**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JANAÍNA RIBEIRO BUENO BASTOS

“Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”:
um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das
relações étnico-raciais

**São Paulo
2015**

JANAÍNA RIBEIRO BUENO BASTOS

“Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”:
um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das
relações étnico-raciais

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano
de Souza

**São Paulo
2015**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.047
B327d	Bastos, Janaína Ribeiro Bueno “Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais / Janaína Ribeiro Bueno Bastos; orientação Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. São Paulo: s.n., 2015. 168 p.; apêndices; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação 2. Racismo 3. Relações étnicas e raciais 4. Brancos 5. Professores 6. Personalidade I. Souza, Maria Cecília Cortez Christiano de, orient.
-

Nome: BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno

Título: “Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais

Dissertação apresenta à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*A todos aqueles que são vítimas da violência do
racismo e da branquitude na sociedade brasileira.*

AGRADECIMENTOS

A motivação para este trabalho e sua concretização só foram possíveis por conta de vivências e convivências que estabeleci no decorrer de minha trajetória de vida. Por isso, não posso deixar de agradecer:

A Deus, pelo dom da vida, pelos caminhos abertos, pela concretização deste trabalho.

A minha orientadora, Professora Cecília, pela acolhida, pela orientação deste trabalho, pelos ensinamentos teóricos, por sua análise atenta, sensata e compromissada com a mudança da realidade das relações raciais no Brasil. Minha sincera gratidão.

Aos professores sujeitos deste estudo, pela prontidão demonstrada em participar das entrevistas. Pessoas que tive a oportunidade de conhecer e dialogar.

A minha família maravilhosa, meu marido Henrique e minhas filhas Lívia e Júlia, por tudo o que são. Pela escuta e apoio a esta empreitada, pelo orgulho, pelo interesse, pelo incentivo e por entenderem o esforço dedicado a esta pesquisa. Esta é uma vitória nossa.

A minha irmã Ingrid, por ser quem é. Também pelo carinho, incentivo, apoio e orgulho.

A minha mãe Estelina, por sempre ter acreditado em meu potencial, apesar de nossas condições de vida. Ao meu pai Levino e ao meu irmão Júlio, pela simplicidade.

A Lourdes, minha querida sogra, pelo carinho e apoio com minhas filhas durante o curso das disciplinas.

A Carla, Izabel e Rosana, equipe gestora da EMEF Paulo Ricardo da Silveira Santos no ano de 2012, pela compreensão e apoio quando ingressei no programa de pós-graduação da USP.

A Vivi Fernandes, amiga negritude, pela doçura, pelo acolhimento e pela amizade na caminhada com a temática étnico-racial.

A Priscila, pela escuta nos momentos de insegurança sobre os rumos do projeto e pela preciosa ajuda na elaboração do questionário de entrevista.

A Renata, pela aventura de nosso artigo e pela amizade construída.

A Professora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral, pela leitura atenta do trabalho por ocasião do Exame de Qualificação e pelas contribuições frankfurtianas importantíssimas para a obtenção dos resultados da pesquisa.

A Professora Iray Carone, pelas preciosas contribuições prescritas no Exame de Qualificação, pela inspiração frankfurtiana e pelo compromisso com o legado do Movimento Negro no desvelamento da branquitude.

A Professora Lia Vainer Schucman, pela generosidade e pelas contribuições teóricas prescritas na defesa do trabalho.

Ao pessoal do grupo de estudo “Por uma educação antirracista”, companheiros de pesquisas e de reflexões.

A Professora Jutta Gutberlet, por seu compromisso no ensino das “Metodologias Qualitativas”, que tornou mais brando e nítido meu trajeto metodológico.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação da FEUSP, pela constante disposição no atendimento às questões de procedimentos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, pelo auxílio financeiro fornecido durante o último ano da pesquisa.

Aos meus familiares, às amigas e amigos de infância, aos colegas do curso de especialização sobre a temática, aos alunos das escolas públicas nas quais fui docente, pois não estaria despertando da branquitude sem eles.

Quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente
o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão.

Frantz Fanon

RESUMO

BASTOS, J. R. B. “Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

Este estudo trata sobre os fatores que levaram professores brancos a se envolverem com a educação das relações étnico-raciais. Para tal, discute a relação existente entre colonialismo europeu, raça e racismo, e a especificidade da manifestação da ideologia racial no Brasil, marcada pelo ideal de branqueamento e pelo mito da democracia racial, que nega a existência do racismo e dificulta a percepção dos sujeitos de uma forma geral sobre a necessidade de enfrentamento do mesmo. Reflete sobre a dificuldade de indivíduos brancos de se identificarem com o enfrentamento de um problema do qual não são vítimas, também por conta do processo histórico que marcou a gênese da própria identidade branca e do legado do privilégio simbólico branquitude. Para elucidar o paradoxo de existirem professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais, apesar da branquitude e da frequente negação da existência do racismo na sociedade brasileira, recorreu-se aos estudos de Adorno sobre a relação existente entre as forças internas da personalidade e a adesão às ideologias. A pesquisa de campo foi estruturada sobre a abordagem qualitativa, que envolveu observação assistemática e aplicação de entrevistas e questionários aos professores brancos sujeitos da pesquisa. Para análise dos dados das entrevistas, foi adotada a perspectiva da análise do discurso. Os resultados evidenciaram que os professores brancos participantes do estudo são sujeitos de personalidades *liberais*, formadas a partir de meios familiares não autoritários, cujas estruturas de poder foram marcadas pela aplicação de um método disciplinar mais tolerante, pautado no afeto, no diálogo e na compreensão, e pela convivência com pessoas negras. O fato de serem sujeitos tolerantes e terem convivido afetivamente com negros abriu caminho para que esses professores se identificassem com essa população e fizessem com que a mesma continuasse a integrar os laços sociais constituídos na vida adulta, o que possibilitou o acionamento das predisposições de suas personalidades *liberais* contra o racismo, e a produção de rupturas com a consciência inerte da branquitude, na medida em que foram afetados pela experiência das pessoas negras com quem convivem, ao ponto de se envolverem com a educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Professores brancos; personalidade; racismo; branquitude; educação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

BASTOS, JRB "The history, the subjectivities, my black companies": a research about white teachers involved in the education of ethnic-racial relations. 2015. 168 f. Thesis (MS). Faculty of Education, University of São Paulo, in 2015.

This research focuses on the factors that led white teachers to get involved with the education of ethnic-racial relations. To this end, it discusses the relationship between European colonialism, race and racism, and the specific manifestation of racial ideology in Brazil, marked by the ideal of whitening and the myth of racial democracy, which denies the existence of racism and impedes the perception of subjects in general on the need to face them. Reflects on the difficulty of white individuals identify with the face of a problem of which they are not victims, also on account of the historical process that marked the genesis of own white identity and the legacy of whiteness symbolic privilege. To elucidate the paradox exist white teachers involved in the education of ethnic-racial relations, despite the whiteness and the frequent denial of the existence of racism in Brazilian society, we used to Adorno studies on the relationship between the internal forces of personality and adherence to ideologies. The field research was structured on the qualitative approach, which involved systematic observation and application of interviews and questionnaires to subjects white teachers in the survey. Data analysis of the interviews, it adopted the perspective of discourse analysis. The results showed that white study participants teachers are subjects of liberal personalities, formed from non-authoritarian family means whose power structures were marked by applying a more lenient disciplinary method, based on affection, dialogue and understanding, and the interaction with black people. The fact that they are subject tolerant and have lived affectively with black paved the way for these teachers to identify with this population and to do that it continued to integrate social bonds formed in adulthood, allowing the activation of the predispositions of their personalities liberal racism and production breaks with the inert consciousness of whiteness, as they were affected by the experience of black people with whom they live, about to get involved with the education of ethnic-racial relations.

Keywords: white teachers; personality; racism; whiteness; education of ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O RACISMO: UMA REALIDADE LATENTE.....	18
1.1 A imbricação entre colonialismo europeu, raça e racismo.....	19
1.2 Agravantes do racismo brasileiro.....	25
1.3 O racismo nas escolas brasileiras.....	31
1.4 Os percalços na construção da educação das relações étnico-raciais.....	37
2. A GÊNESE DA IDENTIDADE BRANCA.....	44
2.1 O colonialismo europeu e a imposição de uma hegemonia.....	45
2.2 Branquitude: o legado da constituição da identidade branca.....	49
2.3 Delineando os sintomas da branquitude.....	51
2.4 O papel da personalidade frente às questões ideológicas.....	57
3. A PESQUISA: DO OBJETO AO CAMPO.....	62
3.1 A construção do objeto.....	62
3.2 O trajeto metodológico.....	66
3.3 A observação em campo.....	69
3.4 As entrevistas e a aplicação dos questionários.....	70
3.5 A análise dos dados.....	73
4. NO MEIO DA INÉRCIA SOCIAL.....	75
4.1 As marcas da branquitude.....	75
4.2 O contato com os discursos raciais à brasileira.....	80
4.3 O envolvimento com a educação das relações étnico-raciais.....	90
5. AS PERSONALIDADES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	100
5.1 Sujeitos de personalidades <i>liberais</i>	100
5.2 A estrutura de poder do meio familiar: a disciplina em questão.....	119
6. FATORES PROPULSORES.....	131
6.1 A convivência com negros.....	132
6.2 Estudos sobre a temática racial.....	143
6.3 Indícios de um despertar.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	165

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	166
ANEXO A–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168

INTRODUÇÃO

Problema do negro. É dessa forma como a questão do racismo tem sido na maior parte das vezes compreendida no Brasil. Perpassado pelo mito da democracia racial, que nega a existência do problema, referendado pelo ideal do branqueamento, que acusa o negro do desejo de embranquecer, ignorando a história não contada sobre a política de branqueamento no país, a representação do racismo enquanto suposta paranoia negra tem se mostrado eficiente para calar as denúncias e a violência cometida contra as vítimas dessa ideologia no Brasil.

Ora, se o racismo fosse um problema do negro, o branco nada teria a ver com essa questão, porquanto em nada teria sua vida afetada por ela. Contudo, não é o que demonstra a realidade, uma vez que o grupo branco usufrui de vantagens e privilégios à custa da subalternização do segmento negro. O estudo do sociólogo Carlos Hasenbalg (1979), bem como os trabalhos posteriores do autor em parceria com Nelson do Valle Silva (HASEMBALG; VALLE SILVA, 1988, 1990, 1993, 1999) evidenciaram a manifesta desigualdade entre brancos e não brancos em todos os âmbitos, nos índices de escolaridade, renda, mobilidade social, expectativa de vida e mortalidade, demonstrando as desvantagens cumulativas a que estão expostos os indivíduos não brancos, ainda quando comparados com brancos de mesma origem social, por exemplo. Desvantagens essas que são produtos diretos do racismo e da discriminação racial.

Como afirma Kabengele Munanga (2004), o racismo compreende um fenômeno ideológico que perpassa diversos segmentos sociais, difundindo a crença da existência de diferentes raças humanas, as quais se encontrariam naturalmente hierarquizadas em função de suas características físicas hereditárias. Na busca de afirmar a suposta superioridade do grupo branco, subalterniza-se o segmento negro da população a partir da criação de estereótipos sobre seu físico, acerca de seu comportamento moral e capacidade intelectual, na tentativa de legitimar a hierarquização e o poder simbólico outorgado ao primeiro. Dessa forma, o racismo confere valores distintos a brancos e a negros. O que ocorre é que os últimos são as vítimas dessa ideologia, e os primeiros, usufruem dos “benefícios” contidos no avesso da mesma – ora, não pode haver vítimas quando não há beneficiários – mesmo que muitos brancos não saibam disso.

Esta é a situação brasileira: o racismo é uma realidade latente, porém silenciada por fortes discursos que negam sua existência, julgando-o como paranoia da vítima, entre outras

razões de negação. As relações raciais são regidas pelas normas da etiqueta do mito da democracia racial, pelo apreço à cordialidade disfarçada de tolerância, que denota o não falar sobre o assunto, fatores esses que, somados, dificultam tanto a sensibilização quanto o enfrentamento ao racismo por parte da maioria da sociedade brasileira. Para além dessas questões, os que pelo fenótipo – e não pela “pureza” – são classificados como brancos usufruem dos privilégios oriundos de sua suposta e “natural” superioridade branca, o que, a priori, contribui para diminuir o interesse por um problema do qual não são vítimas.

No que se refere ao espaço escolar, alunos e professores reproduzem de forma inconsciente ou consciente os sutis mecanismos racistas, reforçados pela cultura eurocêntrica na qual se baseia a cultura escolar (MUNANGA, 2005). O racismo adentra sutil ou brutalmente o espaço escolar brasileiro e, de maneira silenciosa ou manifesta, incute valores e dissemina práticas que alocam o indivíduo negro a uma condição subalterna, privando-o muitas vezes do usufruto de sua cidadania.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar que o enfrentamento ao racismo e o impacto dessa ideologia na sociedade e na escola não diz respeito apenas ao segmento negro da população, mas também ao branco, uma vez que esse último também teria a sua subjetividade afetada em função de sua socialização em uma sociedade racista, a qual lhe possibilitou apropriar-se de uma falsa sensação de superioridade (CAVALLEIRO, 2005); a saber, a branquitude. Não só isso, tanto a educação eurocêntrica como o racismo cordial impedem o branco brasileiro de perceber o Outro; aquele com quem poderia dialogar e constituir a Razão pública e democrática. Também impede a ambos, negros e brancos, de compreender a história e a sociedade de seu próprio país. Parafraseando Joaquim Nabuco, a cidadania brasileira só será de fato cidadania quando todos, e não só uma parte, dos brasileiros puderem se tornar cidadãos.

Porém, várias coisas contribuem para que isso demore a acontecer. Bento (2002a) ressalta que os privilégios outorgados ao grupo branco pelo sistema racista compreendem um assunto que não interessa ao país discutir, uma vez que benefícios simbólicos estariam em jogo, o que terminaria por incentivar a ausência de reflexão sobre a questão, reiterando o círculo vicioso que proclama o racismo como um problema presente apenas no imaginário de indivíduos não brancos, ou no máximo, como um problema existente em outros países.

Contudo, tanto na sociedade quanto nas escolas brasileiras, observam-se sujeitos com diferentes posições em relação ao racismo: indivíduos não brancos que sofrem na pele o racismo e seus efeitos; indivíduos não brancos, também vítimas do racismo, e lutam contra o mesmo e seus efeitos; indivíduos brancos que não são vítimas do racismo, e que de forma

consciente ou inconsciente usufruem dos privilégios que ele confere; e, finalmente, indivíduos brancos que apesar de não serem vítimas do racismo, desaprovam sua existência e lutam contra seus efeitos, embora não possam anular todos os privilégios que essa ideologia lhes confere. Nesse contexto, integro e investigo esse último grupo, especificamente no que se refere ao âmbito escolar.

Dessa forma, este estudo compreende uma investigação sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais, educação essa que busca a ruptura com a hierarquização racial que tem moldado no decorrer da história as relações estabelecidas no país, como uma das vertentes da própria luta contra o racismo na esfera da educação escolar.

Entretanto, a aderência ao enfrentamento ao racismo bem como a construção da educação das relações étnico-raciais compreendem ideais que são, no mínimo, controversos. Consequência, diga-se, da socialização de todos em uma cultura que naturalizou as desigualdades raciais como mera decorrência das desigualdades econômico-sociais. E também a partir do discurso de negação de existência do problema ou da conceituação do racismo como falso problema.

Além dessa questão, deve-se considerar o fato de que sujeitos socializados em uma sociedade racializada tendem a construir uma visão de mundo a partir dessa realidade (BENTO, 2002b). Não se denuncia um privilégio do qual se é beneficiário. Por outro lado, o “branqueamento” da população foi uma ideologia perversa, porém eficaz, capaz de fazer muitos negros aderirem a ideia de que poderiam ser aceitos como brancos, se subirem na escala social ou se afastarem do convívio com outros negros. Semelhantemente, torna-se pertinente inferir sobre a dificuldade de identificação com o problema por parte de indivíduos brancos em função das implicações decorrentes da branquitude em suas identidades, na medida em que a branquitude compreende uma “... consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação e o preconceito” (ROSSATO; GESSER, 2001, p.11).

Contudo, embora essa luta à primeira vista interesse mais a não brancos do que a brancos, em função do impacto da branquitude na identidade desse último grupo e a vantagem que a manutenção de um sistema de privilégios representa em uma sociedade capitalista, no contexto escolar, há professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais, no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a desestabilização do racismo

institucionalizado que perpassa a sociedade como um todo. Dessa forma, este trabalho compreende os seguintes objetivos:

- Discutir o racismo e sua relação com a branquitude no Brasil, de forma a demonstrá-la como um dos pilares de sustentação da ideologia racial, visando elucidar a dificuldade de identificação por parte do grupo branco com o problema do racismo no país e na escola brasileira;
- Identificar os fatores que impulsionaram docentes brancos, apesar da branquitude e dos discursos de negação do racismo, a se envolverem na construção da educação das relações étnico-raciais, de forma a apresentarem interesse pela temática e a desenvolverem práticas pedagógicas que colaboram para a valorização das diferenças étnicas;
- Verificar se os professores brancos envolvidos com a temática racial produziram rupturas com a branquitude.

O presente estudo se torna justificado na medida em que investiga os motivos que levaram professores brancos a se envolverem na construção de uma educação das relações étnico-raciais, de forma a produzir um rompimento com percepções do senso comum, por exemplo, de que o racismo seria exclusivamente um problema dos segmentos não brancos. O estudo desse processo pode fornecer pistas para o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento do racismo no sistema educacional. Além dessa razão, está o fato de serem raros estudos no país que reflitam sobre o envolvimento de professores brancos na educação das relações étnico-raciais bem como sobre os fatores que impulsionaram esse processo.

Desta forma, o primeiro capítulo, *O racismo: uma realidade latente*, traz a revisão bibliográfica sobre o tema, resgatando o conceito de racismo, a forma como essa ideologia se manifesta no Brasil e as implicações da mesma no contexto das escolas brasileiras. O referido capítulo também aponta os percalços que se apresentam na construção da educação das relações étnico-raciais no país, os quais abarcam desde as influências dos discursos de negação do problema até as experiências vivenciadas pelos sujeitos a partir de seu pertencimento racial, as quais terminam por impactar as formas de ser e estar no mundo dos mesmos.

O segundo capítulo, *A gênese da identidade branca*, compreende uma investigação bibliográfica sobre a gênese da identidade branca a partir do colonialismo europeu, evidenciando ainda a branquitude como um legado desse processo histórico, cujas

implicações influenciam profundamente as identidades brancas e terminam por dificultar com que indivíduos pertencentes ao grupo branco se identifiquem com o problema e com o enfrentamento ao racismo. A fim de elucidar o fenômeno que envolve os professores brancos envolvidos na educação das relações étnico-raciais, os quais caminham na contramão da sociedade brasileira, resgatou-se no referido capítulo as contribuições de Adorno et al. (1965) sobre as relações existentes sobre o papel da personalidade frente às questões ideológicas, por dialogar sobre o fato de que indivíduos de um mesmo contexto podem apresentar opiniões e posturas divergentes em relação às ideologias, no sentido de aderir as mesmas ou combatê-las.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, a presente pesquisa foi estruturada sobre a abordagem qualitativa, e pelo fato de ser conduzida por uma única investigadora para fins de dissertação de mestrado apresenta um viés exploratório. Para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos as técnicas da observação assistemática, a realização de entrevistas semiestruturadas bem como a aplicação de questionários aos professores brancos sujeitos desta pesquisa. Essas informações detalhadas constam no terceiro capítulo, *A pesquisa: do objeto ao campo*, o qual relata a metodologia de pesquisa adotada, abarcando desde o processo de construção do objeto de estudo até as técnicas utilizadas em campo e a forma de análise dos dados coletados.

O quarto capítulo, *No meio da inércia social*, demonstra a presença de algumas marcas da branquitude nos discursos dos professores observados e entrevistados, evidenciando que os mesmos são indivíduos cuja socialização não se deu em uma esfera a parte, isenta das influências dos discursos racistas que regem a sociedade brasileira. Também demonstra o envolvimento dos docentes com a educação das relações étnico-raciais, seus discursos e as práticas pedagógicas que desenvolvem, que corroboram a materialização de seu interesse pela questão.

O quinto capítulo, *As personalidades dos professores entrevistados*, busca identificar as personalidades dos docentes entrevistados à luz das contribuições de Adorno et al. (1965), estabelecendo relação com a estrutura de poder presente no meio familiar dos sujeitos durante a infância dos mesmos.

O sexto e último capítulo, *Fatores propulsores*, demonstra os fatores que possibilitaram o envolvimento dos docentes com a educação das relações étnico-raciais, discutindo os indícios de um possível despertar da consciência da branquitude em relação a discriminação por parte dos mesmos.

As Considerações Finais compreendem uma síntese dos resultados da pesquisa. Tem-se como expectativa que a leitura deste trabalho desestabilize impressões sobre uma tentativa

de “racismo às avessas”, discurso esse tão recorrente no Brasil, ao mesmo tempo em que desperte os leitores para a realidade da branquitude como uma condição sócio-histórica, e a importância do engajamento dos indivíduos brancos no enfrentamento ao racismo não só para a conquista da cidadania não branca, mas também para a efetivação de sua própria cidadania.

1. O RACISMO: UMA REALIDADE LATENTE

De acordo com Munanga (2004), o termo racismo foi instituído por volta de 1920, vindo a receber desde então, diversas definições, leituras e interpretações. Todavia, ideologias e perseguições contra grupos de etnias diferentes têm vigência muito antiga.

Com base na relação estabelecida entre raça e racismo, Guimarães (2005) defende que o termo diz respeito a uma ideologia que se vale do emprego de critérios pressupostos como biológicos e essencialistas para naturalizar as hierarquias sociais. Dessa forma, torna-se pertinente resgatar a contribuição de Munanga:

...com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2004, p.24).

Nessa perspectiva, o racismo é um fenômeno ideológico pautado na crença da existência de diferentes raças humanas, as quais se encontrariam naturalmente hierarquizadas de acordo com suas características biológicas e hereditárias, uma vez que as mesmas determinariam as qualidades morais e intelectuais dos diferentes grupos (MUNANGA, 2004). Na escala única de valores que permeia o imaginário racista moderno, o grupo branco ocuparia o topo dessa hierarquia, restando aos demais indivíduos a cessão dos níveis inferiores da escala racial.

Assim, na busca de atestar a superioridade do segmento branco, criaram-se estereótipos positivos em relação à brancura e, em contrapartida, construiu-se uma série de estigmas negativos em torno dos grupos não brancos – sobretudo negros – no intuito de alocá-los a uma posição subalterna em relação ao primeiro considerado superior.

Embora o conceito de racismo seja relativamente recente, pode-se afirmar que na história humana o fenômeno de hierarquização das diferenças é bem antigo. No que tange ao racismo moderno, o qual compreende a ação de idealizar como superiores os indivíduos classificados como brancos, Carvalho (2008) assinala que o mesmo teve início ainda no século XVI, quando os europeus, através da conquista da América e do tráfico de escravos africanos, procuraram justificar de diferentes formas a prática de conquista, do tráfico e da escravização. Além disso, o autor assinala que o fenômeno do racismo se agravou com a partilha da África no final do século XIX e a expansão do colonialismo europeu na Ásia:

Esse racismo fenotípico cresceu ainda mais na época do alto imperialismo, alcançando dimensões definitivamente globais no final do séc. XIX, quando a autointitulada “raça branca” se impôs nos cinco continentes e forçou os colonizados do mundo (americanos, africanos, asiáticos, povos do Oriente Médio, da Ásia Menor e oceânicos) a aceitá-la como padrão de referência (CARVALHO, 2008, p.1).

Tendo em vista a intensidade desses fatores históricos, este trabalho se limitará a focar o referido fenômeno pelos contornos delineados na modernidade, projetando-o a partir da ascensão do denominado grupo branco. Essa abordagem se torna pertinente tendo em vista que o domínio colonial do auto-intitulado segmento branco terminou por engendrar no continente americano o surgimento de novas identidades e uma hierarquização das diferenças, na qual os indivíduos classificados como não brancos foram subalternizados, de forma a produzir uma estrutura que impactou significativamente o imaginário social, cujos reflexos e desdobramentos ainda estão presentes na contemporaneidade. Nesse ponto, é interessante enfatizar que o recorte do racismo utilizado neste trabalho com base na construção da ideia de raça apresenta um histórico que não por coincidência se aglutina com a ascensão do colonialismo europeu e a posterior constituição do grupo branco, sendo que estes últimos dois aspectos serão explorados com mais profundidade no segundo capítulo deste estudo.

1.1 A imbricação entre colonialismo europeu, raça e racismo

De acordo com Carvalho (2008), o surgimento do racismo por parte dos autodenominados brancos em relação aos não brancos se deu de forma concomitante ao crescimento do colonialismo europeu.

Embora as formas de colonialismo praticadas pelos distintos povos da Europa apresentem especificidades que permitem tecer distinções entre as mesmas, pode-se compreender o fato do colonialismo europeu a partir da existência de núcleos comuns, compostos pelas viagens de exploração, pelo mercantilismo, pelo massacre e destruição de civilizações nativas e espoliação das riquezas presentes nos territórios então denominados como “colônias”. Valendo-se assim, do domínio político pelo expansionismo e pela estruturação de um sistema escravista cujas bases estavam na exploração dos povos dominados, através da imposição de determinados modos de produção em prol do sustento do lucro gerado pela produção de gêneros. Fatores esses que contribuíram para a estruturação de uma nova ordem de identidades simbólicas desiguais entre colonizadores e colonizados (QUIJANO, 2000), aspecto que será melhor explorado no decorrer deste estudo.

O empreendimento colonial europeu fora impulsionado pela busca do poder e de riquezas. Conforme afirma Calligaris (1999), a matéria-prima da colonização abarcava o desejo de pequenos nobres que em suas terras não conseguiam mais ser nobres bem como a sede de burgueses por nobreza. Os colonizadores almejavam ocupar o topo de uma hierarquia, lugar esse que lhes outorgaria o controle e o poder, o qual, porém, não poderia ser conquistado na pátria-mãe frente aos seus semelhantes, sobretudo no contexto das crises pelo qual atravessava o velho mundo.

O empreendimento colonial, a partir do momento que se identificou com a monocultura, com a posse de grandes extensões de terra e com a escravização de povos nativos e deportados, prometia o vislumbre das riquezas inimagináveis, o alcance da segurança econômica e o controle dos diferentes povos. O controle dos povos se daria a serviço dos interesses de dominação e exploração, permeados pela intolerância e hostilidade, por conta da ameaça que essas populações representavam para os dominadores; ameaça essa banhada pelo estranhamento e pelo medo oriundo das típicas fantasias que perpassam sujeitos autoritários (ADORNO et al., 1965). No caso, via-se justificada pelo pretense desejo de cristianização e de civilização dos povos nativos da América e da África.

Bento (2002a), na esteira de Adorno, compreende esse medo como originário de uma paranoia através da qual o indivíduo elabora um Outro a partir de si. Um Outro ameaçador, um diferente de si, no qual se projetam as características negativas que o sujeito não consegue assumir como suas. Um Outro que apesar de ser projetado no diferente, tem mais a ver consigo próprio, tal como o fato dos europeus terem transformando os povos colonizados em Outros, atribuindo aos mesmos uma suposta agressividade, bestialidade, sexualidade exacerbada, inclinações para o pecado, os quais comportariam em síntese, a simbologia do Mal.

Entretanto, um breve olhar sobre o processo histórico que envolveu a dominação europeia por si só revela que esse Outro tem mais a ver com o próprio europeu do que com qualquer povo conquistado pelo mesmo sob esse pretexto (BENTO, 2002a). No brutal colonialismo sustentado pela civilização europeia, pode-se afirmar que a mesma projetou nos povos africanos as características negativas que não queria ver em si. Nesse sentido discorre Fanon (2008):

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não-civilizado que tentava se defender. Quando a civilização

européia entrou em contacto com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal (FANON, 2008, p.161).

Fanon (2008) nomeia como inconsciente europeu o inconsciente coletivo adquirido pela civilização europeia nessa etapa de expansão. O autor, psicanalista, utiliza o conceito de inconsciente coletivo como um fenômeno cultural, adquirido socialmente, comportando “o conjunto dos preconceitos, mitos, atitudes coletivas de um grupo determinado” (FANON, 2008, p.159). No contexto de autoritarismo e dominação que compreendeu o fenômeno do colonialismo, os colonizadores podem ter se valido de um mecanismo apontado por Carone (2012), também com base em Adorno, através do qual o sujeito projeta nos grupos contra-identificações, ou seja, as mazelas, os fracassos e as características negativas que não quer ver em si ou em seu grupo, ao mesmo tempo em que idealiza o grupo com o qual se identifica.

Nessa perspectiva, é necessário resgatar que o expansionismo europeu intensificou na sociedade ocidental a percepção de que os seres humanos eram profundamente diferentes, o que terminou por colocar em xeque a limitada e etnocêntrica concepção europeia de humanidade (MUNANGA, 2004). Tormenta essa que, até o século XVII, foi elucidada estritamente por explicações de cunho teológico, tendo em vista que o paradigma religioso direcionava a sociedade da época.

O empreendimento do colonialismo possibilitou aos conquistadores europeus a expansão do domínio econômico e territorial. Nesse processo, o domínio dos povos que habitavam as regiões alcançadas tornou-se fundamental para a consolidação da conquista. Com esse intuito, a elite europeia se estabeleceu como grupo dominante através da imposição de um sistema segregativo que outorgava as populações conquistadas o estereótipo da inferioridade, com o objetivo de justificar as formas de exploração sob as quais foram submetidas (VAN DIJK, 2008).

O “sucesso” obtido pelo colonialismo no domínio dos demais povos apontava para a urgência da elaboração de uma explicação para as diferenças humanas que beneficiasse os dominadores, de forma a assegurar a estabilização de seu poder. Nesse contexto, os dominadores, que antes haviam justificado a escravização valendo-se de distorções dos pressupostos bíblicos, missões de cristianização e civilização, lançam mão da ideia de raça, originária da zoologia, a fim de tecer uma justificativa aparentemente coerente com a ciência para a subalternização dos grupos colonizados. Por isso, Arendt (1989) aponta que as raízes da ideologia racista com base na ideia de raça se encontram no século XVIII. Período esse no qual surgiram as primeiras explicações para as diferenças humanas distanciadas dos fundamentos religiosos, à luz dos ideais iluministas (SCHWARCZ, 1996).

Dessa época datam as interpretações que concebiam as diferenças existentes entre os seres humanos como resultados de fatores externos, como o clima, alimentação, costumes e geografia. Contudo, essas interpretações não passavam de teorias de degeneração utilizadas pela sociedade europeia em prol da comprovação de sua suposta superioridade (HOFBAUER, 2006).

Dessa nova linha de interpretações para as diferenças humanas, destaca-se Buffon (1707-1788), naturalista francês. Assim como os demais cientistas da época, Buffon afirmava que na espécie humana a cor de pele mais constante seria a branca, sendo as demais tonalidades entendidas como um “desvio”. Buffon defendia que as variações humanas que se distanciavam do “modelo originário” da espécie foram degeneradas por influência climática. Dessa forma, na perspectiva científica do final do século XVIII, “‘O Branco’ já não se referia exclusivamente ao ideal religioso, mas ligava-se cada vez mais a certas áreas geográficas e climáticas que permitiam o florescimento da expressão máxima de ser humano pensado como filho de Deus” (HOFBAUER, 2006, p.112).

Logo, o conceito de raça foi empregado pela sociedade europeia na busca de estabelecer uma explicação para as diferenças humanas nos moldes da perspectiva racional e iluminista, utilizando a cor de pele como critério para designá-la (MUNANGA, 2004). Nesse contexto emergiu a lógica de hierarquização das diferenças baseada em traços fenotípicos, bem como o emprego de raça como unidade de categorização.

No século XVIII, a cor de pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela (...) No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação (MUNANGA, 2004, p.19).

O século XIX presenciou a construção de um novo paradigma para explicar as chamadas diferenças raciais, a partir da apropriação da ideia de evolução difundida por Charles Darwin. Esse paradigma, denominado racialismo científico, defendia a existência de raças humanas, que difeririam qualitativamente entre si tanto na forma física quanto em termos mentais, sendo sua superioridade ou inferioridade medida pela posição que ocupariam na escala de evolução da espécie (CARVALHO; CIMBALUK, 2012). Com base nesse parâmetro, dentre os referenciais teóricos modernos do racismo, emergiram as teses da eugenia, nas suas variantes regionais, o arianismo, darwinismo social e evolucionismo social.

O emprego do conceito de raça tornou-se conveniente para justificar o domínio dos colonizados pelos colonizadores pela possibilidade da defesa da existência de uma natural hierarquização entre os grupos humanos. Com isso, a ideia de raça passou a adquirir contornos biológicos, apontando para uma suposta superioridade contida na chamada raça branca, a qual obviamente abrangia o grupo dominador, a sociedade europeia, que buscava justificar a desumanidade contida no colonialismo e na escravização e alicerçar, aos olhos dos dominadores e dominados, sua suposta supremacia.

O interesse em comprovar essa supremacia advinha do desejo burguês de acumular riquezas e intensificar a exploração do trabalho, impulsionado pelos novos ideais de ascensão, desenvolvimento e progresso. Para os dominadores, era necessário fundamentar o atraso e o primitivismo das populações colonizadas, relacionando o aparato físico e biológico das mesmas como suporte das características intelectuais e morais, relação essa sintetizada na ideia de raça (HOFBAUER, 2006), a qual terminou por legitimar a hierarquização das diferenças humanas. Assim, o branco europeu se auto-intitulou como um modelo de progresso, valores, beleza e civilização, infligindo ideologicamente uma superioridade em relação aos indivíduos não brancos (CARVALHO, 2008), valendo-se da concepção de raça para fundamentar o seu domínio.

Dessa forma, a difusão dos estudos do racismo científico permitiu que o racismo emergisse ao mesmo tempo em todos os países ocidentais, de maneira a autenticar a manifestação dos pensamentos racistas que desde o século XVI acompanhavam a sociedade moderna (ARENDT, 1989).

Porém, o “conhecimento” adquirido pelos teóricos racialistas não se deteve apenas na defesa da hierarquização das diferenças humanas, mas também subsidiou a construção da política eugenista, a qual tendia à progressiva supressão das raças tidas como inferiores, através do controle e da seletividade de reprodução das populações (SCHWARCZ, 1996). No século XX, esse entendimento culminou na adoção do racismo como política oficial por parte três países: os Estados Unidos, a África do Sul e a Alemanha Nazista. O nazismo, que teve seu ápice na II Guerra Mundial, valeu-se do emprego do conceito biológico de raças humanas para justificar a supremacia branca e aariana, resultando no extermínio de milhões de pessoas.

Contudo, no movimento de supressão do medo que rondava a humanidade no fim da II Guerra Mundial, em virtude dos horrores presenciados, as teorias que fundamentavam a existência de diferentes raças humanas foram cientificamente invalidadas através da divulgação de estudos da ciência genética (SILVÉRIO, 1999). Esses estudos comprovaram a

impossibilidade das propriedades biológicas dos seres humanos serem determinantes das características culturais.

Entretanto, apesar do conceito de subespécies humanas ter sido cientificamente descaracterizado e, portanto, o conceito de raça comprovadamente não existir no plano biológico, a ideia de raça terminou por adquirir um contorno ideológico em decorrência do intenso processo de validação sofrido ao longo da história, mantendo a hierarquização ideológica dos grupos humanos e, por conseguinte, uma desigualdade entre os mesmos (GUIMARÃES, 2005).

Logo, a concepção de racismo apoiada na suposta existência de raças humanas, abrangendo a ação de idealizar como superiores os indivíduos classificados como brancos abarca uma ideologia paulatinamente solidificada no decorrer do processo histórico, tendo em vista a necessidade da defesa da suposta superioridade europeia para a exploração dos povos dominados. Nessa perspectiva, resgata-se a contribuição de Guimarães:

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados). Essa doutrina justificava pelas diferenças raciais a desigualdade de posição social e de tratamento, a separação espacial e a desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes destes grupos incorporados num mesmo Estado nacional. Trata-se de uma doutrina racista que se expressou na biologia e no direito (GUIMARÃES, 1999, p.104).

O autor discorre que, na contemporaneidade, o racismo não se limita apenas a uma doutrina, mas reúne um conjunto de atitudes e preferências fundadas na hierarquização de diferenças, valores estéticos, características fenotípicas e culturais. Embora a ideologia racista tenha se destituído do caráter de “verdade” conforme fora defendida outrora pela ciência racialista do século XIX, o racismo tem se utilizado de diferentes mecanismos que visam reproduzir as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e não brancos, institucionalizando-se nas diferentes esferas sociais.

Porém, seria errôneo afirmar que o fenômeno do racismo cuidadosamente tecido e firmado no decorrer da história impactaria apenas os grupos aos quais foi atribuído o nível inferior da escala racial. Deve-se considerar que a outorga de inferioridade só foi concedida ao grupo não branco em função da correlata existência de um grupo detentor da superioridade, ou seja, o grupo branco. Nesse jogo simbólico que permeia as relações, na medida em que

determinadas identidades são despojadas de seu valor, outras se apropriam de uma valorização suplementar, o que também impacta as subjetividades dos indivíduos beneficiários desse sistema. Assim, a reprodução do racismo se torna conivente com a manutenção do legado de privilégios concedido ao segmento branco, bem como ao sistema de desvantagens imposto aos demais indivíduos.

O racismo acarreta consequências para ambos os grupos, distinguidos neste trabalho como branco e não branco. Essa distinção se torna pertinente tendo em vista a idealização construída em torno do primeiro grupo, a qual termina por marginalizar em diferentes graus os indivíduos que não lhe pertencem. A brancura se tornou um valor, e quanto mais um indivíduo se distancia desse padrão, maior a inferioridade que lhe será atribuída.

Dessa forma, o racismo contemporâneo compreende um complexo sistema de ideias ancoradas na crença da existência de raça enquanto categoria biológica e na superioridade da raça branca em detrimento das demais. O racismo enquanto ideologia dá origem ao preconceito e a discriminação racial.

Conforme afirma Gomes (2005), o preconceito racial compreende um julgamento prévio, a elaboração de um conceito negativo acerca dos indivíduos que compõem um determinado grupo racial. Para Carone (2008), o preconceito racial reúne um conjunto de crenças, opiniões e atitudes negativas frente aos grupos subalternizados pela sociedade.

Já a discriminação racial apresenta um caráter comportamental, que pode se materializar de diferentes formas e em diferentes graus (CARONE, 2008). Logo, enquanto o racismo compreende uma doutrina e o preconceito racial se limita a um julgamento, a discriminação racial diz respeito a uma prática que efetiva a ambos (GOMES, 2005).

Faz-se necessário ressaltar que o racismo adquiriu peculiaridades que diferem de acordo com o contexto, sendo do interesse deste trabalho evidenciar a forma como tal ideologia se manifesta no Brasil, a qual com sua especificidade busca manter o grupo branco no topo da hierarquia. O racismo brasileiro apresenta uma série de peculiaridades que, a priori, produzem uma ausência de discussão e reflexão por parte dos indivíduos, tendo em vista que várias forças convergem para a amortização do próprio diálogo sobre a questão.

1.2 Agravantes do racismo brasileiro

Sem desconsiderar o histórico do colonialismo português, baseado nas plantações com mão de obra escrava, e com a escravização dos negros mantidas no I e II Impérios do Brasil independente, que marcaram profundamente as relações raciais assimétricas constituídas no

Brasil, pode-se afirmar que racismo enquanto doutrina científica emergiu no cenário político e ideológico brasileiro anterior e próximo ao período de abolição da escravidão, sobreposto ao medo do estabelecimento de uma igualdade civil entre indivíduos livres e aqueles que haviam sido escravizados, a saber, brancos e negros (GUIMARÃES, 2004).

Conforme afirma Dain Borges (2005), as discussões brasileiras sobre raça travadas na metade final do século XIX até a metade do século XX lançaram mão das teorias racialistas europeias a fim de institucionalizar a discriminação em função de cor no país, de forma conivente com o sistema de subalternização racial difundido pelo colonialismo europeu.

Apesar de possuir raízes no colonialismo e nas teorias racialistas europeias, o racismo brasileiro desenvolveu uma roupagem própria, marcada pela sutileza da manifestação de seus mecanismos, tecidos no decorrer da história pela imposição do ideal de branqueamento e pelo mito da democracia racial. Por isso, o estabelecimento de uma compreensão acerca do racismo à brasileira exige a ação de focalizar melhor esses dois fenômenos.

Segundo Hasenbalg (1996), o ideal de branqueamento tem sua gênese no século XIX, compreendendo um projeto brasileiro para o alcance de uma identidade nacional, que visava um embranquecimento gradativo da população mediante o incentivo da imigração europeia, uma vez que, nesse período, o Brasil era considerado pelas demais nações como um país em situação de atraso, tendo em vista a miscigenação de sua população.

O fato da miscigenação não era bem visto pelos teóricos racialistas, em função do paradigma da degeneração, o qual difundia a ideia de que a mistura da superior raça branca com as inferiores não brancas terminaria por conduzir a primeira a perder as qualidades alcançadas pela evolução, culminando na degeneração da mesma.

Nessa perspectiva, Borges (2005) afirma que as explicações da antropologia europeia e norte-americana foram eficientes para justificar a superioridade branca e a inferioridade dos negros e miscigenados, bem como para decretar o perigo da degeneração decorrente da mistura das raças.

Nos moldes do paradigma da degeneração, grande parte da população do país estaria condenada. Logo, o ideal de branqueamento compreendia a solução brasileira para o determinismo contido nas teorias raciais, na medida em que propunha o aumento da dosagem de “sangue branco” na população, em prol da produção de uma “boa mestiçagem” que extingiria o fenótipo negro em até sete gerações (SCHWARCZ, 1993). Isto significava que a mestiçagem seria seletiva - os indivíduos mais claros entre os negros se casariam com mestiços mais claros, e os mestiços mais claros se casariam com os quase brancos, e os quase brancos com os brancos, condenando assim, mestiços escuros e negros a desaparecerem no

decorrer de gerações. Por conseguinte, o branqueamento visava a produção de uma raça brasileira, a mais branca possível para habitar o país.

Com o objetivo de sufocar os temores advindos da predominância negra, houve o incentivo por parte do governo brasileiro no que se refere a vinda de imigrantes europeus ao Brasil, com o intuito de substituir a mão de obra escrava, o que alimentava inclusive, a esperança de embranquecer a população.

No cenário de abolição permeado pelo medo da igualdade civil, os responsáveis pelos crimes cometidos na época da escravidão não foram responsabilizados, e o Estado brasileiro não sustentou qualquer ação positiva que de fato colaborasse para a efetivação da cidadania dos negros libertos (SOUZA, 2014). Nesse contexto “... o negro livre defrontou-se com o imigrante europeu, valorizado pelos donos de terras como mão-de-obra mais eficiente. O imigrante simbolizava a chegada do progresso, enquanto o negro era identificado como o atraso” (CARNEIRO, 1994, p.17-18). Semelhantemente, Souza (2014) afirma que:

A percepção do negro como inferior e selvagem e a crença na degenerescência da população mestiça foi assimilada pelas elites que, no seu esplêndido isolamento, anunciaram a inaptidão dessa massa popular para servir de mão de obra capaz de adequar-se às relações de trabalho necessárias à sociedade industrializada (SOUZA, 2014, p.71).

Logo, a chegada dos imigrantes brancos europeus ao Brasil representava a solução para o futuro da nação, na produção de uma identidade nacional reconhecida internacionalmente como desenvolvida e civilizada.

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí porque a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 1999, p.51).

Bento (2002a) compreende o ideal de branqueamento como uma invenção da elite branca brasileira, o qual proporcionou tanto um fortalecimento da autoestima do grupo branco através da subalternização dos demais, quanto a consolidação de sua branquitude¹. Porém, nem sempre o ideal de branqueamento é retratado como uma invenção da elite dominante.

Nesse sentido, Bento (2002a) alerta para o perigo das frequentes abordagens que dimensionam o branqueamento como um problema exclusivo do segmento negro, o qual tenderia a idealizar o branco bem como miscigenar-se com ele, no intuito de abdicar e diluir

¹ O conceito de branquitude será estudado no segundo capítulo deste trabalho.

sua negrura, discurso esse que termina por culpabilizar a vítima pela existência do problema, argumento que se tornou muito comum no racismo brasileiro. Estas abordagens são originárias do que Oracy Nogueira classificou como "racismo derivado", isto é, a presença do ideal de branqueamento entre os próprios negros. Esse mecanismo, que supõe uma identificação com o agressor, e a internalização do preconceito, é um mecanismo de dominação. O sofrimento vivido pelos negros leva alguns deles a se casarem com brancos ou com indivíduos próximos do fenótipo branco, no sentido de procurar poupar que novas gerações venham a sofrer com os efeitos do racismo. Por outro lado, há que se lembrar que a origem do Brasil como sociedade escravista tornou o escravismo - e talvez o racismo dele derivado - uma ideologia totalitária. Como lembra Ira Berlin (2006) no livro "Gerações do Cativo", numa sociedade escravista todos, inclusive escravos, desejam ter escravos.

Contudo, embora o Brasil não tenha alcançado sua aspiração de tornar-se "branco", o ideal de branqueamento terminou por reforçar a naturalização do racismo no país, enquanto forma de hierarquização das diferenças.

Frente ao fracasso em branquear a nação, o mito da democracia racial compreendeu outra invenção da elite, adotada pelo Estado para definir oficialmente a situação brasileira (HASENBALG, 1996). Para Guimarães (2003), a democracia racial diz respeito a um ideal que difundia mundialmente a imagem do Brasil enquanto um verdadeiro paraíso racial, em função da suposta relação harmoniosa mantida entre as diferentes raças que habitavam o território brasileiro, caracterizando-o, portanto, como uma sociedade isenta de conflitos raciais por oferecer a todos as mesmas oportunidades.

Hasenbalg (1996) resgata que desde o fim do Império já se atribuíam ao Brasil o mérito de não possuir conflitos raciais. Na visão de Anthony Marx (1998), isso se deve ao fato de que a supremacia branca não foi cultuada explicitamente pela política oficial, embora se fizesse presente em todos os segmentos sociais. No que se refere ao imaginário da democracia racial, pode-se afirmar que o mesmo passou a ganhar força por volta de 1930, com a publicação da obra de Gilberto Freyre "Casa-grande e senzala", que de algum modo qualificou positivamente o sistema escravista brasileiro, justamente por ter proporcionado o encontro complementar das três raças – branca, negra e indígena – o que, na ótica de Freyre, culminou na construção da singular cultura brasileira.

Hasenbalg (1996) afirma que um forte ingrediente do mito foi a ênfase na miscigenação, entendido como um indicador de tolerância nas relações raciais no país. Porém, a partir das contribuições de Munanga (1999), pode-se resgatar o contexto originário

da miscigenação, cujo pano de fundo revela relações de poder assimétricas marcadas pela violência do sistema escravista brasileiro.

Porém, após o início de uma série de pesquisas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos anos 50, cujo intento original visava transmitir ao mundo o segredo da convivência racial harmoniosa que marcava o Brasil, o ideal da democracia racial acabou sendo caracterizado como mito, uma vez que os referidos estudos terminaram por revelar a ilusão contida nesse ideal, na medida em que demonstraram as desigualdades raciais recorrentes, de forma a confirmar a existência do racismo, preconceito e discriminação racial, confrontando assim, a imagem das relações harmoniosas (HASENBALG, 1996).

Entretanto, o imaginário da democracia racial ainda permeia o senso comum da população. Alguns sociólogos e antropólogos como Peter Fry (1996) julgam mesmo que seja um mito “eficaz”, porque proporciona barreiras a expressão direta do racismo e ao ódio racial. No entanto, outros estudiosos e mesmo o Movimento Negro afirmam que seu efeito é perverso, produzindo uma diluição das identidades raciais, uma vez que a tônica colocada na mestiçagem leva a pensar que sendo todos os brasileiros mestiços, todos seriam iguais, inexistindo o preconceito. Em outras palavras, segundo esse discurso, não haveria diferenças raciais no Brasil considerando que geneticamente, devido à miscigenação, seria quase impossível classificar alguém como puramente branco ou negro. Isso é, não havendo racismo no molde estadunidense, não haveria racismo algum. E mais, se a ciência provou que não existem raças humanas, logo não poderia haver racismo, porquanto falar de raça seria uma contradição com o conhecimento científico. Enfim, “se de branco e negro todo mundo tem um pouco”, não haveria razões para existir racismo no país.

Contudo, na experiência cotidiana, a aparência fenotípica dos indivíduos dita as regras para o fornecimento de privilégios e desvantagens. Há a concessão de poder aos que pela aparência são classificados como brancos, implicando na subalternização dos indivíduos que compõem os grupos distantes do fenótipo da brancura.

Logo, o racismo brasileiro encontra-se fundado na aparência, isto é, não implica na ação de considerar superiores apenas os indivíduos brancos que apresentam características fenotípicas similares as do branco europeu, mas também em elevar o status dos sujeitos que parecem mais brancos em relação aos demais, o que termina por alocar o segmento daqueles que se aproximam dos fenótipos negros a uma posição subalterna. Por isso, o Brasil apresenta um “preconceito de marca”, ou ainda, um “preconceito de cor” (NOGUEIRA, 2007).

Dessa forma, a predominância do discurso da miscigenação que integra o arcabouço do mito da democracia racial ainda se mostra eficiente para calar as denúncias sobre a presença do racismo no Brasil, abafando a discriminação racial cotidiana e obstaculizando inclusive o surgimento de reflexões e debates sobre o tema. Nesse sentido, Munanga (1999) afirma que:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 1999, p.80).

Na contemporaneidade, o mito da democracia racial ainda remonta a idílica versão das relações raciais brasileiras narradas na obra de Gilberto Freyre, as quais seriam harmoniosas e destituídas de preconceito. No Brasil, a visão das relações raciais amistosas é reforçada através da recorrente comparação estabelecida entre a situação racial estadunidense e a tolerância racial presente no Brasil. Porém, a partir das contribuições de Florestan Fernandes et al. (2005), pode-se afirmar que a sociedade brasileira naturalizou as desigualdades existentes, tomando como realidade o imaginário que confunde tolerância ou ausência de conflitos abertos com democracia racial. Nesse sentido, a tolerância brasileira traz a marca da indulgência, da cordialidade e do racismo implícito, não declarado, que produz eficientes efeitos e, justamente por apresentar essas características, torna o racismo brasileiro menos perceptível e, portanto, menos aberto para o diálogo. A perversidade particular dessa suposta indulgência está no fato de que as chamadas áreas duras do racismo brasileiro, isto é, áreas em que o racismo é mais visível e eficaz, estão alocadas em áreas relacionadas à ascensão social, isto é, ao mercado matrimonial e ao mercado de trabalho.

Em outras palavras, as pessoas não se iludem com relação ao racismo no Brasil; sejam brancas, negras ou mestiças, elas sabem que existe preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social, pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação. Transgredir essa regra cultural não explicitada significa cancelar ou suspender, mesmo que temporariamente, um dos pressupostos básicos que regulam a interação social no cotidiano, que é a crença na convivência não conflituosa dos grupos raciais (HASENBALG, 1996, p.244).

Nas palavras de Florestan Fernandes, esses fatores conduzem a sociedade brasileira a “ter preconceito de ter preconceito”. Por isso, falar sobre racismo ainda é um tabu a ser superado no país, o que restringe o campo de reflexões e discussões. O silêncio sobre o racismo mantém a ordem racista instaurada e naturalizada no imaginário coletivo; os que ousam transcender essa barreira, denunciando o problema e empreendendo o enfrentamento, são acusados de racismo pela sociedade racista, por suscitarem e lembrarem o que supostamente já fora resolvido outrora, em um tempo remoto.

O que ocorre na verdade é que o presente gigante fora ideologicamente absorvido, o que lhe permitiu tornar-se quase que imperceptível tendo em vista sua naturalização. Porém, conforme alerta Munanga (2009a), o fato de o racismo brasileiro encontrar-se marcado pela sutileza não significa uma redução do número de vítimas – ou privilegiados nesse sistema, servindo apenas para acobertar sua face opressora. A prevalência do silêncio em torno da presença do racismo no Brasil somada a negação de sua existência termina por reiterar de igual forma a naturalização da branquitude, o que facilita a reprodução da ideologia racial nas diferentes esferas sociais.

1.3 O racismo nas escolas brasileiras

Assim como nos demais âmbitos da sociedade brasileira, o espaço escolar não se encontra isento dos reflexos do racismo. Isso porque tanto os atores que compõem a escola quanto a própria instituição educacional estão imersos em uma sociedade constituída e marcada pela hierarquização racial bem como pela naturalização dos discursos que alicerçam a referida ideologia.

Dessa forma, com sua especificidade à brasileira, o racismo adentra sutilmente o espaço escolar e, de maneira silenciosa, dissemina valores e práticas que reiteram a suposta superioridade atribuída ao grupo branco, reproduzindo o sutil discurso que aloca os indivíduos não brancos em uma posição subalterna. Com sua roupagem velada, a ideologia racial se manifesta nas escolas de diferentes formas, as quais vão desde a prevalência de personagens brancas nos materiais didáticos até episódios silenciosos e gritantes de preconceito e discriminação racial.

A fim de possibilitar uma melhor compreensão acerca da manifestação do racismo nas escolas brasileiras, primeiramente, torna-se necessário apontar um dos eixos que juntamente com o ideal de branqueamento e os discursos do mito da democracia racial fortalecem a naturalização dessa ideologia no cotidiano escolar: o eurocentrismo.

Conforme afirma Munanga (2005), o sistema escolar brasileiro é herdeiro de uma tradição escolar essencialmente eurocêntrica. A perspectiva eurocêntrica apregoa a superioridade do conhecimento, cultura, história e conquistas dos povos europeus, de forma a considerá-los protagonistas em relação aos demais povos, restando a estes últimos os lugares de oponentes ou de figuras de fundo (QUIJANO, 2000). Para Quijano, o eurocentrismo se estrutura sobre o mito de que a civilização humana possuiria uma trajetória evolucionista, a qual teria início na pré-história e culminaria na civilização europeia, sendo que as diferenças existentes entre “Europa” e “não Europa” estariam posicionadas em relação ao grau de maior ou menor proximidade com a sociedade europeia. O evolucionismo que culmina na civilização europeia vai ao encontro das teorias racialistas, uma vez que a ideia de evolução justifica a existência de raças atrasadas ou adiantadas, conforme o mesmo grau de proximidade a raça branca.

Há uma relação implícita entre o eurocentrismo e a legitimação do racismo, na medida em que o eurocentrismo reflete a hegemonia de um modelo branco de humanidade. Essa afinidade pode ser observada nas escolas brasileiras, tendo em vista que as mesmas, mergulhadas na perspectiva eurocêntrica, espargem no cotidiano uma exaltação da brancura contrastada com a constante invisibilidade negra no espaço da cultura escolar. O sujeito branco torna-se sinônimo de sujeito humano, a cor branca é transparente, as raças só são invocadas quando nativos da América, da África ou da Ásia são invocados, bem como seus descendentes.

Segundo Balieiro (2012), no currículo e nas práticas escolares predominam a disseminação de um padrão branco e eurocêntrico de humanidade. O currículo escolar brasileiro tem sido conivente com a propagação do ideal de brancura, considerando o sólido protagonismo dispensado no decorrer da história aos brancos nos conteúdos escolares (ALVES, 2012).

Os conteúdos escolares apontam os indivíduos brancos como protagonistas dos episódios de conquistas, apresentando-os muitas vezes como heróis nacionais - desconhecendo de imediato os conquistados ou os vencidos. Um olhar mais atento sobre os conteúdos ensinados nas escolas sobre a chamada “História do Brasil”, composta pelos episódios do “Descobrimento”, Bandeiras, Independência do país e Abolição da Escravatura, revelará que os mesmos se detêm no ensino das conquistas de um grupo de indivíduos brancos economicamente privilegiados, de forma a concederem uma significativa e ideológica ênfase ao pertencimento branco, como se fosse o único (ALVES, 2012).

Em contrapartida, a mesma “História do Brasil” ensinada nas escolas não tem concedido ao segmento não branco da população um espaço proporcional conforme concedido ao grupo branco, exceto no que diz respeito aos conteúdos que tratam sobre a colonização do país. Assim mesmo, não se fala do massacre das populações nativas, que se prolonga desde o “Descobrimento” até os anos da ditadura militar. Do mesmo modo, as populações africanas escravizadas parecem terem sido trazidas de um grande vazio sem história, ou de uma África imaginada como homogênea e selvagem. Nessa temática, a visibilidade conferida a negros e indígenas se limita a apresentá-los como selvagens e nativos, povos sem história e destituídos de sua condição humana, a não ser quando, excepcionalmente, destacam-se figuras de colaboradores com os portugueses nos empreendimentos da colonização e na conquista (ALVES, 2012).

De forma semelhante ao currículo, as ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos têm reproduzido o grupo branco enquanto “autêntico representante da humanidade”. Nesses materiais, a cidadania e os contextos de conquista frequentemente são retratados por imagens de indivíduos brancos, sendo reservada aos grupos não brancos uma restrita aparição, marcada por estereótipos negativos relacionados aos inimigos, à miséria e à marginalização, quando não vinculadas ao passado escravo (SILVA, 2005).

O emprego de personagens brancas para representar histórias de sucesso também é padrão nas ilustrações dos livros de literatura infanto-juvenil presentes nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. Segundo Lima (2005), o problema se agrava pelo fato de que além do pequeno espaço concedido às personagens negras, quando as mesmas aparecem nas histórias, quase sempre estão atreladas à escravidão, o que termina por auxiliar na cristalização da imagem de escravos frequentemente associada ao grupo. De modo similar, não há menção da história dos africanos antes da escravização, nem da história dos seus descendentes em épocas posteriores à emancipação da escravatura, nem da atualidade. Nessa perspectiva, a frequente abordagem isenta de problematização sobre o tema termina por não auxiliar o aluno a refletir sobre o contexto histórico das relações escravistas de poder, induzindo muitas vezes os alunos negros ao constrangimento, na medida em que ninguém é atraído pela posição de vítima passiva de humilhações e sofrimentos, enquanto reitera nos alunos brancos a “natural” sensação de superioridade (LIMA, 2005).

Sousa (2005) adverte que a ideologia racial também está presente nos demais materiais pedagógicos utilizados nas escolas, como cartazes, painéis, músicas e brinquedos, bem como na própria decoração do espaço escolar, pois fazem constante referência as imagens de indivíduos brancos, em consonância com a exclusão do pertencimento negro. Da mesma

forma, a autora afirma que os negros sempre são alocados em uma posição desfavorável em peças teatrais, desfiles, brincadeiras e apresentações festivas no espaço escolar, sendo que os lugares de destaque nesses episódios quase sempre são reservados aos alunos brancos (ALVES, 2012).

Porém, deve-se atentar para a sutileza presente nesses mecanismos compreendidos pelos atores como “normais” e “naturais”, camuflados tanto pela negação da presença do racismo quanto pela influência do discurso do mito da democracia racial.

Logo, Cavalleiro (2005) aponta que a existência de uma desigualdade nas representações empregadas no espaço escolar que tendem a privilegiar as personagens brancas em detrimento das negras termina por auxiliar na construção tanto de um sentimento de superioridade nos alunos brancos quanto na formação de uma autoconceito negativo nos alunos negros.

Semelhantemente, no que tange as relações raciais no ambiente escolar, as mesmas refletem o silencioso – e gritante - conflito racial instaurado na sociedade brasileira. No cotidiano educacional, os educandos negros são vítimas do preconceito racial manifesto através de brincadeiras, apelidos, exclusões e insinuações, que reproduzem o discurso que qualifica negativamente os traços fenotípicos oriundos do pertencimento negro, como a cor da pele, formato de lábios e narizes e textura dos cabelos (FERNANDES, 2010). Segundo Cavalleiro (2005), essa situação ocorre em função da constituição de uma percepção negativa das diferenças.

Porém, conforme aponta Cavalleiro (1998), a manifestação do preconceito racial não se restringe apenas a forma da linguagem verbal, uma vez que frequentemente é exteriorizada por intermédio de práticas, olhares, gestos, tom de voz e expressões faciais, utilizando a via do silêncio para transmitir valores discriminatórios e preconceituosos. Para a autora, o uso da linguagem não verbal auxilia na sutileza da manifestação dos mecanismos racistas no cotidiano escolar.

Tendo em vista a naturalização do problema no cenário brasileiro, não surpreende o fato de que a postura adotada por muitos educadores nas escolas frente ao racismo tem se limitado, na maioria das vezes, à convivência de um silenciamento. Cavalleiro (1998) concebe esse silêncio como o reflexo do não reconhecimento e valorização das diferenças, tendo em vista que as escolas se tornaram cúmplices da valorização de um único grupo, a saber, o segmento branco da população, compreendido pela ideologia racista como superior aos demais.

Cavalleiro (1998) aponta que a maioria dos professores raramente problematiza a questão das diferenças raciais. Essa postura adotada por parte dos educadores sofre influências do mito da democracia racial, o qual induz os sujeitos a negarem a existência do problema, fato esse que reitera no âmbito escolar a postura reprodutivista acerca do racismo.

Semelhantemente, coexiste no espaço escolar uma naturalização dos conflitos raciais por parte dos profissionais que integram as escolas, uma vez que situações de discriminação racial são, na maioria das vezes, entendidas pelos mesmos enquanto inerentes às interações estabelecidas entre os educandos, e estariam, portanto, dentro do padrão da normalidade (CAVALLEIRO, 2005).

Dessa forma, é comum observar que professores apresentam uma postura omissa em relação a situações permeadas de preconceito e discriminação racial, fato esse que produz a ilusão do apagamento do problema (CAVALLEIRO, 1998). Porém, conforme afirma Munanga (2009a), o acobertamento do racismo não diminui os efeitos do mesmo sobre as vítimas.

Logo, o currículo, os materiais didáticos e pedagógicos e as relações interpessoais na escola estão perpassados pelo racismo, o que tornam a escola um ambiente hostil aos educandos de pertencimento não branco, sobretudo negro, obstaculizando o próprio processo de ensino-aprendizagem (CAVALLEIRO, 2005), afirmação essa vai ao encontro das contribuições de Munanga (2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negros e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p.16).

A negatividade contida nas formas de representação do segmento negro presentes na escola contribui para que os alunos do referido pertencimento não se sintam reconhecidos e valorizados no âmbito educacional. Essa constante exclusão coopera para o fracasso escolar dos alunos negros.

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência de racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial;

dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

Assim, a instauração do racismo no cotidiano das escolas brasileiras acarreta diversas conseqüências negativas aos educandos pertencentes ao grupo discriminado. Por isso, o fato da ideologia racial necessita ser objeto de reflexão dos educadores – gestores, professores e demais atores que compõem às escolas – realidade essa para qual as instituições educacionais caminham a passos lentos, uma vez que diferentes estudos demonstraram a dificuldade dos educadores em reconhecerem a presença do problema no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 1998; CAVALLEIRO, 2005; FERNANDES, 2010).

Cavalleiro (1998) afirma que a ausência de reflexão sobre o racismo evidencia o despreparo e o desinteresse dos educadores para lidar com a questão, considerando a idealização existente em torno da escola enquanto espaço de convivência supostamente neutro e, portanto, livre de preconceito. Esse posicionamento tende a ignorar o próprio contexto histórico da instituição escolar, enquanto espaço imerso em uma sociedade constituída e marcada pelo racismo, que sofre com os reflexos dessa ideologia.

Nesse sentido, Souza (2014) alerta que a própria história da educação brasileira – fundamental na formação dos professores - tem tornado os negros invisíveis, o que suscita lacunas e obstaculiza a compreensão da própria história da educação do Brasil. Assim, a história da educação, a qual os educadores geralmente têm acesso, também naturalizou o conivente silêncio que exclui a população negra da história e da cultura do país, impondo-lhe um papel coadjuvante e invisível, em prol da sustentação de uma elite brasileira que se julgava plenamente “branca”.

Logo, não se tem a pretensão de culpabilizar os educadores que compõem a escola pela ausência de preparo e interesse para lidar com o racismo, haja vista que: a) os mesmos também foram socializados e educados em uma sociedade racista, que nega e obstaculiza a discussão do problema; b) foram de igual forma escolarizados em uma instituição que se tornou conivente com a naturalização da ideologia racial, porquanto estabelecida e imersa nessa sociedade; c) o ideal de democracia racial, ideal e não o mito, é geralmente valorizado pelos professores.

Porém, essa realidade não isenta as escolas e os educadores do compromisso de empreenderem um enfrentamento ao racismo, visto que o problema obstrui a construção da cidadania dos educandos, tanto não brancos quanto brancos, tendo em vista que reproduz o sistema que privilegia um grupo em detrimento de outro. Neste ponto, deve-se enfatizar que não se trata de uma aspiração de atribuir à escola uma tarefa messiânica, disseminando a

ingênua ilusão de que a mesma sozinha teria condições de dissipar o racismo que perpassa nossa sociedade. Contudo, o âmbito educacional não pode se posicionar de forma aparentemente neutra frente à questão.

1.4 Os percalços na construção da educação das relações étnico-raciais

A escola como instituição integrante de um contexto social que não reflete sobre o problema do racismo, necessariamente reproduz essa ideologia, terminando por reforçar e reiterar as representações disseminadas no meio familiar e na sociedade que hierarquizam os seres humanos.

Tendo em vista que as escolas brasileiras têm sido coniventes com a reprodução do racismo velado, torna-se necessário que se reestruture no âmbito escolar uma política de se consolidar na escola um espaço de resistência à reprodução do racismo, através da instauração de uma estrutura pedagógica que permita o diálogo, o questionamento e o desvelamento do problema, rompendo assim com o naturalizado ciclo racista.

Munanga (2005) atribui um singular potencial à educação no que tange ao processo de enfrentamento do racismo, em função de sua capacidade de oportunizar aos indivíduos o questionamento e a desconstrução dos mitos racistas de inferioridade e superioridade introjetados pela cultura.

Entretanto, o autor afirma que o desafio da educação no que se refere à luta antirracista não pode se resumir na simples transmissão de conhecimentos científicos que comprovem a inexistência das raças humanas para que os educandos abandonem automaticamente o preconceito, pois a lógica por si só não basta para modificar o imaginário coletivo dotado de representações negativas acerca das vítimas da ideologia racista.

Essa tônica ganha sentido na medida em que o discurso racional não se mostrou suficiente para extinguir o racismo, apesar dos elementos pautados na racionalidade que compunham o imaginário dessa ideologia - tal como a existência de raças humanas - terem sido amplamente refutados. Dessa forma, as estratégias de combate ao racismo não podem se limitar a simples ação de enfatizar um discurso racional, porquanto a compreensão da ideologia do tempo presente requer também a compreensão das disposições psicológicas geradas nos indivíduos (AMARAL, 1991).

Nesse sentido, Carone (2012) afirma que a internalização do preconceito por parte do sujeito depende de motivações irracionais e necessidades inconscientes, sendo sustentado por sua própria dinâmica psicológica. Nessa perspectiva, Adorno et al. (1965) afirma que os

preconceitos pouco estão relacionados aos seus objetos, mas encontram-se conectados às fantasias dos sujeitos originárias de seus próprios temores inconscientes.

Munanga (2005) aponta que as representações negativas acerca do segmento negro da população localizam-se em parte no inconsciente coletivo, que apresenta uma dimensão afetiva e emocional na qual se situam crenças, estereótipos e valores que codificam as ações humanas. Dessa forma, considerando que o fornecimento de informações e o esclarecimento por si só não bastam para erradicar o racismo, “... é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” (MUNANGA, 2005, p.19).

Nessa perspectiva, o caminho do enfrentamento ao racismo apresenta muitos percalços, constituídos de lutas externas e internas, considerando ainda a predominância do modelo eurocêntrico na educação fornecida a toda a sociedade brasileira (MOYA, 2012). De acordo com Hall (2011), a ênfase no padrão eurocêntrico fundado no universalismo e na superioridade cultural contribui para a construção de uma hostilidade e cegueira no tocante às diferenças, excluindo do repertório da cultura dominante aspectos da cultura negra. No Brasil, a ênfase concedida ao referido modelo resultou na estruturação de uma consciência colonizada, a qual idealiza o ser humano categorizado como branco e desqualifica os demais grupos distantes desse modelo.

Contudo, é pertinente resgatar que parte da população negra brasileira não se conformou com o papel subalterno imposto, articulando-se em um movimento marcado pela militância, pelo descontentamento e pela reivindicação de seus direitos, inclusive no que diz respeito a esfera da educação (SANTOS, 2005).

A trajetória de combate ao racismo se construiu a partir do protagonismo de entidades do Movimento Negro, das famílias e comunidades negras na luta pelo acesso de suas crianças ao sistema escolar brasileiro, militância essa que culminou em reivindicações mais críticas, propondo a problematização e a reelaboração do conhecimento eurocêntrico difundido pelas escolas, o que colocou o segmento negro da população na linha de frente na construção de uma educação antirracista (SILVA, 2013; MOYA, 2012; SANTOS, 2005).

As pressões do Movimento Negro culminaram na aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, tornando obrigatória a inserção da temática “História e Cultura afro-brasileira” no currículo oficial dos sistemas de ensino, no intuito de possibilitar “... o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

A presente lei possui o objetivo de valorizar e reconhecer também as identidades não brancas que compõem o país, promovendo uma educação que as discrimine de maneira positiva (FERNANDES, 2010). Logo, a Lei nº 10.639/03 compreende uma estratégia para desarraigar o modelo racista impregnado na educação escolar, em virtude do potencial de configurar-se em um instrumento de combate ao racismo através da construção da educação das relações étnico-raciais.

Segundo Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais diz respeito a formação de cidadãos comprometidos com o estabelecimento da igualdade de direitos para os diferentes grupos étnico-raciais. Para ser efetivada no âmbito escolar, a educação das relações étnico-raciais requer posturas e práticas pedagógicas que promovam a “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p.17).

Em outras palavras, pode-se afirmar que a educação das relações étnico-raciais possui como cerne a perspectiva de educar contra o racismo, buscando o rompimento com julgamentos, preconceitos, condições e sentimentos de inferioridade e superioridade atribuídos aos diferentes povos que constituíram a nação brasileira no decorrer do processo histórico (SILVA, 2007). Dessa forma, a presente educação busca a destituição da hierarquia racial que, de forma naturalizada, tem ditado as regras no país, valorizando indivíduos que pela aparência aproximam-se do fenótipo branco europeu, enquanto aloca sobretudo sujeitos oriundos do pertencimento negro a uma posição subalterna.

Todavia, o percurso rumo à educação das relações étnico-raciais bem como a implementação da referida determinação legal apresentam diferentes obstáculos, os quais não se resumem a procedimentos pedagógicos ou a falta de textos e materiais sobre o tema (SILVA, 2007). De acordo com Silva (2007), as dificuldades para a efetivação dessa trajetória emanam da própria história das relações étnico-raciais brasileiras e dos processos educativos oriundos dessa realidade, os quais consolidaram preconceitos e estereótipos. Por isso, fato é que “... da promulgação da Lei 10.639/03 à nova mentalidade e à ação efetiva que ela visa a implantar, há muito que desfazer, refazer e fazer”(SILVA, 2013, p.6).

Nessa perspectiva, Munanga (2005) aponta que embora a luta antirracista envolva diferentes âmbitos, no meio escolar, a mudança das mentes dos professores envolve uma importante tarefa preliminar. Tarefa essa árdua e complexa, uma vez que não se pode ignorar a condição sócio-histórica dos educadores, enquanto sujeitos que ao longo do processo de

desenvolvimento se apropriam das formas de comportamento culturalmente estabelecidas e dos significados construídos pelo seu grupo no decorrer da história (OLIVEIRA, 2009). Deve-se reconhecer o fato de que os professores de nosso país foram socializados e imersos em uma cultura que ecoa a importância do embranquecimento concomitante à suposta realidade de uma democracia racial, assim como os demais brasileiros. Portanto, os docentes não se encontram isentos das influências dessa realidade, por conta das interações mediadas pelos símbolos da cultura, os quais interferirão na forma como concebem o mundo e a si próprios.

Logo, a carga simbólica positiva ou negativa construída e transmitida pela sociedade respectivamente em torno do “ser branco” ou “não ser branco” oriunda do modelo eurocêntrico influencia a forma como os sujeitos concebem a si mesmos, bem como as interações estabelecidas com o meio social, impactando inclusive, suas formas de ser e estar no mundo.

Assim, além dos múltiplos fatores que influenciam o posicionamento do sujeito em relação ao racismo, tais como os discursos que naturalizam a questão e as forças que ora resistem, ora sucumbem ao mesmo, encontram-se ainda as implicações decorrentes da experiência ocasionada em virtude de seu pertencimento racial. Ou seja, devido a carga simbólica socialmente construída, as vantagens e desvantagens concedidas, o fato de ser branco ou não branco termina por influenciar de maneira diferente a vida dos indivíduos, inclusive no que tange as formas de lidar com o racismo.

Nesse sentido, não se pode ignorar o já afirmado por Bento (2002b), de que “... pessoas criadas numa sociedade racializada têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade” (p.48). Ou seja, que a experiência imposta aos sujeitos em decorrência de seu pertencimento termina por influenciar sua visão de mundo, na medida em que a mesma será marcada por essa pertença, fato esse que pode ser observado, por exemplo, nas marcas de branquitude presentes em indivíduos brancos. Por sua vez, dentre outras características, a branquitude resulta em uma forma sócio-histórica de consciência, cuja gênese se encontra nas leis coloniais, tratando-se de uma “... consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação e o preconceito” (ROSSATO; GESSER, 2001, p.11).

Logo, os professores enquanto peças-chaves no processo de construção da educação das relações étnico-raciais não estão isentos das marcas ocasionadas pela experiência de seu pertencimento. No que se refere aos indivíduos brancos, diferentes pesquisas (PIZZA, 2000;

TATUM, 2003) demonstram que os mesmos não costumam se sentir pertencentes a seu grupo racial, tampouco atribuem importância a essa identidade, em virtude do simbolismo construído, o qual apregoa que ser branco significa estar dentro do padrão de normalidade, da norma aceita pela sociedade. Conforme afirma Bento (2002b), ser branco em uma sociedade cuja supremacia é branca redonda em uma visão de mundo que difere daquela que possuem os sujeitos não brancos. Retomando a necessidade de se empreender um enfrentamento ao racismo na escola, um fato inevitavelmente chama a atenção: se ser branco é estar dentro da norma aceita, ao ponto de adquirir uma consciência que não sente necessidade de refletir sobre sua “normalidade”, que sentido há para um branco em lutar contra a ordem racista, em uma país que prega a inexistência do problema e que naturaliza o seu aceite?

Conforme afirma Van Dijk (2008), a pouca ou nenhuma experiência com o racismo diminui a motivação dos indivíduos para se interessarem por um sistema do qual são beneficiários, por vezes sem o saberem. Todavia, a subalternização de um grupo só existe em relação, ou seja, mediante a dominação de outro. A inferioridade existe apenas no grau comparativo, contraposta à superioridade, pois um só é considerado inferior na medida em que se apresenta outro supostamente superior, o qual, no caso do racismo, é o grupo branco.

Bento (2002a) aponta para a existência de um silenciamento e cegueira por parte dos brancos em relação ao sistema de desigualdades raciais, sendo de suma importância para a conservação dos interesses e privilégios. Segundo a autora, é notória a presença de um silenciamento acerca do lugar que o grupo branco tem ocupado nas relações raciais brasileiras, silêncio esse que se estende aos debates, às pesquisas e ao combate das desigualdades. Assim, a ausência de reflexão sobre o papel do referido grupo nas desigualdades raciais termina por reiterar os discursos que tendem a culpabilizar os indivíduos não brancos pelo problema (BENTO, 2002a).

No âmbito escolar, diversas pesquisas evidenciaram uma resistência por parte de professores brancos em reconhecerem-se parte de um sistema racista bem como aderirem ao enfrentamento ao problema (SLEETER, 2005).

Entretanto, não se tem a pretensão de sentenciar um determinismo e afirmar que todos os indivíduos brancos são naturalmente coniventes com o racismo, ou que todos os negros estão engajados no enfrentamento ao problema, até porque brancos e não brancos foram socializados em um meio que naturalizou a ideologia racial. Contudo, negar que os significados culturais exercem influências distintas nas formas de ser e estar no mundo de sujeitos brancos e não brancos seria o mesmo que sucumbir à utopia do paraíso racial ou na distopia de um inferno racial que não vê perspectivas de mudança.

Devido a esse jogo simbólico, no que se refere à forma como pessoas brancas lidam com o racismo, Bento (2002b) afirma que:

Quando pessoas brancas se voltam para o racismo, tendem a vê-lo como um problema de negros e não como um problema que envolve a todos. Assim, brancos podem ver o trabalho antirracista como um ato de compaixão pelo outro, um projeto esporádico, externo, opcional, pouco ligado a suas próprias vidas e não como um sistema que modela suas experiências diárias e seu sentido de identidade (BENTO, 2002b, p.49).

Uma vez que o grupo branco não é o alvo do racismo, o mesmo tende a concebê-lo como um problema do outro, porquanto, à primeira vista, o branco não seria afetado “negativamente” por essa experiência, uma vez que o racismo reitera sua suposta superioridade simbólica. Entretanto, nem sempre pessoas brancas compreendem que seu privilégio se constitui mediante a subalternização do outro, na medida em que a consciência da branquitude lhes atribui um padrão de normalidade, de forma a não compreenderem que, de fato, o racismo afeta suas próprias experiências e ideia de identidade, fazendo com que as mesmas se vejam como pessoas de um pertencimento “natural” e racialmente neutro.

Dessa forma, a luta antirracista pode ser vista por brancos como uma ação de solidariedade que pode ser realizada esporadicamente, porquanto nada teria a ver com sua própria experiência. Nessa perspectiva, pode-se inferir que diversos fatores colaboram para que os brancos não se identifiquem com a questão da luta contra o racismo, os quais vão desde a experiência (ou in experiência) que possuem com a questão até as implicações decorrentes da própria condição de brancos na qual esses indivíduos se encontram.

Contudo, há educadores brancos envolvidos no caminho da construção da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Para ilustrar essa realidade sobre a presença de professores brancos envolvidos com o tema, podem-se citar os dados do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), sobre os perfis dos educadores inscritos nas cinco edições do “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”, as quais contabilizaram um percentual quase equivalente de professores não brancos e brancos trabalhando com a questão da igualdade e diversidade étnico-racial no âmbito escolar, ao menos no que se refere à quantidade de inscritos no prêmio.

Não obstante, tendo em vista as implicações da branquitude nas identidades dos sujeitos brancos, no que tange a dificuldade de identificação dos mesmos com o problema da desigualdade racial, o envolvimento de professores brancos com a construção da educação das relações étnico-raciais desperta no mínimo questionamentos que necessitam ser investigados,

tais como: considerando as vantagens geradas pela brancura em uma sociedade capitalista bem como as implicações da branquitude na consciência dos sujeitos brancos, que fatores motivaram o interesse ou a sensibilidade desses professores pela questão das desigualdades raciais, tendo em vista sua imersão em uma sociedade racista e na instituição escolar que reforça e reproduz esse sistema? Esses professores brancos teriam produzido rupturas com a branquitude?

Talvez um bom caminho para justificar a pertinência desses questionamentos seja evidenciar quais fatores muitas vezes conduzem os indivíduos brancos a não se envolverem com essa delicada questão. Logo, torna-se necessário possibilitar um melhor esclarecimento acerca dos fatores que podem colaborar para a existência de uma dificuldade de identificação de indivíduos brancos com o problema do racismo, o que demanda necessariamente o estabelecimento de uma compreensão acerca do lugar que o grupo branco tem ocupado na sociedade brasileira. Premissa essa que, por sua vez, exige investigar como se deu a constituição da identidade branca ao longo da história bem como o legado advindo dessa construção.

2. A GÊNESE DA IDENTIDADE BRANCA

Munanga (2009b) defende que embora possamos reunir definições sobre a identidade de um grupo, a constituição de um melhor entendimento sobre o mesmo demanda o resgate de sua construção sócio-histórica. Por conseguinte, compreender o espaço que o grupo branco ocupa nas relações raciais requer um olhar sobre a trajetória histórica do mesmo, bem como sobre seus lugares de emergência e os contextos que possibilitaram sua consolidação (MUNANGA, 2009b).

Delinear a emergência dos contornos que caracterizam a identidade branca representa uma tarefa complexa, tendo em vista que a categoria branco para o senso comum dimensiona uma aparência biológica que se impõe por si própria (MUNANGA, 1999), em função de representar “naturalmente” a coloração da tez de um indivíduo e seus respectivos traços fenotípicos de ascendência europeia, tais como nariz afinado, cabelos lisos e claros, olhos também claros, entre outros. Porém, o autor afirma que ainda que a percepção da diferença se dê no campo do visível, a ideia de cor compreende uma categoria cognitiva de cunho ideológico herdada do processo de colonização, a qual afetou profundamente a constituição das identidades dos diferentes grupos. Todavia, podemos imaginar que a categoria branco seja o oposto necessário da gênese do conceito de negro.

A ideia de cor sofreu um processo de apropriação pela ciência, tanto pela biologia como pela genética e depois pela psiquiatria e pela medicina social ao longo dos séculos XIX e XX, acompanhando a reestruturação social, política e econômica, bem como o desmantelamento do escravismo, transformando-se assim, em um critério essencialista de exclusão (HOFBAUER, 2006), ideologia da qual se apropriou o colonialismo europeu do século XIX. Isso porque até o fim da Idade Média, a cor da pele de um indivíduo ou grupo não era concebida de forma objetiva ou biológica, sendo antes subordinada a uma visão de mundo divinizada, fundada no paradigma religioso que norteou esse período histórico (HOFBAUER, 2006). Na ótica do referido parâmetro, a cor branca remetia à bondade, à pureza e a fé verdadeira, enquanto a preta ou negra era simbolicamente associada ao mal e ao pecado.

Nesse período, os povos que hoje são reconhecidos como “legitimamente” brancos porquanto oriundos da Europa não se identificavam e se apresentavam até então como europeus, mas situavam suas identidades a partir do estabelecimento de diferenças geográficas, linguísticas e culturais, tomando como referência o país de origem (ROSSATO; GESSER, 2001). Semelhantemente, embora apresentassem os traços fenotípicos que na

contemporaneidade correspondem à fisionomia da brancura, tampouco se apresentavam ou se identificavam como brancos.

Sendo assim, os referidos povos se identificavam como portugueses, alemães, espanhóis, ingleses e não como europeus ou simplesmente “brancos”. A brancura só passou a ser entendida como um traço comum entre as diferentes ascendências quando grupos de colonizadores – portugueses, espanhóis, ingleses – passaram a empregar a mesma na construção de um argumento legitimador dos interesses de exploração e dominação sobre os demais grupos, os quais foram classificados posteriormente como “não brancos”.

Se conforme resgata Munanga (2009b), a construção da identidade decorre da aquisição da consciência acerca das diferenças existentes entre “nós” e “outros”, investigar o contexto de nascimento da identidade branca envolve o retorno a um marcante capítulo da história da humanidade, cuja cena principal compreende o encontro dos colonizadores – “brancos” - com os povos que se tornaram objetos do colonialismo - “não brancos”.

2.1 O colonialismo europeu e a imposição de uma hegemonia

De acordo com Munanga (2009b), o contato mais sistemático entre os povos europeus - posteriormente classificados como “brancos” – e as populações africanas – “não brancas” - pode ser situado em meados do século XV, período em que teve início o expansionismo europeu.

Quijano (2000) chama a atenção para o fato de que embora os futuros europeus já tivessem tido contato com os futuros africanos desde os tempos do Império Romano, não se havia pensado em uma codificação geográfica das diferenças antes da conquista da América. Semelhantemente, até o século XVI, o paradigma de inclusão ou exclusão não se encontrava pautado na cor, mas sim na aceitação religiosa, ou seja, no “pertencimento ou não à cristandade” (HOFBAUER, 2006, p.85), critério esse estabelecido pelos europeus.

Com a abertura da corrida expansionista que permeou o referido século, aventureiros portugueses desembarcaram na costa africana seguidos por outros grupos de colonizadores, a saber, franceses, ingleses, alemães e belgas. Nesse contexto, emanavam interesses econômicos por parte dos navegantes europeus, bem como o desejo de expansionismo e domínio.

Ainda no século XV, outros navegantes da Europa chegaram à América. No encontro marcado pela ausência de alteridade, os colonizadores ignoraram as especificidades dos vários povos que habitavam a “nova terra”, e sintetizaram a diversidade dos mesmos em uma única

categoria identitária, denominando-os simplesmente como “índios”. Os invasores passaram a questionar a própria humanidade dessas populações, em função de suas diferenças culturais e físicas, porquanto os habitantes do novo mundo ainda se mostravam muito diferentes das “familiares” populações que habitavam a Europa (MUNANGA; GOMES, 2006). Isso porque no horizonte da invenção do ocidente, ser homem virara sinônimo de ser europeu (TROUILLOT, 1995).

Essas diferenças que separavam os invasores dos nativos foram empregadas pelos primeiros para categorizar os povos das Américas como selvagens e primitivos, os quais, de acordo com a perspectiva dos colonizadores, não poderiam ser deixados à revelia de seus instintos. Frente a essa etnocêntrica constatação, os futuros brancos tomaram para si a missão de civilizar e integrar os “estranhos” povos em sua cultura supostamente superior, a partir da implantação da “Missão Civilizadora”.

Porém, o discurso da referida missão escondia o intento da dominação política e econômica. A fim de consolidarem a empreitada colonial, os dominadores lançaram mão dos povos da América no intuito de utilizá-los como mão-de-obra escrava na exploração de riquezas, fator necessário para o estabelecimento de uma economia capitalista voltada ao atendimento de interesses externos.

Nesse contexto, Quijano (2000) enfatiza o genocídio praticado contra os índios nos primeiros anos da colonização, considerando os massacres executados por portugueses e espanhóis, os quais somados às epidemias instauradas a partir do contato com os colonizadores terminaram por dizimar a força de trabalho ameríndia. Posteriormente, outras populações foram tomadas para o trabalho escravo, no intuito de substituírem a mão de obra indígena: os indivíduos do futuro continente africano, cujo tráfico havia se tornado uma verdadeira fonte de lucro para os dominadores europeus.

Munanga (2009b) enfatiza que muito embora houvesse uma polêmica desencadeada pelo dominicano Las Casas a respeito da escravização dos ameríndios e dos africanos, os europeus não viam problema moral na prática do escravismo dos povos africanos, uma vez que a condição de liberdade não era geral entre os povos europeus e a resistência dos africanos à missão evangelizadora, na ótica dos dominadores, revelaria sua intensa corrupção e natureza pecaminosa, perspectiva essa que foi somada aos pretextos que buscavam justificar a escravização empregada no colonialismo. Por esse motivo, os africanos capturados como escravos eram batizados antes da viagem, nas capelas instaladas nos navios negreiros.

Embora a escravidão seja um fenômeno antigo na história da humanidade, a forma como essa prática foi introduzida na América trouxe profundas implicações nas relações

humanas, tendo em vista que paulatinamente a escravidão branca foi extinta no Mediterrâneo e o uso exclusivo da mão de obra africana suscitou uma linha de cor que diferenciava homens livres de escravos (HOFBAUER, 2006), o que mais tarde se codificou na distribuição de privilégios e estigmas entre indivíduos categorizados como brancos e não brancos.

Porém, nesse processo, a categoria cor só foi empregada mais tarde para delimitar as diferenças, resultando do discurso sobre a existência de raças humanas empreendido pelo colonizador, que buscava comprovar a suposta inferioridade dos povos dominados no intuito de legitimar o escravismo dos mesmos.

Conforme demonstra Quijano (2000), o conceito de raça foi empregado enquanto codificação das diferenças existentes entre conquistadores e conquistados, de forma a constituir uma categoria que outorgava aos primeiros à posição “natural” da superioridade, restando aos últimos à cessão dos níveis inferiores da hierarquia racial. O autor adverte que a invenção da raça abarcava a naturalização de ideais e práticas remotos.

Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundante, das relações de dominação que a conquista impunha. Sobre essa base, foi classificada a população da América, e depois do mundo, no dito novo padrão de poder (...) Na América, a ideia de raça foi um modo de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levaram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes (QUIJANO, 2000, p.122-123, tradução minha).

Quijano (2000) afirma que uma vez que as relações sociais passaram a ser mediadas pela ideia de raça, novas identidades sociais acabaram sendo geradas na América, tais como índios, negros e mestiços. Da mesma forma, as identidades de espanhol e português foram sintetizadas na ideia de “europeu”, denotando, inclusive, um sentido racial.

Entretanto, torna-se pertinente enfatizar que a síntese identitária de “europeu” não eliminou as hierarquias existentes entre os próprios povos colonizadores. Nesse sentido, Santos (2003) aponta o colonialismo português como subalterno ao britânico, bem como a posição de inferioridade ocupada por Portugal em relação aos demais países europeus. O autor demonstra como os portugueses eram estigmatizados desde o século XV por ingleses, franceses e alemães, que os concebiam como povo subdesenvolvido, indolente, sensual, violento, ignorante, supersticioso, irracional e sem hábitos de higiene, além de selvagens pela capacidade de integrar-se aos povos das colônias, miscigenando-se com eles. O colonialismo

empreendido pelos portugueses não aboliu as fronteiras simbólicas entre estes e os demais povos da Europa, porém, permitiu aos mesmos apropriarem-se do status de “colonizadores europeus” nas terras conquistadas, mediante o rebaixamento dos povos nativos, nos quais os portugueses projetaram os estereótipos que eram atribuídos a si próprios (SANTOS, 2003).

Nesse processo, Quijano (2000) aponta que paulatinamente as identidades foram associadas e hierarquizadas em função das relações de dominação estabelecidas na sociedade colonial, o que possibilitou o emprego das ideias de raça e identidade racial como meios de classificação das populações da América e do resto do mundo, a partir de uma visão eurocêntrica.

Com o passar do tempo, os dominadores passaram a codificar como cor os traços fenotípicos dos povos explorados, tomando a mesma como o indício mais evidente da classificação racial (QUIJANO, 2000). Assim, a divisão de cor surgiu para sintetizar e demarcar as novas identidades e os papéis constituídos em decorrência do processo de colonização, visando categorizar e distinguir visivelmente colonizadores de colonizados, dominantes de dominados, “superiores” de “inferiores”, “brancos” de “não brancos”.

Munanga (2009b) adverte que as relações de dominação não se tornaram legítimas em virtude das diferenças, mas sim que a categorização das mesmas surgiu e foi empregada a serviço do processo de dominação, tal como aconteceu com a difusão do conceito de raça. Nesse quesito, o autor afirma que:

É verdade, objetivamente, que os negros colonizados são oprimidos na sua cor porque o são como indivíduos e povos. Mas o erro, mitológico, é afirmar que a opressão *por causa de sua raça*. Os negros não foram colonizados porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que se tornaram pretos (MUNANGA, 2009, p.81).

Na mesma linha de raciocínio, pode-se tecer inferências acerca da construção da categoria e identidade racial branca, tendo em vista que o branco não se tornou colonizador e dominou sobre as populações não brancas pelo fato de ser branco e, portanto, supostamente superior; ao contrário, antes o grupo de colonizadores construiu a referida categoria em decorrência de sua dominação, como demarcadora e legitimadora de sua condição dominante construída historicamente. Uma vez que os povos colonizados foram reduzidos às categorias identitárias de índio ou negro, os colonizadores, em contraposição aos colonizados, passaram a se auto-classificar como “brancos”, categoria essa que absorveu todo o privilégio simbólico oriundo das determinações do segmento europeu.

Logo, pode-se inferir que o surgimento da identidade branca tornara-se um produto necessário para a consolidação do colonialismo europeu, tomando por base a “brancura” da tez dos dominadores como traço identitário nítido em contraposição aos povos colonizados, visando seu domínio e exploração. Assim, a formação do grupo branco deu-se pelo viés da imposição e da opressão, no intuito de demarcar sua suposta supremacia.

E esse jogo de significados associados às novas identidades produzidas e sintetizadas na ideia de raça terminou por impactar significativamente os diferentes grupos, afetando não somente colonizados, mas também colonizadores.

2.2 Branquitude: o legado da constituição da identidade branca

A construção da identidade branca deu-se mediante a imposição de uma suposta supremacia por parte dos colonizadores europeus, fundada na elaboração de discursos que buscaram, a todo custo, tecer uma justificativa plausível para a exploração dos povos colonizados. Segundo Steyn (2004), o processo histórico que perpassou a constituição do grupo branco e das demais identidades a partir do colonialismo europeu resultou na elaboração de um construto ideológico, o qual atribui privilégio e poder à identidade branca, tomando-a como parâmetro para julgar os demais grupos, a saber, a branquitude².

De acordo com Frankenberg (1995), o conceito de branquitude abarca um conjunto de aspectos que concedem aos brancos uma situação de vantagem e privilégio estrutural em relação aos demais indivíduos, abrangendo um modo subjetivo próprio a partir do qual as pessoas brancas percebem os outros e a si mesmas. Nessa perspectiva, a branquitude compreende uma relação de práticas culturais comumente não demarcadas e não nomeadas (FRANKENBERG, 1995). Frankenberg evidencia ainda a branquitude como uma posição confortável, a partir da qual se pode atribuir aos sujeitos que não a possuem aquilo que não se atribui a si mesmo (PIZA, 2002).

Para McLaren (1998), a branquitude diz respeito a uma forma sócio-histórica de consciência oriunda das relações impostas pelo colonialismo europeu e capitalismo. Nessa perspectiva, Rossato e Gesser (2001) apontam a branquitude como a experiência branca, expressa pela consciência silenciada que tende a negar sua participação nos conflitos raciais, na medida em que toma sua identidade como norma, passando a caracterizar os demais

²Neste trabalho, seguindo a tendência das recentes pesquisas empreendidas acerca da identidade branca no meio acadêmico brasileiro (Bento, 2002; Lorenzo, 2011 e 2010; Schucman, 2012; Silva, 2007), esse construto ideológico será denominado como branquitude, embora o conceito ainda admita a tradução de branquidade.

indivíduos pertencentes aos grupos não brancos como desviantes do padrão hegemônico de humanidade.

Na mesma perspectiva, Steyn (2004) aponta que a branquitude reflete o “caráter de constructo da posição social ocupada pelos europeus, que foram sistematicamente beneficiados, do mesmo modo que se revelam as estratégias coletivas, conscientes e inconscientes, mediante as quais essa vantagem é obtida” (STEYN, 2004, p.121).

Semelhantemente, Bento (2005) concebe a branquitude como uma ideologia caracterizada por um “território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo e do privilégio...” (BENTO, 2005, n/p).

Assim, a branquitude compreende tanto o privilégio quanto o poder simbólico que perpassa a identidade branca, produzidos e apreendidos ao longo do processo histórico, reiterando a ilusão de superioridade que envolve o grupo branco e hierarquiza os seres humanos.

Contudo, seria errôneo atribuir uma homogeneidade à identidade branca, uma vez que, em virtude de se tratar de uma construção sócio-histórica, ser caracterizado como branco varia de acordo com fatores geográficos e culturais. Um clássico exemplo é o distinto critério de classificação racial empregado no Brasil em relação aos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, a classificação racial da população obedece ao critério da hereditariedade, da ascendência do indivíduo; ou seja, não basta “parecer” branco, é necessário “ser” geneticamente branco, o que compreende uma regra de origem (NOGUEIRA, 2007). Na sociedade brasileira, o fenótipo prevalece como padrão preferencial de classificação racial, embora aspectos relacionados à origem familiar, classe social, tradição e opção política influenciem nesse processo de categorização (PIZA; ROSENBERG, 1999; IBGE, 2011). Dessa forma, a classificação de branco se mostra na maioria das vezes orientada pelo critério da aparência, da apresentação ou não de traços caucasianos, não importando muito a ascendência negra de um indivíduo (NOGUEIRA, 2007). Dessa forma, pode-se inferir que no Brasil:

... ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; que ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automáticos, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui “ter sangue negro” (SOVIK, 2004, p.365).

Há um consenso entre os pesquisadores sobre a heterogeneidade que compõe a identidade branca, em virtude desta não compreender uma identidade homogênea e estática,

uma vez que se reconstrói no decorrer do tempo, recebendo influências locais e globais (CARDOSO, 2011).

Das investigações empreendidas sobre a identidade branca, merecem destaque os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos no início da década de 90, conhecidos como Estudo Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*). Ware (2004) aponta que a importância desses estudos se dá tanto pelo curto prazo de desenvolvimento e difusão quanto pela interdisciplinaridade presente nos enfoques, o que possibilita uma vasta gama de contribuições para o avanço da questão. Em contrapartida, a autora critica a forma como esse debate se estrutura de forma quase restrita à realidade norte-americana, o que, de certa forma, pode pressupor tanto uma desvinculação quanto uma idealização dos Estados Unidos em relação ao restante do mundo.

Isso porque a branquitude necessita ser compreendida como um problema global interligado que afetou e afeta de maneira distinta as diferentes localidades, cujas implicações variam de acordo com seu contexto de produção (WARE, 2004). Porém, faz-se necessário esclarecer que o resgate da referida crítica não possui a pretensão de negar as contribuições dos Estudos Críticos da Branquitude para as pesquisas empreendidas em outros países, haja vista que diversos estudos vêm sendo desenvolvidos no Reino Unido, África do Sul e Brasil, tomando por base o diálogo com as contribuições estadunidenses. O que se pretende enfatizar é que embora a construção de um melhor entendimento da questão necessite transcender barreiras geográficas, o caminho percorrido deve considerar o contexto sócio-histórico sem, contudo, eliminar as generalidades e as especificidades contidas no passado comum do colonialismo.

Com base no exposto acima, para o alcance dos objetivos deste trabalho, serão resgatados os principais pontos teóricos para o delineamento da branquitude, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão acerca do lócus da identidade branca, enquanto produto do colonialismo europeu.

2.3 Delineando os sintomas da branquitude

Em primeira instância, é importante reconhecer a dimensão do privilégio simbólico aglutinado à branquitude, o que por si só diz respeito a um conjunto de significados extremamente positivos associados à identidade branca, os quais permitem uma valorização excessiva da mesma.

Nesse simbolismo, a beleza seria uma qualidade tipicamente branca, ou seja, a pele alva associada aos traços afinados do branco ocidental compreenderiam a referência máxima do padrão de beleza a ser almejado pelo restante do mundo (CARVALHO, 2008; SOVIK, 2004).

Conforme demonstra Schucman (2012) em sua pesquisa, significados de superioridade moral e intelectual são frequentemente associados pelo imaginário coletivo ao grupo branco, o que termina por conferir privilégios simbólicos aos indivíduos que são identificados como pertencentes ao mesmo. Faz-se necessário apontar para a existência de uma hierarquia entre os próprios brancos, pois quanto mais um indivíduo apresenta os traços da brancura, mais o mesmo usufrui dos privilégios da branquitude.

Desta forma, Fanon (2008) discorre que o significante branco contém a brancura do dia, a pureza, a santidade, a candura, a beleza, a bondade e a virtude, qualidades essas que jamais poderiam ser negras. O que permite inferir que as qualidades humanas mais positivas encontrar-se-iam concentradas na identidade branca, em contraposição as demais, gerando um fortalecimento na autoestima dos indivíduos brancos, de forma a legitimar sua superioridade econômica, política e social (BENTO, 2002a). Em síntese, pode-se afirmar que na sociedade vigente ser branco é sinônimo de ser bonito, inteligente e bem-sucedido, o que termina por facilitar as conquistas dos indivíduos identificados com tal.

Acerca dos privilégios que permeiam a branquitude, McIntosh (1989) revela algumas formas sutis de obtenção de vantagens do grupo branco, tais como a confiança financeira gerada pela cor da pele na utilização cheques, cartões e dinheiro; a segurança de poder transitar em lugares públicos sem ser maltratado; a certeza de que se precisar falar com a “pessoa responsável”, essa pessoa sempre será alguém de seu grupo; o fato de não ter que se preocupar que a educação de seus filhos forneça conhecimentos sobre o racismo, bem como poder se preocupar com o problema sem ser visto como interesseiro.

As vantagens conferidas pela branquitude não se restringem aos privilégios simbólicos, mas se estendem a dimensão dos privilégios materiais, fato esse que termina por reiterar a hegemonia branca na ocupação dos espaços de poder. No Brasil, conforme demonstra a “Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2013” realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as desigualdades de oportunidades entre brancos e não brancos se perpetuam nos diferentes aspectos da vida, inclusive no que tange ao padrão de vida e distribuição de renda. Embora a maioria da população do país seja composta por não brancos - pretos e pardos - os brancos detêm uma melhor condição de vida, na medida em que possuem mais anos de estudo, maior renda mensal, dominam o mercado de

trabalho formal bem como a posição de empregadores. Até quando se encontram em uma condição socioeconomicamente desfavorecida as pessoas brancas apresentam mais chance de mobilidade social em relação as não brancas, em função de possuírem o privilégio simbólico da branquitude, o que facilita o trânsito e a ascensão (BENTO, 2002a).

Isso pode ser confirmado pelo simples fato de que os brancos ocupam maciçamente as cadeiras das universidades, os cargos de docentes, políticos, jornalistas, escritores e pesquisadores, constituindo assim, uma elite simbólica (VAN DIJK, 2008). O legado simbólico da branquitude induz a ilusão de que o aparato biológico concedido aos brancos encontrar-se-ia isento de questionamentos e irregularidades. Por conseguinte, essa ilusão revela mais um traço associado à branquitude: a suposta transparência ou invisibilidade.

Segundo Piza (2002), a invisibilidade branca está atrelada a uma ideia de neutralidade racial, tendo em vista que a branquitude fora tomada como modelo de humanidade. Nessa perspectiva, seria “natural” para as pessoas brancas serem como são, compreendendo algo sobre o que as mesmas não necessitariam refletir, justamente por se encontrarem dentro do padrão.

Acerca da aparente invisibilidade branca, Frankenberg (2004) esclarece que a ideia da branquitude como norma não marcada se aproxima mais de uma fantasia dos brancos, pois segundo a autora, é pertinente lembrar que a categoria de branco surgiu na história principalmente para permitir que esses indivíduos afirmassem “não sou aquele Outro” (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Dessa forma, a branquitude procuraria se resguardar na ideia de invisibilidade, com o intuito de reiterar a branquitude enquanto padrão de normalidade único (CARDOSO, 2010).

Entretanto, a aparente neutralidade racial do grupo branco concede ao mesmo uma sensação de conforto, permitindo a cada indivíduo do referido pertencimento representar apenas sua individualidade, ou seja, não ser chamado para responder por seu grupo (PIZA, 2002). Essa tônica ganha sentido pelo fato de que se no discurso hegemônico não há nada de errado com os “genes brancos”, uma vez que esse pertencimento corresponderia ao modelo de humanidade, caso um indivíduo branco falhe, o problema estaria com ele, e não com o seu grupo, diferente do que ocorre com sujeitos não brancos, como por exemplo, indivíduos negros.

Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é apenas uma unidade representativa de si mesmo. Não se trata, portanto, de invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As

consequências dessa visibilidade para negros é bem conhecida, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e condição humana (PIZA, 2002, p.72).

Logo, um branco pode falar palavrão, comprar e vestir roupas usadas bem como não responder mensagens sem que suas escolhas sejam atribuídas à imoralidade, pobreza ou analfabetismo de seu grupo (McINTOSH, 1989). Da mesma forma, uma pessoa branca pode praticar boas ações sem ser retratada como um exemplo para o seu grupo, nunca sendo chamada para falar por todos de seu pertencimento.

Frente a essa gama de privilégios que compreende a branquitude, Bento (2002a) afirma que os brancos tendem a proteger suas vantagens raciais. Nesse sentido, a autora aponta para a existência de um “pacto narcísico” entre os brancos, uma espécie de acordo tácito firmado entre os mesmos, no sentido de silenciarem sobre a posição privilegiada que ocupam no meio social, a qual termina por reproduzir as desigualdades raciais, tendo em vista que a suposta superioridade implica na atribuição de inferioridade a outro grupo, e a sua vantagem só existe em relação a desvantagem de outro grupo.

No entendimento de Bento (2002a), a postura do silêncio manteria o grupo branco a salvo de análises e avaliações, protegendo seus interesses, uma vez que “O silêncio não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. O poder se exerce sempre acompanhado de um silêncio. É o silêncio da opressão” (BENTO, 2005, n/p).

A união branca para a preservação dos privilégios encontra-se presente nas mais diversas organizações e instituições, as quais são um campo fecundo para a manutenção da branquitude e consolidação das desigualdades raciais (BENTO, 2005).

Logo, a branquitude produz formas de ser e estar no mundo nos indivíduos classificados como brancos, na medida em que imprime marcas em diferentes graus em suas subjetividades, impactando a forma como os sujeitos brancos concebem a si mesmos bem como o outro e sua experiência. Indubitavelmente, a branquitude fornece vantagens ao grupo branco, mediante a subalternização dos demais indivíduos, reiterando o discurso que naturaliza a brancura como padrão de humanidade, negando sua participação nas desigualdades raciais. Pode-se inferir que a hegemonia da brancura presente em todos os âmbitos sociais não colabora para que os indivíduos brancos passem a questionar seus privilégios bem como se importar com as desvantagens impostas aos demais grupos.

Pelo contrário, a ilusória naturalização termina por reforçar o sistema de desigualdade baseado nas diferenças existentes entre as identidades raciais produzidas pelo colonialismo

européu, reiterando inclusive a ideologia do racismo, o qual insiste em permear o imaginário coletivo, no sentido de atestar os privilégios simbólicos da brancura.

Dessa forma, as implicações decorrentes da branquitude terminam por impactar significativamente as pessoas brancas, no sentido inclusive de dificultar o processo de identificação com o enfrentamento das desigualdades raciais, na medida em que obstrui o questionamento das mesmas, em função de concebê-las enquanto fatos naturais. Esse processo ocorre em virtude da própria condição sócio-histórica dos brancos, pois embora não tenha sido o branco de hoje quem impôs a presente hegemonia, há que se reconhecer que o mesmo usufrui do legado concedido, cuja cultura imposta pela branquitude não motiva tal indivíduo a reflexão bem como a se importar com as questões raciais que são concebidas pela mesma como um simples “problema do outro”. No Brasil, o medo de perder essa branquitude tende a perpassar os indivíduos, porquanto muitos brancos no país são mestiços, embora não assumam e tampouco sejam identificados dessa forma por conta da prevalência do fenótipo no critério de classificação (CANDIDO, 2002).

Não se tem a pretensão de apregoar com essa inferência a existência de uma “essência da brancura”, ou de difundir uma ideia de homogeneidade a respeito desse grupo. Antes, torna-se evidente que o processo histórico terminou por imprimir marcas nas subjetividades dos indivíduos socialmente classificados como brancos, inclusive no tempo presente. Isso não significa alocá-los a posição de vítimas do sistema, mas sim reconhecer que as formas discursivas influenciaram profundamente a forma de ser e estar no mundo desses indivíduos, o que dificulta o rompimento dos mesmos com o ciclo das práticas não nomeadas e não demarcadas da branquitude em virtude da naturalização culturalmente transmitida.

Nesse sentido, as práticas culturais da branquitude não impulsionam os indivíduos brancos a questionarem sua posição bem como as desigualdades raciais, em função do intenso processo de naturalização que classifica a identidade branca como norma. Logo, seria mais confortável por conta da posição da branquitude projetar o racismo mais como um problema do Outro, do negro, subjetivamente destituído de sua humanidade (BENTO, 2002a).

Frente a essas questões, poder-se-ia supor que, por conta do próprio processo histórico que deu origem a identidade branca e resultou no legado simbólico da branquitude, enquanto forma de consciência e conjunto de práticas, que todos os brancos estão imersos na branquitude e que, por isso, nada querem saber sobre a luta para a promoção da igualdade racial dos indivíduos de fora de seu grupo, até por conta da consequente destituição de poder do mesmo.

Contudo, não é o que demonstra a realidade. Há que se reconhecer que no período do colonialismo europeu, nem todos os brancos compactuavam com a ideologia apregoada pelos líderes desse processo de dominação; que nem todos os brancos pertencentes aos países que se valeram da escravidão africana consentiam a mesma; que nem todos os brancos no presente guardam silêncio sobre a questão racial brasileira conforme recomendam as “boas maneiras” do mito da democracia racial e dos pactos narcísicos firmados a favor dos interesses. Na mesma perspectiva, há que se reconhecer que, no tempo presente, há professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais.

Todavia, o fato de professores brancos se envolverem com a educação das relações étnico-raciais reflete, à primeira vista, uma ação que não condiz com o processo de defesa dos interesses da branquitude, bem como aparenta ser contrária a confortável posição que naturaliza as desigualdades raciais, uma vez que a educação das relações étnico-raciais busca a ruptura com as “boas maneiras” do racismo cordial à brasileira, a valorização dos distintos pertencimentos bem como o reconhecimento e a destituição do racismo que apregoa a existência da hierarquia racial.

A compreensão do presente paradoxo requer a ação de voltar o olhar para esses indivíduos, no sentido de investigar que fatores possibilitaram o envolvimento dos mesmos com a educação das relações étnico-raciais, na medida em que outras forças convergem simultaneamente para a sabotagem do interesse pela questão, as quais têm se mostrado eficientes para calar grande parte da sociedade e da escola brasileira, tais como: a) a pressão do discurso de negação da existência de racismo no Brasil; b) a branquitude, que implicitamente faz com que indivíduos brancos naturalizem bem como guardem silêncio sobre a questão das desigualdades raciais; c) a cultura das escolas brasileiras, profundamente marcada pela naturalização do modelo eurocêntrico.

Neste ponto é que se torna necessário investigar o fenômeno que envolve esses indivíduos, os quais, apesar de se encontrarem na mesma posição de brasileiros, docentes, e ainda, brancos, não apresentam a postura de silenciamento apregoada pelo racismo à brasileira e conformada pela consciência da branquitude. Embora não se possa negar o fato de que as prerrogativas da branquitude conferem ao branco o privilégio de poder preocupar-se com o racismo sem ser visto como interesseiro, sendo, portanto, mais confortável para o indivíduo caracterizado como tal dialogar sobre a questão (McINTOSH, 1989), a própria branquitude faz com que o branco tenha pouca ou nenhuma experiência com o racismo, tendência essa que diminui sua motivação em questionar, investigar e dialogar sobre esse sistema que lhe beneficia (VAN DIJK, 2008).

Contudo, Van Dijk (2008) afirma que embora a maior parte dos membros do grupo branco termine por adquirir e reproduzir as ideologias que legitimam seu suposto *status quo* étnico, cada indivíduo possui uma relativa liberdade para aderir ou ignorar de forma parcial ou total os discursos dominantes, adotando atitudes marcadas pela resistência, oriundas de ideologias não racistas e antirracistas.

Dessa forma, apesar da influência do processo histórico na construção da identidade do grupo denominado como branco e da existência da consciência da branquitude, fato é que indivíduos de um mesmo contexto social podem apresentar opiniões e posturas divergentes em relação às ideologias, no sentido de aderir às mesmas ou combatê-las. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o fator chave que faz com que indivíduos tenham posicionamentos distintos em relação às ideologias é a personalidade (ADORNO et al., 1965).

2.4 O papel da personalidade frente às questões ideológicas

O conceito de personalidade compreende um tema importante no campo da Psicologia, sendo por isso estudado por muitos autores e sistematizado em diferentes teorias. Dentre os autores que se debruçaram sobre o estudo da personalidade, destaca-se Theodor W. Adorno, que desenvolveu um estudo interdisciplinar sobre as forças internas da personalidade que guiam as atitudes e as opiniões dos indivíduos, em conjunto com pesquisadores de várias áreas durante seu exílio nos Estados Unidos.

Nessa investigação, foram empregadas diversas bases empíricas, como escalas de atitudes, testes projetivos e entrevistas, cujos resultados se encontram na obra “*La personalidad autoritaria*” (ADORNO et al., 1965), considerada um clássico para a Psicologia Social (CROCHÍK, 2008). Na medida em que o referido estudo buscou demonstrar as relações existentes entre personalidade e ideologia, sobretudo no que se refere à mentalidade fascista e autoritária, torna-se pertinente tomar o mesmo como base para esta pesquisa.

Dessa forma, Adorno et al.(1965), partindo da teoria de Freud, explica que a personalidade é guiada por forças internas, que são as necessidades. Os seres humanos apresentam necessidades que variam em intensidade e qualidade de acordo com cada indivíduo, como as emoções primitivas, a necessidade de evitar o castigo e conservar a boa vontade do grupo social, bem como a manutenção da harmonia em si mesmo. Essas necessidades interagem entre si de forma harmoniosa ou conflitiva, e determinam as opiniões, valores e atitudes de uma pessoa, a qual apresentará determinadas preferências ideológicas em prol da satisfação das mesmas (ADORNO et al., 1965).

A personalidade é uma organização mais ou menos permanente de forças internas do indivíduo. As forças da personalidade cooperam para determinar tanto as respostas do sujeito frente às situações, quanto a constância de seu comportamento. Por isso, as forças da personalidade podem ser entendidas como as predisposições do indivíduo para emitir determinadas respostas ao meio, o que termina por caracterizar a personalidade como uma estrutura em potencial (ADORNO et al., 1965).

Nesse sentido, Adorno compreende a personalidade como “fator determinante das tendências ideológicas” (1965, p.31). Entretanto, é pertinente ressaltar que não se trata de um determinante último, pois a personalidade não é oriunda de fatores inatos, tampouco de uma suposta genética racial. Conforme apontam os intelectuais frankfurtianos (ADORNO et al., 1965), a personalidade evolui através dos impulsos do ambiente social e, por esse motivo, jamais seu desenvolvimento poderá ocorrer isolado da totalidade, o que expressa a dependência mútua existente entre personalidade e sociedade.

Dessa forma, as influências mais importantes sobre o desenvolvimento da personalidade da criança estão na educação que esta recebe em seu círculo familiar (ADORNO et al., 1965). Círculo esse que, por sua vez, não se encontra fechado em si mesmo, pois recebe influências de fatores econômicos e sociais. Logo, os tipos de personalidade que se formam na sociedade são produtos das ações diretas das grandes mudanças das condições e das instituições sociais.

Ainda que a personalidade seja um produto do meio social do passado, não constitui, uma vez desenvolvida, um simples objeto do meio presente do indivíduo. O que se tem formado é uma estrutura dentro deste, algo capaz de atuar por iniciativa própria sobre o meio social e de selecionar os diversos estímulos encontrados; algo que, embora sempre modificável, opõe com frequência grande resistência às mudanças fundamentais. Este conceito é necessário para explicar a constância do comportamento em grande variedade das situações. A persistência das tendências ideológicas frente aos fatos que as contradizem e apesar das mudanças radicais das condições sociais; também nos esclarece por que pessoas que se encontram em uma mesma situação social sustentam opiniões diferentes e até opostas acerca das questões sociais (ADORNO et al., 1965, p.31-32, tradução minha).

A partir dessas contribuições, pode-se inferir que a adesão ou não a determinadas ideologias encontra-se atrelada às necessidades da personalidade do indivíduo. Essa tônica explica o porquê pessoas em uma mesma condição possuem posicionamentos distintos e respondem de maneira diferente em relação a uma mesma questão.

No que se refere às relações estabelecidas entre a personalidade e a ideologia, os estudos frankfurtianos demonstram que conforme a personalidade, um indivíduo pode mostrar

uma predisposição psicossocial ao aceite de ideias antidemocráticas e autoritárias, na medida em que a estrutura de sua personalidade apresenta traços que o tornam suscetível aos apelos ideológicos emanados. Nessa perspectiva, o preconceito é a ideologia mais nitidamente antidemocrática presente no meio social (LEVINSON, 1965).

O conjunto de características na estrutura da personalidade que fazem com que o sujeito apresente uma predisposição psicossocial ao fascismo, ou seja, a tendência antidemocrática, é denominado como “personalidade autoritária” (CARONE, 2012).

Segundo Carone (2012), a personalidade autoritária possui como características o convencionalismo, a submissão e agressividade autoritária, a destrutividade, o cinismo, a projetividade, a anti-intracção, a valorização do poder e dureza, a preocupação com o comportamento sexual do outro, a superstição e a estereotipia.

O indivíduo autoritário apresenta essas características porquanto guarda uma idealização acentuada dos valores do endogrupo e de seu líder, enquanto projeta nos indivíduos do exogrupo a agressividade contida bem como as qualidades negativas que não quer ver em si (CARONE, 2012). Dessa forma, pode-se afirmar que a personalidade autoritária é também uma personalidade preconceituosa, na medida em que tende a discriminar diferentes exogrupos, projetando nos mesmos a culpa e as mazelas.

Em contraposição a estrutura de personalidade autoritária, há a estrutura de personalidade tolerante, a qual apresenta características que se opõem as encontradas nos indivíduos preconceituosos. Se o autoritário possui uma predisposição psicossocial para o fascismo, o não autoritário apresenta traços que permitem caracterizar a presença de uma predisposição para tendências democráticas, constituindo assim uma personalidade *liberal*.

Sobre o emprego do termo *liberal*, o mesmo foi forjado por Adorno para fazer referência a um contexto norte-americano em que o referido vocábulo se opunha ao ideário político-econômico conservador, embora o autor tenha concluído que os sujeitos com ideias e atitudes conservadoras não sejam necessariamente indivíduos de personalidades autoritárias. A ideia de *liberal* designava personalidades com tendências mais democráticas e menos autoritárias, não tendo, portanto, relação com a atual significação de “liberal” oriunda do neoliberalismo, que é frequentemente associado a posições de direita, a favor do livre mercado, contrário aos benefícios dos direitos sociais.

Assim, a personalidade *liberal* apresenta as características da racionalidade enfática, acompanhada pela intracção ou pela consciência histórica e sociológica, a antiestereotipia, o senso de justiça, a simpatia associada a explicação das diferenças ou a negação das mesmas e a ausência de fatalismo (ADORNO et al., 1965). De acordo com Adorno et al. (1965), essas

características que abrangem a personalidade do indivíduo *liberal* não são oriundas de ideologias superficiais exteriores, mas estão fundamentadas em fatores internos que compõem a própria estrutura da personalidade do indivíduo não preconceituoso.

Contudo, cabe resgatar que esses fatores internos da estrutura da personalidade não são inatos no indivíduo, mas constituídos através das interações estabelecidas com o meio. Logo, seria errôneo compreender o preconceito como um fenômeno inteiramente psicológico:

Mas não devemos esquecer que o preconceito não é, de modo algum, um fenômeno inteiramente psicológico, “subjetivo” (...) O espírito objetivo de nossa sociedade fomenta grandemente a mentalidade e a ideologia “altas”. Embora seja certo que cada indivíduo reage de maneira diferente, segundo seja sua constituição psicológica, frente aos onipresentes fatores culturais estimulantes do preconceito, quando se trata de compreender as atitudes dos sujeitos ou dos grupos psicológicos não se pode descuidar do elemento objetivo do preconceito. Por conseguinte, não basta perguntar: “Por que este ou aquele indivíduo é etnocêntrico?” Em vez disso devemos perguntar: “Por que este indivíduo reage positivamente frente aos mesmos estímulos onipresentes que naquele outro homem produzem uma reação negativa” Deve considerar-se que o caráter fascista em potência é o produto da interação entre o ambiente cultural que inclina ao preconceito e as respostas “psicológicas” a esta incitação. Dito ambiente não está configurado só por simples fatores externos, tais como as condições econômicas e sociais, senão também por opiniões, ideias, atitudes e modos de conduta aparentemente próprios do indivíduo mas que, na realidade, não são fruto de seu pensamento independente ou de seu desenvolvimento psicológico autossuficiente senão produto de seu viver dentro de nossa cultura (ADORNO et al., 1965, p.702, tradução minha).

Nesse sentido, as disposições presentes no indivíduo autoritário e no sujeito *liberal* são produtos do meio social. Embora a caracterização das duas estruturas elenque uma série de características, as mesmas não se organizam da mesma forma nos indivíduos. Existem variações na dinâmica estabelecida entre essas características dentro da estrutura da personalidade, que permitem a prevalência de alguns traços sobre os outros (CARONE, 2012). Por isso, as personalidades autoritária e *liberal* apresentam variações tipológicas, o que permite falar em diferentes tipos de sujeitos autoritários bem como em diferentes tipos de sujeitos *liberais*. Essa constatação permitiu aos intelectuais frankfurtianos listarem pelo menos seis subtipos de personalidades autoritárias e cinco subtipos de personalidades *liberais*, sendo as primeiras mais frequentes que as últimas.

Segundo Adorno et al. (1965), a ação de definir tipos psicológicos não abarca uma simples tentativa de ordenar a diversidade de personalidades humanas, mas sim um meio de conceitualizar essa diversidade conforme sua própria estrutura, no intuito de possibilitar uma compreensão mais profunda da mesma. Semelhantemente, Carone (2012) assinala que a análise realizada por Adorno que deu origem as classificações dos perfis psicológicos não derivou da nosologia psiquiátrica ou das tipologias presentes nos manuais da psicologia, uma

vez que os perfis psicológicos ordenados pelo autor são, em primeira instância, perfis ideológicos.

Nessa perspectiva, Adorno et al. (1965) defende que as razões para a busca de tipos psicológicos se encontram no fato da sociedade estar tipificada e produzir diferentes tipos de pessoas, em decorrência de sua divisão em classes, em ordens hierárquicas, em campos opostos cujos extremos são o individualismo e o agrupamento, fatores esses que terminam por imprimir marcas no pensamento, nas atitudes e no comportamento dos seres humanos.

Porém, torna-se pertinente enfatizar que, conforme resgata Amaral (1997) com base em Adorno, as origens dos fenômenos ideológicos não estariam nas disposições psicológicas dos indivíduos, porquanto as forças que promovem as ideologias o fazem por interesses próprios, não psicológicos. Nesse sentido, as predisposições psicossociais das estruturas de personalidade compreenderiam as tendências de apropriação dos pensamentos ideológicos.

Por isso, o fator da personalidade para a compreensão do envolvimento dos professores brancos na educação das relações étnico-raciais necessita ser levado em consideração, uma vez que o fato de estarem envolvidos com essa questão reflete um posicionamento que ao menos difere do indiferente silêncio frequentemente adotado frente à ideologia do racismo por parte da maioria dos brasileiros, seja por conta dos discursos de negação dessa ideologia, seja por conta da consciência silenciada da branquitude nos indivíduos brancos.

3. A PESQUISA: DO OBJETO AO CAMPO

3.1 A construção do objeto

“...a pesquisa nasce da curiosidade e da experiência tomados como processos sociais e intersubjetivos de fazer uma experiência ou refletir sobre uma experiência”
(SPINK, 2003, p.26)

O objeto de estudo desta pesquisa compreende os professores brancos envolvidos na construção da educação das relações étnico-raciais. Conforme afirma Bourdieu et al. (2002), a construção de todo objeto científico se dá de forma consciente e metódica, cujo processo de delineamento ocorre em função de uma problemática teórica que possibilite a interrogação sistemática da realidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário evidenciar que o delineamento do objeto de estudo desta pesquisa se deve a minha trajetória enquanto docente e pesquisadora branca. Pelo fato de ser docente, que me permitiu a imersão no contexto da realidade escolar brasileira. Pelo fato de ser considerada branca na maioria dos meios sociais em que atuo, por conta da aparência fenotípica da pele clara e dos cabelos ruivos, condição essa que me permitiu testemunhar discursos e confidências cotidianas vinculadas à ideologia racial, que são comumente evitados na presença de não brancos. Pelo fato de ser pesquisadora, que me permitiu o contato metódico com os referenciais teóricos, possibilitando o estranhamento das situações antes concebidas como naturais e a ruptura com o senso comum, fatores essenciais na produção da interrogação sistemática da realidade.

A aproximação com a temática racial deu-se logo no primeiro ano de trabalho como docente, quando surgiu a oportunidade de cursar uma especialização em educação para as relações étnico-raciais. O estudo do tema e os debates realizados durante o curso engendraram uma observação mais atenta da realidade escolar na qual eu estava imersa. A presença do jogo simbólico da ideologia racial que permeia a sociedade brasileira tornava-se cada vez mais evidente, bem como os reflexos das desigualdades raciais que marcaram e marcam profundamente a história do país. A partir das contribuições de um arcabouço teórico (MUNANGA, 2004; SILVÉRIO, 1999; GUIMARÃES, 2005; HASENBALG, 1996), os discursos de naturalização do racismo tão sutis e presentes nas falas dos sujeitos, na mídia, nas ruas e na escola, passaram a significar uma realidade latente.

Essa primeira aproximação ao tema, de forma concomitante a atenta observação do cotidiano escolar, resultou em um estudo sobre a presença do racismo na escola brasileira (BASTOS, 2013). A elaboração desse estudo proporcionou a compreensão de que o cerne das desigualdades raciais desencadeadas pela crença no racismo não se concentra na inferioridade associada ao segmento negro, mas sim nos valores desiguais atribuídos aos diferentes grupos, principalmente no que diz respeito à atribuição de uma suposta superioridade ao grupo denominado como branco.

Entretanto, por várias vezes presenciei os atores que compõem a escola reproduzindo nas conversas informais os discursos que negam a existência de racismo no Brasil e que terminam por responsabilizar o segmento negro da população pela projeção do problema. Nesse contexto, era comum ouvir frases do tipo: *“Aqui não tem preconceito, porque todo mundo tem o pé na senzala!”* ou *“O negro mesmo é racista, pois se você chamá-lo de negro, ele já se ofende!”* e ainda *“Se tem Dia da Consciência Negra, também deveria haver dia da consciência branca!”*.

Curiosamente, chamava a atenção o fato de que esses discursos só se desenvolviam na ausência de não brancos. Os atores, regrados pelas boas maneiras instituídas pela etiqueta do mito da democracia racial (HASENBALG, 1996), por vezes deixavam escapar que *“Já pensou se tivesse um negro aqui ouvindo?”* ou *“Cuidado! Fulano é negro; pode ouvir e se ofender!”*. Torna-se necessário ressaltar que a cumplicidade presente nesses discursos não se limitava ao espaço escolar, mas também aos demais espaços sociais pelo qual eu circulava.

As tentativas de discutir o problema do racismo e seus discursos de naturalização no âmbito escolar foram quase todas frustradas. Embora todas as tentativas que realizei nas escolas pelas quais passei fossem com colegas de meu próprio pertencimento, a despeito de nossa cumplicidade, os mesmos nada queriam saber sobre um problema que não os afligia, também porque compreendiam como pouco provável a existência de racismo no Brasil. Logo, apesar da constatação de que a crença no mito da democracia racial influenciava profundamente os discursos, mais uma inquietação emergia: a percepção da existência de uma espécie de anestesia em relação ao racismo, por parte dos sujeitos não afetados negativamente pela ideologia racial (BENTO, 2002a).

Nesse ínterim, quando ingressei no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, propus-me a estudar se a mediação pedagógica do educador teria o potencial de ressignificar os sentidos negativos reproduzidos na escola acerca do segmento negro da população. Porém, a referida proposta se mostrou inviável, tendo em vista que o contato com diferentes pesquisas que abordavam o tema do racismo na escola bem como

minha própria imersão no cotidiano escolar possibilitaram um reconhecimento acerca dos passos lentos que impulsionam a construção da educação das relações étnico-raciais, permeados pela resistência da inserção da temática racial na sala de aula.

Nas escolas em que trabalhei, apesar da resistência demonstrada pelo coletivo em trabalhar e até mesmo discutir o assunto, passei a inserir em minha prática pedagógica cotidiana determinados temas que me possibilitaram tratar sobre a temática racial com meus alunos do Ensino Fundamental. Em algumas dessas aulas senti a necessidade de problematizar com os educandos o fato do branco europeu ter se instituído como padrão de humanidade, e o fato desse padrão influenciar as relações brasileiras na contemporaneidade.

A necessária ação de apontar o papel que o grupo branco desempenhou no decorrer da história do Brasil trouxe à tona muitas lacunas, as quais iam desde uma incerteza acerca do real grau de responsabilidade do mesmo na história das desigualdades raciais brasileiras até o meu próprio grau de participação como branca na realidade cotidiana, acompanhadas pelo confuso medo de tocar nessa questão. Essas incertezas terminaram por suscitar mais questionamentos: Qual seria de fato, o poder do grupo branco, perante o qual todos silenciavam-se? Pelo fato de ser branca e integrar o referido grupo, eu teria alguma responsabilidade em relação ao racismo?

Esses questionamentos só foram elucidados mediante o estudo do conceito de branquitude, cuja aproximação deu-se através de uma disciplina que cursei na Faculdade de Educação da USP, intitulada “Desigualdades raciais no Brasil e contexto escolar”, ministrada pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. O encontro com o conceito de branquitude possibilitou o estabelecimento de uma compreensão acerca das implicações decorrentes do privilégio simbólico nas identidades das pessoas brancas, bem como a identificação de aspectos da branquitude em minha própria identidade. O estudo da branquitude preencheu as lacunas que antes se apresentavam: a cumplicidade das confidências entre brancos, as razões do silenciamento sobre o papel ocupado pelo grupo branco nas relações raciais brasileiras e as incertezas decorrentes de uma consciência imersa na branquitude que pouco ou nada quer saber sobre as desigualdades raciais, bem como a explicação para o medo silencioso e confuso que sentia. Nesse sentido, o conceito de branquitude apresentou-se como uma peça-chave para o desvendamento do enigma das relações raciais brasileiras.

Antes do encontro com a branquitude, o problema do racismo parecia ser um fato que estava a minha volta. Depois, passei a reconhecer que, na verdade, tratava-se de um sistema no qual eu estava imersa e que também teria afetado minha realidade, em virtude do usufruto

de uma rede de privilégios concedida aos indivíduos caracterizados como pertencentes ao grupo branco, pertencimento esse do qual faço parte.

Desta forma, tendo em vista o estudo do referido conceito, pude inferir que, para além dos discursos e fatores que corroboram para a reprodução da silenciosa resistência que há na construção da educação das relações étnico-raciais, os quais influenciam grande parte dos educadores, independentemente de seu pertencimento racial, porquanto socializados em uma cultura que prima pelo silêncio e pela negação do problema, os educadores brancos apresentam ainda a condição sócio-histórica da branquitude, a qual termina por dificultar com que os mesmos se identifiquem com a questão do enfrentamento ao racismo (BENTO, 2002c).

Entretanto, a despeito dessa realidade, existem no cenário brasileiro professores brancos envolvidos com a construção da educação das relações étnico-raciais, embora representem uma minoria nesse contexto, constatação que obtive através da observação dos espaços pelos quais circulei em função de meu interesse pela temática.

Assim, partindo dessas premissas, passei a interrogar esse fato da seguinte forma: Quem são esses professores brancos? De que forma estão envolvidos com a educação das relações étnico-raciais? Que fatores possibilitaram que esses indivíduos se aproximassem dessa temática? Esses indivíduos teriam despertado de sua própria branquitude?

Desta forma, tornou-se pertinente delimitar como objeto de estudo desta pesquisa professores brancos envolvidos com a construção da educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de investigar os fatores que permitiram que esses professores, enquanto indivíduos situados no topo da ideológica hierarquia racial, se interessassem pelo trabalho com a temática racial, uma vez que a luta contra o racismo para estes indivíduos implica na ação de lutar contra a manutenção de seu próprio privilégio. Semelhantemente, lutar pelo reconhecimento e valorização de outros grupos implica na ação de lutar contra a legitimidade da superioridade de seu grupo.

É importante salientar que a escolha de tomar como objeto de estudo apenas professores brancos não advém da premissa de que docentes não brancos são mais propensos a se identificarem com a questão da educação das relações étnico-raciais quando comparados aos brancos, mas sim do reconhecimento que o usufruto e as implicações da branquitude não recaem sobre sujeitos não brancos, justamente por não serem detentores do poder simbólico. Assim, além da típica atmosfera brasileira que apregoa a negação do problema atingindo indivíduos de todos os pertencimentos, o que por si só já dificulta o próprio reconhecimento da existência do racismo, os sujeitos brancos ainda possuem o empecilho da branquitude, o

qual termina por forjar determinados aspectos de sua consciência acerca das questões raciais. Logo, o presente estudo possui como objetivos:

- Discutir o racismo e sua relação com a branquitude no Brasil, de forma a demonstrá-la como um dos pilares de sustentação da ideologia racial, visando elucidar a dificuldade de identificação por parte do grupo branco com o problema do racismo no país e na escola brasileira;
- Identificar os fatores que possibilitaram com que docentes brancos, apesar da branquitude e dos discursos de negação do racismo, se envolverem na construção da educação das relações étnico-raciais, de forma a apresentarem interesse pela temática e a desenvolverem práticas pedagógicas que colaboram para a valorização das diferenças étnicas;
- Verificar se os professores brancos envolvidos com a temática racial teriam produzido rupturas com a branquitude.

Desta forma, adotou-se como hipótese primária a proposição de que o cerne do envolvimento desses professores brancos com a educação das relações étnico-raciais estaria no fato dos docentes terem participado de formações sobre a temática étnico-racial, desencadeadas pela aprovação da Lei nº 10.639/2003, as quais teriam sensibilizado os professores ao ponto de despertá-los para a necessidade de trabalho com a questão.

Porém, após a atenta observação da realidade, surgiu a constatação de que nem todos os professores brancos que passaram por cursos de formação tinham interesse em trabalhar com a temática étnico-racial. Logo, adotou-se como hipótese secundária que o envolvimento dos professores seria possibilitado pela própria estrutura de personalidade dos mesmos; isso explicaria o fato de que determinados professores brancos se envolvam com a educação das relações étnico-raciais, enquanto outros, apesar de terem tido contato com a temática e passado por formações semelhantes, pouca importância atribuíam a necessidade do trabalho com a questão.

3.2 O Trajeto Metodológico

Para o alcance dos objetivos propostos, foi necessária a realização de um levantamento bibliográfico sobre a temática do racismo e da branquitude, com o intuito de embasar a problemática apresentada bem como fornecer subsídios para a análise dos dados coletados.

Na medida em que esta pesquisa abarca uma investigação sobre professores brancos envolvidos com a construção da educação das relações étnico-raciais, a mesma foi estruturada sobre a abordagem qualitativa, em virtude dessa compreender o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador enquanto seu instrumento principal (BOGDAN; BIKLEN, 1997). A pesquisa qualitativa implica no reconhecimento da subjetividade como aspecto inerente à condição humana:

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1998, p.131).

Tendo em vista a recente emergência de estudos sobre a branquitude no cenário acadêmico brasileiro, a investigação foi estruturada tomando por base o viés exploratório, uma vez que até o presente momento inexistem pesquisas no país cujo foco de estudo seja professores brancos. Embora as mesmas sejam recorrentes no contexto estadunidense (HOWARD, 1999; LANDSMAN, 2001; SLEETER, 2005), considere a relevância de construir uma aproximação que fornecesse subsídios para a compreensão da realidade brasileira, sem, contudo, dispensar o diálogo com as pesquisas já realizadas em outros países.

A pesquisa de campo se desenvolveu no estado de São Paulo. Segundo o “Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro”, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) (2009) a partir dos dados do Censo da Educação Básica 2008, a região sudeste concentra o maior percentual de professores brancos do país. Dentre os 701.647 docentes que lecionam na região, 50,45% se declaram brancos. Segundo dados do CEERT, na 4ª edição do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial” que abrangeu somente o Estado de São Paulo, 63,2% dos educadores inscritos declararam ser brancos.

Em relação à cor/raça da população em geral, conforme demonstra a Síntese de Indicadores Sociais realizada pelo IBGE (2013), dentre as unidades federativas que compõem a região sudeste, no Estado de São Paulo está concentrada a maior distribuição percentual de indivíduos brancos, compreendendo um total de 64,4%. Na Região Metropolitana, o índice de brancos abarca 58,6%. Com base nesses dados sobre a cor/raça da população e dos educadores que lecionam no estado, somados aos indicativos do CEERT, considere a relevância de tomar o referido estado como lócus da pesquisa, tendo em vista a prevalência do grupo branco nessa região, fato esse que, à primeira vista, aumentaria as chances de encontrar professores brancos envolvidos com a temática racial.

O levantamento desses dados sobre a concentração de professores brancos tornou-se necessário porquanto a profissão docente tem sofrido um processo de proletarização em função da desvalorização do magistério, pelos baixos salários e condições precárias de trabalho. Por isso, na medida em que a profissão de docente de escola pública brasileira não tem atraído os grupos privilegiados, maior se torna a possibilidade de encontrar não brancos nessa população.

Sendo assim, foram estabelecidos três critérios para delimitar o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa. Primeiramente, para participar da pesquisa, os sujeitos deveriam ser professores. De acordo com o segundo critério, os sujeitos deveriam se classificar como brancos, bem como serem heteroclassificados como brancos. Assim, o sujeito deveria se classificar como branco e também ser classificado como branco por outras pessoas.

É importante ressaltar que, à primeira vista, minha forma de classificação baseou-se no fenótipo dos indivíduos, considerando a prevalência desse critério no processo de classificação empregado pela maioria da sociedade brasileira (IBGE, 2011). Tendo em vista que, para alcançar o usufruto da branquitude bem como seus privilégios simbólicos o indivíduo necessita ser reconhecido inclusive por seus pares como branco, tornou-se pertinente o critério da heteroclassificação, uma vez que as vantagens da branquitude só são concedidas pela sociedade aos sujeitos culturalmente classificados por ela como tais.

Contudo, essa perspectiva baseada no fenótipo não extinguiu a possibilidade de abarcar a heterogeneidade branca presente no contexto brasileiro, na medida em que um indivíduo no Brasil pode ser fenotipicamente classificado como branco e assim usufruir de certo grau de branquitude, ainda que apresente ancestralidade não branca ou pertença a uma classe social menos favorecida.

Para atender ao terceiro critério, os sujeitos deveriam estar envolvidos de alguma forma na construção da educação das relações étnico-raciais. Considerei que os docentes atenderiam tal requisito na medida em que apresentassem interesse pela questão, a qual seria manifesta através da participação em cursos, congressos e debates sobre o tema cuja frequência não fosse obrigatória, bem como pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordassem a temática racial em sala de aula. Admiti essas vertentes pelo fato das mesmas serem indícios de que esses docentes, apesar das implicações da branquitude, estariam caminhando na contramão dos discursos que negam a existência da desigualdade racial no Brasil.

Assim, estabelecido o lócus da pesquisa bem como o perfil dos sujeitos investigados, foram empregados os seguintes instrumentos para coleta de dados: observação, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário, os quais serão explicitados a seguir.

3.3 A observação em campo

Segundo Severino (2007), a técnica da observação compreende uma fase imprescindível em qualquer pesquisa, pelo fato de abarcar uma metodologia que possibilita o acesso ao fenômeno a ser investigado. A observação auxilia o pesquisador a apreender os aspectos da realidade, permitindo “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 79).

Meu interesse pela temática racial e minha posição enquanto docente e pesquisadora me impulsionaram a acessar determinados espaços sociais, tais como cursos, seminários e congressos, cujo foco centrava-se na abordagem do racismo na escola brasileira bem como na necessidade da construção da educação das relações étnico-raciais. Nesses espaços, deparei-me com outros educadores brancos que se mostravam envolvidos nessa construção.

A partir dessa imersão, considerei esses espaços como locais propícios para realizar a observação, uma vez que compreendiam ambientes de intenso diálogo e debate, nos quais os participantes tinham a oportunidade de compartilhar experiências, questionamentos e opiniões, sendo, portanto, profícuos para a apreensão da realidade.

Devido à forma de inserção nesses espaços, caracterizada pela espontaneidade, sendo informal e ocasional, bem como pela oportunidade engendrada de apreender aspectos da realidade dos sujeitos sem interferir em suas posturas “naturais”, tornou-se pertinente empregar a técnica de observação assistemática, na qual “o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento e sem controle” (BONI; QUARESMA, 2005, p.71). Nessa perspectiva, o pesquisador não possui o controle sobre o fenômeno a ser observado, tendo que recorrer ao potencial imprevisível do cotidiano para a coleta dos dados. Porém, a observação assistemática é um instrumento de grande-valia na abordagem exploratória, em função de possibilitar a apreensão do fenômeno estudado a partir de sua emergência naturalizada no campo.

Nesse processo de observação, o qual foi realizado durante um período de dez meses, abrangendo o segundo semestre do ano de 2012 e o primeiro semestre de 2013, o diário de

campo foi utilizado para registrar as falas, atitudes e posturas apresentadas pelos professores brancos presentes nesses espaços. É importante ressaltar que as mesmas ocorreram sem minha interferência, uma vez que minha inserção deu-se como professora e pesquisadora interessada na temática, adotando inclusive, um posicionamento mais observador do que participante.

A observação realizada colaborou para o processo de investigação no sentido de permitir detectar determinadas características da branquitude nos discursos de professores brancos, as quais serão apresentadas no próximo capítulo. Os dados da observação também demonstraram o estranhamento em relação à presença de professores brancos nesses espaços e ao interesse dos mesmos pela temática, fatores que também serão explorados nos capítulos seguintes.

3.4 As entrevistas e a aplicação do questionário

A partir da observação realizada, com o intuito de coletar mais informações sobre o processo que permitiu professores brancos se envolverem com a temática racial bem como as implicações decorrentes desse envolvimento, tornou-se pertinente utilizar a técnica da entrevista, definida como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.86).

De acordo com Lalanda (1998), a entrevista tanto humaniza a própria investigação quanto representa um recurso privilegiado para análise da realidade, na medida em que propicia o recolhimento de dados objetivos e subjetivos, relacionados aos valores, atitudes e opiniões dos entrevistados (BONI; QUARESMA, 2005).

Considerando as tensões que perpassam as relações raciais brasileiras e apregoam o silenciamento sobre a questão, somadas ao impacto da branquitude na vida dos indivíduos brancos, qualquer passo em falso no decorrer da entrevista atrofiaria o potencial da mesma (BENTO, 2002c). Dessa forma, evitou-se a inserção de perguntas diretas, pois era necessário priorizar a construção de uma narrativa natural por parte do entrevistado, concomitante ao aprofundamento dos fatos, percepções e opiniões, as quais poderiam ser mediadas por minha intervenção enquanto entrevistadora (BOURDIEU, 1999). Para auxiliar no desenvolvimento de um diálogo com essas características, adotou-se a forma semiestruturada da técnica de entrevista, visto que neste tipo de entrevista “... o entrevistador se libera de formulações pré-fixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de

explicação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões” (MINAYO, 1996, p.122).

Para compor o questionário semiestruturado (APÊNDICE A), mais um risco se apresentava: que o sujeito entrevistado apresentasse apenas um discurso politicamente correto, o qual é maciçamente apregoado no meio educacional, abstendo-se do fato real que possibilitou seu envolvimento com a temática, fator esse que, por sua vez, poderia obstruir o alcance dos objetivos da pesquisa. Foi necessário elaborar perguntas que auxiliassem os entrevistados a não se deterem ao seu pertencimento branco, uma vez que uma das implicações da branquitude é a “pouca” importância dada pelo indivíduo ao seu próprio pertencimento, mas sim a narrarem os fatos do ponto de vista de sujeitos.

No tocante a minha condição de pesquisadora branca, senti-me confortável em realizar as entrevistas com professores brancos, uma vez que a interação branco com branco representava um potencial no sentido de oportunizar a emergência de confidências que não seriam compartilhadas com indivíduos não brancos, conforme a amálgama da branquitude (SCHUCMAN et al., 2012) e a experiência que já vivenciara em outras situações.

Entretanto, não ignorei a possibilidade de que alguns indivíduos brancos identificados com a questão do racismo talvez apresentassem um discurso mais autêntico a um pesquisador negro, pela suposição de fidelidade ao enfrentamento ao racismo (SCHUCMAN et al., 2012).

Por isso, foram selecionados, a priori, professores brancos com os quais já possuía certa familiaridade construída nos espaços de discussão da temática racial, tendo em vista que a existência de proximidade entre entrevistador e entrevistado faz com que este último sintasse mais seguro para colaborar (BOURDIEU, 1999). O recurso da entrevista semiestruturada se mostrou de grande-valia para a apreensão de determinados aspectos da subjetividade dos entrevistados e para o alcance dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram individuais, sendo algumas realizadas nas salas de estudo da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, devido ao local de residência dos entrevistados ser a cidade de São Paulo e sua região metropolitana. Outras entrevistas aconteceram em escolas, conforme a disponibilidade dos participantes da pesquisa.

No início das entrevistas, apresentei-me como pesquisadora e mestranda da Faculdade de Educação da USP, esclarecendo aos sujeitos participantes os objetivos do estudo bem como o absoluto sigilo de sua participação. Os entrevistados, após a leitura e concordância com o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ANEXO A), assinaram o mesmo, declarando ter ciência de seus direitos enquanto participantes do estudo. Todas as entrevistas foram registradas pelo uso do gravador e transcritas posteriormente, as quais foram

armazenadas em pen-drives. Durante as entrevistas, procurei deixar os participantes a vontade, a fim de que pudessem se expressar livremente, sem constrangimentos (BONI; QUARESMA, 2005).

Para complementar as informações obtidas na entrevista, inseri a aplicação de um breve questionário (APÊNDICE B) ao final da mesma, com o objetivo de coletar dados objetivos que auxiliassem na constituição de uma melhor compreensão acerca do perfil dos sujeitos entrevistados, cujos dados foram sintetizados nas tabelas abaixo:

Tabela I – Dados pessoais

Nome*	Idade	Auto-classificação racial/Fenótipo	Ascendência	Escolaridade dos pais	Residência
Marcela	27	Branca/Pele clara, cabelos castanhos e lisos, olhos castanhos	Espanhola/Africana	Ensino Fundamental – 4ª série	Grande São Paulo
Bianca	32	Branca/Pele clara, cabelos castanhos e lisos, olhos castanhos	Espanhola/Italiana	Superior	Cidade de São Paulo
Gustavo	34	Branco/Pele clara, cabelos castanhos e lisos, olhos azuis	Europeia/Africana	Ensino Fundamental – 4ª série	Grande São Paulo
Renata	30	Branca/Pele clara, cabelos loiros e lisos, olhos castanhos	Espanhola/Italiana	Ensino Fundamental - 4ª série	Cidade de São Paulo

*Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos entrevistados.

Tabela II – Dados educacionais

Nome	Em qual escola estudou	Escolaridade	Experiência na educação	Trabalho com a temática	Nível em que leciona
Marcela	Pública	Especialização	9 anos	5 anos	Fundamental /Rede Pública
Bianca	Pública/Privada	Mestrado	7 anos	7 anos	Fundamental /Rede Privada
Gustavo	Pública	Mestrado	10 anos	7 anos	Médio/Rede Pública
Renata	Pública	Graduação	10 anos	3 anos	Fundamental /Rede Privada

A partir dos dados levantados pelo questionário, pode-se tecer inferências acerca das diferenças e semelhanças que perpassam o perfil dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, a

maioria dos indivíduos estava na faixa etária dos 30 anos, são egressos de escolas públicas e apresentam uma média de dez anos de experiência na área da educação e cinco anos de trabalho com a temática racial. Concomitantemente, possuem diferentes níveis de escolaridade e lecionam em escolas públicas e privadas. Apesar de todos os entrevistados possuírem ascendência europeia, dois participantes da pesquisa também declararam possuir ascendência africana, retratando assim que a comum miscigenação presente no país não termina por descaracterizar o branco brasileiro, uma vez que as características fenotípicas serviram como referências tanto para a auto-classificação quanto para a heteroclassificação dos entrevistados.

3.5 Análise dos dados

Para construir uma análise dos dados que contribuísse para o alcance dos objetivos da pesquisa, tomei por base os pressupostos da análise do discurso, em virtude da mesma visar o questionamento dos sentidos elaborados pelos sujeitos, compreendendo a linguagem não apenas como uma estrutura linguística, mas também como forma material de ideologia (PÊCHEUX, 1994).

Orlandi (2005) afirma que a análise do discurso não trabalha a língua como um sistema abstrato, mas com maneiras de significar, considerando sua materialidade discursiva na medida em que articula aspectos linguísticos, sociais e históricos. Nesse sentido, essa forma de análise possui o intuito de compreender os sentidos elaborados pelo indivíduo em suas condições materiais e ideológicas de produção, ao preocupar-se com o sujeito do discurso e com o discurso do sujeito; enfatizando não apenas o que está dito, mas o que está implícito no texto, nos gestos, ou seja, o que está significando (ORLANDI, 2005).

A análise construída abarcou aspectos das contribuições da Psicologia Histórico-cultural, inaugurada por Vygotsky, ao considerar a influência do contexto sócio-histórico na vida dos sujeitos pesquisados, reconhecendo que o homem ao longo do processo de desenvolvimento internaliza formas de comportamento culturalmente estabelecidas bem como os significados acerca do mundo real provenientes do grupo no qual está inserido (OLIVEIRA, 1992).

Na perspectiva Histórico-cultural, a linguagem se constitui em um sistema simbólico fundamental, em função de compreendê-la como um elemento mediador que possibilita o compartilhamento cultural dentro dos grupos humanos, conforme afirma Rego:

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 1997, p.55).

Nesta perspectiva, a linguagem fornece conceitos e maneiras de ordenar a realidade que constituem a mediação entre o indivíduo e o mundo, em virtude de suas funções básicas de intercâmbio social e pensamento generalizante, as quais se encontram unificadas no significado da palavra, uma vez que “são os significados que vão proporcionar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 1997, p.48).

Considerando que a linguagem carrega as marcas da cultura estabelecida no decorrer do processo histórico e dos discursos construídos pela sociedade em um determinado contexto, pode-se inferir que as interações estabelecidas pelos sujeitos pesquisados em uma sociedade fundada pelos discursos do colonialismo europeu terminaram por influenciar as formas de ser e estar no mundo desses indivíduos, os quais se encontram refletidos na linguagem dos mesmos. Assim, as falas dos sujeitos revelam não apenas um posicionamento individual, mas a síntese de um movimento coletivo, tendo em vista a condição sócio-histórica do próprio ser humano. Daí a importância de compreender que as marcas da branquitude contidas nas falas dos indivíduos pesquisados não serão diluídas facilmente.

A análise do discurso, na medida em que revelou os discursos dos professores, também possibilitou uma melhor compreensão dos sujeitos do discurso. Frente ao contato com os diferentes sujeitos dos discursos e seus posicionamentos em relação à ideologia racial tornou-se pertinente empregar no processo de análise as contribuições dos intelectuais da Escola de Frankfurt acerca das predisposições psicossociais da personalidade, no intuito de compreender as personalidades dos sujeitos e as relações que os mesmos estabelecem com a ideologia em virtude das mesmas (ADORNO et al., 1965).

4. NO MEIO DA INÉRCIA SOCIAL

4.1 As marcas da branquitude

A ação de investigar professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais perpassa necessariamente a averiguação da influência da branquitude em suas identidades raciais. De acordo com Helms (1990), a identidade racial compreende um sentimento de identidade grupal alicerçado na percepção do compartilhamento de uma herança racial comum. Dessa forma, não se buscou evidenciar que os professores brancos por pertencerem ao referido grupo estariam condenados a apresentar todos os sintomas característicos da branquitude, mas sim identificar se os mesmos seriam afetados por esse legado simbólico, ou se tratariam de sujeitos que, de alguma forma, se encontrariam a parte dessa realidade comumente presente nos indivíduos desse pertencimento racial.

Apesar de pouco provável, a comprovação dessa segunda hipótese implicaria em uma mudança no rumo da pesquisa, no sentido de investigar o porquê desses brancos não apresentarem traços de branquitude, ao invés de se investigar os fatores que levaram esses indivíduos ao envolvimento com a educação das relações étnico-raciais, apesar dos reflexos da branquitude em suas identidades. Apesar da complexidade que envolve a investigação da identidade de um sujeito, a resposta a essas indagações se revelou logo no início das entrevistas, na medida em que o discurso dos docentes entrevistados permitiu a constatação de que os mesmos sofrem influência do legado da branquitude:

Janaína: E o que é ser branca pra você?

O que é ser branca... Ah ser branco... Nunca pensei sobre isso! Você quer parar um pouco para eu pensar? Eu acho que ser branco é... Acho que no país que a gente vive, ser branco é aquele que sofre menos preconceito ah... Corporal... Mas assim, nunca sofri nada que pudesse imaginar que fosse por cor de pele, cabelo, acho que ser branco que é uma... Mas também não é não ter preconceito... Ser branco... Acho que vai pelo tom de pele, é um estereótipo físico, acho... Acho que é isso, é. Nunca pensei nisso (...) Nossa... Ainda estou pensando nessa... O que é ser branco... Vou levar pra casa isso (Prof.^a Renata/Entrevista).

A fala de Renata demonstra uma surpresa decorrente da ausência de reflexão sobre seu pertencimento, expressa na sentença “Nunca pensei sobre isso!”. Porém, essa ausência de reflexão não se deve a uma recusa por parte da docente em pensar sobre seu pertencimento,

mas sim devido a não oportunidade de fazê-lo. Renata parece nunca ter se deparado com a questão “O que é ser branco para você?”, e isso provavelmente se deve a influência que a branquitude exerce em indivíduos brancos, que conduz a ilusão de uma neutralidade racial, ocasionada pela normalidade atribuída ao padrão branco (PIZA, 2002; FRANKENBERG, 2004). A pergunta gerou certo impacto na docente, porquanto durante a entrevista, a mesma se mostrava interessada em refletir e encontrar uma resposta para a questão, tal como demonstram as frases “*Nossa... Ainda estou pensando nessa... O que é ser branco... Vou levar pra casa isso*”.

No simbolismo que envolve a branquitude, o pertencimento branco estaria a salvo de qualquer suspeita e desconfiança, o que concede ao branco o usufruto de uma posição confortável (FRANKENBERG, 1999). O processo histórico do colonialismo português no Brasil resultou na produção de uma sociedade racializada, marcada por uma hierarquia racial que naturalizou a suposta superioridade da branquitude, realidade essa que não oportuniza aos indivíduos brancos a reflexão sobre seu pertencimento, na medida em que o mesmo é plenamente idealizado.

O fato de não passar por qualquer questionamento acerca de seu pertencimento – tal como ocorre com o negro – faz com que o mesmo não se torne pauta para reflexão no indivíduo branco, conforme demonstra Renata quando afirma “*nunca sofri nada que pudesse imaginar que fosse por cor de pele, cabelo*”. Se a branquitude impele a sociedade a compreender que ser branco significa ser humano e estar dentro do padrão, então não haveria motivos para refletir sobre isso, na medida em que ser classificado como branco seria algo normal e comum.

Janaína: E o que é ser branco pra você?

Boa pergunta! Isso eu nunca pensei! Caramba! Vamos lá: ser branco é um... Ser branco... Ser branco no Brasil... Ou ser branco de um modo geral eu acho que é o.... A gente já parte, já vive em uma condição privilegiada de... Em todos os sentidos, porque ser branco... É... É mais ou menos... Eu não sei. Ser branco é... É você, mesmo que você não seja rico, você já tem um, alguns privilégios, não é? A gente vê viajando, por exemplo, em determinados momentos você está com europeus, está com norte-americanos, com canadenses, e aí você se olha e você é um deles. Por exemplo, vai, acho que é uma condição de privilégio, se a gente for nessa linha de... De se ver como branco e de olhar criticamente. Nesse sentido. Então acho que pensado em Brasil, é... Com essa mescla toda... Ainda assim é uma condição de... Independentemente da classe social, acho que ainda, se a gente for

comparar, a gente ainda está a frente assim de... É aquela velha questão, então o negro tem que fazer três vezes ou quatro vezes mais e às vezes não é reconhecido (Prof. Gustavo/Entrevista).

De forma semelhante à Renata, Gustavo também demonstra surpresa ao ser questionado sobre o significado de ser branco, bem como o fato de nunca ter pensado sobre essa questão, tal como apresenta a sentença “*Boa pergunta! Isso eu nunca pensei! Caramba!*”. Novamente, a fala do docente não demonstra uma ausência de reflexão decorrente de uma recusa em refletir sobre seu pertencimento; antes, se constrói de forma solícita, como alguém que responde a uma oportunidade que não fora dada anteriormente.

Sendo assim, as falas dos docentes reiteram a afirmação de que indivíduos brancos não costumam refletir sobre seu pertencimento racial (PIZA, 2000; TATUM, 2003). Daí emana a necessidade de estabelecer um movimento dialético que busca explicitar quem o grupo branco é partindo do que ele com certeza não é, com o intuito de delimitar um espaço de reconhecimento, o qual, devido ao processo histórico, toma por base as prerrogativas advindas da superioridade imposta e atribuída ao referido grupo. Afirmativa essa que, por sua vez, carrega a gênese da construção da identidade branca, que se constituiu para delimitar que “não sou aquele Outro” (FRANKENBERG, 2004, p.312).

Dessa forma, explica-se o fato das tentativas de estabelecimento de uma definição da identidade branca comumente se construírem em contraposição à identidade negra, tendo em vista que a identidade racial abarca um imaginário que se constrói a partir das diferenças percebidas entre os grupos raciais (HELMS, 1990). Se o discurso anuncia que ser branco é ser aquele que sofre menos preconceito ou que nunca sofre preconceito corporal pela cor da pele ou cabelo, é porque o não branco sofre esse tipo de preconceito.

Por conseguinte, as definições sobre o ser branco perpassam o privilégio social que os indivíduos desse pertencimento usufruem. Nesse sentido, a fala de Gustavo demonstra essa construção, porquanto enuncia a síntese de que ser branco é já partir de uma condição de privilégio em todos os sentidos; ser branco é se identificar com um europeu por ter aparência europeia; ser branco é ter vantagem em relação ao negro mesmo tendo uma condição socioeconômica desfavorecida; ser branco é fazer a primeira vez e seu pertencimento racial não ser visto como um empecilho para ser reconhecido; ser branco no Brasil é ter vantagem apesar da miscigenação que predomina no país. Em outras palavras, pode-se depreender que ser branco é usufruir do privilégio da branquitude.

Neste ponto, é necessário ressaltar que a ação de reconhecer a existência e o usufruto das vantagens da branquitude não significa necessariamente uma aprovação por parte do sujeito em relação a esse sistema, tendo em vista que o usufruto desse legado independe da vontade do sujeito, bastando o mesmo ser identificado socialmente como detentor dessa vantagem porquanto pertencente ao grupo branco, uma vez que os indivíduos são classificados por seus pares desde o nascimento (CARDOSO, 2010).

Da mesma forma, pode-se inferir que nem sempre as pessoas brancas têm consciência de que demarcam sua identidade a partir da suposta inferioridade atribuída ao segmento negro, pois, conforme demonstra esta pesquisa e demais estudos anteriores, indivíduos brancos não costumam refletir sobre essa questão. Logo, muitas vezes agem por automatismos, até porque a branquitude não compreende um posicionamento ou uma opinião livre e espontânea dos sujeitos, mas sim uma condição sócio-histórica herdada do processo de colonização europeu que reflete diretamente na consciência e na identidade dos indivíduos classificados como brancos, sendo, portanto, uma forma de ser e estar no mundo (ROSSATO; GESSER, 2001).

Nesse sentido, fato é que os sujeitos desta pesquisa sofrem as influências da branquitude na medida em que carregam suas marcas e usufruem de seu legado histórico, assim como os demais brancos brasileiros, ainda que de diferentes formas e em diferentes graus:

Eu acho que... Eu acho que ser branca, quando eu penso nessa classificação como branca, é... Passa pelo meu corpo, que tem todas as características de uma pessoa branca, mas também pela própria posição social que eu ocupo, que é, por exemplo, eu posso juntar meus amigos e ir ao shopping e não ser barrada por que eu estou fazendo um “rolezinho”(...) Passo por algumas situações sociais sem constrangimento do que uma pessoa negra passa. Então eu acho que... Sou branca, por isso, e acho que isso é o fundamental, corpo, e por eu ter livre acesso em alguns meios que... Os brancos circulam, e os negros de alguma forma têm restrição (Prof.^a Bianca/Entrevista).

A fala da professora Bianca reitera o fato de que ser branco no Brasil perpassa necessariamente a aparência fenotípica do indivíduo, de possuir ou não as características consideradas como brancas porquanto semelhantes as do branco europeu. Porém, a ideia de ser branco não se reduz a aparência dos sujeitos; antes compreende uma classificação que

confere no imaginário coletivo uma série de atributos aos indivíduos, fornecendo-lhes uma posição social isenta de restrições em função da suposta e natural essência moral que seria intrínseca às pessoas desse grupo (McINTOSH, 1989). Nesse sentido, a constatação de ser branco perpassa a percepção de não passar pelas mesmas experiências que uma pessoa negra passa. Ou seja: tratar-se-ia de uma identidade acima de qualquer suspeita. Ser branco é ter livre acesso, ser branco é não ser constrangido como o negro, ser branco é ter uma posição social. Ser branco é possuir uma superioridade moral (SCHUCMAN, 2012). Mais uma vez, se revelam as marcas da branquitude.

Ter a pele clara... Né, pensando na pele. Aí se a gente for pensar em questões sociais, posicionamento, aí tem uma série de implicações que a gente observa na sociedade, o ser branco. Apesar que as vezes eu não me sinto branca, branca [demarcando intensidade], por conta da minha ascendência. Tem uma mistura na minha ascendência (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Conforme demonstrado por Schucman (2012) em seu estudo, a branquitude brasileira também carrega em si uma ilusão de origem, demarcada pelas ideias de pureza e mistura, as quais produzem fronteiras e hierarquias entre os próprios brancos. Por isso, apesar de Marcela ser classificada bem como reconhecer-se como branca, afirmando que ser branca é ter a pele clara, e ter consciência das implicações sociais que acompanham esse pertencimento, a mesma afirma não se sentir às vezes tão branca, por conta da miscigenação entre espanhóis e africanos presente em sua ascendência. O emprego da expressão “às vezes” pode-se referir ao fato de que Marcela compreende que em relação ao negro é branca, mas que comparada a um branco com ascendência “puramente” europeia, a mesma não é tão branca assim, imaginário esse que, porém, não termina por descaracterizá-la como branca.

Desta forma, a miragem de uma neutralidade branca abrange a não reflexão sobre esse pertencimento, e não ao fato de supostamente não ter consciência de que se é branco. Os sujeitos brancos sabem que são brancos; porém, em função da ilusão de naturalidade ou de transparência herdada do legado da branquitude, os mesmos por conta do conjunto de práticas culturais comumente não demarcadas e não nomeadas não são incentivados pela cultura branca a refletirem sobre isso, até porque a própria cultura brasileira apregoa o silenciamento sobre a questão das diferenças, ou faz das diferenças entre os próprios brancos e negros uma questão de estética, o que termina por conduzir o indivíduo branco a compreender seu pertencimento com uma determinada naturalidade.

Embora essa disposição de reflexão apresentada pelos docentes sujeitos desta pesquisa possa fornecer indícios de que os mesmos não se encontram totalmente imersos na consciência da branquitude, nesse momento, cabe demonstrar que esses professores não se encontram totalmente isentos dessa influência, bem como tiveram contato com outros fenômenos que também tendem a obstaculizar o caminho rumo à luta antirracista: os discursos à brasileira.

4.2 O contato com os discursos raciais à brasileira

As entrevistas e a observação realizadas demonstraram que o interesse dos docentes brancos entrevistados e com os quais tive contato no campo não se desenvolveu em função dos mesmos se encontrarem em uma realidade a parte, ou seja, isenta das influências dos discursos raciais que denotam a especificidade do racismo brasileiro, pautados na hierarquização das diferenças.

Janaína: Como as pessoas do seu meio familiar viam ou veem a questão das diferenças raciais?

Não é muito falado assim, principalmente em função das minhas tias que são negras, e aí é como se fossem irmãs. Soltam frases que é perceptível... Essas minhas tias, por exemplo, não deixaram as filhas casarem com negros, as filhas tinham que casar com brancos, todas casaram com branco, e a frase que eu sempre ouço é minha mãe falar que ela não era preconceituosa, porque por ela tanto faz se as minhas primas casassem com negro ou com branco, mas ela achava elas preconceituosas porque elas queriam que casassem com branco. Mas minha mãe fala assim: “Eu não sou preconceituosa, por mim tanto faz, para mim ela devia casar com negro, porque não é melhor negro com negro e branco com branco?” Ou seja, então tem um preconceito, que acha melhor não misturar entendeu? E às vezes fica questionando do tipo: “Ah, mas porque será que mistura, porque que...”(...) mas questão racial não é muito levantado lá em casa não, não tem muita polêmica (Prof.^a Renata/Entrevista).

A fala da professora Renata revela a penetração em seu meio familiar dos contraditórios discursos que marcam o imaginário e as relações raciais brasileiras. A sentença inicial e enfática de que “*Não é muito falado*”, em função de pessoas negras próximas que são madrinhas de Renata, acerca das quais a mesma se refere “*como se fossem irmãs*”, demonstra

a convivência com a prática do silêncio no que tange as diferenças raciais em prol da manutenção das boas relações e da boa convivência. Mas ao contrário do que afirma a entrevistada, essa realidade racista é falada, o que deixa entrever a fala da mãe, de que a miscigenação pode entrever tanto negros como brancos – que é uma visão mais realista do que o próprio “branqueamento” – o que traz a questão do preconceito e do sofrimento causado pelo racismo para o interior da intimidade familiar, com o caudal consequente de sofrimentos e conflitos.

Segundo Renata, sua mãe afirmava que não era preconceituosa, e que suas madrinhas negras sim o eram, apesar de argumentar que seria melhor “*negro com negro e branco com branco*”. Como não é objetivo deste trabalho analisar o comportamento e os discursos que influenciam os indivíduos negros, não nos deteremos a investigar com profundidade o motivo pelo qual as madrinhas de Renata teriam incentivado as filhas a casarem-se com brancos e não com negros. Porém, tendo em vista que tanto brancos quanto negros foram socializados em um meio que naturalizou a suposta superioridade atribuída à identidade branca, pode-se afirmar que o fato das madrinhas de Renata serem negras não é garantia de que as mesmas estejam isentas da influência desse discurso, porquanto podem ter internalizado essas representações, conforme apontam os pressupostos da Vygotsky (2009), em função de estarem imersas no contexto racial brasileiro que apregoa diariamente valores desiguais aos distintos pertencimentos. Valores esses que não necessariamente são colocados em termos raciais, mas em termos de estética, na medida em que se atribui uma negatividade aos cabelos crespos e uma superioridade aos cabelos lisos, por exemplo, cuja categorização também se mostra disfarçada por vezes de traços sociais, quando são associados à pobreza ou a riqueza.

A mãe de Renata manifesta reprovação em relação à miscigenação dos indivíduos de diferentes pertencimentos raciais, na medida em que abarca o questionamento “*Por que será que mistura*”, o que parece retratar a convivência com o medo oriundo do “perigo” engendrado pela miscigenação, cujas raízes, quase tão antigas como a escravização dos africanos, foram colocadas em termos científicos pelos teóricos racialistas do século XIX, nos temores da degeneração. Apesar de a aversão à miscigenação parecer contraditória em um país como o Brasil, torna-se necessário resgatar que na sociedade brasileira usufruem do privilégio da branquitude os indivíduos classificados como brancos e, uma vez que ser branco requer apresentar traços fenotípicos similares aos do branco europeu, principalmente o europeu do norte da Europa, o fato de miscigenar-se pode representar o risco de perder privilégios ou ocupar um degrau inferior na escala da branquitude em função da aquisição de traços não brancos. Nesse sentido, vale lembrar que embora Renata declare que sua família

seja miscigenada entre espanhóis e italianos, esse fato não a isenta de ter ascendência africana. Logo, o problema não é a miscigenação entre nacionalidades e culturas diferentes, mas sim a miscigenação de brancos com negros.

A sentença final da resposta, na qual Renata afirma “*Mas questão racial não é muito levantado lá em casa não, não tem muita polêmica*” aponta para a presença do silenciamento da questão em seu meio familiar em prol das boas relações, postura cujo cerne está nas normas de etiqueta ditadas pelo mito da democracia racial brasileira, as quais obstaculizam tanto o reconhecimento quanto o diálogo sobre o problema (MUNANGA, 2009a). A presença desse posicionamento no meio familiar de Renata demonstra o convívio da mesma com esses discursos.

Entretanto, Renata consegue enxergar para além da pacata naturalização, assumindo as entrelinhas que demarcam a existência de um preconceito, concluindo que “*Tem um preconceito, que acha melhor não misturar*”. Nessa perspectiva, cabe distinguir que a forma de preconceito a qual Renata se refere não compreende necessariamente uma aversão a indivíduos negros, mas sim um preconceito relacionado ao medo da miscigenação, o que significa que o preconceito recai de forma marcada sobre o mercado das relações matrimoniais, uma vez que as madrinhas de Renata são amigas de longa data de sua família, e a docente enfatiza a amizade presente nessa relação:

...elas vieram para Jundiá atrás de emprego, aí então, a minha mãe trouxe a mais nova delas para morar com a minha mãe, e depois quando essa conseguiu emprego foi vindo todas as irmãs. Então elas são uma família, quer dizer, elas são amigas da minha mãe há sessenta anos. Então a gente sempre foi criado meio como tia, ainda são vizinhas, sabe? Então o contato que eu tive com negros é elas como tia, mesmo não sendo sangue (...) Mas o meu maior contato é esse familiar, é... E elas são minhas madrinhas tal (Prof.^a Renata/Entrevista).

Contudo, o fato da família de Renata ter estabelecido laços de amizade com uma família negra, ao ponto de os membros desse núcleo estarem integrados a sua intimidade familiar, não serviu para anular as percepções negativas sobre as diferenças raciais presentes nos discursos de sua família, pois de outra forma não haveriam restrições quanto a questão da miscigenação entre brancos e negros. Assim como Renata, o professor Gustavo também não esteve isento do contato com os discursos da hierarquização racial:

Acho que meu pai já foi um pouco mais radical nessa questão, de não gostar de negro, por exemplo. Aquela coisa que, sabe? Você é escuro, você é... Eu me lembro que minha irmã tinha um namorado negro e ele não gostava dele por essa questão. Mas de um modo geral, acho que minha mãe é muito mais tranquila, totalmente tranquila. Essa coisa... Mas não é acentuado, acho mais um... Tem, tem a questão... Não declarada... Não dá pra falar assim que é, que ele é racista, mas, nesse caso aí, uma das coisas que pesava era essa. Mas, isso há muito tempo, aí já não se vê mais isso, não. Mesmo do meu pai, acho que de um modo geral, tranquilo, viu? Em casa, tranquilo. Não tem problema nenhum. Nada de... Nunca vi nada de comentário discriminatório, não, nada assim, por parte dos meus irmãos, da minha mãe, do meu pai (Prof. Gustavo/Entrevista).

A fala de Gustavo revela que, em algum momento de sua vida, os discursos que associam estereótipos negativos ao segmento negro da população estiveram presentes em seu meio familiar, ao relatar que o pai “*já foi um pouco mais radical nessa questão*”, ilustrando sua afirmação com o fato do pai não gostar de um namorado da irmã por este ser negro.

Contudo, Gustavo se mostra confuso ao afirmar a presença desses discursos, dizendo que “*Mas não é acentuado, acho mais um... Tem, tem a questão... Não declarada... Não dá pra falar assim que é, que ele é racista*”, o que revela a existência de uma representação negativa implícita, sutil, contudo presente o suficiente para afirmar o “*não gostar de negro*” e “*uma das coisas que pesava era essa*”.

Gustavo prossegue sua fala afirmando o fato de nunca ter presenciado em seu meio familiar comentários discriminatórios. Essa afirmação de Gustavo carrega uma aparente contradição: se o mesmo afirma nunca ter presenciado comentários discriminatórios, inclusive de seu pai, como pode afirmar anteriormente que o mesmo “*já foi um pouco mais radical nessa questão*”?

Entretanto, pode-se inferir que as afirmações de Gustavo não dizem respeito a um equívoco; antes revelam a presença dos rastros da ideologia racial brasileira, as marcas do silêncio, silêncio que não verbaliza, mas que de alguma maneira se fez ouvir e determina práticas e ações. Essa relação encontra-se implícita no discurso de Gustavo, uma vez que a forma que o mesmo emprega para apontar o posicionamento do pai se constrói na perspectiva de uma percepção. Assim, Gustavo não nomeia falas como se fossem do pai sobre o assunto, mas demonstra ter percebido um posicionamento de sua parte, expresso na sentença “*Aquela coisa que, sabe? Você é escuro, você é...*” e “*uma das coisas que pesava era essa*”. Nessa primeira frase, chama a atenção a dificuldade do docente em completar a sentença, retendo

aquilo que pesava para o pai, o que não pode ser dito. Gustavo afirma que o pai não é racista, e relata a tranquilidade de seu meio familiar em relação a questão, demarcando esse episódio como um momento relativamente isolado. Nesse sentido, o episódio se mostrou isolado provavelmente porque a irmã não tenha tido outro namorado negro. Desse contexto, pode-se depreender que o conflito por parte do pai emergiu por conta do medo engendrado pela possibilidade de miscigenação.

Dessa forma, Gustavo e Renata tiveram, em seus contextos familiares, contato com os desdobramentos dos discursos da ideologia racial brasileira, ainda que de forma sutil e esporádica. Nesse sentido, é interessante evidenciar que os discursos negativos emergiam na medida em que a possibilidade da miscigenação se mostrava presente, fato esse que marcou a memória dos sujeitos.

Me lembro muito bem de quando tive meu primeiro namorado. A primeira coisa que meu pai queria saber era qual era a cor dele... O que importava era a cor... (Fala de uma professora branca/Caderno de campo).

A fala dessa professora branca coletada em um curso sobre a temática étnico-racial soa como um desabafo. A preocupação de seu pai carrega uma síntese do pensamento racial, pois é provável que no imaginário do mesmo as características que fariam de seu namorado um bom pretendente estariam determinadas de acordo com sua cor, seu pertencimento, daí decorre a prioridade dada a essa qualidade. Ou seja, as características intelectuais e morais do indivíduo seriam determinadas pelas características biológicas, pensamento esse que constitui o cerne da ideologia racial (MUNANGA, 2004), cujos rastros também se fizeram presentes no contexto familiar da professora Marcela:

Meu pai é negro, minha mãe é branca. Quando meu pai entrou para a família da minha mãe, ele precisou conquistar o espaço dele e mostrar que ele era uma pessoa decente, merecedora daquela união. Então, hoje ele é muito querido, todo mundo respeita, mas aquele racismo veladinho, pelas histórias que eles contam (...) hoje eu sou casada com uma pessoa negra, meu marido é negro. E aí a gente ouviu umas coisas assim “Ah, mas ele é muito bonzinho, né?” Então assim, “Está tudo bem, pode ser negro, mas é bonzinho, não mata, não rouba”[com ironia]. É bem estranho isso. E quando a gente passa a ter esse olhar para isso pega muita coisa que é normal, as pessoas falam isso com uma naturalidade que não entendem isso como um preconceito, uma diferenciação, “imagina”! Ainda estão

“valorizando” as potencialidades [com ironia], “Ah, é o bonzinho”. Então tem isso, tem (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Marcela reconhece os reflexos de uma percepção negativa das diferenças no meio familiar de sua mãe, uma vez que seu pai, em virtude de ser negro, teve que *“mostrar que era uma pessoa decente, merecedora daquela união”*. Ou seja, no imaginário que rondava a família da mãe de Marcela, de ascendência europeia, o pertencimento de seu pai era visto como um enunciado de características negativas e, por isso, o contrário deveria ser provado, de que o mesmo seria uma pessoa correta, *“merecedora”* de unir-se a uma pessoa do pertencimento branco, entendido como superior no imaginário da hierarquia racial. Nesse contexto, Marcela consegue perceber a presença do racismo velado, ao reconhecer *“aquele racismo veladinho, pela história que eles contam”*.

Contudo, a aceitação do pai de Marcela não significou o rompimento com a percepção negativa acerca do segmento negro, uma vez que esse discurso se mostrou presente, ainda que de maneira implícita, quando a docente casou com um homem negro, sendo desvelado por Marcela ironicamente na frase *“Está tudo bem, pode ser negro, mas é bonzinho, não mata, não rouba”*. Ou seja, *“apesar de ser negro, é um bom sujeito”*; *“apesar de supostamente possuir uma característica biológica negativamente determinada, apresenta características positivas, contrárias a sua suposta natureza”*, tratando-se então, do discurso da ideologia racial.

Nessa perspectiva, os discursos da ideologia racial fizeram parte do meio familiar desses professores em função dos mesmos integrarem uma sociedade fundada nas desigualdades raciais, o que faz com que seus membros não estejam isentos de absorverem as representações negativas frequentemente atribuídas ao pertencimento negro e da ideia de superioridade outorgada ao branco, porquanto sujeitos desse contexto sócio-histórico. Logo, a ação de resgatar a presença desses discursos busca evidenciar que esses professores não são sujeitos cuja socialização se deu em uma esfera a parte, isenta dessas influências, e que apesar dessa realidade, determinados fatores convergiram para que esses professores brancos conseguissem atravessar a naturalização das desigualdades ao ponto de se interessarem por essa questão.

Semelhantemente, deve-se reconhecer que o âmbito familiar não compreende o único meio de veiculação dessas representações, pois fato é que os discursos que apregoam a hierarquização das diferenças perpassam os diversos contextos de nossa sociedade e, em algum momento na vida, os sujeitos entraram em contato com eles, justamente pela dimensão

simbólica e social que rege as relações humanas (VIGOTSKY, 2009) nas quais, por sua vez, predomina a hierarquização das diferenças, tendo em vista a imersão em uma sociedade cuja visão de mundo é marcada pela racialidade. Logo, quando não no meio familiar, ou concomitante ao meio familiar, os discursos que denotam o racismo brasileiro se fizeram ouvir também em outros espaços, tal como na escola:

Não me lembro de, em algum momento, da escola ter transmitido uma visão positiva sobre o negro. Só se apresentava o quanto o negro escravizado sofreu no Brasil (Fala de uma professora branca /Caderno de Campo).

Na escola a imagem do negro nunca foi valorizada. Os negros eram lembrados só no dia treze de maio (Fala de uma professora branca /Caderno de Campo).

As falas dessas professoras coletadas em formações sobre a temática demonstram a convivência no âmbito escolar com a reprodução dos estigmas negativos atribuídos pela ideologia racial aos indivíduos do pertencimento negro. A pouca visibilidade conferida ao grupo quase sempre perpassada pelo passado escravo, somada a ausência de referências positivas terminam por cristalizar a imagem de subalternização construída pelo racismo no decorrer do processo histórico. O passado escravo não é mostrado como trabalho e resistência, mas sim como um sofrimento passivo que degradaria apenas as vítimas e não os agressores, o que gera uma confusão entre privilégios e bem moral, porquanto os heróis frequentemente exaltados são aqueles que estavam do lado opressor, e as vítimas são representadas como indivíduos desprestigiados que pela “sorte” foram sentenciados ao escravismo.

As falas também remetem a presença do silêncio que não reconhece e valoriza as diferenças, sendo, portanto cúmplice da naturalização acerca do grupo branco compreender a verdadeira representação da humanidade (CAVALLEIRO, 1998). As sentenças “*Só se apresentava o quanto o negro escravizado sofreu no Brasil*” e “*Os negros eram lembrados só no dia treze de maio*” remetem a ideia tanto de um silêncio que comporta a ausência de representações desse segmento da população, quanto de um silêncio sobre a situação do mesmo no tempo presente, uma vez que as representações se limitam ao passado do mesmo. Representações essas que retratam os africanos como um povo sem história, tanto antes da escravização, porquanto as representações do continente africano induzem a concepção de uma África selvagem, quanto após esse longo período, porque o que se sucedeu a esse grupo

foi apagado e silenciado, tido como sem importância no que se refere aos rumos que tomou o país.

Por isso, nas entrelinhas das falas há o relato de uma realidade influenciada pelo ideal da democracia racial, uma vez que esse problema seria apenas um marco no passado e, portanto, já estaria supostamente resolvido no presente. Daí decorre a explicação do fato das escolas se limitarem a relembrar o passado, pois, influenciadas pelo discurso que nega a existência do problema, as mesmas provavelmente não consideraram a necessidade de avançar ou até mesmo suscitar o diálogo sobre essa questão.

A minha professora era extremamente preconceituosa, ela colocava as meninas negras em outras situações na sala. Se as meninas apanhavam, ela não socorria, sabe umas coisas assim, meio idiotas? (...) Minha ex-professora, evidentemente, demonstrava preconceito (Prof.^a Renata/Entrevista).

Com base nas falas de Renata, é interessante evidenciar a distinção que a docente faz entre “um preconceito que acha melhor não misturar” de sua mãe, e a afirmação de que “Minha ex-professora, evidentemente, demonstrava preconceito”. No primeiro caso, trata-se do medo da miscigenação; no segundo, do repúdio aos negros e de uma efetiva discriminação. A forma como sua ex-professora tratava as alunas devido ao seu pertencimento racial, colocando “as meninas negras em outras situações na sala” reflete a perpetuação da desigualdade, do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar, porquanto a discriminação requer uma atitude, nesse caso denominada por Renata como “situações”. Nessa perspectiva, torna-se pertinente questionar: quais eram essas outras situações? Apesar de Renata não relatar detalhadamente, pode-se inferir que se trata de situações nas quais alunas brancas não eram expostas. Desta forma, o racismo encontrava-se presente no meio escolar de Renata, envolvido também pela sutileza, mediante a passividade da professora, na omissão em não socorrer, explícito o suficiente para alcançar a percepção da aluna, ao ponto da mesma conseguir distinguir que o mesmo não ocorria com alunas não negras, o que culminou na conclusão de que a professora “evidentemente, demonstrava preconceito”, o qual é repudiado por Renata.

Eu circulava por meios que eu não via, na escola não tinha amigos negros. Eu tinha uma amiga que era mestiça, e que ela basicamente não tinha amigos, basicamente não tinha amigos na escola, e só (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Na fala de Bianca, chama a atenção a ação da docente em ressaltar o fato de não haver negros na escola, e que sua única amiga mestiça também não tinha amigos nesse espaço, o que aponta para a implícita e simultânea presença de preconceito e discriminação racial no âmbito escolar.

Dessa forma, a partir dos relatos apresentados, pode-se constatar que a escola se mostrou um espaço no qual o preconceito e a discriminação racial estiveram presentes. É evidente que a escola não compreende o único espaço, fora a família, através do qual os sujeitos podem ter contato com os discursos de naturalização das desigualdades raciais. Entretanto, não se pode ignorar o importante papel que a escola exerce sobre o desenvolvimento dos sujeitos, em função de ser entendida como um local de interação privilegiado, o qual possui a incumbência de possibilitar aos educandos o contato sistemático e intenso com o conhecimento acumulado pela sociedade no decorrer da história humana, bem como a formação para a prática cidadã (RIOS, 2008).

Nesse processo de transmissão, não apenas os conhecimentos científicos são apreendidos, mas também formas de ordenar o real são apropriadas pelo sujeito através da interação e da experiência cotidiana, as quais, depois de internalizados, mediarão a relação que o sujeito estabelece com o mundo (VIGOTSKY, 1998). Daí a importância de evidenciar que as escolas nas quais esses professores estudaram não lhes forneceram, na maioria das vezes, referências positivas em como lidar com as diferenças bem como modelos de uma prática pedagógica aberta a valorização dos pertencimentos raciais distintos.

Eu aprendi a não criar expectativas sobre o sistema, porque a escola é feita por pessoas que receberam a mesma educação eurocêntrica que todos nós recebemos. Nós somos pessoas especiais, porque apesar de termos recebido a mesma educação preconceituosa, em algum momento conseguimos romper com isso, ao contrário da nossa sociedade que não busca a igualdade de direitos para todos (Fala de uma professora branca /Caderno de Campo).

A fala dessa professora coletada em uma formação sobre a temática retrata a percepção de que seu posicionamento contrário ao preconceito não compreende um produto da educação escolar que lhe foi transmitida, mas sim “*apesar*” dela. Dessa forma, a docente reconhece a si e a seus colegas como “*seres especiais*”, por terem em “*algum momento*” conseguido “*romper*” com a educação eurocêntrica, que a mesma associa a uma educação preconceituosa.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação preconceituosa aglutina-se a naturalização do poder da branquitude, por refletir a posição benéfica e o privilégio simbólico construído pelos grupos e descendentes de colonizadores europeus (STEYN, 2004), dizendo respeito a uma educação que legitima e mantém o poder do grupo branco.

Ao conceber a si e aos seus colegas como “*seres especiais*”, a professora se reconhece como diferente da maioria que recebeu a “*mesma educação preconceituosa*” e que não conseguiu “*romper*” com essa herança que naturaliza as desigualdades raciais bem como o poder da branquitude. A sentença “*em algum momento conseguimos romper com isso*” reflete o reconhecimento de que em outro momento a mesma também esteve imersa nesse ciclo.

Nesse ponto, pode-se inferir que a ideia de “*romper*” empregada pela docente não está necessariamente imbricada com uma ruptura drástica e total com a branquitude, mas sim com o ciclo naturalizado da educação preconceituosa e eurocêntrica. Porém, deve-se considerar que, a despeito da fala da professora não evidenciar à primeira vista, uma ruptura com sua branquitude, a ação de romper com a reprodução da uma educação escolar preconceituosa abarca um interesse inusitado na sociedade brasileira, tendo em vista a convivência cotidiana com os discursos que banalizam e mascaram a questão.

Não tive nenhuma referência na escola sobre essa questão étnico-racial. Minhas professoras e a maioria dos colegas eram brancos, pessoas que nunca questionaram ou trabalharam essa questão na sala de aula (Fala de uma professora branca/Caderno de Campo).

A fala dessa professora coletada em um curso sobre a temática étnico-racial sintetiza a realidade decorrente da branquitude: o não questionamento das desigualdades (ROSSATO; GESSER, 2001). Dessa forma, a docente afirma que não teve um modelo de prática pedagógica voltada para a temática racial que questionasse as desigualdades, atribuindo a brancura de seus colegas e professores o fato dos mesmos apresentarem esse posicionamento permeado pelo silenciamento e por uma suposta neutralidade (BENTO, 2005), uma vez que se tratavam de “*brancos, pessoas que nunca questionaram ou trabalharam essa questão*”.

Nesse contexto, convém apontar a resistência de muitas escolas – de classes favorecidas socioeconomicamente – em abordar questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais, em função de não terem alunos negros. Essa resistência é permeada pela ilusão de naturalidade da branquitude, pois, se todos os “atores” da escola são brancos – considerando como atores apenas professores e alunos, não levando em consideração os

demais funcionários, como os de serviço gerais –, a escola não apresentaria “problemas” de desigualdade, apesar do simples fato de não ter alunos negros denotar um sinal de distinção.

Tanto o silenciamento quanto o não questionamento das desigualdades compreendem comportamentos recorrentes em indivíduos imersos na branquitude, pelo fato dos mesmos internalizarem as representações simbólicas permeadas pela superioridade acerca de seu grupo, o que induz os mesmos a compreenderem sua identidade como padrão (ROSSATO; GESSER, 2001). Nessa perspectiva, faz-se necessário enfatizar que as posturas do silêncio e de não questionamento podem ser reforçadas pelo ideal da democracia racial.

Porém, no que tange aos professores sujeitos desta pesquisa, pode-se afirmar que o recorrente silêncio sobre a existência do racismo não integra as posturas dos mesmos, constatação essa que advém da análise acerca da forma de envolvimento que esses indivíduos possuem com a educação das relações étnico-raciais.

4.3 O envolvimento com a educação das relações étnico-raciais

Conforme demonstrado através do arcabouço teórico e das reflexões tecidas, existem diversos fatores que podem obstaculizar o interesse - sobretudo por parte de indivíduos brancos - no enfrentamento ao racismo no Brasil. A crença na democracia racial brasileira, a “recomendada” etiqueta do silêncio sobre o racismo, a naturalização do problema, a hierarquia racial pregada no imaginário brasileiro somadas ao eurocêntrico sistema educacional brasileiro e a branquitude podem dificultar também o interesse de um educador no envolvimento com a educação das relações étnico-raciais, na medida em que colaboram para o apagamento da questão e para a naturalização das desigualdades.

Nesse sentido, convém esclarecer que a ideia de interesse aqui apresentada não diz respeito apenas a simples ação de lançar um olhar sobre a questão, ou mostrar-se disponível para discutir o assunto, uma vez que muitas vezes a ação de discutir o tema se limita a reprodução dos discursos que negam a presença do racismo no país. O interesse docente aqui apresentado remete a ideia de um envolvimento com a temática racial permeado pela construção de uma prática pedagógica voltada à valorização das diferenças étnicas e pela busca particular de formação sobre o tema. Esses fatores reunidos demonstram um grau de interesse maior do que o comumente apresentado nas escolas e no cotidiano brasileiro. Com base nesses parâmetros, pode-se afirmar que os professores sujeitos desta pesquisa apresentam essa forma de interesse:

Hoje, nas escolas, nós batalhamos - pelo menos alguns de nós - para acabar com o racismo institucional. Mas ainda é muito comum ouvir coisas inaceitáveis, inclusive de muitos educadores (Fala de uma professora branca/Caderno de Campo).

A fala dessa professora coletada durante um curso sobre a temática das relações étnico-raciais reflete um discurso que resiste à indiferença comumente apresentada na sociedade brasileira. A sentença “*hoje, nas escolas, nós batalhamos (...) para acabar com o racismo institucional*” demonstra que a docente reconhece a existência de racismo nas escolas, o que já compreende uma percepção contrária àquela apregoada pelo ideal da democracia racial.

Embora seja pertinente reconhecer que o fato de um indivíduo admitir a existência de racismo não significa necessariamente uma postura de envolvimento com o enfrentamento do problema, é significativo o fato da docente apresentar um discurso que vai além da recorrente inércia apresentada pela branquitude: a ênfase nas expressões “*nós batalhamos*”, “*acabar com o racismo*” e “*coisas inaceitáveis*”, remete a ideia de envolvimento, luta e militância contra a ideologia racial.

A docente reconhece que os esforços da educação das relações étnico-raciais nas escolas têm sido empreendidos por poucos educadores, por “*pelo menos alguns*”, tendo em vista ser “*muito comum*” deparar-se com posturas contrárias, por parte de “*muitos educadores*”. Assim, a mesma compreende que integra uma minoria, realidade essa explicada pela própria dificuldade de muitos professores, assim como os demais brasileiros, de reconhecerem a existência do problema (CAVALLEIRO, 1998; CAVALLEIRO, 2005; FERNANDES, 2010).

Fazemos parte de um pequeno grupo que está tendo a oportunidade de refletir e discutir sobre isso, e isso nos mostra o quanto o desafio é grande, pois a lei [10.639/03] já está aí há dez anos e a grande maioria das escolas nem sequer sabe disso (Fala de uma professora branca/Caderno de Campo).

Assim como sua colega de curso, essa professora também tem consciência de que integra um “*pequeno grupo*” no qual pode dialogar sobre o racismo, contraposto a “*grande maioria*”, que nem ao menos conhece as determinações da Lei nº 10.639/03 para a educação brasileira (FERNANDES, 2010). Isso porque a postura frequentemente adotada pela

sociedade e pelas escolas se limita ao silêncio, silêncio esse que recusa discutir a questão, seja pela etiqueta imposta pela crença na democracia racial (HASENBALG, 1996), seja pela naturalização e defesa dos privilégios da branquitude (BENTO, 2002a). Assim, a professora demonstra um interesse na questão antirracista que difere do frequentemente apresentado no Brasil, apesar da grandeza do “*desafio*”. Faz-se necessário ressaltar que o envolvimento dos professores com os quais tive contato nesta pesquisa não se restringe apenas as evidências do discurso:

Eu trabalho com alunos de Educação Infantil. E costumo usar livros, músicas, filmes, para trabalhar a temática das relações étnico-raciais durante o ano todo e não só no mês de novembro, como a maioria das escolas costuma fazer (Fala de uma professora branca/Caderno de Campo).

A fala dessa professora, de forma sintetizada, relata o desenvolvimento de uma prática pedagógica contínua voltada para a temática das relações étnico-raciais. A continuidade do trabalho desenvolvido pela docente reflete seu interesse pela educação das relações étnico-raciais, na medida em que a mesma afirma não realizá-lo de forma pontual, como “*a maioria das escolas costuma fazer*”. Esse envolvimento que excede as posturas comumente observadas nos indivíduos da sociedade brasileira não se apresentou apenas nos professores cujas falas foram coletadas no caderno de campo, mas sobretudo nos sujeitos entrevistados, como por exemplo, o professor Gustavo:

Janaína: Como você se auto-classifica?

Branco. Que mais? Deixa eu ver... Branco envolvido com essa temática no dia a dia, na sala de aula inclusive... Mesmo dando aula de inglês. Como estou na escola integral, eu tenho uma disciplina chamada “Projeto de vida” então sempre trago alguma coisa relacionada. Justamente para atender essa população que às vezes fica sem se ver na sala de aula, numa posição de destaque, de sucesso (Prof. Gustavo/Entrevista).

Quando pergunto ao professor Gustavo como ele se auto-classifica, pensando no pertencimento racial, o mesmo responde ser branco. Entretanto, a auto-classificação de branco não lhe basta, pois o mesmo enfatiza ser um “*branco envolvido*” com a temática étnico-racial, no cotidiano e “*na sala de aula inclusive*”, o que permite inferir que o interesse do docente não se inicia na escola, mas se estende a mesma. Nessa perspectiva, pode-se inferir também

sobre o interesse do professor ocorrer de forma “incomum” se comparado a inércia apregoada pela branquitude, uma vez que enquanto no ensino de um idioma europeu de origem anglo-saxônica comumente há a predominância e ênfase nas culturas europeias e estadunidense, o professor Gustavo tem utilizado o mesmo ensino “*para atender essa população que às vezes fica sem se ver na sala de aula, numa posição de destaque, de sucesso*”. Assim, o docente relata algumas das práticas que desenvolve nas disciplinas que ministra em uma escola pública de período integral, com alunos do Ensino Médio:

Janaína: Em seu trabalho como professor, você desenvolve ou já desenvolveu algum trabalho, uma ação ou abordagem para valorizar as diferenças raciais?

Já. Eu falo, por exemplo - não descontextualizado - mas sempre trago alguns nomes que eles nunca ouviram falar, que já militaram assim a favor da comunidade negra. Então a princípio, quando o aluno me conhece, o aluno negro principalmente, olha com desconfiança, não é? Mas eu já falei de alguns autores - estou dando aula de inglês - mas já falei de Steve Biko, do Luther King, os Panteras Negras (...) eu já vi menino “Poxa, professor, eu nunca ouvi falar dos Panteras negras!”, bem radicais, Michael X, também uma ala bem radical que militou pelos direitos civis dos Estados Unidos ou em África, no caso do Steve Biko, Mandela. E alguma vez ou outra aparece alguma menção, isso em inglês (...) a gente tem um currículo oficial que trata, por exemplo, do estereótipo, então não tem como evitar essa temática. Então é uma das que eu mais gosto, porque eu posso abordar o tema e levar slide, por exemplo. Já mostrei essa foto que eu te mostrei dos meus avós, eu mostrei ela num determinado contexto, e aí depois eu mostrei uma foto minha quando criança, branquinho, sorrindo, eu falei “De tudo isso nasceu isso” - para falar um pouco do Brasil, o que que é ser brasileiro, o que que é estereótipo, o que que é ser negro, nos Estados Unidos ou aqui, que tem uma grande diferença. Eu sempre vejo algum material, eu levei um vídeo que está no youtube, o vídeo de uma instituição, de uma faculdade em Salvador, e nela são dados depoimentos de negros protagonistas em alguns segmentos sociais (...) E a princípio, eles olham assim para o vídeo e depois a gente vai para uma discussão do que chamou a atenção. Então, eles têm aquela por ser negro, tal, mas aí, a gente tem que fazer uma intervenção para ir para um ponto mais crítico, análise mais crítica daquele vídeo (...) é uma atividade chamada “Projeto de Vida” que são duas aulas por semana. Você sempre tem como objetivo nessa disciplina fazer com que o aluno sonhe em fazer uma faculdade, uma universidade, etc, levar ele a essa reflexão. E aí, eu me lembro do depoimento de uma aluna, aluna negra, que

ela falou: “Não, depois da aula de ‘Projeto de vida’ eu me sinto com uma autoestima melhor, e que eu sou capaz, etc.” Então, esses retornos assim eu acho bem bacana, e acontece, mesmo que a pessoa não diga, você vê que eles se aproximam mais. Como eu disse, se olha com desconfiança no início, depois eles se aproximam inclusive mais, mesmo sendo branco de olho claro. Aí eu me lembro que um aluno falou assim: “Aí professor, você é negão!” Nunca, não é? (risos). E aí brincando, zuando, é... Essa coisa de aproximação mesmo, mas é fruto dessa coisa de levar o tema. (Prof. Gustavo/Entrevista).

Com base no relato do docente, pode-se observar que o mesmo desenvolve uma série de práticas voltadas a valorização das diferenças étnico-raciais, tanto no que se refere à disciplina de “Inglês”, na ação de levar os alunos a conhecerem personagens que militaram na luta antirracista, quanto na disciplina “Projeto de Vida”, no sentido de problematizar a formação da população brasileira, o pertencimento racial negro e a desconstrução de estereótipos relacionados ao mesmo. Nesse contexto, a prática do professor busca não apenas fornecer modelos de pessoas bem-sucedidas, nas quais os alunos possam se inspirar, mas também produzir rupturas com os modelos cristalizados frequentemente apresentados em nossa educação escolar eurocêntrica, que limitam o papel da população negra a um passado escravo, o que afeta profundamente a autoestima dos alunos negros (CAVALLEIRO, 2005).

A partir do objetivo da disciplina “Projeto de Vida”, que compreende a ação de levar o educando a sonhar, a refletir sobre o futuro, Gustavo afirma aproveitar essa oportunidade para dirigir seu trabalho no sentido de também fornecer perspectivas aos educandos do pertencimento negro, o que reflete um olhar diferenciado e preocupado no resgate da autoestima dos mesmos. Objetivo esse que tem sido alcançado, conforme o relato da aluna que afirma *“depois da aula de ‘Projeto de vida’ eu me sinto com uma autoestima melhor, e que eu sou capaz”*.

No relato do docente, pode-se identificar a percepção de uma desconfiança por parte dos alunos negros, pelo fato de Gustavo ser branco de olhos claros e tratar a temática, ou seja, por possuir o poder simbólico branco, o usufruto da branquitude. Contudo, no decorrer do processo, Gustavo consegue construir uma aproximação com esses alunos, por conta da valorização sincera e contínua do pertencimento negro, ao ponto dos mesmos passarem a identificá-lo como um deles, porquanto *“fruto dessa coisa de levar o tema”*.

Semelhantemente, Marcela relata uma de suas práticas desenvolvidas com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, no trabalho de valorizar as diferenças étnico-raciais inclusive no âmbito da religião e sincretismo:

...eu estava em casa e passou na TV Senado a comemoração da TV Câmera, a comemoração do Dia da Umbanda (...) eu tinha uma aluna que eu sabia que ela participava de uma comunidade de umbanda é... Porque como eu moro perto do bairro, conheço um pouco da família assim, bem distante, tanto que eu não tinha muita certeza, mas já tinha visto algumas vezes eles voltando do local em que eles faziam a reunião deles, e via as vestimentas. Então eu tinha uma ideia, uma família negra (...) e aí a gente na rodinha, um primeiro ano, na rodinha de conversa “Gente, vocês sabem que dia é hoje?” Eles falaram várias coisas, qualquer coisa, dia da árvore, dia da... Daí, quando eu falei, Dia da Umbanda, “Umbanda, professora, o que que é isso?” Aí um outro “Ah! É do capeta!” “Capeta? Não, imagina, não é do capeta.” “Alguém aqui já foi na umbanda?” Aí essa aluna levantou a mão, eu falei “Ah, você já foi?” “Já, minha família vai, minha mãe, meu pai” “E como que é?” E aí foi fantástica a explicação dela, porque ela contou da roupa, ela “Ah, todo mundo vai de branco, os homens vão de branco, de camisa e calça, as mulheres vão de vestido, eu também vou de vestido, de vestido branco” “Ah, como é que é?” “Aí quando chega lá, toca música, eles dançam, e aí entra o espírito” (...)E aí ela relatou, contou, e as crianças acharam legal, e aí a gente comentou. Eu achei uma experiência muito legal de trazer, tirando essa ideia de que é uma coisa demoníaca, que é uma coisa do capeta. Então, eu imagino que, aquelas crianças, quando alguém falar, elas vão falar “Não, minha amiga vai.” Aí vão falar “Não, ela não é assim” (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Na prática relatada por Marcela, pode-se observar o esforço da docente em problematizar com seus alunos, apesar de pequenos, a questão das religiões afro-brasileiras, as quais são frequentemente associadas ao mal, no sentido de desconstruir estereótipos e fortalecer a identidade de sua aluna negra, na medida em que lhe concede voz no grupo e incentiva a escuta afirmativa sobre sua cultura. A partir de seu discurso, pode-se inferir que a mediação da docente se desenvolve no sentido de desconstruir o estereótipo negativo que ronda a população negra, afirmando que “*Não, imagina, não é do capeta*”. Marcela reconhece que a ação de valorizar e dar voz as diferenças tende a fornecer subsídios aos educandos na perspectiva de que os mesmos possam até rebater falas negativas relacionadas à população negra e as religiões afro-brasileiras, afirmando que “*eu imagino que, aquelas crianças, quando alguém falar, elas vão falar “Não, minha amiga vai.” Aí vão falar “Não, ela não é assim”*”.

Nessa perspectiva, os trabalhos voltados a educação das relações étnico-raciais desenvolvidos pelos professores brancos sujeitos deste estudo não ocorrem por conta de uma iniciativa institucional, ou seja, por incentivo e iniciativa do coletivo escolar. As falas dos docentes refletem o fato de que a maioria dos atores que compõem as escolas possuem pouco ou nenhum contato com a temática racial, até por conta dos discursos de negação das desigualdades raciais já apresentados que perpassam a sociedade brasileira, tal como exemplifica a fala de Renata:

...muita pouca gente tem [contato com a temática racial]! Porque na escola o que a gente ouve é isso - uma escola bacana, com gente interessada, tipo empenhada em querer fazer uma coisa legal - mas pouca gente discute isso, bem pouca gente. Isso é um fato! (Prof.^a Renata/Entrevista).

A fala de Renata retrata o distanciamento que os atores de sua escola mantêm com a temática étnico-racial, apesar de serem interessados e empenhados no desenvolvimento de um trabalho educacional sério. A docente reconhece que o não envolvimento dos atores de sua escola não compreende uma situação isolada, visto que enfatiza com constância que, de uma forma geral, “*pouca gente*” tem contato com a questão e, conseqüentemente, envolvimento com a mesma. Fora o distanciamento institucional em relação ao trabalho com a temática racial mantido pela maioria dos atores que compõem as escolas, os professores comumente se deparam com resistências no espaço escolar, típicas de uma sociedade que naturalizou as relações de desigualdade e centra o grupo branco como sinônimo de humanidade:

... porque a gente sabe que é uma iniciativa mais individual do que no coletivo, quando a gente traz essas questões, dessa temática das relações étnico-raciais na sala de aula. Você vê normalmente o professor trabalhar isolado, se ele propõe algum projeto o pessoal já... Muitas vezes não adere (...) a gente tem que se policiar para de repente não trazer algumas questões, por exemplo, principalmente em relação a religiosidade. Agora, curiosamente, se é uma disciplina que trata da cultura japonesa como teve - que a gente tem as disciplinas eletivas - então ela é muito bem-vinda. Só que se a gente propusesse, a gente fica imaginando, “africanidades”, então o cuidado é esse. O coordenador sempre fala assim, ó “É... Não sei se o diretor vai gostar, não.”. Então quer dizer, do mesmo modo que a gente trata da questão, aborda o tema, para uma coisa maior, fica complicado... Acho que não só na minha escola, mas no geral (Prof. Gustavo/Entrevista).

O isolamento com o qual convive Gustavo em seu envolvimento com a educação das relações étnico-raciais, bem como as resistências impostas pelo coletivo da escola também compreendem problemas com os quais se deparam as professoras Marcela e Bianca:

... o trabalho na escola acaba se limitando a minha sala de aula, eu não consegui ainda fazer parceria com outros professores, que é diferente por exemplo, você pegar um projeto de... Festa Junina! Que é uma cultura europeia ferrada, assim. Não que a gente não deva trabalhar, sabe, está lá no calendário, tem que fazer uma parceria com todo mundo e a gente consegue trabalhar o projeto juntos. Com essa temática, ainda nenhuma parceria. Então, ele se limita muito a sala de aula (Prof.^a Marcela/Entrevista).

É, a dificuldade da temática, em qualquer espaço, na escola... Na escola para você entrar com algum tema da questão racial, é uma luta! Não é “Hoje eu vou dar uma aula”... É muita negociação com a coordenação. No geral eles estão mais abertos a isso na semana da Consciência Negra em novembro, na época que novembro é o mês em que estão abertos, mas é sempre uma luta! É uma luta muito... É assim tem que... É um trabalho assim, de formiguinha, cansativo, e que tem que perseverar, porque se deixar a onda na escola, principalmente na escola, pensado nesse papel meu como professora, educadora, se deixar você entra nos protocolos, assim, tem que dar esse conteúdo “Opa, eu dô”. Você entra... Então assim... Muita negociação! Não é simples! É muita negociação mesmo! Então eu acho que tem uma resistência, (...) Eu sou muito utópica nesse sentido, eu acho que existe uma resistência inicial que depois que você consegue passar, você consegue implementar trabalho. Tive muito isso num colégio que eu fiquei três anos meio, foi muito difícil começar essa temática. Depois que eu comecei, o outro ano, a própria turma de alunos “Ah, os alunos mais velhos da outra turma falaram que no mês tal você faz isso, você vai fazer de novo?” Então, depois que você consegue, conseguir ultrapassar essa primeira barreira, eu acho que consegue fazer um trabalho. Mas quebrar essa barreira inicial é bem difícil, começar a discussão assim. Depois as coisas fluem, mas o começo é muito difícil... (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Nas falas de Marcela e Gustavo, pode-se observar o isolamento no trabalho com a temática, a resistência por parte dos pares e uma “aderência natural” a temas oriundos da cultura europeia, ou de outras culturas consideradas pelo coletivo como superiores a africana,

uma vez que o imaginário racial brasileiro sempre atribuiu a população negra o patamar mais baixo na escala da hierarquia racial.

No relato de Bianca, pode-se perceber uma série de barreiras e entraves com os quais a docente tem se deparado no desenvolvimento do trabalho sobre a temática racial no âmbito das escolas particulares da cidade de São Paulo. A repetição das expressões “*uma luta*”, “*muita negociação*”, associadas a sentença “*É um trabalho assim, de formiguinha, cansativo, e que tem que perseverar, porque se deixar a onda na escola, principalmente na escola (...) se deixa você entra nos protocolos*” retratam a resistência da docente frente às pressões de sucumbir aos protocolos; aos moldes de um currículo com muitos conteúdos, no qual não há espaço para a discussão de um problema supostamente inexistente, ou que ao menos aparentemente não diz respeito à elite branca que predomina nesses colégios, conforme dita a consciência da branquitude, o que demonstra inclusive a resistência do colégio em cumprir a Lei nº 10639/03, um dispositivo legal maior. Entretanto, apesar das barreiras, pela insistência individual de Bianca, a mesma consegue realizar um trabalho significativo, ao ponto de ser objeto de diálogo dos alunos e servir como referência, gerando expectativas positivas a respeito da professora, acerca do qual os alunos de novas turmas chegam a questionar com interesse que “*no mês tal você faz isso, você vai fazer de novo?*”.

Dessa forma, o interesse “incomum” às prerrogativas da branquitude na educação das relações étnico-raciais se mostra presente nos professores sujeitos desta pesquisa, manifesto através das práticas pedagógicas que desenvolvem, das participações em cursos não obrigatórios, do interesse em pesquisas sobre a temática.

Em primeira instância, tornou-se pertinente evidenciar que os professores pesquisados apresentam um grau de envolvimento com a temática racial que difere da “normalidade” apregoada pelos discursos de inexistência do problema, e não apenas uma simples enunciação do politicamente correto que conclama em situações oportunas ser contra o racismo.

Logo, apesar de não ser possível mensurar o grau de envolvimento de um indivíduo com uma determinada questão, torna-se necessário delimitar que o interesse demonstrado pela temática por parte dos professores brancos sujeitos deste estudo não se limita a ação de dialogar sobre o tema, mas se reflete em suas práticas pedagógicas. Sobretudo em uma sociedade como a brasileira, na qual a tentativa de apagamento do problema do racismo resultou na predominância de um silêncio quase geral da população bem como na repressão das vozes que tentam levantar o assunto, repressão essa com a qual os docentes desta pesquisa frequentemente se deparam no espaço escolar, durante o desenvolvimento de suas práticas voltadas a educação das relações étnico-raciais.

Os dados fornecidos até aqui demonstram que os professores sujeitos desta pesquisa são indivíduos que não estão isentos da influência da branquitude, que tiveram contato com os discursos que naturalizam a questão racial, que apresentam interesse pelo trabalho com a temática étnico-racial por uma iniciativa individual e não institucional e que passam por pressões do coletivo, porquanto pouca importância e vazão concede ao trabalho com a questão. Logo, pode-se observar que esses professores são sujeitos que, apesar das pressões do meio social, não aderiram ao silenciamento do racismo à brasileira e têm se posicionado contra a naturalização dessa ideologia.

Frente a essa constatação, da iniciativa individual contrastada com a inércia do coletivo, cabe refletir sobre os fatores que colaboraram para que esses docentes apresentem os posicionamentos e atitudes que diferem da postura frequentemente adotada pelos demais docentes com os quais convivem. Nessa perspectiva, o primeiro fator a ser levantado é a questão da personalidade.

5. AS PERSONALIDADES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

5.1 Sujeitos de personalidades *liberais*

Na medida em que o discurso do sujeito permite apreender o sujeito do discurso (ORLANDI, 2005), as entrevistas realizadas com os professores participantes desta pesquisa possibilitaram o estabelecimento de uma compreensão acerca de determinados aspectos de suas estruturas de personalidades, no sentido de identificar a presença dos traços que demarcam suas predisposições psicossociais.

Segundo Adorno et al. (1965), essas predisposições compreendem os tipos de personalidades autoritárias – preconceituosas – e personalidades *liberais* – não preconceituosas. Nessa perspectiva, a partir da análise dos discursos dos docentes entrevistados, identificou-se que eles apresentam essa última estrutura de personalidade, conforme será demonstrado a seguir.

De acordo com Adorno et al. (1965), os sujeitos de personalidades não preconceituosas apresentam como característica geral a racionalidade enfática, a qual direciona o estabelecimento da compreensão que desenvolvem sobre as diferenças raciais. Essa racionalidade é permeada tanto por uma tendência a intracepção quanto pela consciência histórica e sociológica acerca dos fatos, que são empregadas por esses sujeitos para compreender, analisar e emitir opiniões frente aos fenômenos.

Nas personalidades tolerantes, a tendência a intracepção se manifesta no terreno racial, abarcando a inclinação do sujeito a refletir sobre si mesmo (ADORNO et al., 1965). Compreende a valorização do outro, a sensibilidade frente ao sofrimento humano. Esse movimento de reflexão e sensibilidade é acompanhado pela racionalidade; por isso, na ótica do indivíduo não preconceituoso, o problema do racismo não é uma questão do negro, mas sim do próprio racista, do sujeito que discrimina.

Neste ponto, poder-se-ia questionar se muitos sujeitos que culpabilizam o negro pelo problema do racismo o fariam por simplesmente reproduzirem sem refletir um discurso que é recorrente no Brasil. É difícil dar uma resposta precisa a essa questão; contudo, a partir dos pressupostos frankfurtianos sobre a influência que a estrutura de personalidade exerce no diálogo com as forças ideológicas, pode-se depreender que o discurso é recorrente na sociedade, porém, tende a aderir firmemente ao mesmo o indivíduo que possui a predisposição psicossocial para o autoritarismo, ou seja, o indivíduo de personalidade preconceituosa.

A personalidade preconceituosa não tende a intracepção, porquanto o sujeito autoritário apresenta dificuldade em refletir sobre sua própria vida psicológica, desvalorizando sentimentos, emoções e sensibilidade, utilizando-se de uma aparente racionalidade, a qual mascara suas motivações totalmente irracionais. Com essa postura, o indivíduo preconceituoso valoriza o poder e a dureza, pois, por ser duro consigo mesmo, também o é com os demais (CARONE, 2012). De fato, o que se pode observar pelo próprio tipo de racismo fenotípico do Brasil, é que pode haver uma negação ou uma insegurança em relação a própria branquitude e essa negação e esse recalque é que poderiam plasmar os preconceitos mais radicais.

Contudo, a intracepção é uma característica predominante nos professores pesquisados:

Janaína: E você já presenciou alguma cena de preconceito racial, de racismo?

Já, já. Deixa eu ver, eu me lembro que a gente foi numa escola de samba e estava tendo um evento do lado... E... Como a gente não sabia que era uma festa de aniversário que era privada / isso do lado/ que era de uma pessoa que estava fazendo aniversário etc, etc, a gente foi. Só que depois, estava com esse meu amigo negro, e convidaram ele a sair da festa, e o cara falou “Sai daqui, seu macaco!” E aquilo foi o estopim para o cara ir para cima, e querer bater no dono da festa e em todo mundo, esse meu amigo. E aí a gente tinha combinado de chamar a polícia, mas acabou que chegaram num acordo e não aconteceu nada, mas... Deixa eu ver... Algumas vezes... Eu acho que a gente vê, talvez não explícito como... Mas a gente vê! No olhar, não é? Eu acho que o jeito de tratar uma outra pessoa... Negra no caso... Vário locais, em ambiente físico, em restaurante, etc. Você percebe no olhar. Acho que tem esse racismo sutil também que não é nem por palavras, eu achei que nesse foi radical porque o cara não... É desnecessário, foi uma maneira dele agredir o cara, meu amigo, gratuitamente (Prof. Gustavo/Entrevista).

A fala de Gustavo demonstra uma sensibilidade na percepção de posturas oriundas da ideologia racial em relação à população negra; o docente branco, mesmo não sendo vítima do racismo, consegue perceber a violência implícita, não verbal, presente no olhar, nos gestos, dirigida contra o outro, bem como a discriminação nos diferentes espaços. Gustavo narra o episódio de discriminação presenciado contra seu amigo negro, categorizando-o como um episódio extremo, desnecessário, marcado pelo radicalismo. A expressão “foi uma maneira dele agredir o cara, meu amigo [negro], gratuitamente” demonstra que, na ótica de Gustavo,

não havia motivo para que seu amigo sofresse tal discriminação. Logo, o problema não está com o indivíduo negro, mas sim com o agressor, com aquele que agrediu gratuitamente. Contudo, o fato da vítima e do agressor terem chegado ao acordo de não chamar a polícia não se deve a uma aceitação da ofensa por parte do amigo negro de Gustavo, mas sim pela apreensão de que nem sempre a autoridade se mostrará sensível ao indiciamento de um racista, cujo crime pode ser facilmente tratado com simples injúria.

...mas a escola de um modo geral, eu acho um lugar de preconceito, sim, sem dúvida, porque fica um julgamento na mão de um professor que pode ou não ser uma boa pessoa, pode ou não se questionar sobre preconceito e se perguntar se aquilo o atravessou. E também acho que é difícil para a pessoa assumir se ela fez, acho que deve ser... Se ela tiver um pouco de caráter, deve ser um pouco difícil de lidar com isso, você imagina, numa situação rápida, que nem, estou imaginando essas meninas que minha ex-professora evidentemente demonstrava preconceito. Mesmo se ela repensasse, imagino o quanto deveria ser difícil para ela assumir que fez aquilo, entendeu? Para ela mesma, se é que ela se importava com isso (Prof.^a Renata/Entrevista).

As reflexões de Renata carregam indícios de intracepção. A docente concebe a escola como um lugar de preconceito, por conta das posturas particulares dos indivíduos que são adotadas em seu cotidiano. Para a docente, as atitudes de rejeição ou afirmação às prerrogativas emanadas da ideologia racial dependem da forma como cada indivíduo reflete e se posiciona frente à questão, porquanto “fica um julgamento na mão de um professor que pode ou não ser uma boa pessoa”, que pode ser reflexivo, se importar ou não com o outro. Dessa forma, segundo Renata, a postura preconceituosa oriunda da ideologia racial advém do caráter do indivíduo, da forma como o mesmo lida com isso, não tendo assim qualquer culpa a vítima da violência.

Renata, em uma reflexão projetiva, afirma que seria difícil para uma pessoa de caráter lidar com o fato de ter tido uma atitude de preconceito ou discriminação racial contra outro indivíduo, o que demonstra a tendência da docente em refletir sobre si mesma, bem como se importar e se colocar no lugar do afetado, o que também demarca sua tendência a intracepção. Postura essa que também se apresenta na fala da professora Bianca:

Janaína: No dia a dia, você já presenciou alguma situação ou alguma fala de racismo ou preconceito racial?

É comum, é comum acontecer. Mas acho que um das piores cenas que eu lembro foi logo que eu cheguei aqui em São Paulo, dentro da USP, aqui dentro da universidade. Quando eu comecei a fazer faculdade eu tinha uma colega de graduação, que ela ainda é minha amiga, e ela é negra, de comunidade, e a gente foi pegar o circular da USP (...) E ele a barrou. E ele não deixou ela entrar, porque ele achou que ela fosse de alguma das comunidades daqui, barrou a minha amiga e não deixou ela entrar dentro do ônibus e eu não entendi porquê, não estava entendendo porquê que ele a barrou (...) Aí ela foi me explicar: “Bianca, eu sou negra! Ele achou que eu era da favela!” daí eu “Ah, tá, é isso?” Eu não entendia porquê, eu não entendi porque que eu passei e ela não, eu acho que não só que eu vejo todos os dias cenas de racismo, mas essa me marcou muito, porque eu disse “Poxa, eu estou dentro da universidade, espaço público e ela foi barrada!” A gente estava junto! Eu passei e ela foi barrada! (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Bianca fez o presente relato em tom de indignação, pelo fato de não encontrar justificativa para o constrangimento pelo qual foi submetida sua amiga negra, sendo que no episódio chegou ao ponto de não entender o motivo que levou o funcionário da empresa de ônibus a impedir a entrada da mesma no circular. A indignação de Bianca ocorre pelo fato da mesma compreender que não há nada de errado com o pertencimento racial da amiga, estando assim indignada pela amiga negra ter sofrido uma humilhação social em pleno espaço público, o que revela a sensibilidade da mesma frente ao constrangimento alheio. Assim, o cerne do problema da discriminação racial não estaria em sua amiga ou em suas características fenotípicas, mas sim no sujeito que a barrou.

... meu pai tem o cabelo bem crespo... E uma tia minha veio e então colocou a mão no cabelo do meu pai “Nossa! É bem durinho mesmo!” Então assim, umas coisas assim, e aí perguntavam para minha mãe “É que lá no Paraná não tinha, era todo mundo loiro e tal”. É interior de São Paulo, mas divisa com Paraná... Nessas falas você vai percebendo essa tentativa de reconhecer o outro, de... Estranhamento, reconhecimento, tornar ele um igual, talvez... Para poder conviver. Então isso tinha [falando sobre racismo] (Prof.^a Marcela/Entrevista).

A fala de Marcela retrata que a mesma categoriza as atitudes e as falas desconfortáveis dos familiares de sua mãe - em relação aos traços fenotípicos de seu pai, tomados como uma

pretensa feiura estética associada ao racismo - como oriundas de um estranhamento, como tentativas de estabelecer um reconhecimento, a fim de torná-lo como um dos “seus” para conseguirem conviver. A forma como a docente desenvolve sua fala deixa claro que aquele que estranha, que não consegue reconhecer bem como se identificar é o mesmo que apresenta um conceito negativo sobre as diferenças raciais.

Logo, para Marcela, o problema estaria com o indivíduo que estranha, e não com o sujeito objeto do estranhamento. Constatação essa que reforça a ideia de que um indivíduo não preconceituoso, por conta de sua intracepção cerceada pela racionalidade enfática tende a não aderir ao discurso que culpabiliza o negro pelo racismo, atribuindo ao preconceituoso a responsabilidade pelo problema.

Ao abordar a questão das diferenças raciais, os docentes também demonstraram possuir opiniões típicas de uma consciência histórica e sociológica, consciência essa que se enquadra como outro aspecto da racionalidade enfática presente em personalidades *liberais*, porquanto leva o indivíduo a considerar o fator histórico na concepção do problema racial.

De acordo com Adorno et al. (1965), o fator histórico não costuma ser levado em consideração nas concepções que indivíduos preconceituosos estabelecem sobre os problemas raciais, porquanto os mesmos tendem a coisificar as vítimas do preconceito, na medida em que as concebem como um problema para a sociedade, reduzindo-as a objetos passíveis de manipulação, enquanto “um problema a solucionar”.

Em indivíduos autoritários, a pretensão de culpabilizar a vítima pelo preconceito pode advir de uma equivocada análise que acredita que “todo problema tem dois lados”, a qual advoga que no caso do preconceito as vítimas provavelmente devem ter feito algo para sofrê-lo. Porém, essa fantasiosa sensatez imbricada no conformismo atua como defesa das motivações irracionais presentes no psiquismo dos sujeitos (ADORNO et al., 1965).

Logo, reconhecer a influência dos fatores históricos na problemática que envolve a população discriminada significa pautar-se na racionalidade e na intracepção, e não em motivações preconceituosas irracionais que se valem de fantasias para justificar a ação de dirigir a hostilidade contra o outro que, para o autoritário, supostamente ameaça à ordem de seu grupo e ao espaço social.

Por isso, a presença da consciência histórica e sociológica é de suma importância para a demarcação da personalidade *liberal*, em função do indivíduo não preconceituoso interpretar o problema à luz do ponto de vista sociológico, reiterando assim, seu significado objetivo (ADORNO et al., 1965).

Janaína: Você acha que no Brasil as pessoas negras e brancas têm as mesmas oportunidades?

Não. Sem dúvida. É isso, eu dou aula numa escola particular, não tem quase negro. De longe a oportunidade não é a mesma. Em nenhuma circunstância eu acho, nem do mercado, nem tudo, nem socialmente, nem nada! Não acho que a gente está em patamar de igualdade, e nem de liberdade ainda, acho que não é uma igualdade. E é pautado na questão da cor, para mim, sem dúvida, não é uma questão social, o social vem depois da cor, entendeu? (...) Precisa de uma maior igualdade social, claro, na sociedade como um todo, mas o que eu estou dizendo é... Que não foi a mesma oportunidade lá trás, não é uma questão social que a gente está tratando agora, é uma questão da história dos negros neste país, entendeu? (Prof.^a Renata/Entrevista).

Renata enfatiza que brancos e negros não usufruem de uma igualdade de oportunidades em todas as circunstâncias. A docente ressalta que as desigualdades existentes não decorrem de simples questões econômicas, mas sim como fatores resultantes do processo histórico, que impôs uma posição subalterna aos “negros neste país”.

Janaína: Em sua opinião, quando nós falamos em questão racial, temática racial, essa expressão racial, ela se refere a quais grupos?

Olha, especificamente, eu acho que quando a gente está falando em educação para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, a gente vai falar da comunidade negra primeiramente. Mas isso não significa que a gente está, é... Por exemplo, dizendo “Olha, a comunidade negra é a melhor de todas, todo o resto deve ser dizimado”. Não. Pelo contrário, está buscando que todas essas comunidades / a comunidade de origem europeia, a comunidade de origem indígena, a comunidade de origem africana/ tenham esse tratamento igual, que é o que não tem hoje. Então a gente está falando, tentando essa igualdade para todas as etnias que estão presentes no nosso país. Mas a princípio a gente precisa trazer o conceito aí certinho racial voltado para o conhecimento da cultura africana, da influência dessa, depois aí... Que a gente tem uma afrocultura aqui no Brasil, e essa, como é que se fala? Essa interferência /não é uma interferência o termo certo, mas a aculturação que teve no Brasil e como que a gente trata isso, as distorções históricas, tudo isso a gente precisa trabalhar para conseguir compreender e trazer para si essa igualdade, porque até então a gente tem uma escola europeia que enfatiza uma cultura europeia. Nesse momento tem a até a lei 10639 que está

enfatizando isso, a gente precisa trazer isso para o conhecimento escolar, que até então não tinha (Prof.^a Marcela/Entrevista).

O discurso de Marcela expressa uma preocupação em situar o contexto e as razões pelas quais concebe que a população negra deve ser a primeira a ser estudada no trabalho pedagógico voltado a educação das relações ético-raciais. Para a docente, essa perspectiva se justifica por conta do reconhecimento de uma desigualdade no valor que a escola atribui a esse segmento, em função da influência do eurocentrismo. Marcela constrói seu raciocínio em uma sequência que enuncia a importância da compreensão dos fatores históricos, ao apontar para o reconhecimento da cultura africana, sua influência no Brasil, a tentativa de aculturação e as distorções históricas que negam seu papel na formação do país, o que demonstra o posicionamento da docente em vislumbrar a problemática a partir de fatores históricos e sociológicos. Tendência essa que se mostra presente também nos demais professores entrevistados neste estudo:

Então é... É uma das [disciplinas] que eu mais gosto porque eu posso abordar o tema e levar slide por exemplo... Já mostrei essa foto que eu te mostrei dos meus avós, eu mostrei ela num determinado contexto, e aí depois eu mostrei um foto minha quando criança, branquinho, sorrindo, eu falei “De tudo isso nasceu isso” para falar um pouco do Brasil, o que que é ser brasileiro, o que que é estereótipo, o que que é ser negro, nos Estados Unidos ou aqui, que tem uma grande diferença (Prof. Gustavo/Entrevista).

Gustavo concebe as diferenças por uma perspectiva histórica, levando em consideração o fato histórico da miscigenação. O docente recorre a esse fenômeno para iniciar uma problematização com seus alunos sobre as implicações da miscigenação na constituição da sociedade brasileira. Gustavo abarca criticamente a questão do estereótipo e a influência da história e do contexto social na formação dos grupos, o que pode ser contemplado na sentença “o que é ser negro nos Estados Unidos ou aqui, que tem uma grande diferença”.

Semelhantemente, Bianca demonstra recorrer à argumentação racional e reflexiva para problematizar os discursos ideológicos com seus amigos:

Com colegas, é normal, em reproduzir... O argumento é sempre o mesmo... Que é “Nós não temos questão racial, somos um país muito cordial, são simples questões sociais”. O argumento é sempre o mesmo. E aí alguns amigos eu tento

argumentar, outros eu vejo que não adianta, que é tão convicto com aquilo que qualquer coisa que eu falar “Você é doida” e... É... Eu... Acho que, assim, agora com os amigos de alguma forma mais abertos, aí eu começo sempre assim: “Você sabia que foram esses argumentos que sustentou o mito da democracia racial muito tempo?” (Prof.^a Bianca/Entrevista).

O convite de Bianca à reflexão na busca de desconstruir o discurso que apregoa a não existência de racismo no país revela as estratégias de militância adotadas pela docente em prol da conscientização de seus amigos, a partir de sua consciência histórica e sociológica. A docente acredita que “*com os amigos de alguma forma mais abertos*” o olhar sobre o processo histórico possibilitaria a reflexão e a desestabilização dos argumentos ideológicos recorrentes.

Segundo Adorno et al. (1965), a racionalidade dos indivíduos não preconceituosos se expressa sobremaneira em sua rejeição a atribuir estereótipos negativos aos grupos vítimas de preconceito. Manifestam assim, a tendência a antiestereotipia, levando a sério a ideia de individualidade.

Os sujeitos de personalidades *liberais* não negam a existência das diferenças físicas, que variam conforme o pertencimento racial das pessoas. Contudo, não atribuem uma importância fundamental as mesmas, tampouco as consideram como fatores determinantes das características morais e intelectuais, tal como apregoa o racismo.

...a gente sempre insistiu muito nas diferenças, em todas as diferenças. É isso, o menino que brinca de boneca, tudo bem, entendeu, sabe assim? Não tem nada de errado, é... Cada um com sua cor da pele, cada um com seu cabelo e cada uma trata o seu cabelo como quiser, ué. Meu cabelo é liso e vive preso, ela consegue deixar o cabelo dela solto, é... Cada um lida com seu corpo da melhor maneira possível, da maneira que consegue lidar, é... E eu acho que... A gente discute, fez muitas rodas de conversa, histórias e tudo o mais, pensando na diferença corporal mesmo, só que é então... Só que aí não era assim exclusivamente negros e brancos entendeu? Mas era meio tudo assim, a gente falava sempre, ser ruivo, ser... E trabalhava muito sobre essa diferença de que cada um é de um jeito. A gente uma vez fez um projeto que era cada criança... De um jeito, era alguma coisa assim o nome, o título do projeto, na verdade era um estudo, né? E a gente foi estudando crianças de todo o mundo, japonês, africano, tailandês, índio brasileiro, não índio brasileiro, negro brasileiro. Dos brasileiros a gente pegou mais crianças assim, mas a gente pegou americano, canadense, é (...) e nessas rodas a gente conversava

bastante sobre isso, como que cada um é cada um e não tem como classificar muito, é... E é isso, também, é isso, a criança brasileira ela é como, ela é um índio? Ela é um negro? Ela é um... A gente ia discutindo que não tinha como classificar, nem de outros países, entendeu? (Prof.^a Renata/Entrevista).

O discurso de Renata fornece indícios de ausência de estereotipia. A docente reconhece a existência das diferenças físicas, bem como a diversidade delas, mas não as considera como fator determinante do comportamento e da moralidade dos indivíduos, mas sim como características cuja forma de lidar depende de posicionamentos e opções individuais.

O constante e enfático emprego da expressão “*cada um*” demarca, no discurso da docente, o valor que a mesma atribui a individualidade. Renata se recusa a atribuir estereótipos aos grupos, ainda que categorizados por sua nacionalidade. Embora não rejeite totalmente a ideia de uma categorização, ao mencionar “*japoneses, africano, tailandês*”, termina afirmando que “*cada um é cada um e não tem como classificar muito*”, fazendo alusão à individualidade de cada criança.

Contudo, o trabalho da docente em relação as diferenças parece comportar um grau de perspectiva acrítica, quando situa as categorias de negro e ruivo em um mesmo patamar, classificando-as simplesmente como diferenças perante os alunos. Isso porque o pertencimento negro é inferiorizado perante a sociedade, e a aparência fenotípica ruiva não; pelo contrário, ainda é demarcadora de branquitude. Logo, não podem ser vistas no trabalho docente como se estivessem em patamar de igualdade, mas sim como uma oportunidade para problematizar a questão do preconceito.

Da mesma forma, não se pode considerar que cada indivíduo teria uma liberdade individual para lidar com seu próprio corpo, mas sim que a forma como cada um concebe a si próprio e lida com suas características não se encontra dissociada das pressões e normas que o coletivo impõe para aceitação dos sujeitos, tal como a idealização existente em torno dos cabelos lisos, que leva muitos indivíduos a negar e a alisar os cabelos crespos, para esconder a ancestralidade africana que é denominada como inferior pelo ideal da brancura. Considerações essas que não possuem a pretensão de negar a tendência a antiestereotipia de Renata, mas sim apontar a falta de um olhar mais crítico sobre os sistemas que regem a sociedade, fato esse que pode ser resultante das marcas da branquitude na docente.

Semelhantemente, a postura de não pensar o outro a partir de estereótipos também compreende um posicionamento da professora Bianca:

...e muitas pessoas da comunidade que estavam no ponto de ônibus começaram a se dispersar, eu vi um pessoal andando e eu e... Foi uma coisa que depois eu fiquei pensando naquela época, e assim eu vi um pessoal que eu julgo hoje que é da comunidade, nem sei se era, um pessoal que todo dia pegava ônibus comigo, se dispersando, e eu nunca tinha parado pra pensar se era da comunidade ou se era da USP mesmo. Se era da comunidade de fora dos muros da USP ou de dentro, porque estava todo dia ali no ponto. Para mim estava no ponto, podia ser estudante, podia ser funcionário, ou podia ser da comunidade, estava no ponto. Nunca tinha... Eu não parava para pensar de onde que eles vinham, que estavam no ponto (...)Mas de fato nunca tinha pensado que alguém que estava do meu lado era da comunidade ou não era, se era de alguma parte suspeita, da onde que era, sei lá, eu pegava, não tinha... Eu não pensava nisso (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Após narrar o caso de racismo sofrido por sua amiga, no qual a mesma fora impedida de entrar no ônibus por ter sido confundida com “*alguém da comunidade*”, Bianca relata um hábito que retrata uma postura de antiestereotipia, o qual consiste na ação de não associar a estereótipos os indivíduos que estão ao seu redor. A fala de Bianca demonstra a pouca importância dada a categorização dos indivíduos, se “*era da comunidade de fora dos muros da USP*”, ou seja, para a docente não importava se pertenciam a um grupo marginalizado pela sociedade, economicamente desfavorecido, que fora proibido de pegar o circular, aos quais frequentemente são associados os estereótipos “típicos” da marginalização - relacionados ao discurso da eugenia demonstrado nos estudos de Borges, a saber, a feiura, a preguiça, a inércia, quando não a malandragem - ou se tratava da comunidade de dentro, favorecida e “totalmente legítima” para pegar o ônibus.

O discurso da docente revela a rejeição a categorizar e reconhecer as pessoas a partir de estereótipos bem como a rejeição a segregação contida no pensamento autoritário. Para Bianca, não havia sentido questionar e investigar quem estava ao seu lado, porquanto fato é que “*estava no ponto*”, ou seja, assim como ela, com o mesmo objetivo de pegar um ônibus, e isso por si só bastaria para tornar seu direito legítimo.

...quando eu comecei a namorar o meu esposo hoje, pela forma como as pessoas, no começo, quando a gente começou a namorar. Primeiro os comentários dos amigos, das pessoas, dos “amigos”... Aí eu comecei a me dar conta, que me afetou, né, aquilo me afetou. “Ah, espera aí, as pessoas veem o mundo assim?!”(...) quando eu comecei a namorar, uma amiga falou assim para mim, era

uma amiga senhora já, ela já tinha a filha casada e a filha dela era casada com um rapaz negro também, ela branca, de família branca. E aí ela falou assim “Ai, olha, a minha filha sofre muito, sabe? Com o meu genro, porque às vezes é difícil dele conseguir emprego.” Questão do poder, e tal, e era uma família que tinha uma pequena empresa, os outros genros que eram brancos tinham um posicionamento, tinham um trabalho legal “Ah, porque a minha filha sofre! Espero que não aconteça isso com...”- me aconselhando - “Espero que não aconteça isso com você e tal.” E eu fiquei olhando aquilo e falando “Nossa, né?! Que absurdo!” Todo mundo tem potencialidades, vai, tal... Mas a forma como ela falou, assim, bem derrotista, sua vida está fadada a ser uma tristeza, porque agora você escolheu uma pessoa negra. Então a visão... Aí eu, isso assim, me afetou, né? Bem... “Nossa! E é assim que as pessoas veem?” (Prof.^a Marcela/Entrevista).

...eu acabo aplicando isso em sala de aula mas eu acho que, de repente, em algum momento, fazer algumas palestras, cursos, oficinas que... Fazer com que isso chegue para outros professores e tal, esse olhar de educador... Mas que consegue compreender uma sala de aula como diversa, e que ali é... O potencial é de todo mundo e não... Certo... Aquele olhar de discriminação mesmo, que alguns professores têm em relação a população negra, achando que, de repente, não tem o mesmo potencial que o aluno branco... (Prof. Gustavo/Entrevista).

Marcela e Gustavo rejeitam o estereótipo de fracasso contido no imaginário coletivo acerca do segmento negro da população, bem como a ideia da inferioridade do mesmo em relação ao pertencimento branco. Para os docentes, o potencial de um indivíduo independe de seu pertencimento, porquanto *“todo mundo tem potencialidades”* e na sala de aula diversa *“o potencial é de todo mundo”*.

Nesse ponto, é interessante observar a reação de espanto de Marcela frente a constatação da negativa visão estereotipada demonstrada por sua amiga em relação às pessoas negras. As expressões *“Ah, espera aí, as pessoas veem o mundo assim?!”, “Nossa, né?! Que absurdo! Todo mundo tem potencialidades”* e *“Nossa! E é assim que as pessoas veem?”*, demonstram uma surpresa da docente bem como repulsa a rigidez do pensamento estereotipado, que concebe o fracasso como o destino certo do negro.

Se as concepções das pessoas preconceituosas causam surpresa e indignação em Marcela, é porque a mesma não concorda e não concebe a realidade a partir dessa visão estereotipada. Na medida em que o pensamento estereotipado não apresenta fundamento

racional, o mesmo passa a ser concebido como injusto pelos sujeitos não preconceituosos, porquanto submete os indivíduos a um julgamento baseado em um imaginário inexistente, que ousa enunciar com naturalidade a sentença do fracasso.

Logo, o senso de justiça constitui outra característica que demarca a personalidade *liberal*. De acordo com Adorno et al. (1965), para o sujeito tolerante, o preconceito se mostra contrário ao princípio básico de igualdade entre todos os homens. Em alguns casos, o senso de justiça atua espontaneamente, como se fosse um posicionamento “natural” desses indivíduos. Por conta dos direitos humanos, o sujeito de personalidade *liberal* tende a identificar-se com as vítimas do convencionalismo, em função da injustiça suscitar sua solidariedade espontânea em relação aos oprimidos.

Adorno et al. (1965) afirma que o senso de justiça contido na personalidade *liberal* não compreende uma simples ideologia exterior, tampouco diz respeito a uma gratificação narcisista de seu próprio humanitarismo. O senso de justiça está relacionado aos fatores internos da personalidade do indivíduo *liberal*, no qual a afinidade com os oprimidos o leva a empreender esforços para corrigir situações reais de injustiça, tal como enunciam as intenções das práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais desenvolvidas pelos docentes brancos sujeitos desta pesquisa.

Procurar eliminar [o preconceito], tratar os iguais... Igualmente mesmo, sabe, criticando, repensando sempre essa postura, o que fala, o que faz, então a gente questiona isso o tempo todo (Prof.^a Renata/Entrevista).

Pelo contrário, está buscando que todas essas comunidades / a comunidade de origem europeia, a comunidade de origem indígena, a comunidade de origem africana/ tenham esse tratamento igual, que é o que não tem hoje. Então a gente está falando, tentando essa igualdade para todas as etnias que estão presentes no nosso país (...) a aculturação que teve no Brasil e como que a gente trata isso, as distorções históricas, tudo isso a gente precisa trabalhar para conseguir compreender e trazer para si essa igualdade (Prof.^a Marcela/Entrevista).

As falas das docentes apresentam indícios de senso de justiça, pela importância dada a busca da igualdade entre todos os homens. Renata considera que todos os homens são iguais e, por isso, devem ser tratados de forma igualitária, sem preconceito. O preconceito, para a docente, constitui uma situação real de injustiça que tolhe o direito do tratamento igualitário e que por isso, deve ser eliminado. É interessante notar que as inferências da docente são

acompanhadas por menções de posturas práticas para a correção dessa injustiça, as quais compreendem as ações de criticar e repensar o que se fala e faz, questionado isso em todo o tempo.

Semelhantemente, Marcela fala sobre a busca da igualdade para todas as etnias, no sentido de que as mesmas tenham um tratamento igual, considerando assim, o tratamento desigual como uma situação real de injustiça que está presente na sociedade brasileira. O discurso da docente, na medida em que aspira o alcance do ideal de igualdade, também alude um itinerário prático que a acompanha nessa busca, o qual é composto por ações que envolvem a maneira de tratar, trabalhar, e compreender o processo histórico para “*trazer para si essa igualdade*”.

Janaína: Você me disse que há muito tempo procurava essa especialização [em educação para as relações étnico-raciais]. Porque que você procurava?

Porque eu gosto (...) para poder compreender melhor... Compreender melhor, inclusive a história do negro no Brasil, que a gente acabou vendo de uma maneira ou de outra e... Poder, quando falar, falar com mais segurança, acho que isso é interessante também. É uma das preocupações... Porque senão, você pode cair no senso comum e o grande problema é que se a gente não toma esse cuidado, em vez da gente falar de uma busca por uma é... não gosto dessa palavra “igualdade racial”, mas em busca de uma equidade, o alcance de um posicionamento não discriminatório (...) as vezes você tem que uma coisa que discute, acredita e milita mas que se você não tomar cuidado você pode até fazer o contrário (Prof. Gustavo/Entrevista).

O senso de justiça se mostra presente na postura de Gustavo, quando questionado acerca dos motivos que o levaram a procurar a especialização em educação para as relações étnico-raciais. O desenvolvimento das habilidades de “*compreender melhor*” e “*falar com mais segurança*” sobre a temática das relações étnico-raciais está subordinado a “*busca de uma equidade*” e ao “*alcance de um posicionamento não discriminatório*”.

O discurso de Gustavo enuncia a preocupação do mesmo em aprimorar tais habilidades para não correr o risco de “*fazer o contrário*”, ou seja, intensificar a situação real de injustiça através da reprodução dos discursos que o docente categoriza como “*senso comum*”, que mascaram a realidade do problema do racismo; problema esse que o docente “*discute, acredita e milita*”, na busca de contribuir para a correção da iniquidade contida no posicionamento discriminatório.

...a minha experiência de escola... Eu tenho duas experiências com educação, basicamente. Uma em escola particular de classe média alta, e outra em educação popular. Trabalhei no Educafro, fui quatro anos voluntária no Educafro, trabalhei em ONGs como o Educafro que também tem cursinhos populares e... Só trabalhei assim, nos extremos, nessa questão da educação social, nessas ONGs que pegam para si a função que o Estado deveria estar fazendo, de dar uma educação para a população mais carente, e classe média alta para altíssima. Sempre trabalhei nesses dois segmentos super distintos (...) A experiência que eu tive no Educafro, sala só com alunos negros, alguns moradores de rua (Prof.^a Bianca/Entrevista).

O senso de justiça também acompanha o discurso de Bianca. O trabalho voluntário em ONGs e em cursinhos populares com alunos negros socioeconomicamente desfavorecidos e até moradores de rua traduz o compromisso com a justiça, com a ação de possibilitar a inclusão através da educação aos grupos excluídos do rol das oportunidades básicas da cidadania. Logo, o senso de justiça da docente não se limita ao discurso, porquanto se materializa em ações voltadas para a correção da injustiça.

Para Adorno et al. (1965), os esforços empreendidos em prol da correção das injustiças gerais pelos sujeitos de personalidades *liberais* ganham impulso em função da simpatia e afinidade que estes possuem pelos oprimidos. Embora os indivíduos *liberais* sejam mais racionais que as pessoas de personalidade autoritária, sua tendência à racionalidade não redonda em frieza e indiferença emocional, uma vez que a ideia de justiça funciona como um elo entre a racionalidade e a simpatia. Nesse sentido, os protestos contra as injustiças podem operar inclusive como racionalização das identificações emocionais.

...principalmente de leitura e de convivência também, também não tem só a questão de ler sobre a temática, mas você consegue abordar o tema com mais propriedade, e responder de uma maneira que também... Que a pessoa entenda, que... Que você é branco mas consegue... Pelo menos do lado de fora compreender o universo do que é ser negro, do que é viver na comunidade negra, porque...e eu sempre fui da periferia, estava em convivência. O outro dado que é interessante sou apaixonado por samba, então quer dizer, danço samba-rock, então quer dizer, meus amigos, de um modo geral, em contato comigo são negros (...) mas eu acho que hoje eu me sinto mais seguro para tratar, para conversar, para discutir... E gosto, aliás (Prof. Gustavo/Entrevista).

Gustavo demonstra ter simpatia em relação a população negra, traduzida no esforço de se aproximar para compreender esse “universo”, ou seja, as condições da comunidade negra, sua identidade, suas vivências que, em certa medida, diferem das vivenciadas pelo docente em função de sua condição de branco, apesar de também ser morador de periferia.

O docente relata a afinidade que possui com a cultura afrobrasileira bem como com seus amigos mais próximos, que são negros. Nessa perspectiva, a identificação com os amigos produziu tanto laços de amizade quanto o conhecimento sobre a realidade, que o conduz a gostar de tratar, conversar e discutir assuntos relacionados à temática racial.

...eu tenho uma perspectiva assim: as festas na família do meu pai, que eram festas de uma comunidade negra, então as danças eram diferentes, a alegria, era divertido demais, e as festas da família da minha mãe, que era uma coisa mais... O povo mais serinho, e tal... (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Marcela também demonstra simpatia pela comunidade e pela cultura negra, ao narrar com entusiasmo as lembranças que possui das festas da família de seu pai – negro - relatando uma maior afinidade com as mesmas do que com as realizadas pela família de sua mãe – branca de ascendência europeia. A questão da afinidade e da convivência também está presente nas falas das professoras Renata e Bianca:

Eu tenho madrinhas, que a gente... Tias na verdade. Que... É, então, nesse interior que minha família, minha mãe morava, meu pai, os vizinhos deles eram uma família de negros (...) Aí eles vieram para Jundiá atrás de emprego, aí então, a minha mãe trouxe uma, a mais nova delas para morar com a minha mãe, e depois quando essa conseguiu emprego foram vindo todas as irmãs. Então elas são uma família, quer dizer, elas são amigas da minha mãe há sessenta anos. Então a gente sempre foi criado meio como tia, ainda são vizinhas, sabe? (...) Mas o meu maior contato é esse familiar (Prof.^a Renata/Entrevista).

Mas eu realmente acho que com amigos é mais fácil [falar sobre a temática racial], porque eles já sabem da história, das subjetividades, dos negros com quem ando. Eu fiz aniversário em dezembro, e eu estava olhando as fotos do meu aniversário, não que eu não tenha amigos brancos, mas eu faço aniversário no Natal que é muito difícil as pessoas estarem disponíveis nesse dia. Mas quando eu olhei as fotos /meu marido fez uma festa surpresa/só foram meus amigos negros! Quando eu olhei as fotos /eu não tinha consciência disso na hora da festa/ mas na

hora em que eu olhei as fotos, eu disse “Nossa, só vieram meus amigos negros!”
(Prof.^a Bianca/Entrevista).

As falas das docentes demonstram identificações com pessoas negras. Os laços que Renata e sua família possuem com as vizinhas negras são estreitos, ao ponto da docente renunciar ao emprego da palavra “*madrinhas*” em função de reconhecê-las como “*tias*”, categorizando essa relação como “*familiar*”. Bianca, por sua vez, mantém amizades reais com seus amigos negros, uma vez que o fato de seu aniversário ser em uma data comemorativa muito esperada no país não serviu de empecilho para o comparecimento dos mesmos. É interessante notar que a docente, no momento da festa, não havia percebido que só estavam os amigos negros, o que reforça a constatação da personalidade *liberal* de Bianca, porquanto a docente parece rejeitar a estereotipia atribuída pela sociedade e considera os sujeitos pela sua individualidade.

Desta forma, a confirmação de que os docentes desta pesquisa são sujeitos de personalidades *liberais* requer ainda a ação de identificar nos mesmos a presença de um último traço que caracteriza essa estrutura: a ausência de fatalismo.

Adorno et al.(1965), baseando-se nos estudos desenvolvidos sobre as características que compõem as estruturas das personalidades autoritária e *liberal*, afirma que no plano consciente, os indivíduos tolerantes não concebem com rigidez o caráter humano, sendo contrários aos discursos que defendem a não existência de uma solução para a maldade humana, porquanto são livres de fantasias punitivas e impulsos destruidores.

A consciência histórica e sociológica colabora para que o indivíduo de personalidade *liberal* acredite na possibilidade de mudança, em função de seu ponto de vista não estar alicerçado em leis rígidas e autoritárias. Porém, esses fatores não resultam na adoção de um otimismo às cegas, pois, por conta da intracepção, os indivíduos *liberais* possuem consciência da ameaça que representa a perseguição racial, demonstrando o desejo de evitar tal situação (ADORNO et al., 1965).

Antes de ir atrás dessas informações eu achava que não tinha que falar sobre isso [temática racial] e ponto. Que aí que eu me liguei, falei “Opa! Ai, não!” Depois que eu fui atrás que eu me liguei, falei, “Opa!” A minha resistência em conversar sobre esse tema porque, entendeu? Porque é difícil, porque você tem medo de, de... De perpetuar uma forma de preconceito, você não sabe o que dizer, você não sabe como lidar, é... E dá muito medo de falar, e dá muito medo de falar bobagem!

Porque é delicado, você não quer... Ainda mais com crianças, você sabe que as crianças estão ali, puras e... Não é uma pureza no sentido “Poliana”, mas assim, elas ainda estão construindo os conceitos delas, e aí se você falar uma bobagem pode ser muito, muito ruim, sabe? Você pode aumentar uma forma de preconceito. Então eu achava que era melhor não falar nada! Então eu achava que era melhor não falar nada! Que ali ninguém tinha preconceito e não era um assunto a ser tratado. Esse... Essa mostrou para mim que era uma dificuldade minha e eu queria não ter que lidar com esse tema nunca. E acho ruim um educador não lidar com esse tema nunca. Por isso até que eu fui atrás e tudo o mais. Mas eu acho bem difícil, e até hoje mesmo tendo estudado um pouco, mesmo tendo ido atrás, dá frio na barriga de tratar o tema assim, porque dá muito medo de falar bobagem, de fazer bobagem, e de... De aumentar uma repressão, uma exclusão ou qualquer coisa do tipo, mas... Sei lá, ao mesmo tempo tem que ter um esforço para... Senão, as coisas não vão mudar. Mas eu acho difícil, e sempre tive, e tenho dificuldade, sem dúvida! Porque eu tenho medo de falar bobagem, muito medo (Prof.^a Renata/Entrevista).

Renata aponta o medo como a principal causa da resistência que possuía em tratar o tema com seus alunos. É perceptível o fato do discurso da docente apresentar influências da resistência que há na sociedade brasileira em falar sobre a questão do racismo, por conta dos discursos de negação do problema e pelas regras que “regem” as boas relações no país.

Porém, uma vez que a docente não constrói sua fala de forma reducionista, buscando explicitar os fatos ao mesmo tempo em que se preocupa em enfatizar o medo como causa e o silêncio como consequência, pode-se afirmar que o discurso da docente se mostra mais preocupado com o “*muito medo de falar bobagem, de fazer bobagem, e de... De aumentar uma repressão, uma exclusão*”, de “*perpetuar uma forma de preconceito*”, pois “*pode ser muito, muito ruim*” para as crianças que estão formando seus conceitos, do que com a etiqueta da cordialidade ou com o medo de perder os privilégios da branquitude. Renata demonstra assim preocupação com o impacto de sua fala e atitude perante os alunos, por ter consciência do perigo contido no preconceito racial.

Não se tem a pretensão de justificar o silêncio da docente como uma postura benéfica e louvável, mas sim demonstrar que o mesmo não se sustentava na negação da existência do racismo, uma vez que a docente admite o problema e demonstra ter consciência de suas consequências. Falar sobre o racismo muitas vezes significa tocar em feridas não resolvidas presentes na intimidade familiar, porquanto nossa sociedade é mestiça, enegrecida, e não

embranquecida como pretendia a política de branqueamento. E a convivência com negros, seja com parentes de sangue e/ou com parentes e amigos por consideração perpassa a maioria dos indivíduos tidos como brancos na sociedade brasileira.

O silêncio possivelmente ocorria também por conta da postura adotada pela própria sociedade brasileira que, por sua implícita negação e silenciamento, não oportuniza o debate e produz inclusive nos sujeitos não preconceituosos a postura de não saber lidar com a questão, reiterando a insegurança e o silenciamento. Há uma ausência de repertório docente sobre como lidar com a questão, acompanhada pelo medo em expor a vítima do racismo, pois não há como falar sobre racismo sem expor a vítima e o agressor, sendo que este último na maioria das vezes nega a culpa e sai impune.

Constatada essa ausência de repertório somada ao medo, os docentes através do silêncio, delegam às crianças a sobrecarga da resolução de um problema que gerações de adultos não conseguiram resolver (ARENDT, 2003). Sobre esse fato, os docentes com frequência ignoram a destruição psíquica que esse silêncio causa nas crianças negras, ao mesmo tempo em que alimenta a sensação de superioridade nas brancas, bem como o sadismo, porquanto uma agressão grave feita ao outro acaba passando impune. Logo, o silêncio dos docentes frente ao racismo de forma alguma compreende uma espécie de proteção, pois termina por funcionar como uma aceitação tácita de uma injustiça não nomeada e que, portanto, não permite à vítima defender-se.

Conforme afirma Arendt (2003), toda criança busca na autoridade um guia para lhe orientar neste mundo no qual a mesma ainda é uma estranha, e que por isso, não pode ser deixada sob seu próprio julgamento. Sendo assim, esse silêncio representa uma falha na autoridade docente, no processo de orientar a criança neste mundo (ARENDT, 2003).

Apesar do medo e da dificuldade, Renata reconhece a necessidade da ação de empreender um esforço em prol da mudança da realidade, esforço esse que a docente tem empregado em suas práticas, conforme demonstrado anteriormente. Na concepção de Renata, o educador é um influenciador, um formador de conceitos, que deve lidar com a temática racial, pois pode contribuir com a mudança da situação de desigualdade, concepção essa que a impulsionou a procurar subsídios que a auxiliassem a superar sua dificuldade de tocar na questão. Dessa forma, a docente não atribui um fatalismo ao discurso da hierarquização racial, pois o concebe como um fato passível de mudança.

Nessa perspectiva, a ausência de fatalismo é uma característica comum nos discursos dos docentes:

É uma das preocupações... porque senão você pode cair no senso comum e o grande problema é que se a gente não toma esse cuidado, em vez da gente falar de uma busca por uma é... Não gosto dessa palavra “igualdade racial”, mas em busca de uma equidade, o alcance de um posicionamento não discriminatório (...) as vezes você tem uma coisa que discute, acredita e milita mas que se você não tomar cuidado você pode até fazer o contrário(Prof. Gustavo/Entrevista).

Pelo contrário, está buscando que todas essas comunidades / a comunidade de origem europeia, a comunidade de origem indígena, a comunidade de origem africana/ tenham esse tratamento igual, que é o que não tem hoje. Então a gente está falando, tentando essa igualdade para todas as etnias que estão presentes no nosso país (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Hoje eu acho que já está mais estruturado isso, essa formação [sobre a temática racial], a própria universidade já está começando a ter uma disciplina. Pode ser optativa? Pode, mas já está começando a ter (Prof.^a Bianca/Entrevista).

As falas dos docentes carregam as crenças dos mesmos na possibilidade de mudança. As falas de Gustavo e Marcela, já trabalhadas anteriormente, demonstram uma busca pela equidade, através do discurso e das ações. Quem milita, milita por algo em que acredita. Nesse caso, militam pela mudança das relações de desigualdade racial, mudança na qual acreditam.

Semelhantemente, a fala de Bianca carrega a esperança de que a mudança já está acontecendo, uma vez que a universidade está voltando o seu olhar para a temática, ainda que de forma tímida no oferecimento de uma disciplina não obrigatória. Bianca poderia enfatizar a negatividade contida no fato da disciplina ser oferecida de forma optativa, como se tratasse de um assunto complementar e não fundamental. Porém, a docente enxerga a questão com otimismo, ao focalizar que resistências vêm sendo quebradas, o que caracteriza a ausência de fatalismo por parte da mesma sobre o contexto.

Logo, pelo fato dos professores desta pesquisa apresentarem todas as características que demarcam a estrutura de personalidade *liberal*, pode-se inferir que os mesmos são indivíduos de personalidades *liberais*, tolerantes, não autoritárias e, portanto, sujeitos não preconceituosos. Afirmação essa que não busca atribuir uma homogeneidade aos mesmos, visto que tratam-se de diferentes indivíduos, cada qual com sua própria subjetividade, com personalidades que podem diferir entre si conforme o subtipo. Não é objetivo deste trabalho

aprofundar questões sobre a subjetividade desses professores, tampouco especificar o subtipo de personalidade *liberal* que cada um possui, o que demandaria um estudo mais profundo sobre os mesmos. Mas sim identificar que suas personalidades *liberais* enquanto predisposições psicossociais compreendem um fator que converge para que esses docentes se envolvam com a educação das relações étnico-raciais, para além da branquitude e dos discursos que denotam o racismo à brasileira.

Nesse sentido, é de grande-valia a constatação de que os mesmos apresentam estruturas de personalidade que conformam uma predisposição psicossocial para a tolerância, as quais são importantes para mediar à relação que estabelecem com as ideologias autoritárias, tal como o racismo, no sentido de não aderirem a mesma.

Porém, torna-se pertinente resgatar que o sujeito de personalidade *liberal* não representa um ideal perfeito. Crochík (1990) adverte que a pouca propensão do indivíduo tolerante em aderir a ideologias autoritárias não significa que o mesmo seja guiado pela experiência pessoal e que esteja livre dos desejos infantis, porquanto a revolta e o ódio à autoridade presentes em alguns tipos de personalidades *liberais* são tão infantis quanto à própria submissão dos sujeitos autoritários.

Semelhantemente, não se deve culpar o indivíduo preconceituoso de personalidade autoritária por sua parcialidade, uma vez que seu caráter é resultante da civilização e reforçado pelas tendências da cultura, que envolvem a divisão do trabalho, o peso dos monopólios e instituições e a predominância dos ideais capitalistas e neoliberais, que difundem que a vida humana está baseada na troca, na competência e no sucesso (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Sendo assim, torna-se pertinente refletir sobre alguns fatores que podem ter contribuído para a formação das personalidades *liberais* dos professores envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. Ação essa que, por sua vez, requer lançar o olhar sobre os meios familiares dos mesmos.

5.2 A estrutura de poder do meio familiar: a disciplina em questão

Segundo Sanford (1965), as influências mais importantes sobre o desenvolvimento da personalidade encontram-se na infância, nas relações estabelecidas no meio familiar do indivíduo. Muitas das atitudes e necessidades subjacentes à estrutura da personalidade se originam no contexto familiar, que concentra a primeira estrutura de poder com a qual a

criança tem contato, a partir da qual aprende a relacionar-se com os demais indivíduos no meio social (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Nessa estrutura de poder, os membros do núcleo familiar podem estar em diferentes posições em relação à criança, seja de autoridade, igualdade ou inferioridade, bem como adotar posturas que podem abranger desde a compreensão quanto a culpabilização. É a partir das relações estabelecidas nesse meio que o indivíduo apreenderá qual comportamento é considerado apropriado, através das recompensas ou repulsas concedidas, confrontando-se com determinados conjuntos de valores e exigências que devem ser cumpridas (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Desta forma, há núcleos familiares que estabelecem com rigidez os papéis de seus membros e seus respectivos valores, enquanto outros os desenvolvem com flexibilidade. Há famílias que valorizam muito a obediência, que fazem uso de uma forma disciplinar rude e violenta para obtê-la, enquanto outras podem empregar uma forma de disciplina mais compreensiva e moderada (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Alguns núcleos familiares apresentam uma adesão rigorosa a regras e valores convencionais, que contrastam com famílias que adotam valores mais flexíveis e intrínsecos, os quais tendem a uma maior tolerância frente às diferenças individuais. Em alguns meios familiares, a harmonia está baseada mais na troca de obrigações, enquanto em outros na troca genuína de afeto.

Portanto, vários aspectos da configuração familiar exercem influência sobre a constituição das personalidades dos sujeitos. Contudo, é pertinente enfatizar que o meio familiar não abrange um círculo fechado em si, isolado da totalidade social, na medida em que grande parte das atitudes desenvolvidas nesse meio sofre influências de fatores econômicos e sociais, e os elementos econômicos materiais terminam por afetar diretamente a conduta dos pais em relação aos filhos (ADORNO et al., 1965).

Dessa forma, no que tange a predisposição para a tolerância ou para o autoritarismo, pode-se afirmar que a questão da disciplina sob a qual a criança é submetida compreende uma variável fundamental, em função de demarcar uma estrutura de poder composta por diferentes aspectos, tais como o relacionamento estabelecido com os pais, a partir de uma relação marcada pelo afeto ou distanciamento, pela flexibilidade ou rigidez, pela postura de condolência ou pela culpabilização.

Nesse sentido, Frenkel-Brunswik (1965) afirma que a forma que os pais empregam para transmitir os valores sociais à criança bem como a inserção de castigos ou recompensas

compreendem fatores decisivos para a formação do superego, cujos efeitos se estendem as relações sociais estabelecidas na vida pública.

Indubitavelmente, uma pessoa madura, integrada e com a consciência moral internalizada adotará frente a questões morais e sociais uma posição diferente que um indivíduo de superego subdesenvolvido, defeituoso ou hiperpunitivo, ou que um sujeito que todavia, como em sua infância, se apegava a um conjunto de regras e valores unicamente porque os reforça uma autoridade exterior, seja esta a opinião pública ou a de um líder (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965, p. 309, tradução minha).

O tipo de disciplina sob a qual a criança é submetida em seu meio familiar é um fator de grande influência na constituição de sua estrutura de personalidade, em função de orientar a forma como o sujeito organizará suas relações com os outros, permeada por uma consciência rígida e punitiva ou por regras flexíveis. A atitude afetiva dos pais para com o filho, a tolerância destes em relação a sua fragilidade e imaturidade compreendem o modelo de comportamento que o filho adotará em relação aos objetos considerados débeis (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965), bem como aos grupos humanos que foram socialmente fragilizados no decorrer do processo histórico.

Embora vários aspectos influenciem a formação da personalidade de um indivíduo, esta pesquisa se limitará a pontuar os elementos relacionados à classe de disciplina empregada nos lares dos professores pesquisados, por compreendê-la como um fator de elevada importância na formação das personalidades *liberais* ou autoritárias.

Segundo Frenkel-Brunswik (1965), no que se refere aos lares dos sujeitos de personalidade autoritária, frequentemente há a presença de uma forma de disciplina severa e ameaçante, marcada pela arbitrariedade e pelo apego a regras convencionais. As sanções disciplinares ocorrem por violação de regras moralistas, sendo erigidas na aplicação de uma disciplina mais intensa como força exterior ao indivíduo, sob a qual deve submeter-se.

Por conseguinte, pode-se depreender que o indivíduo submetido a esse tipo de disciplina tende a desenvolver uma consciência punitiva, alicerçada em leis rígidas e autoritárias. A arbitrariedade empregada pelos pais na aplicação severa da disciplina conformará o modelo arbitrário pelo qual o sujeito preconceituoso tenderá a culpabilizar as vítimas pelo preconceito.

Porém, no que diz respeito ao meio familiar do sujeito de personalidade *liberal*, frequentemente a primazia pela obediência não compreende a pauta geral da disciplina, sendo esta antes caracterizada por uma maior tolerância, permeada pelo diálogo e compreensão. Há uma maior preocupação por parte dos pais em fornecerem amparo e orientação aos filhos,

sendo que as sanções disciplinares ocorrem pela violação de princípios racionalizados, passíveis de compreensão por parte do indivíduo, de forma que a disciplina se constrói como um apelo à compreensão e à cooperação, oportunizando a assimilação (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Nessa perspectiva, as falas dos professores sujeitos desta pesquisa fornecem indícios do emprego dessa segunda classe de disciplina em seus contextos familiares:

Janaína: Que tipo de disciplina seus pais exerciam?

Eu diria que seria uma disciplina religiosa, sou de uma família católica e os valores religiosos sempre estiveram presentes entre nós. Minha mãe era responsável por nós na maior parte do tempo, por meu pai estar ausente por conta do trabalho. Ela conversava com a gente e instruía com os valores que considerava importante, “Tome cuidado com as amizades, não use drogas e nem fume, cuidado com o que oferecem por aí, prestem atenção com quem andam”... Conselhos desse tipo (Prof.^a Marcela/Entrevista).

A fala de Marcela transmite a ênfase nos valores como a base da disciplina empregada por seus pais. A ideia de uma “*disciplina religiosa*” diz respeito aos “*valores*”, aos princípios transmitidos através de um diálogo que visava orientar e aconselhar. O tipo de disciplina adotada no contexto familiar da docente não impunha uma submissão autoritária marcada pela coerção, mas sim pelo apelo à compreensão e à cooperação por meio do exercício do diálogo.

É interessante notar que Marcela concebe como “*conselhos*” as orientações fornecidas por sua mãe, o que demonstra a postura desta última em primar pela reflexão e pelo convencimento.

Com minha mãe a conversa era mais aberta. Tinha liberdade de dizer coisas que não dizia para meu pai. Ela sempre foi a protetora, pois tentava intervir quando meu pai estava bravo e prometia surra (...) Sempre alertavam sobre o que fazia de errado, vez ou outra davam umas palmadas. Sempre se preocupavam com todos. Não dormiam enquanto não chegávamos em casa (...) Um dia fiquei indignado quando minha mãe encontrou uma carteira e devolveu para o dono com tudo dentro. Talvez pela idade. Mas aquilo me fez perceber que o que é dos outros, é dos outros e nada nos deixará mais ricos se tomarmos posse do que não se é de direito (Prof. Gustavo/Entrevista).

A compreensão e o amparo compreendiam posturas presentes no meio familiar de Gustavo, principalmente por parte de sua mãe. Embora o pai do docente aparentemente tenha demonstrado uma menor tolerância em relação ao mesmo, a postura da mãe em ampará-lo pode ter contribuído para que Gustavo não buscasse compensação em atitudes de pseudo-fortaleza e de condenação da fragilidade (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Em sua fala, Gustavo estabelece uma distinção entre ações que ocorriam “sempre” e outras que se davam de forma esporádica, porquanto ocorriam “vez ou outra”. Nesse sentido, a ação de alertar sobre as atitudes erradas compreendia uma postura frequente por parte de seus pais, e as sanções disciplinares ocorriam poucas vezes. A relação estabelecida entre a constância das orientações e a ocorrência infrequente das sanções disciplinares fornece indícios de que a disciplina no meio familiar de Gustavo não era desenvolvida de maneira arbitrária, ou seja, de forma abusiva e incoerente.

O relato de Gustavo sobre o episódio da carteira permite inferir que o respeito aos direitos dos outros compreendia um princípio ensinado em seu meio familiar. Nesse sentido, o ensino de princípios racionalizados através do diálogo pode colaborar para o desenvolvimento da racionalidade enfática no indivíduo, inclusive no que se refere a compreensão das desigualdades e injustiças.

O meu pai, apesar da ascendência italiana, ele é descendente de italianos anarquistas, que sempre fugiram da polícia. A infância do meu pai foi se esconder (...) Mas meu pai nasceu nesse bairro que é conhecido como baixada negra, e meu pai só tem amigos negros, meu pai é o único branco do bairro (...) Lá tem muita fazenda de gado, a maioria são trabalhadores rurais, meu pai nasceu nesse bairro e manteve as amizades de infância, foi... Era assim, na minha cabeça de criança, eu não via mais os negros no centro urbano da cidade porque aquelas pessoas, não todos os negros, mas os amigos do meu pai que eram os negros que eu conhecia trabalhavam na zona rural, então eles moravam mais perto do trabalho, por isso que eles não estavam no centro. Mas eu não tinha essa noção de que havia uma diferença social, era isso assim, nunca, nunca, nunca vi isso mesmo como diferença social, meu pai, em especial meu pai, que conheceu mais, e o meu pai sempre nos educou como, de uma forma que não tinha nenhuma diferença, “Eram meus amigos que vão vir passar aqui o fim de semana” ponto. Não tinha, sabe, “eu estudo numa escola que é melhor”, que eu não tinha competição, não tinha nada assim (Prof.^a Bianca/Entrevista).

A fala de Bianca indica a presença de uma educação baseada em princípios em seu meio familiar, principalmente por parte de seu pai. A sentença “*O meu pai, apesar da ascendência italiana, ele é descendente de italianos anarquistas, que sempre fugiram da polícia*” demonstra a preocupação da docente em evidenciar que a família de seu pai, apesar de ser italiana, não compactuava com a ideologia do fascismo tal como se apresentou na Itália, mas sim com o ideário anarquista de uma sociedade harmônica, com igualdade e liberdade entre os homens e, portanto, sem preconceitos, ideais esses que provavelmente influenciaram a educação e a visão de mundo de Bianca.

A experiência do pai de Bianca pode explicar o fato do mesmo “*sempre*” educá-la “*de uma forma que não tinha nenhuma diferença*”, com princípios desarraigados do incentivo à competição e do sentimento de superioridade, o que revela o despreço ao status. Nesse sentido, o desapego ao status compreende outra característica também frequente no meio familiar dos sujeitos não preconceituosos, que geralmente se apresenta acompanhada por uma maior liberação da vida emocional e da existência de um afeto mais incondicional (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Lembro-me na infância que tínhamos uma situação financeira muito complicada, acesso ao básico na alimentação e sem compras de bens materiais, como brinquedos por exemplo, mas tínhamos no fundo da minha casa um quarto com muitas madeiras e elas serviam de brinquedos sem problemas, nunca me fez falta os brinquedos industrializados. Nos finais de semana sempre fazíamos alguma coisa em família, um passeio em represa e parques públicos ou encontro com o resto da família para comer. Durante minha infância e adolescência nunca me lembro de ter presenciado nenhuma briga entre meus pais, no geral, apesar das dificuldades financeiras era uma casa muito harmoniosa (Prof.^a Renata/Entrevista).

Semelhantemente, a fala de Renata retrata o desapego à posição social e ao poder econômico por parte de sua família, uma vez que as dificuldades financeiras não compreendiam motivos de brigas ou desavenças, porquanto a docente narra seu lar como “*no geral, apesar das dificuldades financeiras era uma casa muito harmoniosa*”.

Outro detalhe importante que fornece indícios sobre o desapego ao status é a tranquila narrativa que a docente constrói sobre o fato de não ter sentido falta de brinquedos industrializados na infância, porquanto a família propiciava brincadeiras e diversão de outras

formas que minimizavam os entraves ocasionados pelo pouco poder aquisitivo, tais como o quarto com muitas madeiras, os passeios à represas e parques públicos e a valorização dos momentos em família, o que retrata a valorização do afeto na vida emocional dos filhos.

Desta forma, pode-se afirmar que a fala dos sujeitos não aponta para a aplicação de uma disciplina coercitiva e rígida em seus meios familiares, mas sim para a adoção do ensino de valores através do diálogo e da compreensão. A postura de estabelecer relacionamentos pautados no diálogo, no ensino de princípios, desacompanhada de constantes punições arbitrárias e da relação baseada na troca de deveres tendem a colaborar para que os sujeitos *liberais* sejam livres das fantasias punitivas e destruidoras.

Nesse sentido, a pressão autoritária exercida pelos pais para a obtenção da “boa” conduta gera insegurança no filho, por conta de suscitar concomitante o desejo de receber amor e o temor de perder os pais em função da não sujeição às regras. Esses aspectos presentes no lar autoritário geram no filho uma hostilidade subjacente em relação aos pais, por conta de ter sido objeto da coerção autoritária destes. Essa hostilidade pode resultar na idealização do poder e da dureza, produzindo uma identificação negativa com os débeis e uma identificação positiva e superficial para com os fortes (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965).

Do mesmo modo, pode-se considerar que a orientação para o poder e o desprezo pelos seres supostamente inferiores e débeis, descobertos em nossos sujeitos preconceituosos típicos, provem da atitude paterna para com o filho. O fato dos pais terem se aproveitado de sua impotência infantil e o forçaram a submeter-se deve ter fortalecido no filho toda atitude contrária ao que significa debilidade. É assim que os indivíduos preconceituosos só mostram uma “identificação negativa” com os débeis, associada a uma identificação positiva, mas superficial, com os fortes (FRENKEL-BRUNSWIK, 1965, p.370, tradução minha).

Segundo Colombo (1965), a identificação negativa diz respeito a identificação inconsciente que o sujeito mantém com o rejeitado, o qual conscientemente o desagrada. A disciplina rígida a que o sujeito foi submetido sem poder reagir por conta de sua debilidade e impotência infantil faz com que o mesmo tenda a rejeitar tudo o que é considerado débil, refletindo uma atitude ambivalente de projetar no outro a debilidade que não quer mais ver em si, com a mesma intolerância apreendida na relação com os pais.

Isso explica o porquê do sujeito de personalidade autoritária não querer se identificar com os grupos fragilizados, vítimas de preconceito, bem como o fato do indivíduo de personalidade *liberal* não ter problema em se identificar com os mesmos, em função de seus pais não terem se aproveitado de sua condição infantil de impotência para fazerem uso de uma disciplina rígida e autoritária. Sendo assim, a tolerância e a compreensão empregadas pelos

pais dos sujeitos de personalidades *liberais* podem fazer com que os mesmos repliquem esse comportamento em relação aos grupos socialmente fragilizados, repetindo as atitudes marcadas pela intracepção que foram adotadas por seus progenitores.

Certo dia, creio que aos 13 anos, meu pai disse que se eu não chegasse até 23h, trancaria a porta e eu dormiria para fora. Cheguei, estava trancada, não bati e dormi pelo lado de fora. De manhã se deparou comigo encolhido. Não bateu, nem disse nada, talvez de dó (Prof. Gustavo/Entrevista).

Essa fala diz respeito a um exemplo fornecido por Gustavo a fim de demonstrar a aplicação da disciplina em seu meio familiar frente a uma grave ruptura dos limites estabelecidos. Apesar do pai de Gustavo se apresentar menos tolerante quando comparado a mãe do mesmo, a fala do docente se constrói no sentido de demonstrar a condolência do pai em relação a ele numa situação de fragilidade, ao deparar-se com o filho “*encolhido*”, quando o pai poderia ter tido uma atitude agressiva. Porém, frente a sua fragilidade, o pai não esboçou uma ação agressiva que pudesse intensificar seu sofrimento.

Embora Gustavo não tenha certeza do motivo que levou o pai a ter essa postura, o mesmo trabalha com a hipótese da sensibilidade deste em relação a sua debilidade. Percepção essa que fornece indícios de que Gustavo vê o pai como alguém que se compadeceu de seu estado de fragilidade, o que pode ter colaborado para a postura de sensibilização e busca por justiça que o docente apresenta em relação à população negra, enquanto grupo em situação de desvantagem na sociedade vigente.

Segundo Frenkel-Brunswik (1965), a tendência em dirigir-se para a mãe, unida a presença de um pai moderado e indulgente permite ao homem não produzir identificações com o ideal rígido da figura masculina, que apregoa uma condenação da debilidade. A constituição de uma identificação simultânea com o pai e a mãe proporciona ao indivíduo uma perspectiva humanitária, fazendo com que o mesmo se torne tolerante:

Janaína: Qual dos seus pais você acredita que mais influenciou na formação de sua personalidade?

Embora meu pai fosse de menos diálogo, sempre foi muito brincalhão. Sério, porém com bom humor. Imagino que esta parte do humor e astral dele. De ser solícito e sempre ajudar as pessoas, minha mãe. Não que meu pai não o fizesse... (Prof. Gustavo/Entrevista).

A fala de Gustavo evidencia a moderação de seu pai bem como a postura humanitária de sua mãe. A moderação do pai somada à inclinação e amparo da mãe compreendem aspectos que colaboraram para que o docente se tornasse um indivíduo não preconceituoso, de personalidade *liberal*, devido a estruturação do poder nas relações em seu meio familiar não ser marcada pela rigidez e pelo autoritarismo.

Nessa perspectiva, Frenkel-Brunswik (1965) aponta que pelo fato de terem recebido mais afeto ou um afeto incondicional por parte dos pais, os sujeitos de personalidades *liberais* aspiram restabelecer na vida adulta o tipo de relação semelhante a que desfrutaram no seio familiar. Diante dessa afirmação, é interessante notar alguns aspectos do relato de Bianca:

Janaína: Você acha que no Brasil as pessoas negras e brancas têm as mesmas oportunidades?

Não, eu acho que não, eu acho que nitidamente é diferente. Meu pai sempre falava isso. O meu pai fala que ele saiu da baixada negra porque ele é branco, ele fala assim, os poucos amigos dele negros que conseguiram sair da baixada negra, mesmo sendo negros, sempre batalhando, foi via concurso público, que foi lá fizeram uma prova, e... Não teve uma entrevista. Foi lá, fizeram uma prova e conseguiram. Então meu pai fala assim, “Ah, eu e mais alguns saímos, eu por que eu sou branco, e o resto porque se esforçou muito pra concurso público”, porque não é fácil... Não é... As oportunidades são muito diferentes (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Durante a entrevista, Bianca menciona com frequência questões relacionadas ao seu pai, tais com a história de vida, as amizades, os valores, sua forma de pensar sobre as desigualdades raciais que foram apreendidas pela docente. Nesse trecho do relato, é interessante notar a sensibilidade do pai da docente em relação às oportunidades desiguais entre brancos e negros, quando reconhece que a oportunidade para sair do bairro e ter uma vida melhor lhe foi concedida por ser branco, e que os amigos negros tiveram que empreender um esforço maior para conseguir essa oportunidade via concurso público, por não necessitar passar por uma entrevista e ser alvo da percepção de um entrevistador. Bianca tem o pai como uma referência, por conta da relação constituída pelo diálogo e afeto.

Mas meu pai nasceu nesse bairro que é conhecido como baixada negra, e meu pai só tem amigos negros, meu pai é o único branco do bairro. Então, na minha infância e adolescência eu brincava muito com os filhos dos amigos do meu pai na

infância, todos negros (...) Mas eu tinha em casa, meu pai falava assim “Hoje vai vir um filho de algum amigo dele e vai ficar aqui brincando com você”. Em geral eram negros. E, então, eu não tinha noção da questão não só por ser criança, mas essa divisão social que a gente vive porque na rua, na escola, eu convivia mais com brancos, mas na minha casa sempre teve muitos negros, que eram os amigos do meu pai. E então, era comum para mim conviver com negros, fez parte da minha vida. Deixou de fazer parte da minha vida quando eu saí da cidade, quando eu fui estudar fora (...) fazer meu ensino médio, que aí eu achava estranho olhar e não ver negros. Mas até os 15 anos era comum, a minha casa era muito frequentada por negros, meu pai fazia churrasco no fim de semana e chamava esses amigos da baixada negra, todos negros, e isso era no geral (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Durante a infância e adolescência, embora Bianca relate que na rua e na escola convivesse mais com brancos, em sua casa, as referências de amizade e convivência compreendiam os amigos negros de seu pai. A ênfase empregada nas expressões “*brincava muito com os filhos dos amigos do meu pai na infância, todos negros*”, “*na minha casa sempre teve muitos negros*” e “*minha casa era muito frequentada por negros*” reflete a intensidade dessas relações no seio familiar, estabelecidas entre a família e os amigos negros sempre presentes, ao ponto de Bianca reconhecer ser “*comum para mim conviver com negros, fez parte da minha vida*”.

Embora a convivência com negros tenha deixado de fazer parte da vida da docente quando a mesma saiu do núcleo familiar para estudar em outra cidade, é notório o fato de Bianca ter feito de sua casa, na vida adulta, um lugar de convivência semelhante ao que usufruiu na infância e adolescência em seu meio familiar por conta de seu pai:

Mas eu realmente acho que com amigos é mais fácil [falar sobre a temática racial], porque eles já sabem da história, das subjetividades, dos negros com que ando. Eu fiz aniversário em dezembro, e eu estava olhando as fotos do meu aniversário, não que eu não tenha amigos brancos, mas eu faço aniversário no Natal que é muito difícil as pessoas estarem disponíveis nesse dia. Mas quando eu olhei as fotos /meu marido fez uma festa surpresa/só foram meus amigos negros! Quando eu olhei as fotos /eu não tinha consciência disso na hora da festa/ mas na hora em que eu olhei as fotos, eu disse “Nossa, só vieram meus amigos negros!” (Prof.^a Bianca/Entrevista).

O episódio narrado pela docente retrata que apesar da mesma agora residir com o marido e não mais com seus pais, estando em outra fase cronológica da vida, marcada pela autonomia e independência, a mesma constituiu em sua casa um ambiente semelhante ao que usufruiu na infância e adolescência, estabelecendo amizades intensas com pessoas negras.

Afirmar essa que não busca deslegitimar a relação de amizade que Bianca mantém com seus amigos negros, mas sim evidenciar que o cerne dessas relações - o parâmetro tolerante empregado pela docente na constituição de suas amizades - está relacionado com o ambiente familiar no qual a docente passou a infância, na estrutura de poder permeada pelo afeto e não pelo autoritarismo; no ensino de valores empregado pelo pai, mediante o apelo à compreensão e à racionalização, e não pela coerção; na identificação estabelecida com o progenitor *liberal* e com as amizades estabelecidas por esse.

Nosso relacionamento sempre foi próximo, meu pai trabalhava e voltava todas as tardes para casa, quem passava o dia comigo e com minhas duas irmãs era nossa mãe, ela cuidava da gente, levava para escola. Na minha adolescência minha mãe teve que se dedicar ao cuidado com meu avô e não me acompanhava até a escola, depois passei a estudar em tempo integral e tínhamos somente o período noturno de convívio (...) Minha mãe, mais prática e explosiva sempre tinha uma solução para tudo, aprendi com ela a fazer mil coisas ao mesmo tempo. Já com meu pai aprendi a ser paciente nos momentos necessários e a falar muito, aprendi com ele a ouvir e narrar histórias do cotidiano. Penso que os dois tiveram influências, pois admirava particularidades de cada um, que trouxe para minha própria formação (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Marcela descreve a harmonia que vivenciou em seu núcleo familiar durante a infância e adolescência, com relacionamentos sempre próximos, permeados pelo diálogo, que resultaram na admiração dos pais. A mãe, por ser “*prática e explosiva*”, com que aprendeu a fazer várias coisas ao mesmo tempo; o pai, com quem aprendeu a ser paciente, a falar muito, a ouvir e a narrar o cotidiano.

A despeito do estranhamento da família da mãe de Marcela demonstrado em falas anteriores, perante a qual o pai, um homem negro, teve que provar ser “merecedor” daquele relacionamento, o discurso de Marcela não fornece indícios de haver entre seus pais uma hierarquização. Em fala anterior, Marcela demonstra a admiração e o entusiasmo que possui em relação à família de seu pai, ao relatar com saudosismo as festas da “comunidade negra”.

Esses aspectos remontam o fato da docente ter vivenciado em seu meio familiar relacionamentos positivos e equilibrados, marcados pelo afeto.

Meu pai é negro, minha mãe é branca (...) É... Então, por exemplo, aí... Hoje eu sou casada com uma pessoa negra, meu marido é negro (Prof.^a Marcela/Entrevista).

O relacionamento simétrico entre seus pais, sendo sua mãe branca e seu pai negro, a harmonia presente em seu meio familiar, a aplicação de uma disciplina baseada no diálogo e no afeto e a experiência da docente com a comunidade negra da família de seu pai provavelmente guardam relação com a escolha de Marcela na vida adulta, no fato da docente ter escolhido casar com um homem negro.

Afirmar essa que, novamente, não possui a pretensão de desvalorizar o sentimento que Marcela possui por seu marido, mas sim evidenciar os fatores que podem ter contribuído para essa relação, sobretudo em uma sociedade marcada pela hierarquização racial como a brasileira. O fato de Marcela ser tolerante ao ponto de casar-se com uma pessoa negra guarda relação com a estrutura de poder do meio familiar no qual viveu sua infância e adolescência, que possibilitou a constituição de sua personalidade *liberal* e, portanto, não autoritária e não preconceituosa, isenta de estereotipia e permeada pela intracepção.

Meio familiar esse que lhe forneceu uma experiência afetiva e identificações positivas, que se estenderam à vida adulta e também ao trabalho que a docente desenvolve, pela busca de uma igualdade, por seu senso de justiça. Aspectos esses que compõem sua predisposição psicossocial a tolerância, presente também nos demais docentes pesquisados, apesar dos reflexos da branquitude.

6. FATORES PROPULSORES

Conforme demonstrado no capítulo anterior, os professores brancos sujeitos deste estudo são indivíduos de personalidades *liberais*, que apresentam uma predisposição psicossocial para a tolerância, condição essa que possibilitou o envolvimento dos mesmos com a educação das relações étnico-raciais.

Contudo, seria errôneo pensar que a predisposição para a tolerância presente nas estruturas de personalidades dos sujeitos por si só bastaria para despertar o indivíduo para a importância da luta antirracista. Se assim fosse, poder-se-ia pressupor que todos os sujeitos de personalidades *liberais* estariam destinados a se envolverem na militância contra as injustiças, e que todos os sujeitos de personalidade autoritária fadidamente se envolveriam em movimentos fascistas, quando na verdade, a predisposição psicossocial para o autoritarismo diz respeito às disposições inconscientes, à tendência latente ao fascismo na estrutura de personalidade do sujeito (CARONE, 2012), não necessariamente presente em sua história de vida.

Carone (2012), com base nos estudos de Adorno, resgata a noção de que o preconceito integra a estrutura psíquica da personalidade autoritária do sujeito, podendo tanto vir a ser “acionado” pelo comando psicológico fascista, quanto “...permanecer num estado latente, quando o sujeito vive numa sociedade que censura, condena e pune a discriminação” (CARONE, 2012, p.20). Se o preconceito presente na personalidade autoritária necessita de comandos para se manifestar na forma da discriminação, podendo permanecer latente de acordo com as repressões do meio social, pode-se pressupor que um mecanismo semelhante ocorre com as disposições da personalidade *liberal*: a materialização do senso de justiça em ações direcionadas para sua efetivação também necessita de elementos propulsores, que acionem a predisposição para a tolerância.

Por conseguinte, pode-se inferir que as posturas instauradas na sociedade brasileira que visam a manutenção do silêncio sobre o racismo e a naturalização da branquitude, concomitantes a ação de acusar os sujeitos que ousam transpor essas barreiras compreendem fatores que podem obstaculizar o envolvimento dos sujeitos *liberais* com a militância contra o racismo e, no caso dos professores, com a educação para favorecer boas relações étnico-raciais. Dessa forma, cabe identificar os fatores que contribuíram para o acionamento da tolerância nos professores desta pesquisa, apesar do risco de represálias existentes na sociedade brasileira.

6.1 A convivência com negros

A fim de identificar os elementos que impulsionaram os professores investigados a materializarem a tolerância na luta antirracista, adotou-se a ação de questionar quando os sujeitos começaram a perceber o racismo e a se importar com a questão, partindo do pressuposto que o branco, pelo fato de não ser vítima do racismo, tende a não se interessar por questões relacionadas a militância contra o mesmo, justamente por ter pouca ou nenhuma experiência e não sofrer diretamente com o problema (VAN DIJK, 2008).

Janaína: Ao longo da sua vida, na sua trajetória, quando foi que você começou a perceber o racismo, o preconceito racial e a se importar com essa questão?

Olha, eu sempre quis saber a minha história, eu sempre gostei de história, saber tudo, em sempre fui muito curiosa, então sempre quis saber tudo (...) Então eu sempre sabia o nome do meu avô, o nome do meu bisavô, o nome... Queria saber as histórias. Então assim, a história da família da minha mãe ela sempre foi muito contada (...) Mas eu sempre percebia que a história da família da minha mãe era muito importante para todo mundo, e a da família do meu pai não muito! Mas eu também quis saber. E aí para ter uma ideia, nem a família do meu pai também tinha (...) Então desde criança assim que eu queria saber os porquês, mas não entendia essas relações. Eu fazia isso de curiosidade sem pensar nas relações raciais que estavam por trás. Hoje eu entendo que tem sim uma relação racial por conta de ter estudado um pouco isso. Mas aí depois, na adolescência, quando eu comecei a namorar o meu esposo hoje, pela forma como as pessoas, no começo, quando a gente começou a namorar. Primeiro os comentários dos amigos, das pessoas, dos “amigos”... Aí eu comecei a me dar conta, que me afetou, né, aquilo me afetou. “Ah, espera aí, as pessoas veem o mundo assim?!” E talvez hoje, pensando nisso tudo, acho que há maior dificuldade para o branco, porque ele não é afetado por tudo isso. Então... Aí fica difícil para ele compreender! E aí parece que não existe! E aí depois você vai juntando muitas historinhas (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Quando questionada sobre quando começou a perceber e a se importar com o problema do racismo, Marcela resgata algumas memórias de infância, sobre a curiosidade de saber sua própria história, que abrangia a valorização excessiva da história da família de sua mãe – branca – e o silêncio acerca da família de seu pai – negro. A docente admite que nesse período não compreendia as relações de poder que influenciavam essa situação. Fato esse que,

provavelmente, ocorreu por uma série de fatores, fatores também presentes na sociedade brasileira: o cultivo do silêncio em torno das relações raciais em seu meio familiar, a aparente relação harmônica de seus pais que envolvia, entretanto, uma valorização diferente das respectivas famílias, e por fim, sabendo que seu pai é negro, a contingente condição de si mesma como branca e, por conseguinte, o fato de não sofrer diretamente com o racismo.

Apesar da docente ter o pai negro, a mesma demonstra uma lacuna no período da infância sobre a compreensão do racismo, talvez por não tê-lo vivenciado abertamente em seu núcleo familiar – entre seu pai e sua mãe, considerando pelo menos a aparente harmonia da família relatada – e por não tê-lo vivenciado diretamente como branca. Essa afirmação ganha sentido na medida em que Marcela é classificada como branca no Brasil em função de sua aparência fenotípica, apesar de ter ascendência negra, e assim termina por usufruir de alguns dos benefícios simbólicos da branquitude, não se sentindo portanto, *“afetada por tudo isso”*. Em outras situações, o fato de ser filha de negro, provavelmente a colocaria como provável vítima de racismo. Porém, em função de ser classificada como branca, Marcela tem dificuldade em compreender o sofrimento causado ao negro pelo racismo, justamente por conta do mesmo só existir em relação, na medida em que visa o benefício do branco.

Entretanto, a fala de Marcela revela um marco na percepção dos conflitos raciais, ocorrido na fase da adolescência, devido aos comentários de pessoas próximas sobre o envolvimento da mesma com seu esposo, um homem negro, refletido nas sentenças *“Aí eu comecei a me dar conta, que me afetou, aquilo me afetou”* e *“Ah, espera aí, as pessoas veem o mundo assim?!”. A expressão de surpresa de Marcela aponta para a constatação da realidade dolorosa, relativamente apagada pela ilusão da branquitude. Isso porque o fato do branco não ser “vítima” do racismo amortiza o interesse despendido ao problema, constatação essa que aparece no discurso da docente, quando a mesma afirma que “acho que há maior dificuldade para o branco, porque ele não é afetado por tudo isso. Então fica difícil para ele compreender! E aí parece que não existe!”.*

Janaína: Em algum momento da sua vida, você não foi afetada por isso?

Eu não, diretamente não, não me lembro, mas assim, eu me lembro por exemplo, quando eu comecei a namorar, uma amiga falou assim para mim, era uma amiga senhora já, ela já tinha a filha casada e a filha dela era casada com um rapaz negro também, ela branca, de família branca. E aí ela falou assim “Ai, olha, a minha filha sofre muito, sabe? Com o meu genro, porque às vezes é difícil dele conseguir emprego.” Questão do poder, e tal, e era uma família que tinha uma pequena empresa, os outros genros que eram brancos tinham um posicionamento,

tinham um trabalho legal “Ah, porque a minha filha sofre! Espero que não aconteça isso com...”- me aconselhando - “Espero que não aconteça isso com você e tal.” E eu fiquei olhando aquilo e falando “Nossa, né?! Que absurdo!” Todo mundo tem potencialidades, vai, tal... Mas a forma como ela falou, assim, bem derrotista, sua vida está fadada a ser uma tristeza, porque agora você escolheu uma pessoa negra. Então a visão... Aí eu, isso assim, me afetou, né? Bem... “Nossa! E é assim que as pessoas veem?” E isso eu tinha, quatorze, dezesseis anos. Então, aí isso tudo a gente vai juntando e vai... Tentando entender essas amarras aí que a gente tem e que a pessoa está falando assim, naturalmente, como se ela tivesse fazendo um bem para você (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Marcela não se recorda de ter sofrido diretamente com o racismo, reafirmando ter sido afetada de alguma forma pelo mesmo quando começou a namorar seu marido, fato expresso novamente na sentença *“Então, a visão, isso assim, me afetou, né?”*, em função de uma amiga ter lhe direcionado o olhar da advertência, por conta do fracasso e subalternização atribuídos à Marcela por esta ter escolhido casar-se com um negro. O simbolismo de derrota atribuído ao homem negro pela amiga também pode ter soado para Marcela como uma ofensa, fazendo com que se sentisse humilhada por conta de seu pai também ser negro.

Dessa forma, pode-se inferir que o fato de Marcela ter o pai negro e ter vivenciado relações harmônicas permeadas pelo diálogo em seu núcleo familiar fizeram com que a docente não fundamentasse suas escolhas afetivas no preconceito, o que lhe possibilitou namorar e casar com seu marido negro. Assim, a experiência familiar lhe deu subsídio para que continuasse a conviver com uma pessoa negra, sendo que essa experiência fora do núcleo fez com que a mesma se deparasse e fosse afetada pelos olhares de reprovação da sociedade, e passasse a apreender melhor a realidade do racismo.

Outro ponto importante na fala da docente é a dificuldade em compreender essa realidade, conforme demonstra a sentença *“Então, aí isso tudo a gente vai juntando e vai... Tentando entender essas amarras aí que a gente tem”*, amarras essas que guardam relação com a anestesia ocasionada pelos efeitos da branquitude, do branco como indivíduo supostamente não racializado, da dificuldade em perceber o problema que frequentemente é apregoado como do negro. Nesse quesito, Marcela demonstra avançar, pelo esforço depositado para apreender essa realidade.

Quando eu comecei a fazer faculdade eu tinha uma colega de graduação, que ela ainda é minha amiga, e ela é negra, de comunidade, e a gente foi pegar o circular

da USP (...) E ele a barrou. E ele não deixou ela entrar, porque ele achou que ela fosse de alguma das comunidades daqui, barrou a minha amiga e não deixou ela entrar dentro do ônibus e eu não entendi por que, não estava entendendo por que que ele a barrou (...) E eu demorei muito assim, para entender o que estava acontecendo, parecia que eu estava assim, em uma realidade paralela, que eu estava assim, “Uau!” Uma cena de filme, alguma coisa, porque eu não conseguia entender que era por isso que ele tinha parado ela. Aí ela foi me explicar: “Bianca, eu sou negra! Ele achou que eu era da favela!” daí eu “Ah, tá, é isso?” Eu não entendia por que, eu não entendi porque que eu passei e ela não (...) Eu olhei para trás sem entender o que estava acontecendo “porque que ela não entra?” Acho que essa foi uma cena do meu cotidiano que mais me marcou, acho que foi quando caiu assim uma ficha gigante de que... De que a população negra passava por situações de humilhação que eu não tinha dimensão, que por mais que eles falassem, é... Eu nunca tinha visto mesmo, uma humilhação. Escutava contando “Ah, já aconteceu isso comigo”, mas ver foi a primeira vez, acho que também abriu os meus olhos e me fez assim, policiar para direcionar meu olhar para algumas coisas, não é por acaso! (...) Acho que tem isso mesmo, há cenas de racismo no cotidiano vindo de todo mundo, mas acho que algumas pessoas não têm consciência do racismo que tem no Brasil. Por serem brancas ou por conviverem em parte onde só têm brancos e por outras coisas que não percebem, só instrumentalizadas para poder perceber (...) Eu não entendia. Na hora que ela tirou a carteirinha e se colocou como estudante da USP que eu falei opa! Estou entendendo agora o que está acontecendo. Mas, foi uma situação nebulosa, situação nebulosa no sentido de ter alguma coisa na minha frente que eu não conseguia entender (...) Aí depois que começou a surgir muitos questionamentos, coisas bobas: “E se ela esquecer a carteirinha? Como ela faz pra ir de trem?” Não tinha como... (...) que antes dessa cena, logo no começo eu entrei na universidade, eu não tinha consciência, não tinha mesmo. Ah, eu tinha colegas negros, amigos negros, não que fosse a maioria, eu tinha alguns amigos, e assim, para mim, na minha cabeça tinha muito isso, que eu não tinha muitos amigos negros porque todo mundo quase da cidade onde eu nasci era descendente de japoneses ou de italianos, a grande maioria dos meus amigos eram descendentes de italianos ou de japoneses, e para mim fazia sentido ser, porque a cidade era fundada por eles e era a grande maioria (...) mas acho que de alguma forma ficou uma sementinha, de que tinha alguma coisa que estava meio fora do lugar, que tinha alguma coisa acontecendo que eu não percebia, e que eu estava passando

pela vida inocente demais. Eu acho que naquele momento ficou uma sementinha (Prof.^a Bianca/Entrevista).

O discurso de Bianca evidencia que a docente, antes de entrar na faculdade, não tinha dimensão do que realmente significa o problema do racismo, passando a se questionar sobre o mesmo a partir do momento em que presenciou uma situação de humilhação sofrida por sua amiga negra. Embora a docente tenha convivido com os amigos negros de seu pai durante os períodos da infância e adolescência, e da sensibilidade por parte do mesmo em relação à desigualdade racial, Bianca demonstra não ter compreendido e se preocupado nesse período com a realidade do racismo.

Acerca dessa questão, pode-se inferir que as prerrogativas da branquitude colaboraram para essa “anestesia” vivenciada pela docente, devido ao privilégio concedido aos brancos. O fato de não sofrerem com o preconceito racial faz com que aparentemente não percebam seus privilégios como privilégios, mas como fatos naturais. Reconhecer esses privilégios como privilégios naturais, é também reconhecer que a ausência de privilégios também é natural. Como Bianca diz, *“mas acho que algumas pessoas não têm consciência do racismo que tem no Brasil. Por serem brancas ou por conviverem em parte onde só têm brancos”*. Ou seja, por serem brancas e, portanto, não serem vítimas do racismo, ou por não conviverem com negros e não presenciarem essas experiências, fatores esses que tornam essa não consciência como algo natural, o que ratifica o preconceito.

A naturalização das relações de desigualdade advindas do poder simbólico da branquitude pode ter assim cooperado nesse processo, em função dos brancos dominarem “naturalmente” a maioria dos espaços, tal como demonstra a sentença *“na minha cabeça tinha muito isso, que eu não tinha muitos amigos negros porque todo mundo quase da cidade onde eu nasci era descendente de japoneses ou de italianos”*. Embora Bianca morasse em um bairro majoritariamente habitado por negros, e sua casa fosse frequentada por estes, parecia normal, do ponto de vista da docente, o fato de não ter muitos amigos negros, talvez porque os outros espaços de convívio social – como a escola – fossem ocupados maciçamente por brancos.

De maneira semelhante à Marcela, Bianca teve experiências harmônicas com pessoas negras em seu meio familiar, uma vez que se tratavam dos amigos de seu pai. Dessa forma, pode-se inferir que a docente pode não ter se importado nesse momento com os reflexos do racismo nessas relações, uma vez que o relato da docente demonstra que a mesma acredita

que se tratavam de amizades isentas de preconceito, porquanto, segundo Bianca, o núcleo familiar da docente não se achava regrado pelos discursos do racismo.

Porém, essa mesma experiência positiva no núcleo familiar fez com que a docente continuasse a ter amizades com pessoas negras, tornando-se essencial a convivência cotidiana estabelecida com uma dessas amizades fora do núcleo familiar, no espaço público, para que a docente pudesse “despertar” e se sensibilizar com a realidade do racismo, constatação essa depreendida do discurso da docente, quando afirma *“que antes dessa cena, logo no começo eu entrei na universidade, eu não tinha consciência, não tinha mesmo”* e *“acho que foi quando caiu assim uma ficha gigante de que... De que a população negra passava por situações de humilhação que eu não tinha dimensão (...) acho que também abriu os meus olhos e me fez assim, policiar para direcionar meu olhar para algumas coisas”*.

Bianca relata que após essa experiência passou a direcionar seu olhar e a se questionar sobre as dificuldades pelas quais sua amiga passava por ser negra, sendo que essa convivência auxiliou a promover a intracepção de sua personalidade *liberal* para essa situação. É interessante notar que a docente reconhece que *“...de alguma forma ficou uma sementinha, de que tinha alguma coisa que estava meio fora do lugar, que tinha alguma coisa acontecendo que eu não percebia, e que eu estava passando pela vida inocente demais”*.

Sendo assim, pode-se inferir sobre o reconhecimento, por parte de Bianca, de um elemento propulsor, que direcionou sua predisposição *liberal* para a questão da desigualdade racial ao mesmo tempo em que “despertou” seu olhar relativamente imerso na branquitude para a realidade do racismo. Nessa perspectiva, a professora Renata relata uma experiência semelhante:

Janaína: Em sua trajetória de vida, quando você começou a perceber o preconceito racial, ou a se importar com o problema?

Com idade, assim? Acho que foi, foi... Recente isso! É... Quando então, na sala de aula, na primeira sala de aula que eu peguei, e tinha uma aluna negra. E era uma aluna negra numa sala de treze alunos, ela era negra... E doze, desses doze, nove eram loiros, loiros, três de cabelo castanho e ela negra. E ela... Se incomodava muito... Ela queria ter o cabelo liso, tal, e aí que eu fui começando a repensar sobre isso, que a mãe dela vivia questionando que era uma questão para ela. No início achava que não “É viagem sua.” Que as crianças lá... Realmente nunca vi uma cena de preconceito entre crianças, assim, que eu percebesse que tivesse sido excluído em função da cor da pele... Isso realmente eu nunca percebi de crianças tão pequenininhas como aquelas, como aqueles que eu peguei naquela situação.

Mas, com o tempo, conversando, repensando, repensando, é lógico que a menina se sentia mal entendeu?! Ela queria ser como os outros, ela era diferente, que... Aquilo incomodava, e aí que eu fui me ligando, que isso podia incomodar e como isso nunca foi uma questão para mim, parece que não liga uma chave entendeu! Parece que não acontece! É isso, nunca passei por uma situação em que eu me questioneei se era em função da pele, entendeu? Então sei lá, uma rejeição por exemplo, nunca passou pela minha cabeça “Ah, será que é porque eu sou branca?” Não! (...) Só o fato dela se questionar é uma forma de que ela recebe preconceito de alguma maneira. Porque, que nem eu, eu nunca me questioneei, se eu fui rejeitada ou não, fico pensando que é porque será que eu fui legal, não fui legal, será que... Nunca é uma questão de estereótipo, e para ela é, era isso forte assim, era uma... Foi aí que eu comecei a entender que... Aí eu fui procurar atrás de... Informação, para ajudar a entender isso que... Que a história é outra, e é mais difícil para entender quem não está nessa situação. Que é isso, eu nunca passei, e me dedico a tentar, a ficar mais sensível a essa situação (...) Sim as pessoas sofrem preconceito de verdade, não é a toa que elas se questionam, não se questionariam, não teria essa dúvida. Se elas se perguntam então isso está implícito nas relações (Prof.^a Renata/Entrevista).

Assim como Marcela e Bianca, Renata demonstra a existência de uma lacuna em sua trajetória no que tange a preocupação com o racismo, expressa na sentença *“Acho que foi, foi... Recente isso!”*, afirmando que passou a perceber e a se preocupar com a questão a partir da experiência com sua aluna negra.

A docente demonstra que, no início, não acreditava no incômodo da aluna descrito pela mãe, por conta de tratar-se de crianças pequenas, de três a quatro anos de idade, e pelo fato de ser branca e usufruir da naturalização da branquitude, tendo dificuldade em apreender e relacionar-se com a experiência das vítimas do preconceito (ROSSATO; GESSER, 2001). Dificuldade essa que se mostra perceptível nas sentenças *“como isso nunca foi uma questão para mim, parece que não liga uma chave entendeu! Parece que não acontece!”* e *“uma rejeição por exemplo, nunca passou pela minha cabeça ‘Ah, será que é porque eu sou branca?’”*.

Após repensar sobre a questão, Renata reconhece que o sofrimento da aluna não seria uma espécie de paranoia, mas fornecia indícios de que a mesma sofria preconceito de alguma forma. Embora o discurso de Renata aparente compreender uma reprodução dos discursos que retratam o racismo como uma paranoia do negro, tal como na sentença *“Ela queria ser como*

os outros, ela era diferente, que... Aquilo incomodava”, as constatações da docente guardam uma intracepção acerca do sofrimento da aluna, pelo fato desta ser minoria na escola de classe média alta na qual Renata é docente. Também pelo fato de sentir-se diferente no sentido de uma discriminação negativa, na medida em que os meios midiáticos propagam um padrão branco de sucesso e beleza, não fornecendo referenciais positivos às crianças negras. Nessa perspectiva, há que se reconhecer os efeitos subjetivos da discriminação racial, as marcas da dor, sofrimento, sentimentos de humilhação, embaraço e vergonha, que podem conduzir os sujeitos, em situações extremas, à mutilação, a atitudes extremas de arrancar os cabelos e raspar a pele com lâminas (MIRANDA, 2004).

Renata percebe a complexidade do problema de sua aluna, que tem ao mesmo tempo de lidar com a rejeição, comum entre colegas, comum entre seres humanos, seja por qual motivo for, porém, como uma rejeição permeada de racismo, o que não diz respeito a ela pessoalmente, como indivíduo, mas a ela como representante do grupo negro.

Nesse sentido, a docente reconhece que pelo fato de ser branca, seu sofrimento *“Nunca é uma questão de estereótipo”*, e que quando passou a procurar a informação sobre o assunto, acabou percebendo que para a população negra *“...a história é outra, e é mais difícil para entender quem não está nessa situação”*. A convivência de Renata com sua aluna negra lhe impulsionou a reconhecer a diferença entre suas experiências, e a violência racista sob a qual a discente é alocada no meio social. O relacionamento familiar que Renata manteve em sua socialização primária com suas “tias” negras pode ter relação com o fato da docente ter aceitado se relacionar com a experiência de sua aluna.

Renata é professora em uma escola de classe média alta, cuja equipe e clientela escolar são compostas maciçamente por brancos. Embora tenha o convívio com suas tias negras, se a docente não tivesse contato com a experiência de sua aluna na escola provavelmente não teria despertado seu olhar para a questão. Daí a importância dos negros terem acesso e direito em todos os espaços, sobretudo naqueles dominados pela elite simbólica branca, para que haja a possibilidade de mudança engendrada pela convivência e reflexão, pela diluição da hegemonia imposta pela branquitude, mediante a construção de novas referências sobre o “lugar do negro”, que não tem a pretensão de ocupar o “lugar do branco”, mas o lugar do humano e do cidadão.

Gustavo, de forma semelhante às docentes participantes deste estudo, também conviveu com pessoas negras no período da infância e adolescência:

Janaína: Na infância e na adolescência, você chegou a conviver com pessoas de outras cores?

Já, sim. Já por que... Sempre morei em periferia, então... Convivo no dia a dia com a população negra, branca... Escola pública... (Prof. Gustavo/Entrevista).

A convivência de Gustavo com pessoas negras ocorreu e ocorre por conta do docente residir na periferia da cidade, local cuja maioria dos moradores é negra. Porém, embora o pai, a mãe e os irmãos do docente sejam brancos, sua ascendência não esteve isenta da miscigenação com negros:

Janaína: Qual é a origem da sua família?

Então, por parte de mãe, eu tenho... Eu tenho, por mais que eu seja branco de olho claro eu tenho um ancestral... O meu bisavô era negro, é negro, e tenho uma foto que eu achei recentemente, vou te mostrar aqui, por que é curioso. É... É curioso. Já a parte do meu pai é a parte europeia (...) então, eu tenho esse lado da minha família que é o meu bisavô que é negro, e nessa foto estão o meu bisavô e a minha bisavó no casamento dos meus avós por parte de mãe. E tem esse dado curioso que, e aí às vezes, talvez você vai chegar nessa questão, e eu... Talvez consiga justificar algumas coisas por meio dessa foto, não sei... O interesse pela temática, etc, já não de já, há algum tempo. É isso (Prof. Gustavo/Entrevista).

Apesar da família de Gustavo ter aparência fenotípica branca, e sua ascendência ser predominantemente branca – bisavó e avós maternos brancos, família do pai de origem europeia – quando questionado sobre a origem de sua família, o docente reconhece e enfatiza a existência de seu bisavô materno negro, ao afirmar que “...eu tenho, por mais que eu seja branco de olho claro eu tenho um ancestral... o meu bisavô era negro...”. O fato do bisavô materno do docente ser negro pode justificar a maior tolerância por parte da mãe de Gustavo em relação às diferenças étnico-raciais.

Nesse sentido, o docente estabelece uma relação entre sua ascendência negra e o interesse pela temática, deduzindo que “...e eu... Talvez consiga justificar algumas coisas por meio dessa foto, não sei... O interesse pela temática, etc, já não de já, há algum tempo”, ou seja, apesar do discurso de Gustavo não explicitar claramente a relação entre sua ascendência e o interesse pela questão, exprimindo dúvidas e lacunas em seu pensamento, o docente realiza esse apontamento, fornecendo pistas de que seu olhar voltado para a correção das desigualdades raciais provavelmente mantém alguma relação com o reconhecimento da

miscigenação de sua família. Isso porque a ação em reconhecer uma ancestralidade negra nem sempre ocorre por parte de indivíduos categorizados como brancos, porquanto muitas vezes há o esforço em ocultar um ancestral negro, tanto pelo medo da humilhação quanto pela busca em manter um suposto status racial. Porém, o fato de Gustavo assumir essa ancestralidade provavelmente colaborou para o reconhecimento da não existência de uma “pureza europeia” em sua família e de que não é “tão branco” quanto aparenta ser, e que por isso, brancos e negros, ao menos no Brasil, não estão muito distantes.

Janaína: Na sua trajetória de vida, quando você começou a perceber e a se importar com o preconceito racial?

Hum... Boa pergunta! Eu acho que... Eu acho que... Inclusive ler... A estudar assim... A me interessar pelo tema... Acho que... Depois da faculdade, eu estudei um pouco de literatura moçambicana, e aí... Eu achei legal assim estudar literatura moçambicana, ou africanas, de língua portuguesa, que tratam da temática e aparece a questão do colonizador, do colonizado. Eu acho que isso, academicamente, esse olhar da discriminação por meio da literatura, mas eu acho que sempre me incomodou qualquer atitude racista ou discriminatória, sempre me incomodou. Mas, depois eu me vi já, militando mesmo, inconscientemente, trazendo a temática pra sala de aula, para o ensino fundamental I, já dei aula para o ensino fundamental I (...) Então, isso acaba aparecendo, sempre de alguma maneira, um dia eu estou lá, levando um poema, alguma coisa assim. E é por aí (Prof. Gustavo/Entrevista).

Gustavo relata que seu olhar acadêmico para a discriminação racial teve início a partir do estudo da literatura moçambicana, enfatizando a “*questão do colonizador, do colonizado*”, da relação de poder que se valeu da suposta hierarquia existente entre os distintos pertencimentos. Nesse sentido, o olhar da literatura permitiu ao docente compreender o privilégio outorgado ao branco e a injusta humilhação negra, essa última sempre vivenciada e relatada pelos amigos e por vezes presenciada por Gustavo.

O docente afirma que atitudes racistas ou discriminatórias sempre o incomodaram, e que sua militância se iniciou de maneira não muito refletida e planejada, ou seja, “*inconscientemente*”. Esse elemento propulsor sobre o qual Gustavo afirma não ter plena consciência parece ter relação com a justificativa enunciada pelo docente acerca da miscigenação de sua família, as disparidades na postura de seu pai, a convivência intensa e as amizades com os pares negros na periferia.

Sendo assim, o acionamento da predisposição para a tolerância nos docentes entrevistados envolveu uma complexa rede de fatores, que tem início na estrutura do núcleo familiar. Confirmando as suposições de Adorno, vale notar que os sujeitos desta pesquisa passaram a infância e a adolescência em núcleos familiares marcados pelo diálogo e afeto, com estruturas de poder não fundadas no autoritarismo, fatores que possibilitariam a formação de suas personalidades *liberais*. O contraste com outros tipos de formação necessitaria de uma nova pesquisa. Todavia, a presença maciça de uma população negra nos bairros populares traz à baila outras inferências. Ainda que haja a possibilidade de emergência de um racismo por meio daquilo que Freud chama de narcisismo das pequenas diferenças, esse não foi o caso das pessoas pesquisadas. Durante o período de socialização primária, os docentes conviveram no meio familiar com pessoas negras, por conta do fato da miscigenação – no caso de Marcela, que tem o pai negro e o marido negro – ou pelas amizades constituídas – Bianca e os amigos negros do pai; Gustavo e os amigos negros da periferia; Renata e as “tias” negras, amigas de sua mãe - realidade essa que provavelmente possui uma parcela de importância na identificação dos docentes com o senso de correção da injustiça contida nas desigualdades raciais.

Porém, por si só, essas experiências não significaram um gatilho propulsor para que a predisposição para a tolerância nos docentes fosse canalizada e materializada em ações para a correção da desigualdade raciais, tal como o envolvimento dos mesmos com a educação das relações étnico-raciais. Isso porque as experiências vivenciadas pelos docentes compreendiam relações permeadas pelo afeto e, em alguns núcleos familiares, quando emergiam os conflitos, os mesmos eram abafados pelo silêncio, ou pelo código de “boas maneiras” conforme demonstrado no caso de Renata, quando suas primas casaram com brancos.

A convivência com negros no núcleo familiar foi importante, mas a convivência com negros na adolescência e na vida adulta, em outros espaços, parece ter sido um elemento fundamental para consolidar e mobilizar a sensibilidade em relação ao racismo, até mesmo pelo fato dos sujeitos estarem em outro nível de maturidade e percepção da realidade, quando se depararam com situações perpassadas pelo preconceito, que diferiam relativamente daquelas vivenciadas anteriormente nas relações estabelecidas em seus círculos familiares.

Contudo, não há dúvidas que a experiência vivenciada no núcleo familiar não autoritário somada a convivência afetiva com pessoas negras durante a socialização primária constituíram as bases para que esses professores se identificassem com essa população e fizessem com que a mesma continuasse a integrar os laços sociais posteriormente constituídos

na vida adulta, os quais foram fundamentais para acionar as predisposições de suas personalidades *liberais* contra o racismo.

6.2 Estudos sobre a temática racial

Somado ao fator da convivência, a ação de estudar a temática racial também cooperou para a sensibilização dos docentes em relação ao problema do racismo e da desigualdade racial:

Na adolescência eu comecei a fazer parte do grupo de jovens da igreja católica. E a gente tinha uma orientação, que a gente chama de Teologia da Libertação, que é uma das teologias presentes dentro da igreja católica, e a gente tinha essa preocupação com as minorias. Então preocupação com o jovem, com a mulher e com o negro. E aí então assim, eu participei de alguns encontros que a gente trabalhou essa temática. Então aí começa a ter um despertar maior, um olhar além do senso comum para essa realidade. Então a gente sempre... Tinha essas discussões. Aí depois fui para a faculdade, na faculdade eu me lembro que a gente viu muito pouco. Eu tive uma disciplina de Educação Quilombola no curso de Pedagogia, mas bem, bem, bem, assim, rudimentar, assim. A professora... Ela mesma não tinha nenhuma vivência, não tinha um conhecimento legal, foi bem assim, de parâmetros mesmo, legais, mas não de ter contato com essas experiências e tal. Depois eu fiz o ERER, é uma especialização de Educação para as Relações Étnico-raciais, e eu tive um aprofundamento, mesmo com as discussões que eu já tinha comigo mesmo, com meu esposo, com os outros professores na escola, o ERER acho que ele é um ponto de amarração disso, do que era incerteza do que é certeza, o que que é racismo, até onde é, até onde não é, é... Essa questão histórica do Brasil, foi amarrando tudo o que eu vinha pensando assim solto. O ERER ele veio, amarrando algumas coisas e deixando outras coisas assim, para pensar mais e mais, mais e mais (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Marcela afirma que as primeiras aproximações do estudo da temática racial se deram no grupo de jovens da igreja católica que a docente frequentou no período da adolescência. Marcela cita como ponto de partida a “Teologia da Libertação”, corrente do catolicismo pautada na luta contra as injustiças sociais no contexto da América Latina (LÖWY, 1989). Para a docente, esse contato possibilitou um “despertar maior, um olhar além do senso

comum para essa realidade”, ou seja, uma percepção e sensibilização mais aguçadas do que as que a docente possuía anteriormente.

A fala de Marcela demonstra que o estudo acadêmico na graduação pouco auxiliou nesse processo de formação sobre a temática, apesar do currículo de seu curso de Pedagogia abranger uma disciplina voltada à Educação Quilombola, uma vez que esse componente curricular se limitava ao estudo da legislação, não estendendo a reflexão sobre a experiência de exclusão das comunidades remanescente de quilombos.

Nesse sentido, Gomes (2012) alerta sobre a importância da formação de professores reflexivos, capazes de lidar com o silêncio e a negação por parte dos currículos escolares acerca de determinadas culturas, que requer, por sua vez, um movimento de descolonização dos currículos. Processo esse que demanda inclusive um olhar sobre os próprios currículos dos cursos de formação de professores, os quais também se encontram colonizados, nos quais as histórias dos grupos que foram marginalizados pelo colonialismo são silenciadas e negadas, na maioria dos cursos superiores ofertados por instituições públicas e privadas.

Sobre o estudo do tema, Marcela atribui significativa importância à especialização que cursou, por esta ter possibilitado articular as reflexões e discussões emanadas das vivências e convivências da docente com pessoas negras, bem como a compreensão “...*do que era incerteza do que é certeza, o que que é racismo, até onde é, até onde não é, é... Essa questão histórica do Brasil*”.

Nessa perspectiva, pode-se depreender que a ação de estudar o tema possibilitou a docente compreender as raízes históricas do problema no Brasil, contextualizando e fornecendo sentido às suas percepções, afirmação essa expressa na sentença “...*essa questão histórica do Brasil, foi amarrando tudo o que eu vinha pensando assim solto*”, movimento esse que reflete o interesse de Marcela em aprofundar sua compreensão sobre a questão da desigualdade racial.

...para poder compreender melhor... Compreender melhor, inclusive a história do negro no Brasil, que a gente acabou vendo de uma maneira ou de outra e... Poder, quando falar, falar com mais segurança, acho que isso é interessante também (...) Você tem que ter esse amparo de leitura, de leitura inclusive, porque tem que tomar muito cuidado (Prof. Gustavo/Entrevista).

A ação de Gustavo em atribuir importância ao estudo da temática das relações étnico-raciais está relacionada à sensibilidade do docente no reconhecimento que o simples fato de

abordar a questão pode fazer emergir reações intensas e contraditórias por parte de negros e brancos, as quais, se ignoradas, tendem a diminuir o rapidamente o interesse dos atores com quem se dialoga (BENTO, 2002c).

Por que às vezes fica uma coisa meio de... Quando a gente... Quando a gente não convive com a temática racial passa despercebido algumas coisas, conforme você vai se instrumentalizando, você treina o seu olhar para ver que não é por acaso, que barraram ela e não eu. Não é por acaso, mas acho que no dia a dia, se você não tem o instrumental mesmo, e você fica com o senso comum que a mídia passa, que todo mundo fala, passa despercebido... Eu acho que quanto mais eu estudo, quanto mais eu escuto, quanto mais eu vejo os meus amigos contando o dia a dia deles mais eu vejo, porque eu me sinto instrumentalizada também, para ver alguma coisa que antes eu não percebia (...) Mas eu precisei me instrumentalizar, sem... Eu acho que... Sem estudar o tema eu não seria capaz de perceber a gravidade do problema social do Brasil, e muito menos levar isso para a sala de aula. Foram muitos anos, foram anos de sensibilização. Como foi estudando pelas beiradas, começa lá, acho que vem vindo, foram muitos anos, onze anos de estudo, que não necessariamente, como falei, não necessariamente da temática racial, mas sempre envolvendo essa questão da hierarquização que é muito forte, na literatura africana isso aparece muito, o quanto que os africanos foram hierarquizados pelos europeus, e era muito maluco olhar aquilo e pensar “Nossa, isso também acontece aqui!” (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Bianca enfatiza que necessitou se “instrumentalizar” para conseguir desenvolver uma melhor percepção das situações de desigualdade racial, no sentido de “*treinar o olhar*” para além da naturalização. Para a docente, o estudo sobre o tema e a convivência com os amigos foram “ferramentas” nesse processo de “instrumentalização”, afirmando que quanto mais estuda, quanto mais escuta, mais consegue ver algo que não via antes, que passava despercebido em função de sua condição de branca e das relações aparentemente harmônicas mantidas em seu núcleo familiar com pessoas negras.

Ainda no que diz respeito à importância de se estudar o tema, Bianca concebe que o mesmo foi fundamental para adquirir uma melhor compreensão, porquanto “*sem estudar o tema eu não seria capaz de perceber a gravidade do problema social do Brasil, e muito menos levar isso para a sala de aula*”, fato esse que auxiliou em seu processo de

sensibilização, diminuindo sua lacuna branca de percepção superficial das relações de desigualdade.

...o que eu descobri nessa aula é isso, o quão não sensibilidade eu tenho, e eu acho que tem a ver com o ser branco, porque o negro está muito mais sensível a essas situações, de crítica, e é mais difícil quando você é branco para ficar se criticando, você não... Porque eu acho que você não percebe um monte de coisa! Falta noção mesmo, assim, então o esforço é sempre tentar rever essa situação... (Prof.^a Renata/Entrevista).

A aproximação de Renata dos estudos sobre a temática racial lhe permitiu perceber sua pouca sensibilidade em relação ao racismo, atribuindo essa lacuna ao fato de ser branca, afirmando ser “*mais difícil quando você é branco para ficar se criticando*”, em função da naturalização apregoada pela branquitude sobre a “normalidade” branca, que concede ao indivíduo uma posição confortável na sociedade. No Brasil, essa experiência da “normalidade” isenta de reprovações associadas à aparência fenotípica tende a conduzir os indivíduos brancos a não se atentarem para a experiência do racismo, violência simbólica que não vivenciam, podendo fazer com que, de fato, não percebam muitas coisas, tal como afirma Renata. Daí emana a necessidade de empreender esforços para essa percepção, cuja ação de estudar a temática, somada a convivência com negros, também se mostra de grande valia.

6.3 Indícios de um despertar

Neste ponto, cabe questionar se os docentes sujeitos desta pesquisa teriam produzido rupturas com a branquitude. Embora seja difícil responder com precisão essa questão, torna-se pertinente evidenciar determinados aspectos que demarcam seus discursos.

Primeiramente, há que se reconhecer que os professores entrevistados reconhecem sua condição de brancos bem como o privilégio da branquitude. Embora tenham demonstrado surpresa ao serem questionados sobre o que é ser branco, apresentando inclusive dificuldade para elaborar essa construção, os mesmos não se recusam a refletir sobre essa condição, buscando construir um olhar crítico acerca do lugar do branco na sociedade. Nesse sentido, vale resgatar alguns pontos já citados nas entrevistas:

...acho que é uma condição de privilégio, se a gente for nessa linha de... De ser ver como branco e de olhar criticamente (Prof. Gustavo/Entrevista).

Ter a pele clara... Né, pensando na pele. Aí se a gente for pensar em questões sociais, posicionamento, aí tem uma série de implicações que a gente observa na sociedade, o ser branco (Prof.^a Marcela/Entrevista).

...passo por algumas situações sociais sem constrangimento do que uma pessoa negra passa. Então eu acho que... Sou branca, por isso, e acho que isso é o fundamental, corpo, e por eu ter livre acesso em alguns meios que... Os brancos circulam, e os negros de alguma forma têm restrição (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Acho que no país que a gente vive, ser branco é aquele que sofre menos preconceito ah... Corporal... Mas assim, nunca sofri nada que pudesse imaginar que fosse por cor de pele, cabelo, acho que ser branco que é uma... Mas também não é não ter preconceito... (Prof.^a Renata/Entrevista).

Na busca de construir um olhar crítico sobre o significado de ser branco, os docentes apontam a condição de privilégio a partir de uma série de implicações sociais positivas, que lhes concedem o livre acesso aos diferentes espaços nos quais os negros possuem restrição, como um passaporte para circular sem constrangimento, nunca sendo assim, vítimas de preconceito.

Contudo, os docentes não narram com “orgulho” o lugar de privilégio que ocupam, o que poderia ter ocorrido caso os mesmos o sentissem, por conta da cumplicidade com o meu pertencimento como pesquisadora branca. Fez-se notório o cuidado e o receio empregado no tom das falas dos sujeitos nesse processo de reconhecimento, principalmente quando mencionavam a identidade negra como contraponto. Todavia, há uma dificuldade de reconhecer essa suposta identidade branca como uma identidade relacionada, e não separada como categoria estanque da identidade negra. Em outras palavras, a branquitude confere direitos de cidadania, isto é, algo que deveria ser direito de todos. Ora, quando a cidadania é tomada como privilégio, isto é, se os direitos são vistos como privilégios, há uma perversão, uma deturpação da noção de direito. O direito tem que ser direito de todos. Mas o privilégio só existe porque há outros sem privilégios. Assim, os sujeitos brancos em geral se fascina com os privilégios que se dão a expensas dos não privilegiados. Há um deslizamento entre a noção de direito e a noção de privilégio. Mesmo entre professores que militam na educação das relações étnico-raciais essa noção é de difícil percepção.

De qualquer forma, os professores não atribuem uma neutralidade à identidade branca, na medida em que reconhecem as implicações sociais não neutras desse pretensão estereótipo físico e aceitam refletir sobre seus efeitos.

Por conta da tolerância marcada pela consciência histórica, os docentes aceitam refletir sobre a condição de brancos, o que fornece indícios da tentativa da construção de uma percepção não fundada em conceitos rígidos e supostamente naturais, acerca dos quais não haveria sentido para reflexão. Assim, a não recusa em refletir sobre a identidade branca a partir de uma perspectiva crítica abarca um avanço no que se refere à branquitude desses sujeitos. Essa flexibilidade presente nos pensamentos dos docentes decorre de suas personalidades *liberais* somadas ao fator da convivência com negros, da aceitação em relacionar-se com a experiência do outro, que sofre violação pelo racismo:

...eu acho, a partir dessa compreensão, principalmente de leitura e de convivência também, também não tem só a questão de ler sobre a temática, mas você consegue abordar o tema com mais propriedade, e responder de uma maneira que também... Que a pessoa entenda, que... Que você é branco mas consegue... Pelo menos do lado de fora compreender o universo do que é ser negro, do que é viver na comunidade negra, porque... E eu sempre fui da periferia, estava em convivência. O outro dado que é interessante sou apaixonado por samba, então quer dizer, danço samba-rock, então quer dizer, meus amigos, de um modo geral, em contato comigo são negros (Prof. Gustavo/Entrevista).

Gustavo demonstra se relacionar com a experiência negra, principalmente pelo convívio social estabelecido na periferia. Porém, o docente não concebe com ingenuidade essa relação, uma vez que sua condição de branco não lhe permite vivenciar a mesma experiência de subalternização sofrida por seus amigos negros, em função do privilégio da branquitude lhe conceder um distinto patamar de vivências que afetam sua subjetividade.

Dessa forma, o docente reconhece que sua compreensão sobre a experiência negra se limita ao “lado de fora”, ou ao “outro lado”, restringindo-se à observação e ao diálogo desenvolvido com seus amigos no compartilhar das vivências. Nesse sentido, chama a atenção o esforço de Gustavo para se relacionar e compreender esse universo. Semelhantemente, Marcela reconhece que a condição de privilégio outorgada pela branquitude lhe impõe limitações na forma de apreender a experiência negra:

Mas aí depois, na adolescência, quando eu comecei a namorar o meu esposo hoje, pela forma como as pessoas, no começo, quando a gente começou a namorar. Primeiro os comentários dos amigos, das pessoas, dos “amigos”... Aí eu comecei a me dar conta, que me afetou, né, aquilo me afetou. “Ah, espera aí, as pessoas veem o mundo assim?!” E talvez hoje, pensando nisso tudo, acho que há maior dificuldade para o branco, porque ele não é afetado por tudo isso. Então... Aí fica difícil para ele compreender! E aí parece que não existe! (Prof.^a Marcela/Entrevista).

A docente julga que o cerne da dificuldade em apreender a experiência negra está no fato do branco não ser afetado pela questão do racismo. Porém, o que Marcela não percebe é que, apesar do branco não ser a “vítima” dessa ideologia, porquanto o alvo da humilhação racial é o negro, a mesma amolda a identidade racial branca e as formas de ser e estar no mundo dos indivíduos desse pertencimento, sendo, portanto, afetados pelo avesso do racismo.

A convivência de Marcela com seu marido - e provavelmente com seu pai - lhe permitiu se aproximar da experiência da subalternização, o que não significa dizer que a docente pode “sentir” na pele a mesma humilhação social sofrida pela população negra, mas sim reconhecer sua existência e se solidarizar com tal violência. O que não impede a docente de ter passado por outras formas de humilhação, como ter sido julgada por uma “amiga” branca pelo fato de ter se casado com um negro.

Posso ter algumas restrições sociais quando eu mudo o espaço, por exemplo, eu tenho muitos amigos que eles são militantes, são negros militantes, uma comunidade aqui em São Paulo, é... Se eu for para lá, alguns códigos não são compartilhados por mim, não só porque eu não sou da comunidade, mas porque tem um código da identidade negra que passa pelo corpo, que passa por questões que eles vivenciam todo dia, que eu posso ser solidária, eu posso fazer um esforço para compreender mas eu não vou passar. Então eu acho que isso me define como branca mesmo... Acho que é isso... Sou branca (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Bianca também reconhece que sua condição de branca não lhe permite passar pelas mesmas experiências vinculadas ao racismo pelas quais seus amigos negros passam, apesar da solidariedade e do esforço empreendido pela docente para compreender a situação. Contudo, sua condição social de branca que lhe permite estar em outro patamar não compreende um obstáculo para a aceitação da docente em relacionar-se com a experiência da população negra.

Porque, que nem eu, eu nunca me questioneei, se eu fui rejeitada ou não, fico pensando que é porque será que eu fui legal, não fui legal, será que... Nunca é uma questão de estereótipo, e para ela é, era isso forte assim, era uma... Foi aí que eu comecei a entender que... Aí eu fui procurar atrás de... Informação, para ajudar a entender isso que... Que a história é outra, e é mais difícil para entender quem não está nessa situação. Que é isso, eu nunca passei, e me dedico a tentar, a ficar mais sensível a essa situação. Mas é difícil, é um treino... Acho difícil, assim acho uma situação bem... E acho agora mais do que nunca (Prof.^a Renata/Entrevista).

Como os demais docentes, Renata admite que o fato de ser branca e não estar na mesma condição do negro termina por dificultar a apreensão da experiência do racismo. Contudo, a docente afirma se dedicar “*a tentar, a ficar mais sensível a essa situação*”, demonstrando também aceitar relacionar-se com essa experiência.

Em síntese, a propensão a intracepção presente nas personalidades *liberais* dos docentes se reflete na capacidade dos mesmos em se relacionarem com a experiência do outro. O diálogo, a convivência e o afeto por indivíduos negros auxiliam os docentes a olharem para as experiências do racismo ao ponto de reconhecerem que a condição de brancos não lhes permite ter sensibilidade o suficiente para apreendê-lo da maneira semelhante à apreendida pelos indivíduos negros, ou seja, na face da subalternização, uma vez que os brancos o vivenciam na face do privilégio. Contudo, os docentes se esforçam para compreender esse lugar.

Nessa perspectiva, chama atenção o fato dos sujeitos, apesar da tolerância de suas personalidades, reconhecerem a existência de armadilhas inconscientes, frutos da branquitude e dos discursos sociais com os quais tiveram contato. Os sujeitos mostram desconforto ao reconhecerem esse fato:

Porque, de repente você está falando para negros e você é branco, e você pode cair naquela armadilha inconsciente de-de falar alguma coisa que... De repente depõe contra tudo o que você pensa, porque tem que tomar cuidado (Prof. Gustavo/Entrevista).

Gustavo reconhece que indivíduos brancos estão em outra condição em relação aos negros, e que por isso, correm o risco de reproduzir discursos da hierarquização racial por conta da experiência da branquitude. Essa constatação por parte do docente guarda relação com o fato da branquitude abarcar uma posição confortável, um modo subjetivo próprio a

partir do qual a pessoa branca atribui ao outro aquilo que não atribui a si própria (FRANKENBERG, 1995). Dessa forma, cabe reconhecer que o fato de um indivíduo branco ter a personalidade *liberal* não o isenta de internalizar as representações do lugar subalterno sob o qual foi alocada a população negra no decorrer da história, devido a inserção deste numa sociedade racista que a todo tempo reproduz os discursos que atribuem significados negativos sobre o ser negro, e que conspira para a manutenção da naturalização dessas relações.

Se conforme afirma Frankenberg, que a constituição da identidade branca no decorrer da história se deu para demarcar que “Não sou aquele Outro” (FRANKENBERG, 2004, p.312), não seria errôneo inferir que o contraponto para o estabelecimento da mesma é a identidade negra, e que se a identidade branca conquistou um legado extremamente positivo no meio social, significados negativos tendem a ser atribuídos ao negro. Logo, pode-se inferir que a gênese da identidade branca constituiu nos indivíduos brancos um modo subjetivo próprio que tende a demarcar seu conforto em decorrência da subalternização do negro. Daí emana o porquê armadilhas inconscientes sejam riscos que todos os brancos tendem a correr.

Então isso é um desafio ainda, bem sério assim, quando a gente toca nesse tema, pelo menos na minha realidade, é... Todo mundo... Olha torto assim “Ah não” ninguém quer tratar disso, e ninguém quer assumir muito que existe preconceito também. Porque também penso assim, não é da pergunta mas, eu também sinto assim os meus preconceitos. Eu como pessoa branca... Em alguns momentos você comete alguns preconceitos, mesmo que indireto, mas aí a partir do momento que você começa a tomar consciência dele, aí você começa a se posicionar melhor também. Então a formação é imprescindível (Prof.^a Marcela/Entrevista).

Marcela reconhece o desafio de tratar sobre a temática étnico-racial, em função de ninguém querer assumir a existência de preconceito, uma vez que discutir desigualdades raciais implica identificar a realidade do preconceito bem como os indivíduos que colaboram para sua manutenção. Nesse sentido, a docente reconhece que também sente preconceito em alguns momentos, ainda que de forma indireta, atribuindo os mesmos a sua condição de branca. Esse preconceito citado por Marcela parece ocorrer como uma parcela que escapa à intencionalidade.

Nessa perspectiva, Marcela aponta a formação como antídoto para tomar consciência sobre esse preconceito, por proporcionar a oportunidade de dialogar e refletir sobre o mesmo.

...o olhar foi sendo treinado para olhar em volta de outro jeito, mas acho que precisou... Eu acho que sim de um suporte teórico, que veio de várias partes, porque eu fui fazer na antropologia, na história, vieram de vários lugares, eu acho que sozinha não daria conta, eu ia fazer uma coisa estranha, mas eu não ia conseguir tomar consciência do que era essa coisa estranha. Conviver mais com negros também aqui em São Paulo, por que aqui, nesse sentido, acho que tem essa segregação que passa e fica meio confusa com o social, a maioria vive não só em comunidade, mas em bairros mais distantes do centro, então conviver mais com negros e escutar histórias, também foi me treinando a ouvir, a olhar diferente. Acho que tudo isso (Prof.^a Bianca/Entrevista).

Bianca afirma que seu “*olhar foi sendo treinado para olhar em volta de outro jeito*”, de forma a construir uma percepção não naturalizada das desigualdades raciais. Bianca afirma ter necessitado de um suporte teórico, e que sem o mesmo não conseguiria compreender essas relações. Se dependesse de sua própria percepção mergulhada em sua condição de branca, a docente acabaria fazendo uma “*coisa estranha*”, que não lhe permitiria compreender tal realidade. A docente atribui ao suporte teórico e a convivência com negros o fato de conseguir construir essa percepção para além de sua branquitude.

Desta forma, os docentes percebem os perigos decorrentes do modo subjetivo próprio da branquitude, e demonstram desconforto em relação aos mesmos. Esse desconforto fornece indícios de que a posição confortável da branquitude não tem imperado totalmente nesses docentes. Semelhantemente, a consciência silenciada da branquitude, apontada por Rossato e Gesser (2011), que resiste tanto em admitir sua participação nos conflitos quanto em aceitar e a se relacionar com a experiência das vítimas do preconceito também parece não dominar os sujeitos desta pesquisa, na medida em que demonstram rupturas com essa consciência silenciada, porquanto aceitam relacionar-se com a experiência negra, reconhecendo suas limitações por conta da condição de brancos.

Nesta perspectiva, os perigos inconscientes rondam os sujeitos desta pesquisa, por conta da maciça reprodução dos discursos do racismo na sociedade brasileira, que podem ser reproduzidos pelos docentes pelo modo subjetivo próprio da branquitude.

A convivência com esses discursos e a condição da branquitude compreendem aspectos que podem anestesiar as tendências tolerantes dos sujeitos, fazendo com que não atribuam gravidade à realidade do racismo. Daí a importância da convivência com negros, do diálogo e dos cursos para despertar os mecanismos de tolerância que compõem a

predisposição psicossocial desses indivíduos, de forma a lutar contra a consciência silenciada da branquitude.

Os discursos e as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados enunciam um despertar da branquitude por parte dos mesmos. O fato de não se silenciarem, de admitirem refletir criticamente sobre a condição de brancos, de aceitarem a se relacionar com a experiência das vítimas do racismo, de apresentarem desconforto em relação à posição confortável da brancura demarcada no contraponto com a identidade negra demonstram um não consentimento em relação à subalternização do outro, um não compactuar com a suposta legitimidade do privilégio da branquitude, porquanto firmado a partir da inferiorização dos indivíduos negros, que integram o círculo familiar e/ou de amizades desses sujeitos.

O que não significa afirmar que esses docentes abdicaram e se libertaram da condição de brancos, pois continua a ser a categoria que demarca a identidade dos mesmos constituída no decorrer da história. Porém, na medida em que demonstram desconforto em relação a suas implicações e não se recusam a refletir sobre a não neutralidade da mesma, aceitando assim, a se relacionar com a experiência do outro e a lutar por sua dignidade, há indícios de um processo de despertar dessa branquitude, em função do acionamento dos mecanismos de suas personalidades *liberais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito complicado porque... Você tem o tempo inteiro que estar justificando porque você está lá [lutando contra o racismo]para os dois lados... Para os dois lados assim, tanto... Para os dois lados da história mesmo. Mas eu realmente acho que com amigos é mais fácil, porque eles já sabem da história, das subjetividades, dos negros com quem ando (Prof.^a Bianca/Entrevista).

A presente pesquisa teve como objetivo identificar os fatores que despertaram nos professores brancos pesquisados a sensibilização e o envolvimento com a educação das relações étnico-raciais. Como palavras finais, tomo a liberdade de empregar mais uma vez um trecho de entrevista, por sintetizar os resultados deste estudo.

Durante a investigação, primeiramente, coube evidenciar os fatores que colaboram para a anestesia de grande parte da sociedade brasileira em relação ao enfrentamento do racismo, como o ideal de branqueamento, o mito da democracia racial, suas regras de “boas” maneiras e silenciamento e as implicações da branquitude nos sujeitos categorizados como brancos. Há que se reconhecer que os respectivos fatores colaboram para o apagamento do racismo, para a inércia dos sujeitos frente ao mesmo, para a não preocupação com um problema que frequentemente é concebido como do Outro. Daí decorre o estranhamento por parte *dos dois lados da história*, branco e negro, quando indivíduos brancos se interessam por um problema do qual não são vítimas, uma vez que vivenciam o avesso do racismo naturalizado pela branquitude. Logo, o entendimento do aparente paradoxo que cerceia os docentes brancos pesquisados implicou no reconhecimento:

...da história, da história de vida dos sujeitos, do meio familiar estruturado por relações menos autoritárias, mais tolerantes, pautadas no diálogo e na compreensão.

...das subjetividades, de suas personalidades *liberais*, estruturadas a partir de seus meios familiares, que de forma alguma estiveram isentos das influências do meio social, porquanto carregam as marcas de resistência e da reprodução, dos discursos e das práticas de hierarquização arraigadas na sociedade brasileira.

...dos negros com quem ando, da convivência com negros no meio familiar, porque se tratam de descendentes de negros, apadrinhados de negros, amigos de negros. Meio familiar que possibilitou essa convivência, o que sem dúvida, abriu caminho para que os docentes continuassem a estabelecer relações pautadas na tolerância com pessoas negras na vida adulta. Convivência essa fundamental para o acionamento das predisposições das personalidades

liberais dos docentes à tolerância, ao senso de justiça, sem a qual correriam o risco de permanecer imersos na inércia da branquitude, na consciência silenciada que resiste em se relacionar com a experiência do Outro.

Experiência essa que os docentes brancos reconhecem como do Outro, uma vez que sabem que são privilegiados pela branquitude, pelo avesso do racismo. Contudo, não se orgulham desse privilégio, e apesar de reconhecerem que a condição de brancos não lhes permite vivenciar o racismo da mesma forma como os negros vivenciam, buscam compreender o universo do que é ser negro, aceitando assim, se relacionar com a experiência dos que sofrem violação, embarcando na luta por uma escola e sociedade brasileira menos racistas, mais abertas à tolerância e ao reconhecimento.

Talvez a chave para esse processo seja o acionamento da predisposição para a tolerância. Contudo, a tendência à tolerância advém da estrutura de personalidade *liberal*, a qual, da mesma forma que a personalidade autoritária, compreende um produto do meio social. Dessa forma, seria utópico propor que o fato da educação das relações étnico-raciais promover o reconhecimento das relações que fundaram a história brasileira e a valorização dos distintos pertencimentos por si só modificaria a estrutura social e, por conseguinte, as personalidades constituídas a partir de então, porquanto argumentos racionais não bastam para combater aspectos inconscientes que regem a personalidade, e a educação escolar também é um produto das relações desse meio.

Porém, se há algo que a educação escolar nos moldes da educação das relações étnico-raciais pode engendrar apesar de seus percalços, é a ruptura com o silêncio, mediante o reconhecimento de brancos e negros no Brasil. Não apenas o reconhecimento do negro como humano e cidadão; não apenas o reconhecimento das contribuições da população negra para a história do país e a constituição da nação, e muito menos o falar sobre um suposto heroísmo branco, mas sim o reconhecimento da própria história dita como branca, de que a branquitude carrega uma ilusão de brancura em um país enegrecido. Reconhecer que o Brasil é um país no qual há uma maioria negra, e que os que não são classificados como tal pela contingência do fenótipo são vizinhos de negros, aparentados com negros, descendentes de negros, e que talvez reconhecer essa negrura seja o primeiro passo para não se enxergar tão branco e tão imerso na branquitude tal como a ilusão da mesma apregoa. Reconhecer que a branquitude não é uma situação de fato positiva, porquanto não há cidadania e humanidade quando se vivencia apenas um lado de uma moeda cuja matéria-prima é a opressão.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. **La personalidade autoritaria**. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección, 1965.
- ALVES, Luciana. **O branco nas relações sociais construídas na escola**. In: Marília Pinto de Carvalho (Org.) *Diferenças e desigualdades na escola*. Campinas: Papirus, 2012.
- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele**. 2010. 194f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2º Ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. A intolerável tolerância da era moderna. **Perspectivas**, São Paulo, v. 14, p. 69-79, 1991.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. **O espectro de Narciso da modernidade: de Freud a Adorno**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1997.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **Diferenças, sociedade e a escola**. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite. (Orgs.) *Relações Étnico-Raciais: um percurso para educadores*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **A cor da escola brasileira: a institucionalização do racismo no cotidiano escolar**. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). 43 f. Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 2013.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder: a questão das cotas para negros**. An. I Simpósio do Adolescente. Maio, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 13 de set. de 2013.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude: O lado oculto do discurso sobre o negro**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002c.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Racialidade e produção do conhecimento**. In: SEYFERTH et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002b.

BERLIN, Ira. **Gerações do cativo**. Trad. Julio Castañon. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. v.2, n. 1 (3), p.68-80, jan./jul.2005.

BORGES, Dain. “Inchado, feio, preguiçoso e inerte”: A degeneração no pensamento social brasileiro, 1880-1940. **Teoria e Pesquisa**, v.1,n.47,p.43-70, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/44/37>> Acesso em: 12 Set. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus Soares Azevedo. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Séclo XXI Editores Argentina, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. **A psicanálise e o sujeito colonial**. In: SOUSA, Edson (Org). *Psicanálise e colonização: leituras do Sintoma Social do Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CANDIDO, Antônio. Racismo: crime ontológico. **Ethnos Brasil**, n.1 (1), UNESP, Março, 2002.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.8, n.1, p. 607-630, Junho, 2010.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v.13, n.1, jan./jun.2011

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil**: mito e realidade. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CARONE, Iray. A personalidade autoritária: estudos frankfurtianos sobre o fascismo. **Revista Sociologia em Rede**, v. 2, nº 2, p.14-21, 2012.

CARONE, Iray. **Preconceito e discriminação racial**. In: Santos, José Antonio dos; Camisolão, Rita de Cássia; Lopes, Vera Neusa. (Org.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes/Série Diversidades*. 1 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. Racismo fenotípico e estéticas de segunda pele. **Revista Cinética**, p.1-14, Fevereiro, 2008.

Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.pdf> Acesso: 2 Set. 2012.

CARVALHO, Josiane Fernandes de; CIMBALUK, Lucas. **Diversidade étnico-racial no Brasil**. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs.) *Relações Étnico-Raciais: um percurso para educadores*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Ricardo Henriques. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

CEERT. **5º Prêmio Educar para a Igualdade Racial**. Livro Virtual. Disponível em:<<http://www.ceert.org.br/versaoSWF-PremioEducarLIVROvirtual.html>> Acesso em: 15 Jan. 2014.

COLOMBO, Eduardo. **Prólogo a La edición em castellano**. In: ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. (Orgs.) *La personalidad autoritaria*. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección, 1965.

CROCHÍK, José Leon. A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. **Revista Psicologia USP**, v. 1, n. 2, p.141-154, Dezembro, 1990. Suplemento 2.

CROCHÍK, José Leon. T. W. Adorno e a Psicologia Social. **Psicologia e Sociedade**, v.20, n.2, p.297-305, mai./ago. 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial brasileira vista por três professores. Entrevista concedida a Lilian Moritz Schawarcz. **Revista USP**, n.68, p.168-179, dez./fev. 2005-2006.

FERNANDES, Viviane Barboza. **Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos**. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, 2010.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquidade não-marcada**. In: WARE, Vron. (Org). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

FRANKENBERG, Ruth. **White Women, Race Matters: The social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

FRENKEL-BRUNSWIK, Else. **Los padres y La niñez através de lãs entrevistas**. In: ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. La personalidad autoritaria. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección, 1965.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. **Revista USP**, n.28, p.122-135, dez./fev.1995-1996.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Ricardo Henriques. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES FILHO, José Moura. **A invisibilidade pública (prefácio)**. In: COSTA, Fernando Braga da. Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n.39, p. 103-117, Janeiro, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia racial**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012. Nova versão em português, jan. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v.47, n.1, p.9-43, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997

HALL, Stuart. **Que “negro” é esse na cultura negra?** In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos. **Entre o mito e os fatos: Racismo e relações raciais no Brasil**. In: Maio, Marco Chôr; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fio Cruz/CCBB, 1996.

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. **Estrutura Social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. Família, cor e acesso à escola no Brasil. **The Journal of Afro Latin Studies Litteratures**, Estados Unidos, v.1, n.1, p.109-134, 1993.

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n.73, p.5-12, 1990).

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. Race, Schooling and Social Mobility in Brazil. **Ciência e Cultura** (SBPC), v.51, n.5/6, p.457-463, 1999.

HELMS, Janet E. **Black and White racial identity: theory, research and practice**. New York: Greenwood Press, 1990.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOWARD, Gary R. **We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools**. New York: Teachers College Press, 1999.

IBGE. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2011.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: 2013.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Revista Análise Social**, v.33, n.148, p.871-883, 1998.

LANDSMAN, Julie. **White Teacher Talks About Race**. London, Scarecrow Press, Inc., 2001.

LEVINSON, Daniel J. **Estudio de La ideologia antisemita**. In: ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La personalidad autoritaria*. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección, 1965.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens negros**: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÖWY, Michel. O catolicismo latino-americano radicalizado. Trad. Mário Laranjeira. **Revista Estudos Avançados**, v.3, n.5, jan./apr. 1989. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000100005>. Acesso em: 06 Mai. 2015.

MARX, Anthony W. **Making race and nation**: A Comparison of the United States, South Africa and Brazil. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1998.

McINTOSH, Peggy. **White Privilege**: Unpacking the Invisible Knapsack. Peace and Freedom, July/August, 1989. Disponível em <http://wh.agh.edu.pl/other/materialy/663_2014_03_04_15_03_55_WhitePrivilegeUnpackingtheInvisibleKnapsack.pdf>. Acesso em: 28 Mai. 2014.

McLAREN, Peter. **Whiteness is... the struggle for postcolonial hybridity**. In: KINCHELOE, Joe L. et al. (Org.). White reign: deploying whiteness in America. Nova York: St. Martin's Griffin, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MIRANDA, Maria Aparecida. **A beleza negra na subjetividade das meninas "um caminho para as mariazinhas"**: considerações psicanalíticas. 2004. 160f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004.

MOYA, Thais Santos. **Educação para as relações étnico-raciais em perspectiva contemporânea**. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite. (Orgs.). Relações Étnico-Raciais: um percurso para educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: MUNANGA K. (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

MUNANGA, Kabengele. **"Nosso racismo é um crime perfeito"** em entrevista exclusiva para Revista Fórum [ago. de 2009a]. Entrevistadores: Camila Souza Ramos e Glauco Faria. Não Paginado. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/BlogueirosIntegra.asp?id_artigo=7378>. Acesso em: 2 Jan. 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional *versus* identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. IN: A. A. P. Brandão. (Org.). Cadernos PENESB 5. Niterói: EduFF, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**, v.19, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015> Acesso em: 2 Mai. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Algumas Contribuições da Psicologia Cognitiva**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky - **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4º ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Ives de; Oliveira, Marta Kohl; Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6ª edição. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

PIZA, Edith. **Porta de vidro: Entrada para a branquitude**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes: 2002.

PIZA, Edith ; ROSENBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./jan. 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO: Buenos Aires, 2000.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANFORD, R. Nevitt. **Ideologias contrastantes de dos universitarios**: visión preliminar. In: ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La personalidad autoritaria*. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Proyección, 1965.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. **Novos Estudos**, n.66, p. 23-52, Julho, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silvia; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade a assimetria racial. **Revista da ABPN**, v.4, n. 8, p. 15-29, jul./out. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Revista Afro-Ásia**, nº18, p. 77-101, 1996.

SEVERINO, Ântonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília. 2005.

SILVA, Nelson do Valle. **Uma nota sobre raça social no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. (Orgs.). *Cor e estratificação social*. Contracapa, Rio de Janeiro, p. 107-125. 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação (Porto Alegre)**, v.30, n.3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **10 anos da Lei nº 10.639/2003**: Um olhar crítico reflexivo. In: I Seminário Virtual Nacional História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, 2012. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 14 de maio de 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, Novembro, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio**: os novos contornos da racialização. 1999. 177f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SLEETER, Christine E. **How white teachers construct race**. In: McCARTHY, Cameron (Org.) Race, identity, and representation in education. 2ª ed. New York: Taylor & Francis Group, 2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. O medo de que os negros entrem na escola: a recusa ao direito à educação no Brasil. **Revista da ABPN**, v.6, n. 12, p. 61-77, nov./fev. 2013-2014.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**: Hegemonia branca e *média* no Brasil. In: WARE, Vron. (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em Psicologia Social: Uma perspectiva Pós-construcionista. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.15, n.2, p. 18-42, jul./dez.2003.

STEYN, Melissa. **Novas matizes da “branquidade”**: a identidade branca numa África do Sul Multicultural e democrática. In: WARE, Vron. (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

TATUM, Beverly Daniel. **“Why are all Black kids sitting together in the Cafeteria?”** and another conversations about race. New York: Basic Books, 2003.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **The Haitian Revolution as a Non-Event**. In: TROUILLOT, Michel-Rolph. Silencing the Past: Power and Production of History. Boston: Beacon Press, 1995. Trad. Elisângela Queiroz; Márcio Amêndoa de Oliveira.

VAN DIJK, Teun A. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VALLE SILVA, Nelson do; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **Dados**, v.43, n.3, p.423-445, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo - 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARE, Vron. **Introdução**: O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar” In: WARE, Vron. (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond: 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1

1.Como você se auto-classifica?
2.O que é ser branco para você?
3.Qual é a origem de sua família?
4.Na infância e na adolescência, você chegou a conviver com pessoas de outras cores? Você pode relatar como foi essa experiência?
5.Como as pessoas de seu meio familiar viam ou vêem as diferenças raciais?
6. Na infância e na adolescência, como era seu relacionamento com seu pai? E com sua mãe? Se possível, fale do que você mais gostava nesse relacionamento.
7.Que tipo de disciplina seus pais exerciam? Em quais situações?
8.Qual dos seus pais você acredita que mais influenciou na formação de sua personalidade? Por quê?

BLOCO 2

1.Você acha que no Brasil, as pessoas negras e brancas tem as mesmas oportunidades? Por quê?
2.No dia a dia, você já presenciou alguma situação (ou fala) de racismo e preconceito racial? Como foi?
3.Ao vivenciar ou presenciar essa situação, como você se sentiu?
4.Em sua trajetória de vida, quando você começou a perceber e a se importar com problema da preconceito racial? Por que?
5.Você teve alguma formação (escolar ou não) sobre a questão racial? Você teve alguma motivação específica? Como foi essa experiência?
6.Em sua opinião, a expressão “racial” diz respeito a quais grupos?

BLOCO 3

1.Em sua opinião, o racismo está presente na escola? De que modo?
2.Em seu trabalho como professor, você desenvolve ou já desenvolveu algum trabalho (Ou ação, ou abordagem) para a valorização das diferenças raciais?
3.Você sente ou já sentiu dificuldade em discutir a questões raciais com a família, colegas, amigos ou com outras pessoas? Fale sobre essa dificuldade.
4.Você já percebeu alguma desaprovação (comentário, olhar, questionamento) pelo fato de ser branco se importar com as desigualdades raciais, ou por desenvolver um trabalho na voltado a questão? Como foi?
5.Você acha que o fato de ser branco tem alguma influência sobre trabalho que você desenvolve em relação a questão racial?
6.Você conhece professores que também se interessam pela questão racial? Se possível, fale sobre eles.
7.Você conhece outras pessoas que se importam com as desigualdades raciais? Se possível, fale sobre elas.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____

1. Qual é o seu sexo?

- ☐ Feminino.
☐ Masculino.

2. Qual é a sua cor/raça?

- ☐ Branca.
☐ Parda.
☐ Preta.
☐ Amarela.

3. Nível de escolaridade:

- ☐ Ensino Médio
☐ Ensino Superior
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado

4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- ☐ Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental
☐ Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Ensino Superior
☐ Especialização
☐ Não estudou

5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- ☐ Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental
☐ Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Ensino Superior
☐ Especialização
☐ Não estudou

6- Qual é a sua renda familiar mensal, aproximadamente?

- () Nenhuma renda.
 () Até 1 salário mínimo.
 () De 1 a 3 salários mínimos.
 () De 3 a 6 salários mínimos.
 () De 6 a 9 salários mínimos.
 () De 9 a 12 salários mínimos.
 () Mais de 12 salários mínimos.

7. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- () Somente em escola pública.
 () Parte em escola pública e parte em escola particular.
 () Somente em escola particular.
 () Outras. Especifique: _____

8. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- () Somente em escola pública.
 () Parte em escola pública e parte em escola particular.
 () Somente em escola particular.
 () Outras. Especifique: _____

9. Há quanto tempo trabalha na área da educação?

R: _____

10. Quanto tempo lecionou (ou leciona) como professor?

R: _____

11. Você trabalha com a temática racial na escola ou em outros espaços?

- () Sim.
 () Não.

Em caso afirmativo, há quanto tempo trabalha com a temática racial?

R: _____

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **“O envolvimento de professores brancos com a igualdade racial”**, que tem como pesquisadora responsável Janaína Ribeiro Bueno Bastos, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza.

O presente trabalho tem por objetivos:

- Compreender o interesse de professores brancos pela igualdade racial, identificar os fatores que possibilitaram o envolvimento dos mesmos com a questão bem como as implicações decorrentes desse posicionamento.

Minha participação ocorrerá por meio de **concessão de entrevista e preenchimento de questionário**. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Posso entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo telefone ou pelo e-mail.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Nome e Assinatura