ataque quando na rara situação de simplesmente ter de falar com pessoas não brancas sobre raça. O uso desse discurso ilustra de que maneira tão frágil e mal equipada a maioria das pessoas brancas enfrenta as tensões raciais e sua subsequente projeção dessa tensão em pessoas não brancas (MORRISON, 1992) (*Ibidem*, p. 50)⁵⁴.

Em contrapartida, a reivindicação de sujeita(o) pertencente à comunidade pode estar associada ao elo afetivo que foi construído entre as(os) professoras(es) do Projovem Campo e suas(seus) estudantes, bem como com a própria comunidade.

bell hooks (2017), ao relatar sua vivência de estudante do ensino fundamental durante o período de segregação racial, nos Estados Unidos, compartilhou o que aprendeu nas escolas frequentadas somente por pessoas negras. De acordo com o relato, todas as suas professoras eram mulheres negras, cujo compromisso:

[...] era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a ‘cabeça’. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista (*Ibidem*, p. 10).

⁵⁴ Apesar de longa, considerei importante inserir no texto como uma citação direta, tendo em vista que acusações similares são comuns na trajetória de vida das mulheres negras – eu sou uma mulher negra! Portanto, tais argumentos citados pela autora revelam mais sobre quem acusa do que sobre quem sofre a acusação, pois, trata-se de um fenômeno social relativo à forma como a branquitude opera para incidir sobre os diferentes modos de reagir ao racismo e à própria branquitude.

Apesar de **hooks** (2017) compartilhar uma perspectiva sobre a docência negra, de negras para negras(os) no contexto do racismo – algo a ser ressaltado –, posteriormente, ela descreve as ações realizadas por suas professoras para garantir que as crianças negras alcançassem, conforme seu relato, “o destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão” (*Ibidem*, p. 11).

hooks (2017) denominou de *zelo messiânico* ao conjunto de práticas de uma pedagogia revolucionária de resistência realizado pelas professoras negras: conhecer os pais, a condição econômica, a igreja que frequentavam, sabiam como eram as casas, como as famílias tratavam as crianças, etc.

Testemunhei situações do cotidiano das(os) professoras(es) do Projovem Campo que possibilitaram realizar esta associação com o relato de **bell hooks** (2017) sobre suas professoras do ensino fundamental e minha percepção sobre o significado de zelo messiânico. Uma das situações ilustra a postura de resistência das(os) professoras(es) do Projovem frente ao racismo estrutural, para disponibilizar condições dignas de aprendizagem às(aos) estudantes e, até mesmo, permanência na escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2010), o Programa Projovem Campo Saberes da Terra pode ser financiado pelos recursos da Fundeb⁵⁵ – previsto pelo Art. 70 da LDBEN – disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e por outros recursos a critérios do ente proponente, a Unidade Federativa.

O MEC apoia financeiramente os Executores do Programa (Secretarias da Educação) por meio do repasse a eles no valor de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) aluna(o)/ano. Os recursos são repassados pelo FNDE⁵⁶, por meio de transferência automática, destinados à organização das turmas e podem ser aplicados nas seguintes ações: auxílio financeiro para deslocamento das(os) professoras(es) e coordenadoras(es) de turmas, para as formações realizadas por Instituições de Ensino Superior pública; contratação de professora(o) com formação profissional; aquisição de material necessário para a qualificação social e profissional para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos “Projetos de Produção Agroecológica”, previsto no PPP do proponente; aquisição de gêneros alimentícios para o período Tempo/Escola; acompanhamento técnico e pedagógico das(os) educandas(os) no Tempo Comunidade; transporte de educandas(os) para a frequência aos locais de

⁵⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

⁵⁶ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

funcionamento das turmas; certificação das(os) educandas(os); viabilização do transporte das(os) professoras(es) às comunidades das(os) educandas(os) para acompanhamento do Tempo Comunidade (*Ibidem*).

Além disso,

Conforme a Lei 11.692, de 10 de junho de 2008, que regulamenta o Projovem Campo Saberes da Terra, será pago a título de bolsa o valor de R\$ 100,00 (cem reais), a cada dois meses, por jovem beneficiário(a). O recebimento do auxílio financeiro está condicionado à frequência mínima de 75% da carga horária, compreendendo tanto o Tempo Escola quanto o Tempo Comunidade. A frequência ao tempo comunidade é comprovada por meio da apresentação das atividades pedagógicas propostas pelos educadores(as) (*Ibidem*, p. 80).

Conforme revelado pela coordenadora do Projovem Campo, que atua junto às(aos) professoras(es) participantes da pesquisa, na entrevista concedida, o FNDE foi o responsável por arcar com as despesas relativas à formação continuada das(os) docentes, principalmente com o transporte, a estadia fora do município onde atuam e com alguns materiais pedagógicos. O Governo do Estado, via Secretaria da Educação, responsabilizou-se pela alimentação das(os) educadoras(es) durante as formações continuadas e cedeu os espaços nas escolas públicas estaduais para a realização das aulas.

No entanto, a coordenadora revelou também que o repasse bimestral da bolsa destinando a cada educanda(o), no valor de R\$ 100,00, não foi realizado desde o início do Projovem, em 2018 – ao contrário do que está estipulado na Lei 11.692, de 10 de junho de 2008. Além disso, algumas e alguns professoras(es) revelaram que, elas(eles) mesmas(os), financiaram materiais e transporte para certas atividades pedagógicas.

Com uma determinada turma de estudantes remanescentes quilombolas, por exemplo, as aulas ocorriam em uma escola municipal, localizada próximo à comunidade. A escola estadual – responsabilidade do ente proponente – fica distante da comunidade, mas as(os) estudantes matriculadas(os) na EJA não têm direito ao transporte estudantil no período noturno – único turno no qual as(os) alunas(os) tinham disponibilidade para frequentar as aulas.

Assim sendo, estas(es) estudantes não frequentaram a escola na qual estavam matriculadas(os), junto às(aos) demais estudantes do bairro em que residem, e não usufruíram dos recursos oferecidos por ela – inclusive, a merenda escolar. A escola onde ocorreram as aulas não tinha expediente noturno, mas foi cedida gentilmente pela prefeitura e pela Gestora Escolar, sob condição do prédio e do patrimônio escolar ficarem em total responsabilidade das(os) professoras(es) da turma, e do acesso restrito a alguns espaços – uma sala de aula,

banheiro, secretaria, pátio, quadra de esporte e estacionamento. A distribuição da merenda também estava sob a responsabilidade das(os) professoras(es) e não foi permitido utilizar a cozinha da escola.

A situação das(os) estudantes(es) e das(os) professoras(es) desta turma expressa com nitidez os efeitos do racismo estrutural e institucional: as(os) estudantes não receberam a bolsa, não frequentaram a escola na qual estavam matriculadas(os), não tinham direito ao transporte estudantil, as(os) professoras(es) financiaram compras de materiais e atividades pedagógicas e foram responsáveis pela distribuição e, por vezes, subsidiar a merenda escolar. Testemunhei, também, ações nesta mesma direção por parte de outras(os) professoras(es), com outras turmas, como o envolvimento em campanhas de arrecadação de alimentos, doações de móveis, roupas e utensílios destinados à comunidade.

Considero que as vivências destas(es) professoras(es) do Projovem Campo, lamentavelmente, não sejam incomuns entre professoras(es) de Educação Básica em diversos lugares do Brasil. No entanto, apesar das desigualdades sociais e raciais sensibilizarem e demandarem práticas solidárias que se aproximam de um zelo messiânico (**hooks**, 2017), elas podem ser insuficientes para que professoras(es) brancas(os) declaradas(os) não racistas reconheçam os privilégios da branquidade, bem como sua associação com o racismo.

No livro *Olhares Negros: raça e representações*, **bell hooks** (2019) constatou, a partir de suas vivências pedagógicas em contextos multirraciais, que a falta de reconhecimento dos significados sociais da própria identidade racial, branca, é uma estratégia que facilita transformar um grupo em “outro”. Segundo seus relatos, geralmente, as(os) estudantes brancas(os) respondem com descrença, choque e raiva quando escutam as(os) estudantes negras(os) falarem sobre a branquitude. Além disso,

[...] reagem com uma incredulidade ingênua quando pessoas negras avaliam criticamente pessoas brancas de um ponto de vista a partir do qual “ser branco” é um símbolo de privilégio. Sua surpresa pelas pessoas negras observarem as brancas com um olhar etnográfico crítico é, em si, uma expressão de racismo. Com frequência a raiva deles vem à tona porque acreditam que todas as formas de olhar que destacam a diferença subvertem a crença liberal em uma subjetividade universal (nós somos todos apenas pessoas) que eles pensam que fará o racismo desaparecer. Eles têm um investimento emocional profundo no mito da “homogeneidade”, mesmo quando suas ações refletem o poderio da branquitude como um elemento que influencia quem são e como pensam. Muitos deles ficam chocados ao ver que pessoas negras pensam criticamente a respeito da branquitude, porque o pensamento racista perpetua a fantasia de o Outro que é subjugado, que é sub-humano, não tem a habilidade de compreender, de entender, de ver os feitos dos poderosos. Embora a maioria desses estudantes se considere politicamente liberal e antirracista, eles também aderem inconscientemente à ideia da branquitude como um mistério. Numa sociedade supremacista branca, as pessoas brancas podem imaginar “seguramente”

que são invisíveis para as pessoas negras, uma vez que o poder que garantiram historicamente – e que até hoje estabelecem coletivamente sobre as pessoas negras – concedeu-lhes o direito de controlar o olhar negro (*Ibidem*, p. 298).

Neste sentido, destaco as seguintes provocações: uma(um) professora(o) declarada(o) não racista é capaz de aceitar que, mesmo atuando em prol de suas(seus) estudantes negras(os) e/ou indígenas, ela(ele) se beneficia com o sistema racista pelo fato de ser branca(o)? Uma pessoa branca é capaz de assumir posições contundentes e comprometidas com a luta antirracista sem assumir o lugar que ocupa no sistema racista? Se a identidade negra precisa ser positivada, o que precisa acontecer com a identidade branca, a não ser romper com seu elo com a branquitude? Como participar ativamente da invenção de novas(os) humanas(os), conforme fomentado por Fanon (2008) e Freire (1987), desconsiderando os elementos sociais que atravessam a ideia de humanidade, sendo um deles a falsa ideia de raças humanas?

Em resumo: as pessoas brancas declaradas não racistas e que não reconhecem os benefícios de suas identidades raciais na estrutura social racializada, situam-se como supostamente “neutras” no debate racial, na ilusão de que ser branca(o) não racista significa apenas não agir em prol do racismo. No entanto, em sociedades estruturadas no racismo, a normatividade social é regida pelo racismo. A posição de suposta “neutralidade” que situa essas pessoas, ilusoriamente, numa condição de “limbo racial” – “não sou racialmente discriminada e não sou racialmente privilegiada” –, reproduz o racismo, porque este lugar, supostamente neutro, não as impele contra a normatividade subordinada ao racismo, ao contrário, mantêm-nas confortáveis – privilégio, indiscutivelmente, branco.

A partir desta perspectiva, a pergunta que impulsionou esta pesquisa - “qual o papel das(os) educadoras(es) brancas(os), dedicadas(os) ao ensino *das* ciências, na educação antirracista?” – foi respondida ao longo da tese, tendo em vista que uma(um) educadora(o) branca(o), antes de tudo, é branca(o) e, como tal, sujeita(o) socialmente racializada(o), que tem o compromisso ético em assumir sua condição racial diante da dimensão política da educação. Conforme apontou Freire (2011, p. 96): “Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho”.

Para além da declaração pública de não racista e da aquisição de conhecimentos sobre o racismo, cultura e história africanas, afro-brasileiras e indígenas, é preciso *corporeidade do exemplo* (FREIRE, 2011): como se posicionar político-pedagogicamente em prol das

histórias, culturas e identidades socialmente racializadas pelo grupo racial na qual faz parte, hesitando sobre a própria identidade racial, distorcendo os significados sociais da identidade branca pelo fato de ser classificada(o) como branca(o) e mantendo o silêncio sobre a relação entre o eurocentrismo do conhecimento e a identidade branca?

[...] a educação é forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora*, nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência (FREIRE, 2011, p. 96).

Ressalto que a construção de uma educação científica antirracista é uma tarefa de todas(os) aquelas(es) que se declaram não racistas e já passou da hora das(os) professoras(es) brancas(os) enfrentarem as “duras dificuldades” de falarem abertamente sobre poder e privilégio branco, e se engajarem no processo de giro decolonial – este esforço não pode ser atribuído apenas às(aos) professoras(es) negras(os) e indígenas.

Para além de se posicionar e agir criticamente diante da branquitude e do racismo, enquanto sujeita(o) branca(o), é pertinente reconhecer que a relação próxima com estudantes negras(os) e/ou indígenas não pode ser utilizada para silenciar o debate racial, servir de instrumento para distorcer ou minimizar a discussão ou, até mesmo, desqualificar os argumentos das(os) sujeitas(os) negras(os) e/ou indígenas quando confrontarem a branquitude.

Portanto, cabe ao papel da(o) professora(o) branca(o), dedicada(o) ao ensino *das* ciências: encarar criticamente a própria identidade racial; romper com a relação colonial imposta à negritude, como, por exemplo, esperar na “zona de conforto branca” uma *dica* ou manual/cartilha produzido pelas(os) professoras(es) negras(os) sobre “como inserir a EREER no currículo”⁵⁷; enfrentar os riscos políticos acerca das mudanças a serem construídas e implementadas coletivamente, especialmente *com* as(os) alunas(os) e colegas de trabalho

⁵⁷ Apesar de correr o risco desta tese ser interpretada como um manual de comportamento, como educadora opto por esperar que, independente de possíveis rótulos atribuídos, ela possa contribuir para mudanças de comportamento que sejam, genuinamente, antirracistas. Para Paulo Freire (1987), esperança não se trata de um esperar, de braços cruzados; mas, um movimento da luta pela busca de concretude sobre a realidade opressora. “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (*Idem*, 2011, p. 70).

negras(os) e indígenas; participar de diálogos epistemologicamente comprometidos com o antirracismo; e assumir com franqueza e ética seu lugar na luta antirracista e posições político-pedagógicas transgressoras.

Para finalizar este capítulo, considerando a proposta de articulação crítica entre branquitude e o racismo (re)produzido através da educação *das* ciências, destaco alguns desdobramentos possíveis desta pesquisa, que contemplam análises no âmbito dos Estudos Críticos da Branquitude: propostas pedagógicas desenvolvidas por professoras(es) brancas(os), apontando limites e possibilidades no âmbito da EREER; livros didáticos e materiais pedagógicos, considerando aspectos relativos à branquitude; conteúdos disciplinares e conceitos científicos, buscando identificar a posição de “normatividade” racial atribuída à branquitude; cursos de formação de professoras(es) em EREER; currículos e ementas elaboradas por professoras(es) brancas(os) ou em espaços eurocentrados; percepções de estudantes brancas(os), que têm ou tiveram contato com as discussões étnico-raciais em espaços de educação formal, sobre racismo e branquitude.

6 CONSIDERAÇÕES: sobre um “despertar” branco

“Quem já ouvia a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam”
(KRENAK, 2020, p. 20)

Um das perguntas respondidas pelas(os) professoras(es) entrevistadas(os) foi sobre como elas(eles) percebiam a(o) branca(o) nas relações sociais. O professor José, indígena, respondeu da seguinte forma: “Tão tudo dormindo. Tem que ver *ele* primeiro. Tem que autoanalisar *ele* primeiro pra poder analisar outra pessoa”.

Negras(os) e indígenas são, há tanto tempo, observadas(os), investigadas(os), dissecadas(os), analisadas(os), julgadas(os) pelas(os) brancas(os) que, convenientemente, mantiveram-se “dormindo” sobre si mesmas(os), fomentando *sonos injustos*⁵⁸ (EVARISTO, 2017) e *sensações de terror*⁵⁹ (hooks, 2019). Para as(os) brancas(os) declaradas(os) não racistas, hooks (2019) ressalta:

Entendendo como o racismo funciona, ele pode ver a forma como a branquitude age para aterrorizar sem ver a si mesmo como mau, ou ver todos os brancos como maus e todos os negros como bons. Repudiar as dicotomias entre “nós e eles” não significa que não deveríamos falar das maneiras em que ver o mundo do ponto de vista da “branquitude” pode, de fato, distorcer a percepção, impedir o entendimento do modo como o racismo funciona no mundo como um todo e nas nossas interações íntimas (*Ibidem*, p. 314).

Finalizo esta tese entendendo, assim como o ativista do movimento indígena, Ailton Krenak (2020), que ela não tem a pretensão e nem dá conta de *fazer* as pessoas entenderem o que elas se recusam a reconhecer, mas se insere no debate racial como mais uma tentativa de denunciar a relação do racismo com o projeto de poder eurocêntrico criado para atender às necessidades da branquitude – tanto aquela que está há muito tempo “acordada”, ativa para manter as desigualdades, quanto a que permanece “dormindo”, na *paz* de uma suposta neutralidade racial.

Conforme apontado em pesquisas no âmbito dos Estudos Críticos da Branquitude, ratifico o apontamento que a falta de consciência ou consciência parcial sobre a própria

⁵⁸ A escritora brasileira, **Conceição Evaristo**, vencedora do prêmio Jabuti de Literatura 2015 na categoria contos e crônicas, em entrevista à TV Brasil, proferiu o seguinte pensamento: “Quando as mulheres negras escrevem, nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos”.

⁵⁹ De acordo com hooks (2019), a representação da branquitude na imaginação negra é resultado da associação das(os) brancas(os) com o terrível, o aterrorizante - memória do período do apartheid, nos EUA. “Nomear o que a branquitude representa na imaginação negra é geralmente falar de terror. [...]” (*Ibidem*, p. 306).

racialidade, bem como sobre os significados da identidade branca na estrutura social racializada, também corroboram com o entendimento reducionista de que a Educação das Relações Étnico-Raciais corresponde a uma ação política antirracista que diz respeito apenas ao mundo negro e indígena – mazelas do racismo, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e posituação das identidades negra e indígena.

Apesar de fundamentais e correspondentes às demandas antirracistas, romper com a falsa ideia de superioridade branca – ideologia estruturante que atravessou o processo de colonização e é mantida pela colonialidade do poder, do ser e do saber – e problematizar o lugar de privilégio ocupado pela identidade branca, também são preocupações de uma educação antirracista. O eurocentrismo, enquanto materialização da ideia de superioridade racial branca, opera no campo do saber sob a *égide* do racismo estrutural e institucional, através do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) em torno do conhecimento científico moderno e dos significados sociais de ser branca(o).

Esta pesquisa adensa o debate racial, se apresentando como mais uma tentativa de ressaltar como todas as pessoas brancas estão implicadas na estrutura social racializada e, esperar por um “despertar”, no qual as(os) educadoras(es) brancas declaradas não racistas rompam, efetivamente, com o pacto narcísico nos espaços educativos e reavaliem, criticamente, sobre a corrompida relação entre seus respectivos campos de conhecimento e a branquitude.

Cabe ressaltar, também, que projetos e políticas educacionais voltadas para Ações Afirmativas não tornam a realidade menos racista somente em decorrência de suas (importantes) existências. Mesmo existindo programas voltados para as populações racial e socialmente oprimidas e políticas de Ações Afirmativas que possibilitam maior acesso destas à universidade, por exemplo, ainda são as pessoas brancas que possuem o poder sobre o currículo; sobre a produção de conhecimento nesses espaços; sobre o financiamento de pesquisas e desenvolvimento de projetos; sobre as discussões a serem pautadas nas reuniões pedagógicas, nos colegiados, nas reuniões de conselhos; sobre as divulgações dos trabalhos pedagógicos e científicos; enfim, qualquer inclusão da pauta racial é um enfrentamento direto à branquitude e ao estado de “normalidade” condicionado pelo racismo estrutural e institucional.

A fragilidade e o medo branco, além do pacto narcísico, nos impelem a uma inclusão que, em certa medida, diz respeito à culpa branca, produzindo, conseqüentemente, uma falsa generosidade. O racismo se trata de poder, portanto, antirracismo se trata de romper com as

relações de poder e, neste sentido, “incluir” significa nos submeter às regras de um jogo que nos condiciona ao que é “aceitável”, “válido” e “respeitável” sob os critérios determinados pelas(os) brancas(os). Isso não é igualdade – “está claro que a igualdade não é suficiente. Pedir um pedaço de poder desproporcional é um pedido muito educado” (EDDO-LODGE, 2019, p. 155).

A nossa inclusão nos espaços acadêmicos, de produção de conhecimento científico, por exemplo, também gera uma exclusão de nós mesmas(os); precisamos nos apropriar dos símbolos e códigos do universo branco, colonizador, para sermos incluídas(os) neste jogo. O paradoxo de tudo isso é que comemoramos, sim, cada inclusão que atenua o lugar de subalternidade ao qual somos submetidas(os) – não há um só espaço físico, uma conquista científica neste país, que não tenha tido o trabalho e o sangue negro e indígena. Portanto, não há lógica produzirmos conhecimentos científicos excluídos de espaços que também nos pertencem e que podemos usufruir para resgatar os saberes que nos foram usurpados e silenciados, através de recursos materiais que nunca deixamos de custear e a partir de princípios epistemológicos pautados em nossas experiências e culturas.

No entanto, lutarmos para usufruir um direito não significa que desejamos ser assimiladas(os), sob outros padrões de subjugação, pela estrutura social racista. Conforme aponta **Eddo-Lodge** (2019):

Eu não quero ser incluída. Em vez disso, quero questionar quem criou o padrão em primeiro lugar. Depois de uma vida inteira incorporando a diferença, não desejo ser igual. Quero desconstruir o poder estrutural de um sistema que me marcou como diferente. Não quero ser assimilada no *status quo* (*Ibidem*, p. 55).

Assim sendo, esta pesquisa ressalta a necessidade de que as pessoas brancas declaradas não racistas assumam criticamente a responsabilidade de fazer parte de um sistema racista que as privilegia, e ajam, conscientemente, no sentido de romper com regras de um jogo que as beneficiam. Inspirada por Freire (1987) e em concordância com **Bento** (2002; 2014a), **Twine** e Steinbugler (2006), Lund (2009), Schucman (2012) e Corossacz (2014), não vejo possibilidade de antirracismo entre as pessoas brancas na inexistência de uma consciência crítica sobre sua identidade racial e sobre os significados sociais de estar no mundo sendo branca(o) – afinal, assim como anunciou sabiamente Abdias Nascimento (2019, p. 104): “Não aceito o escapismo da ‘humanidade sem cor’, que simplesmente nos conduz ao endosso de nossa alienação cultural e racial, tão persistentemente patrocinada e advogada por aquelas ideias e aqueles ideais do supremacismo eurocentrista”.

Apropriar-se criticamente sobre os significados sociais da branquitude é uma possibilidade de “acordar” as pessoas brancas declaradas não racistas, especialmente as(os) educadoras(es), para quem *são* no mundo e para quem *querem ser*. Ensinar exige tomada consciente de decisões e comprometimento com uma práxis libertadora, pois, conforme Freire (2011, p. 107): “não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista”. Compartilho do mesmo sentimento de **bell hooks** (2017) em relação a este tipo de postura:

Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens, que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores, embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista (*Ibidem*, p. 30).

Neste sentido, a busca do *ser mais*, de todas(os), pressupõe, entre as pessoas brancas declaradas não racistas, perceberem-se privilegiadas com a manutenção do racismo e corresponsáveis pela sua destruição. Perceber-se como responsável por algo que declara abominar pode gerar um processo de sofrimento, talvez necessário, conforme apontado por Cardoso (2018). No entanto, se indígenas e negras(os) resistiram e lutaram no contexto de opressão, por que brancas(os) declaradas(os) não racistas, convictas(os) do que Paulo Freire (1987) denominou como *verdadeira generosidade*, não seriam capazes de lidar com este sofrimento? Esta é a relação entre conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena e ser antirracista: aprender a resistir e lutar contra o racismo!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O Perigo de uma História Única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, A. Angela Davis: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimento com ela”. **El País**. s.l. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/150114503_610956.html>. Acesso em 25 jul. 2020.

ANSEDE, M. A volta do Prêmio Nobel que não abandona suas teorias racistas sem base científica. **El País**. s.l. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/03/internacional/1546527532_263106.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BARBOSA, M. R. J. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei nº 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1525>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BARBUJANI, G. *et al.* An apportionment of human DNA diversity. **Proceeding of de Nacional Academy of Sciences**, USA, v. 94, p. 4516-4519, Apr. 1997.

BENITE, A. M. C.; AMAURO, N. Q. Por uma Produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, p. 03-08, mar.-jun. 2017.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. p. 25-58.

BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. p. 147-162.

BENTO, M. A. S. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado (Instituto de Psicologia de São Paulo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. (185p.).

BETHENCOURT, F. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. Tradução: Luís Oliveira Santos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2007.

CARDOSO, L. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In: GÓES, L. (Org.). **130 anos de (des)ilusão**: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018. p. 295-311.

CARDOSO, L. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan. 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso 20 jan. 2020.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARULA, K. **Darwinismo, raça e gênero**: projetos modernizadores da nação em conferências e cursos públicos (Rio de Janeiro, 1870-1889). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 13-26.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, Livros e Livros, 2010.

COMAS, J. Os Mitos Raciais. In: COMAS, J. et al. **Raça e Ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1960.

COROSSACZ, V. R. Entre Cor e Classe: definições de branquitude entre homens brancos no Rio de Janeiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 201-222, mar./jun. 2014. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/159>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução: Liane Schneider. **Estudos Feministas**, [S.l.], ano 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2020.

CUNHA, L. R. P. **Oguntec, Um novo tom para a ciência na Bahia**: o desvelar de uma proposta pedagógica anti-racista para a educação científica de jovens negros e negras. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

DiANGELO, R. Fragilidade Branca. Tradução: Anelise Angeli De Carli. **Revista EcoPós**, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/22528>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Du BOIS, W. E. B. **As Almas do Povo Negro**. Tradução: José Luiz Pereira da Costa. s.l.: s.e., s.d. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/as-almas-do-povo-negro-w-e-b-du-bois.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

DUSSEL, E. **Para una ética de la liberación latinoamericana**. Vol. III. Ciudad de México: Edicol, 1977.

EDDO-LODGE, R. **Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça**. Tradução: Elisa Elwine. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

EVARISTO, C. **Estação Plural**. S.l.: TV Brasil, 09 de junho de 2017. Programa de TV. Disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução: Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, K. M. Biologia, Educação das Relações Étnico-Raciais e Inversão Epistemológica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 311-323, jun./ set., 2015.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2015.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Epistemologia_insubmissa_feminista_negra_decolonia.pdf>. Acesso em 25 set. 2020.

FLÔR, C. C.; CASSIANI DE SOUZA, S. Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2008.

- FRANCO, F.; LAMANO-FERREIRA, A. P. N.; LAMANO-FERREIRA, M. Etnobotânica: aplicativos históricos e aplicativos desta ciência. **Caderno de Cultura e Ciência**, Ano VI, v. 10, n. 2, p. 17-23, dez, 2011. Disponível em: <file:///D:/Downloads/9.EtnobotnicaFabio.%20(1).pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E. Educação Anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (Org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12 ed. S.l.: Paz e Terra, s.d.
- GIL-PÉREZ, D. *et al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- GLEDHILL, H. S.; LEAL, M. G. A. **Dicionário Manuel Querino de Arte na Bahia**. S.d. Disponível em: <<http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/manuel-querino-manoel-raymundo-querino/>>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, Jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252007000200015&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 mar. 2016.
- GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2020.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. s.d. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

hooks, b. **Olhares Negros**: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUNTONDJI, P. J. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina S.A., 2010. p. 119-132.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2019a. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>>. Acesso em 18 ago. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. 2. ed. Campinas, Trad. de Vinícius Figueiredo. São Paulo: Papirus Editora, 1993.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHN, T. S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de cultura econômica, 1971.

LABORNE, A. M. P. Branquitude, Colonialismo e Poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Org.).

Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-106.

LABORNE, A. M. P. Branquitude e Colonialidade do Saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/156>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

LAGUARDIA, J. Raça, evolução humana e as (in)certezas da genética. **Antropo**, v. 9, p. 13-27, 2005. Disponível em: <<http://www.didac.ehu.es/antropo/9/9-2/Laguardia.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LIPKO, P.; PASQUO, F. De cómo la biología assume la existencia de razas en el siglo XX. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 219-33. 2008.

LOPES, J. S. **Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”**: representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. 2016. 255 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LUND, C. L. White Racial Identity Development Model for Adult Educators. **Adult Education Research Conference**. Chicago, 2009. p. 218-223. Disponível em: <<https://newprairiepress.org/aerc/2009/papers/38>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARÍN, Y. A. O.; SÁNCHEZ, J. P. M.; CASSIANI, S. “No Puedo Respirar”: enseñanza de la respiración celular en una perspectiva antirracista. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara: 2020, p. 984-1000. No prelo.

MARKS, J. Race: Past, Present, and future. In: KOENIG, B. A.; SOO-JIN LEE, S.; RICHARDSON, S. S. (Org.). **Revisiting race in a genomic age**. Nova Jersey: Rutgers University Press, 2008.

MARTINS, A. F. P. Natureza da Ciência no ensino de ciências: uma proposta baseada em “temas” e “questões”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 703-737, 12 maio 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2015v32n3p703>>. Acesso em 24 set. 2016.

MAYR, E. **Desenvolvimento do pensamento biológico**: diversidade, evolução e herança. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

MENESES, M. P. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. **OPSIS**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 26-44, ago. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/36904/21504>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - PENESB-RJ, 05 nov. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MUNIZ, V. C. Em políticas públicas “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. **Justificando**, São Paulo, 24 maio 2019. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/05/24/em-politicas-publicas-nao-basta-nao-ser-racista-e-necessario-ser-antirracista/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2020.

ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Revista Brasileira Psiquiatria**, v. 22, n. 4, p. 78-79, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbp/v22n4/3432.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PAIVA, A. S. et al. Baartman, Lacks e o corpo da mulher negra como paradigma de alteridade na história da biologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 15., 2016. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016, s.p.

PEDUZZI, L. O.; RAÍCIK, A. C. **Sobre a natureza da ciência: asserções comentadas para uma articulação com a história da física**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, ago. 2016. 41 p. Disponível em: <www.evolucaodosconceitosdafisica.ufsc.br>. Acesso em: 27 set. 2016.

PENA, S. D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 1, p. 321-46, maio-ago. 2005.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. (Org.). **Descolonizando Saberes: a Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da Edição em Português. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

QUEIROZ, D. M. As Políticas de Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras e a Posição dos Intelectuais. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ, ano 15, v. 01, n. 28, p. 355-378, jan./jun. 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra. 2009. p. 73-117.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

RAMOS, G. Patologia Social “Branco” Brasileiro. In: RAMOS, G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 215-240.

RAPINI, A. Modernizando a Taxonomia. **Biota Neotropica**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.biotaneotropica.org.br/v4n1/pt/abstract?point-of-view+BN00204012004>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ROSA, K. A (Pouca) Presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, Uberlândia: MG, fev. 2015.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

RISCH, F. Como é que não é jacaré? **Jornal Minuano.** Bagé, RS, s.p. 2019. Disponível em: <<http://www.jornalminuano.com.br/noticia/2019/03/15/como-e-que-nao-e-jacare>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, J. O darwinismo e o sagrado na segunda metade do século XIX: alguns aspectos ideológicos e metafísicos do debate. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 56, p. 371-382, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n56/05.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. C. **A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: análises introdutórias.** 2018. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, R. V.; MAIO, M. C. Anthropology, race and the dilemmas of identity in the age of genomics. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2005.

SARTRE, J. Prefácio. In: FRANTZ, F. **Os condenados da terra**. Tradução: Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

SCHUCMAN, L. V. **Identidades, Identificação e Classificações raciais no Brasil**: o pardo branco e o pardo negro e as ações afirmativas. S.l. 2020. No prelo.

SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). São Paulo: USP – Universidade de São Paulo, 2012 (160 p.).

SCHUCMAN, L. V.; COSTA, E. S.; CARDOSO, L. Quando a Identidade Racial do Pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 15-29, jul./out. 2012. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/ed78/67f8a363acd7c896eae8de63d11b14af5da3.pdf>>.

Acesso em: 18 fev. 2020.

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

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C; SANTOS, R. V. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, P. B. G. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. (Org.). **Estudos sobre Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 17-49.

SILVA, P. E. O Conceito de Branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil, Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.

SILVA, A. S.; PINHEIRO, B.C.S. Químics negros e negras do século XX e racismo institucional nas ciências. **Revista Exitus**, Santarém: PA, v. 9, n. 4, p. 121-146, out.- dez. 2019. Disponível em:

<file:///D:/Downloads/Quimicxs_negros_e_negras_do_seculo_XX_e_o_racismo_.pdf>.

Acesso em: 22 set. 2020.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil. In: WARE, V. (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

SPINK, P. K. Pesquisa de Campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez., 2003.

STELLING, L. F. P. **“Raças humanas” e raças biológicas em livros didáticos de Biologia de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

TORRES, C.; SÁNCHEZ-ARTEAGA, J. História do racismo científico como foco para inovações educacionais interdisciplinares na interface artes-humanidades-ciências: um relato de experiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 15., 2016. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016, s.p.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The gap between whites and whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. **Du Bois Review Social Science Research on Race**, v. 3, n. 2, p. 341-363, set. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy>. Acesso em: 20 fev. 2020.

TWINE, F.W. A White Side of Black Britain: The Concept of Racial Literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, nov. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248995274_A_White_Side_of_Black_Britain_The_Concept_of_Racial_Literacy>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VÁSQUEZ, A. A. *et al.* Consensos sobre a Natureza da Ciência: a ciência e a tecnologia na sociedade. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 34-50, fev., 2008.

VEIGA, C. G. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, número especial, set. 2000.

VERRANGIA, D. C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 322 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

WARE, V. (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação

- 1) Você pode me contar um pouco sobre sua história: de onde você é ou veio, como foi o processo de escolha da sua profissão (motivações, influência), onde teve sua formação básica (suas dificuldades e conquistas), como chegou ao Projovem?
- 2) Como você se define racialmente?
- 3) No seu dia a dia, em que momento você se dá conta que é branx/negrx/pardx/indígena?
- 4) Já teve algum ocorrido em sua vida que você tenha se dado conta que se beneficiou pelo fato de ser branx? Como? Quais foram as suas reflexões?

Formação

- 1) Durante a sua formação, quando e como você se deu conta da sua raça? Você lembra em algum momento durante a faculdade de pensar “ops, sou branx, sou negrx, sou pardx, sou indígena”? O que mudou depois disso?
- 2) De que forma a sua formação contribuiu para fazer o que faz hoje, atuar no Projovem (com alunxs negrxs, indígenas, mulheres em vulnerabilidade social)?
- 3) Quais suas críticas em relação à sua formação?
- 4) Seus/Suas professorxs foram branxcs?
- 5) Você acha que x professor(a) branx tem algum estereótipo (mais credibilidade, mais confiabilidade)? Por quê? (SE NÃO) Você acha que para x alunx não tem diferença?

Educação

- 1) Em sua opinião, qual a diferença entre as escolas que trabalhou e o Projovem? Diferença entre xs alunxs, entre corpo docente, entre comunidade escolar em geral.

Relações Étnico-Raciais

- 1) O que é ser branx/negrx/pardx/indígena?
- 2) Como você vê x branx nas relações sociais?
- 3) Você acha que x branx tem responsabilidade no contexto do racismo? (SE SIM) Qual? E na luta antirracista? (SE NÃO) Então quais fatores estão relacionados com o racismo no Brasil? Qual o papel dx branx na luta antirracista? Você já presenciou uma situação de racismo em sala de aula? Como foi? Como reagiu?
- 4) Você acha que já foi racista em sala de aula?
- 5) O que para você significa ser racista?

Projovem e ERER

- 1) Em sua opinião, qual a importância do Projovem?
- 2) Você já refletiu sobre de que forma o seu campo de conhecimento reproduz o racismo? (SE SIM) O que faz em relação a isso em suas aulas? (SE NÃO) Você acredita que a ciência não reproduz o racismo?
- 3) Já teve alguma situação durante sua aula em que seus/suas alunxs refletiram sobre ser negrx/indígena e ser branx? Consegue descrever a situação? Quais foram as suas reflexões?
- 4) Você acha que há especificidades raciais e/ou diferenças entre estudantes do Projovem?
- 5) Quais suas expectativas, enquanto professor/professora, em relação ao/às seus/suas alunxs do Projovem?
- 6) O que precisa saber sobre relações raciais para fazer “educação das relações étnico-raciais”? Como aprender sobre “relações étnico-raciais”?
- 7) Você acha que sua raça/cor tem influência no processo de ensino-aprendizagem? (SE SIM) De que forma? (SE NÃO) Por quê?
- 8) O que a experiência no Projovem proporcionou para a sua vida pessoal, para o seu dia a dia?