



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Pâmela Cristina Tavares

Branquitude e racismo na educação: narrativas e memórias docentes

São Gonçalo

2023

Pâmela Cristina Tavares

Branquitude e racismo na educação: narrativas e memórias docentes



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

T231
TESE

Tavares, Pâmela Cristina.

Branquitude e racismo na educação : narrativas e memórias docentes / Pâmela Cristina Tavares. – 2023.
104f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Racismo na educação – São Gonçalo (RJ) – Teses -
2. Memória autobiográfica – Teses. 3. Professores – Formação –
Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 37:141.74

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Pâmela Cristina Tavares

Branquitude e racismo na educação: narrativas e memórias docentes

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Alessandra Pio

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço em memória de Elisa da Silva Tavares (mãe), Josefina Wentzel Fernandes Tavares (avó), Hélia da S. Tavares (tia). Para as Tavares que se fazem presentes neste plano, agradeço a Patrícia Cristiane Tavares (irmã), Elenice da S. Tavares, Edite da S. Tavares, Clara da S. Tavares, Vera Fernandes. Também agradeço ao meu avô Tupinambá da Silva Tavares que, em um rompante de raiva nada admirável, resolveu registrar todas as filhas somente com seu nome, atitude que hoje entendo como coerente e pertinente para a situação.

A família do cotidiano, meus agradecimentos por serem os afetos que se chamam Martinha B. Mendonça, Beatriz Mendonça C. Grudka, Cecília Mendonça Grudka, Brayer Grudka e Mari Caetano.

Às professoras Larissa, Dandara e Verônica que estiveram ao meu lado, parceiras do cotidiano da escola pública de São Gonçalo, que me provocaram a estar cada dia mais bem preparada para a tarefa da docência, muita gratidão!

Para a família da Escola Municipalizada Bairro Almerinda, trincheiras da resistência, fica uma grande admiração pela militância aguerrida, que ensina pelo exemplo com: Ana Carolina, Rosemary, Isabel, Sheila, Luciana, Welington, Roseymeri, Ana Clara, Cristiane e Mônica, Nathália, Aline, Andresa... grata!

À família da Escola Municipal Portugal Neves, agradeço a acolhida e carinho da parceria das colegas Professoras de Apoio Especializado, professores e funcionários.

Ao Grupo de pesquisa ALMEFRE, sou só gratidão pelo encontro com educadores que pensam a escola pública. E, em especial, agradeço à banca composta por Alessandra Pio, Jonê Baião, Rosa Malena, toda paciência, orientação e dedicação. Para Mairce, minha orientadora, grande mestra que me ensinou a ter paciência ao caminhar, que as coisas se ajeitam quando paramos para olhá-las, deixo uma gratidão e imenso carinho.

Certamente não estamos só nesse mundo e como me recio ao compartilhar com muitas mulheres, meninas, senhoras que nós compomos nos atravessamentos da vida, para todas elas, agradeço! Em especial para a Clarice, filha amada, que ficará com o legado de quebra de ciclos, com espaços para a reconstrução, que preparo com carinho ao combinar meu olhar ao dela! Grata!

RESUMO

TAVARES, P.C. *Branquitude e racismo na educação: narrativas e memórias docentes*. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Este trabalho de pesquisa, de caráter qualitativo, narrativo e (auto)biográfico, tem como base empírica de sua *investigação* formação experiências etnicorraciais da autora, *professorapesquisadora* da rede pública. Está estruturado em três capítulos. O primeiro dialoga com as memórias da construção/percepção de uma identidade etnicorracial, a partir das vivências em uma comunidade racista do sul do Brasil; o segundo aprofunda conceitos teóricos que fundamentaram o trabalho de pesquisa; o terceiro situa as experiências com as questões etnicorraciais, que instigaram a pesquisa, em três escolas municipais das redes de São Gonçalo e Niterói, no Rio de Janeiro. Os objetivos da pesquisa foram são: 1) Aprofundar reflexões sobre meu fenótipo e ancestralidade a partir de fatos silenciados e; compreender as relações sociais com uma política racista e de branqueamento que envolve a região da minha origem e as marcas em minha formação identitária, assim como no Brasil; 2) Apresentar e aprofundar conceitos que são ferramentas fundamentais para compreender questões etnicorraciais na escola; 3) Dialogar com narrativas e memórias de experiências com o racismo do/no cotidiano docente/discendente na cidade de São Gonçalo e Niterói, Rio de Janeiro. Os estudos sobre branquitude tiveram como suporte teórico Cida Bento, Adevanir Pinheiro, Lia Schucman como as principais interlocutoras. Foi possível identificar na pesquisa o papel do silêncio, sobretudo dos/das educadores/as brancos/as na produção e reprodução do racismo. Os estudos sobre branquitude tiveram como suporte teórico Cida Bento, Adevanir Pinheiro, Lia Schucman como as principais interlocutoras. Foi possível identificar na pesquisa o papel do silêncio, sobretudo dos educadores/as brancos/as, na produção e reprodução do racismo. Por fim, defendendo que pautar a desconstrução do racismo a partir do compromisso das pessoas brancas significa passar por um processo de racialização e problematização dos privilégios de estar neste lugar em um país que vive as diferenças e se educa para elas. A construção de educadores/as preparados para a (re)educação para equidade racial exige a reflexão coletiva de grupos como o ALMEFRE, para o fortalecimento de redutos de resistência e de luta pela desconstrução do racismo com a autocrítica dos/as educadores/as à frente deste processo, sobretudo aqueles/as que se identificam com a branquitude e seus privilégios por estarem dentro de fenótipos que garantam para as pessoas brancas brasileiras mais acesso e, portanto, mais espaço no movimento de desenvolvimento enquanto sujeito que tem acesso aos serviços públicos.

Palavras-chave: branquitude; racismo; narrativas; memória docente.

ABSTRACT

TAVARES, P. C. *Whiteness and racism in education: teacher narratives and memories*. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This qualitative, narrative, and (auto)biographical research is grounded in the author's ethnoracial experiences as a public school teacher-researcher. It is structured into three chapters. The first engages with the memories of constructing/perceiving an ethnoracial identity based on experiences in a racist community in southern Brazil; the second delves into theoretical concepts that underpin the research; the third situates ethnoracial issues that prompted the research within three municipal schools in São Gonçalo and Niterói, Rio de Janeiro. The research aims to: 1) Deepen reflections on my phenotype and ancestry from silenced facts and understand social relations within a racist and whitening policy in my region, shaping my identity formation, as well as in Brazil; 2) Present and deepen concepts fundamental to understanding ethnoracial issues in schools; 3) Engage with narratives and memories of experiences with racism in the daily lives of teachers and students in São Gonçalo and Niterói, Rio de Janeiro. The theoretical framework for the studies on whiteness includes Cida Bento, Adevanir Pinheiro, and Lia Schucman as key interlocutors. The research identified the role of silence, especially from white educators, in the production and reproduction of racism. In conclusion, I argue that addressing the deconstruction of racism through the commitment of white individuals involves undergoing a process of racialization and questioning the privileges of occupying this position in a country that experiences and educates for differences. The development of educators prepared for racial equity requires collective reflection from groups like ALMEFRE to strengthen bastions of resistance and the struggle against racism. This necessitates self-critique from educators leading this process, especially those identifying with whiteness and its privileges, benefiting from phenotypes that afford more access and space in the development movement as individuals with access to public services.

Keywords: whiteness; racismo; narratives; teaching memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Foto das sete quedas -Rio Paraná em Guaíra	14
Figura 2 –	Foto das sete quedas (depois de alagada)	14
Figura 3 –	Localização do Guaíra	18
Figura 4 –	Centro Náutico Marinas	33
Figura 5 –	Centro Náutico Marinas	33
Figura 6 –	Autorretrato João Alberto Silveira Freitas	44
Gráfico 1 –	Ingresso de mulheres negras e mulheres brancas no Ensino Superior Brasil2014-2020.....	48
Gráfico 2 –	Taxa ajustada de frequência escolar da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino.....	49
Gráfico 3 –	Renda domiciliar Brasil (1986-2009) renda per capita média	60
Figura 7 –	A redenção de Cam	63

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	8
1	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM: O LUGAR DE ONDE VIM E SUAS MARCAS EM MIM	13
1.1	Rememorando: construindo novos olhares para o passado	19
1.2	A escola como centro social e parte da vida	29
1.3	Do Paraná para o Rio de Janeiro: entre o estudo e o início da carreira profissional	34
2	PUXANDO FIO DAS QUESTÕES ETNICORRACIAIS: OPERANDO ALGUNS CONCEITOS	39
2.1	Branquitude: qual a importância desses estudos para as relações etnicorraciais?	40
2.2	Branquidade e as diferenças com a branquitude	57
3	APRENDENDO COM O COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS E ARMADILHAS NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA	65
3.1	Pertencimentos e reconhecimento etnicorracial: São Gonçalo, histórias e memórias de uma cidade negra	68
3.2	A Escola Municipal Heráclito Fontoura Sobral Pinto do Colubandê: quebrando o espelho da branquitude	73
3.2.1	<u>Bairro Almerinda e Escola Municipal Bairro Almerinda: desafios do racismo</u>	80
3.2.2	<u>Flash 1 - racismo de marca ou racismo de cor?</u>	82
3.2.3	<u>Flash 2 - racismo e interseccionalidade?</u>	84
3.3	Experiências e atravessamentos de professora de apoio na Rede Municipal em Niterói: flashes do cotidiano	85
3.3.1	<u>Flash 3 – privilégio branco</u>	87
3.3.2	<u>Flash 4 – sendo convidada a me pronunciar</u>	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAL O PAPEL DAS EDUCADORAS/RES BRANCOS/AS NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA	92
	REFERÊNCIAS	99

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

Em qual momento você se viu branca?

Raquel, 2017.

A pergunta que trago na epígrafe deste memorial foi feita por Raquel¹, colega de trabalho, professora negra, no início da minha docência no município de São Gonçalo, numa escola no bairro do Colubandê. Desde então, esta pergunta tem movido minhas experiências docentes ao longo dos últimos cinco anos e deu base para a construção do projeto de pesquisa que me trouxe ao Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, um programa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ–FFP) situado em São Gonçalo.

Tal indagação, que para mim soou como uma pergunta-acontecimento, me atravessou constituindo-se como experiência (LARROSA, 2001). Aprofundar os estudos sobre *branquitude, racismo e na educação* foi se tornando, assim, um caminho epistemológico, ético, político e estético, em busca de ampliar a minha compreensão sobre identidade e pertencimento etnicorracial², já que eu me reconhecia como docente comprometida com a educação antirracista, e em busca, igualmente, de ampliar e fortalecer práticas pedagógicas emancipadoras.

À indagação de Raquel foi se desdobrando em outras perguntas que começaram a ganhar corpo como questões de pesquisa: como contribuir para evitar/barrar a circulação de pensamentos racistas na escola, na sala de aula, nas conversas entre nós docentes? Como reagir diante de afirmações racistas naturalizadas no cotidiano escolar? Até que ponto eu e as professoras com as quais convivia nos víamos como professoras antirracistas?

¹ Neste trabalho de pesquisa, optei, em consenso com os sujeitos participantes da investigação, por fazer uso de nomes fictícios com o objetivo de preservar suas identidades.

² A junção do termo etnicorracial no presente trabalho se configura, para além da união de palavras, como uma crítica político epistêmica à visão dicotômica entre os referidos conceitos. Trata-se, de uma “desobediência epistemológica” (MIGNOLO, 2008) de provocar reflexões e problematizações das consequências do racismo em nossa sociedade. Para tal, buscamos em Nilma Lino Gomes (2011) para compreender “as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial” (2011). Para a autora o processo do autorreconhecimento da população negra não deve estar atrelada aos apontamentos e visões exteriores mas a um conjunto de dimensões históricas, culturais, ancestrais, simbólicas e territoriais dentro dos/as quais estão inseridos/as.

Tendo como ponto de partida as questões anteriores, elenquei como objetivos para a pesquisa:

1. Investigar os discursos da branquitude e suas influências no cumprimento/ descumprimento da lei federal 10.639/03 e a lei 11.645/08 no cotidiano das escolas públicas onde trabalhei/trabalho;
2. Compreender o papel das narrativas no movimento de (des)construção do racismo no cotidiano escolar;
3. Refletir sobre o papel de professoras brancas na construção de uma educação antirracista, a partir de uma escuta sensível às suas narrativas.

As questões que me trouxeram à pesquisa foram me conduzindo para o caminho narrativo e (auto) biográfico. Fui me tornando parte da pesquisa, trazendo para o debate minhas próprias experiências, memórias, história de vida e formação, tendo como ponto de partida a construção do meu memorial. Para investigar os discursos racistas no cotidiano escolar, articulados à branquitude, era preciso partir da reflexão sobre os meus próprios discursos e posicionamentos em relação à causa antirracista. Assim, os primeiros desafios da pesquisa me levaram a refletir sobre a falta de empatia, explicitada pelo silenciamento em torno do racismo, sua construção e manutenção no cotidiano escolar (SHUCMAN, 2020) e reconhecer os privilégios compartilhados entre docentes brancas/os trabalhadoras/res da educação, dentre as quais me incluía. Movimento nomeado pela Doutora em Psicologia Maria Aparecida Bento de “pacto narcísico” entre brancos (BENTO, 2002), conceito que será retomado no capítulo 2. Em contraposição, tais caminhos políticos-epistemológicos me possibilitaram entender melhor como me tornar aliada da/na luta contra o racismo, a partir da contribuição de Lia Vainer Shucman...

Assim, está apresentação é também um ato político, a intenção é dizer que me expor como também pertencente a um grupo de opressor e denunciar o racismo que já foi parte da minha identidade e contra o qual hoje luto conscientemente para desconstruir é romper o silêncio chamado pela psicóloga Maria Aparecida Bento de “pacto narcísico” entre brancos, que necessariamente se estrutura na negação do racismo e desresponsabilização por sua manutenção (SHUCMAN, 2020, p. 27).

A construção do caminho narrativo e (auto)biográfico da pesquisa, foi sendo adensado por leituras tais como o artigo “História a contrapelo: escrita de si, (auto)biografia e formação de leitores”. No referido artigo, Cordeiro; Souza (2007, p. 2) destacam “à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, cujo sujeito aprende a partir da sua própria história”. Como fonte das

narrativas experienciais, os/as autores/as se valem de registros e anotações em agendas e cadernos de planejamentos, que trazem memórias da sala de aula, além de relatos de histórias pessoais e de narrativas sobre experiências docentes. Os/as autores/as defendem que a escrita narrativa sobre acontecimentos que marcaram a memória, oportuniza a reflexão e reconstrução das experiências formativas, abrindo espaço para o entendimento de sua prática. (CORDEIRO; SOUZA, 2007).

A reflexão sobre a própria prática como um caminho de investigação-formação, na tradição que vem sendo construída pelos estudos (auto)biográficos e da pesquisa narrativa, especialmente no Brasil, (MARIA ABRAHÃO, 2008; MARIA PASSEGGI, 2008; MAIRCE ARAÚJO e JAQUELINE MORAIS, 2016; GUILHERME PRADO, RENATA CUNHA, ROSAURA SOLIGO 2021; ENEIDA SOUZA, 2007; INÊS BRAGANÇA, 2018, 2003), que tornaram à *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica um potente referencial teórico-metodológico que o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Etnicorraciais ALMEFRE³⁴, se articula. Nesse sentido, o grupo vem afirmando a indissociabilização dos processos de investigar e formar, tal como apresentado por Bragança, Prado e Araujo (2021):

A *pesquisaformação* afirma a indissociabilidade entre a produção do conhecimento científico e os movimentos de transformação que, potencialmente, tocam os sujeitos envolvidos na pesquisa, em uma perspectiva horizontal e dialógica, em que os sujeitos e seus muitos outros atuam de forma implicada na tessitura do conhecimento e formação (BRAGANÇA, et al. 2011, p. 6).

A construção de um caminho que me ajudasse a organizar os primeiros mergulhos sobre o meu processo de construção identitária e pertencimento etnicorracial me levou a construção do memorial de *vidaformação*. Para isso, precisei atar fios que pareciam soltos, costurar memórias de conversas com outras professoras, com colegas do grupo de pesquisa e com

³ Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Etnicorraciais ALMEFRE é coordenado pela professora Doutora Mairce da Silva Araújo E vinculado à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O grupo existe desde 2006, sendo composto por bolsistas da graduação, mestrandos/as, doutorandos/as e professoras/es das escolas públicas das redes de São Gonçalo, Niterói, Itaboraí, Rio Bonito e Maricá. Fazer o diálogo entre escola básica e universidade, reconhecendo as duas instâncias como espaço de produção de conhecimento sobre o processo de alfabetização e de construção de práticas antirracistas é um dos referenciais do grupo.

⁴ O Grupo de pesquisa ALMEFRE elenca como objetivos principais: tensionar e complexificar os modos hegemônicos de pensar e fazer a formação docente inicial e continuada, com base no entrelaçamento de práticas de pesquisa e formação; Investigar saberes e práticas pedagógicas em curso no cotidiano escolar que indiciam perspectivas emancipatórias da ação docente; Fortalecer novas práticas de leitura e escrita na escola, afinadas com a concepção freireana, que favoreçam a compreensão do caráter estrutural do racismo brasileiro; potencializar a construção de epistemologias alfabetizadoras emancipatórias a partir de uma perspectiva intercultural e de uma formação continuada entre pares. (ARAUJO, 2021).

pessoas da família. Anotações soltas e esparsas em agendas pessoais, cadernos de planejamentos, caderno de anotações e até desabafos pelo *WhatsApp* também foram fontes que me possibilitaram os diálogos *teóricospráticos* que deram corpo à pesquisa.

Ao mesmo tempo, as primeiras leituras sobre branquitude e branquidade, que serão aprofundadas no segundo capítulo, abriram um universo de possibilidades que expuseram, inicialmente, uma necessidade de compreender melhor as marcas do racismo em minha formação, no interior de uma família com identificação e discursos da branquidade.

O exercício da escrita sobre tais movimentos – a reconstrução da trajetória familiar e as experiências na escola – possibilitaram perceber situações jamais percebidas anteriormente e contribuiu para o processo de autorreconhecimento e organização dos conhecimentos que foram sendo elaborados na pesquisa.

Com o intuito de organizar e distinguir as fontes orais utilizadas na pesquisa nomeei algumas categorias: memória, memória silenciada, memória da profissão, relato oral. Assim, identifiquei apenas como **memória** as minhas reminiscências da infância, da juventude; como **memória silenciada**, os relatos e informações que circularam como segredos de família; como **memória da profissão**, as reminiscências relacionadas ao exercício das profissões, sejam como merendeira, seja como docente e, finalmente, identifiquei como **relato oral**, as narrativas de outros sujeitos que contribuíram com a pesquisa. Quanto as situações vivenciadas nas escolas, a pesquisa se valeu de anotações feitas nos cadernos de planejamento, nas agendas pessoais, no celular, em anotações esparsas, devidamente referenciadas ao longo da dissertação.

O presente texto, que busca apresentar os caminhos percorridos na pesquisa, foi organizado em três capítulos e as considerações finais: na primeira **Memórias e histórias que se entrelaçam: o lugar de onde vim e suas marcas em mim**, relatei os primeiros movimentos da pesquisa, nos quais, ao aprofundar as reflexões sobre meu fenótipo e ancestralidade, a partir do memorial de *vidaformação*, me deparei com acontecimentos silenciados e narrativas que recontam um momento histórico relacionado à cidade de Guaíra, minha cidade de origem, levantando para mim uma questão: até que ponto meu processo identitário, minha forma de olhar o mundo e as relações sociais era atravessado pela política de branqueamento do Brasil?

No segundo capítulo, intitulada **Puxando fios das questões étnicorraciais: operando alguns conceitos**, ensaio um diálogo com os conceitos necessários para ampliar minha compreensão sobre as questões da pesquisa em entrelace com situações vivenciadas na e com a escola, que me instigaram a refletir sobre racismo, branquitude, branquidade e questões étnicorraciais, buscando atender os objetivos da pesquisa.

No terceiro capítulo intitulado **Aprendendo com o cotidiano escolar**, apresento uma breve caracterização das cidades de São Gonçalo e Niterói, a fim de contextualizar o cotidiano das escolas, nas quais foram vividas as experiências que foram trazidas ao diálogo na pesquisa. Neste momento será apresentado as narrativas e memórias de profissão que me ajudaram a encontrar pistas sobre os entraves, armadilhas e saídas para a construção de uma educação antirracista na escola em concordância com a obrigatoriedade da Lei federal 10.639/03 e a lei 11.645/08.

Por último, nas **Considerações finais: qual o papel das educadoras/res brancos na desconstrução do racismo dentro de uma sociedade racista**, reflexiono sobre o movimento *investigativoformativo*, que entende pesquisar como um ato de investigar e, ao mesmo tempo, ser parte da realidade investigada, no qual investigação e formação são processos organicamente implicados. Referendo, igualmente, o movimento de reflexão sobre prática pedagógica no coletivo, pelas oportunidades que nos oferecem de pensar essa prática pela ótica compartilhada. Problematico a importância de educadores/ras brancos/as, entre os/as quais me incluo, se questionarem em torno do seu papel na construção e desconstrução do racismo. Retomo alguns diálogos sobre a branquitude com Cida Bento, Adevanir Pinheiro e Lia Schucman, as principais interlocutoras do estudo. Identifico o papel do silêncio, sobretudo dos/das educadores/as brancos/as, na produção e reprodução do racismo. Por fim, defendo que pautar a desconstrução do racismo quebrando os silêncios que cercam a identidade dos/as trabalhadores/as, aumentaria possibilidades de equidade racial e reafirmo a importância da reflexão coletiva de grupos como o ALMEFRE, para o fortalecimento de redutos de resistência e de luta pela desconstrução do racismo e pela equidade racial.

1 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM: O LUGAR DE ONDE VIM E SUAS MARCAS EM MIM

Pensar sobre a questão que me era colocada: *Em que momento você se viu branca?* Me desafiou a refletir sobre as relações sociais que me constituíram. Desafio que me levou a uma grande viagem pela minha própria história, conduzindo-me a lugares inimagináveis e a descobertas pouco confortáveis.

Guaíra, o local onde nasci, é uma cidade do interior do Estado do Paraná, na Região Sul do país que, segundo dados do último censo do IBGE 2010, possui cerca de 32.000 mil habitantes, cuja história se confunde com a própria história da colonização do Brasil. A cidade de Guaíra como conhecemos hoje, faz fronteira com o Paraguai. As pesquisas em relação a cidade me levam a compreender a relevância da região dentro da perspectiva da geografia dos povos Guaranis.

Dados em relação à história do surgimento da cidade⁵, contam que foram os indígenas⁶ que habitavam a região e que a nomearam. Em Guaraní o local era chamado de Guairá, Guaíra e ‘Kway ra’ que pode ser entendido como intransponível, intransitável. Tais palavras tinham como referência a presença da Sete Quedas, uma cadeia de dezenove saltos, divididos em sete grupos, por isso, o nome. Seu volume de água era o suficiente para torná-la a maior cachoeira de volume d’água do mundo, contudo, a região ficou conhecido como de difícil. Em pesquisa sobre a história da cidade, encontrei um site com imagens da cidade antes do desaparecimento dos Saltos das Sete Quedas como mostram as figuras 1, 2,3 e em seguida a foto 4 que mostra depois alagamento das Quedas para a construção da Hidrelétrica Binacional de Itaipú⁷.

⁵ IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/historico>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

⁶ “brancos que falavam que eram nhanderu” – essa expressão, retirada do documentário “Tava, a casa de pedra”, refere-se ao primeiro contato entre povos originários da América e espanhóis e portugueses que chegaram nessas regiões como exploradores, mas se apresentaram aos indígenas como deuses.

⁷ Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipú, localizada em Foz do Iguaçu, no Paraná, é conhecida como uma das maiores usinas de geração de energia elétrica da América Latina. A Binacional atende o Brasil e o Paraguai, regida pelo tratado assinado em 26 de abril de 1973. Disponível em: <<https://www.itaipu.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2023.

Em 1982 a cidade de Guaíra se despede das Quedas, sendo homenageada por Carlo Drummond de Andrade, o poeta mineiro apaixonado pelas questões do meio ambiente. *Adeus Sete Quedas*⁸ é o nome do poema:

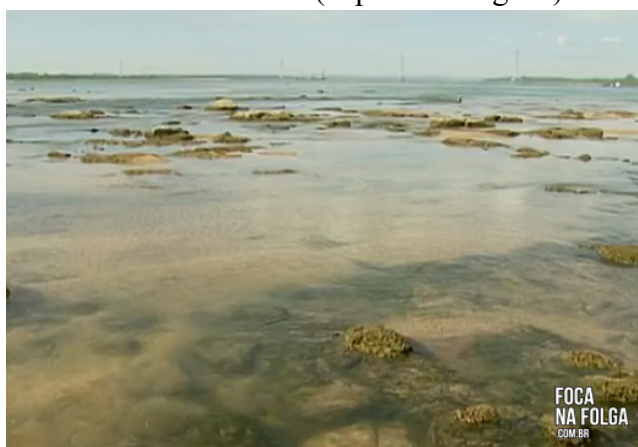
Sete Quedas por nós passaram,
E não soubemos, ah, não soubemos amá-las
E todas as sete foram mortas,
E todas as sete somem no ar,
Sete fantasmas, sete crimes
Dos vivos golpeando a vida
Que nunca mais renascerá
(ANDRADE, Adeus a sete quedas, 3).

Figura 1 – Foto das Sete Quedas – Rio Paraná em Guaíra – PR



Fonte: Disponível em: <<https://turismo.guaira.pr.gov.br/memorial>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Figura 2 – Foto das Sete Quedas – Rio Paraná em
Guaíra – PR (depois de alagada)



Fonte: Disponível em: <<https://www.focanafolga.com.br/2019/01/7-quedas-guaira.html>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁸ Armazém de Texto. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2022/03/poema-adeus-sete-quedas-carlos-drummond.html>>. Acesso em: 10 maio 2023.

Guaíra se desenvolveu à beira do Rio Paraná, que tem sua nascente no Rio Paranaíba e Rio Grande desembocando no Rio da Prata⁹. Registros¹⁰ que remontam ao surgimento de colonizadores na região, apontam que por lá existiam cerca de 2000 indígenas. Em 1608, a pacificação dos povos da região pela Companhia de Jesus, a Carta Régia, deu condições dos jesuítas espanhóis se instalarem na região por volta de 1525, através do caminho de Peabiru. ‘Co ivi agorecó vara’, em guarani, que pode ser traduzido para o português como ‘esta terra tem dono’, comunicado do líder indígena Guarani do Guairá ao espanhol Ortiz Vergara, em 1561¹¹, conserva os indícios de que a apropriação das terras indígenas pelos colonizadores não se fez sem luta. Ler este trecho da história da cidade me fez lembrar quando criança, das histórias que minha avó contava sobre os primeiros moradores da região.

Os primeiros moradores de Guaíra foram os “Índios”, antes de deixarem o local um Guarani amaldiçoou a cidade de Guaíra a não prosperar, pois a terra era dos “Índios” e como tiveram que sair da região lançaram essa maldição (MEMÓRIA, 2022).

A narrativa sempre me deixava sem palavras ou perguntas. A forma como minha avó e os antigos moradores/as repetiam essa história, despertava em nós, que ainda éramos crianças, um sentimento de medo e ressentimento em relação aos indígenas e, possivelmente, esse era mesmo o objetivo: culpá-los e responsabilizá-los pelo não desenvolvimento da cidade, pelo “progresso” que não chegava. Entendendo por desenvolvimento e progresso, a lógica capitalista. Contudo, as histórias também deixam pistas do movimento de resistência dos povos originários para não entregar seus territórios.

Os caminhos pela busca de minha construção identitária, percorridos em um primeiro momento por meio do processo de rememoração da convivência com minha avó, seguiram outros rumos. A investigação sobre a origem da cidade no site do IBGE, que traz a narrativa de resistência dos povos indígena e dados sobre suas culturas, confirmam o processo de escravização e expulsão sofridos pelos povos indígenas para dar palco às disputas do avanço das grandes colonizações, que construíram o que hoje chamamos de América.

Enquanto os leões não contarem sua história, prevalecerá a versão dos caçadores.

A lição do provérbio africano começou a fazer sentido para mim ao me confrontar com os diversos pontos de vista entre as histórias que trazia em minha memória e as descobertas que ia

⁹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/historico>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

¹⁰ Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/historico>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/historico>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

fazendo à medida que mergulhava nos estudos sobre a construção sociocultural da região que nasci e vivi até os dezessete anos.

Fui descobrindo que a história que me fora transmitida oralmente era a versão dos caçadores: dos colonizadores espanhol e português que continuam a aparecer como heróis em muitos livros sobre a história das supostas conquistas, dessa região do Brasil. Chimamanda Ngozi Adichie, uma escritora nigeriana, feminista, cuja palestra “O perigo da história única”, pronunciada em uma Ted Talk, no ano de 2009, que se tornou uma referência no Brasil, sendo publicada, posteriormente, no formato de livro, contempla minha perplexidade inicial.

Guaira é um lugar habitado, conhecido e visitado desde antes de 1500, porque a região das Sete Quedas foi um monumento natural que causava interesse em visitantes buscando desvendar os mistérios da região, pois estar nessas terras era estar em terras intransponíveis, como alertavam os povos originários.

O acesso ao documentário “Tava, a casa de pedra¹²”, ampliou ainda mais minhas descobertas sobre a cidade onde nasci. A sinopse do documentário “Memória, mito e história Mbya-Guarani sobre as reduções jesuíticas e a guerra guaranítica do século XVII no Brasil, Paraguai e Argentina” já anuncia o compromisso de narrar a história do ponto de vista dos leões...

O documentário traz a narrativa de indígenas mais velhos que contam as memórias dos povos da região do Rio Grande do Sul, Paraguai e Argentina que conviveram com os brancos. Narram, assim, terem sido enganados pelos brancos. “Os brancos diziam ser deuses”. As grandes construções de pedras por eles trabalhadas para ser o espaço da “Tava Mirim” - uma casa de reza de seu povo - se tornaram igrejas para brancos e sendo transformadas pelos espanhóis em uma construção de memória jesuíta. Até nos tempos atuais podemos encontrar narrativas de que as igrejas de pedras do interior do Paraná e região foram feitas por jesuítas. O documentário coloca em xeque a história oficial.

Os povos que aceitaram se converter ao cristianismo foram percebendo que na verdade os brancos não eram deuses e, com isso, muitos fugiram ou foram mortos por não continuar trabalhando para os brancos. A região foi palco de outras disputas. Os jesuítas foram mortos ou retirados das terras pelos bandeirantes e os indígenas que não fugiram foram escravizados, após resistirem a sair do território, a convivência com os jesuítas ficava hostil, ainda sim,

¹² Disponível em: <<https://vimeo.com/ondemand/tavacasadepedra/219002601>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

mesmo tendo sido enganados pelos “brancos que falavam que eram nhanderu”¹³, muitos indígenas se tornam escravizados. A região que os jesuítas tiveram acesso eram lugares próximos às trilhas nas quais esses povos viviam em constante trânsito para garantir seu modo de vida. Em pleno século XXI, essas regiões ainda são disputadas e os povos indígenas tentam recuperar seus territórios.

Pelo documentário fica evidente que os Guaranis Mbya circulavam por quilômetros de distância abrindo trilhas em meio às densas matas, além disso, estudiosos do período pré-cabralino, apontam que existia uma ligação entre Peru e Brasil pela trilha Peabiru, construída pelos Incas que passaram pela região. A América do Sul, anterior a colonização, conserva evidências de que da região do Peru até São Paulo, no Brasil, existia uma forma de comunicação por esses caminhos. Quando os espanhóis entram em contato com os Incas no Peru¹⁴, descobriram trilhas que seguiam caminhos pelo interior do Brasil como veremos mais à frente.

A partir de 1600, a pacificação dos povos da região pela Companhia de Jesus, enviou jesuítas espanhóis para se instalarem nas áreas do “Paraná, Guairá e à região dos Guaicurus” (BOGONI, 2008). Em 1632, Raposo Tavares realizou uma incursão que passou pela missão jesuíta de Guairá. Ele era filho de um português que havia roubado a coroa portuguesa e, por isso, veio parar no Brasil, fugido de Portugal com seu pai aos 20 anos. Foi considerado um bandeirante que chefiava uma caravana com o objetivo de capturar indígenas para escravizá-los. Seu grupo percorreu o sertão do Brasil, utilizando trilhas indígenas e vivendo de acordo com a sabedoria desses povos. Ficou muito conhecido por ter chegado a lugares distantes como Guairá, saqueando e capturando indígenas para vender como escravizados/as, sendo assim, alimentou as lavouras de açúcar e café de São Paulo e Nordeste do país com mão de obra escrava.

Ao final da passagem por Guairá, somaram-se em média 60 mil indígenas aprisionados, estima-se 40 mil fugiram e, entre 100 e 150 mil foram mortos ao longo de seis anos. Essas missões jesuítas tinham o objetivo de domesticar os indígenas, que supostamente se convertiam de forma voluntária ao cristianismo. Com o tempo, os povos que conviviam com os espanhóis, perceberam que foram enganados. Mas não demorou muito para os brancos espanhóis serem atacados pelos outros brancos, os portugueses. As construções das casas de pedras começaram

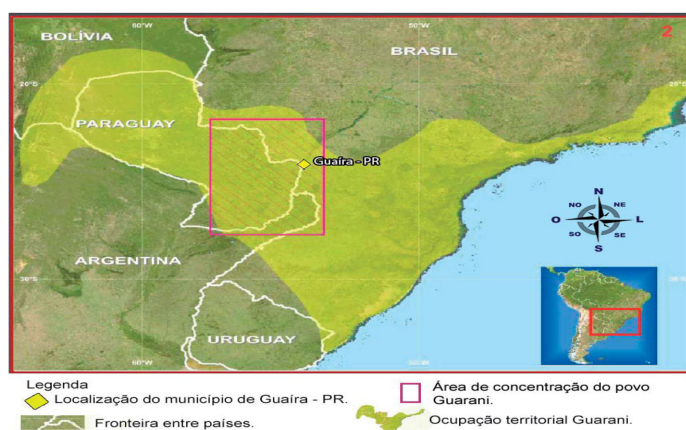
¹³ “brancos que falavam que eram nhanderu” – essa expressão, retirada do documentário “Tava, a casa de pedra”, refere-se ao primeiro contato entre povos originários da América e espanhóis e portugueses que chegaram nessas regiões como exploradores, mas se apresentaram aos indígenas como deuses.

¹⁴ O Tratado de Tordesilhas dividiu entre espanhóis e portugueses os territórios do que hoje conhecemos por América Central e do Sul para serem explorados.

a ser atacadas por outros brancos, no caso do Brasil, os portugueses, que ao ganhar as terras da coroa precisavam delas expulsar os povos originários¹⁵, seus verdadeiros donos. Ao contrário do que aprendemos em livros didáticos da escola sobre uma aceitação pacífica aos colonizadores, os indígenas resistiram e muito e de diversas formas aos ataques dos brancos e, ainda hoje, século XXI, continuam a divulgar suas histórias e serem fiéis aos seus princípios e forma de vida.

Só depois de 1870 quando termina a guerra entre Brasil e Paraguai que a região de Guaíra volta a ter habitantes. Guaíra foi marcada pela beleza assustadora das Sete Quedas e pela biodiversidade do serrado, sendo início do corredor do Pantanal, localizada às margens do Rio Paraná que possui mais de 170 espécies de peixes diferentes. A partir do final da guerra com o Paraguai, durante muito tempo aquela região do Paraná foi um espaço que servia de proteção dos povos indígenas para fugirem da escravização ou morte por contato com brancos.

Figura 3 - Localização de Guaíra e o território tradicional de ocupação Guarani



Fonte: Adaptado de Azevedo et al. (2008, p. 6).

Mesmo sabendo que o território chamado de Guaíra para os indígenas compreendia uma região grande da tríplice fronteira, como aponta a figura acima, considero importante trazer referências da história contada pelos povos originários desta região, como base para dialogarmos em relação às transformações que se seguiram a partir da colonização e seus impactos na formação identitária dos/das sujeitos/as que lá habitaram.

¹⁵ Entende-se hoje que a denominação “Índio” é parte da dominação ideológica que busca reduzir a existência de vários povos indígenas a um só povo, ao invés de reconhecê-los como povos originários, favorecendo a versão oficial do colonizador, que não deixa emergir outros pontos de vista e outras histórias do ponto de vista dos colonizados.

1.1 Rememorando: construindo novos olhares para o passado

Buscar as memórias do espaço onde nasci e cresci trouxe acontecimentos que me transportaram para a infância e juventude. No esforço de memoriar o movimento de construção identitária fui percebendo as marcas em mim atravessadas pelo ambiente socio-histórico-cultural. Relembrar e escrever lembranças do passado me obrigaram a me posicionar diante de fatos da história da minha família relacionada à história política do país, nem sempre agradáveis de serem revelados. Pude melhor entender, “o dever de memória”, do qual nos fala Ricoeur (2007), pois as memórias remetem aos fatos históricos, e “Dizer “você se lembrará”, também significa dizer “você não esquecerá”. Sendo assim, as encruzilhadas que a rememoração de minha construção/percepção identitária foi trazendo para mim, desvelavam parte da resistência em me perceber como uma menina pobre, oriunda de um lugar na base da sociedade e, aos poucos, começar a me dar conta também das questões de raça que se interseccionam.

Sou de uma família com bisavô e bisavó paraguaios, natural de Encarnación. Ao partir desse ponto para montar o quebra-cabeça sobre minha origem, percebo que resgatar histórias dos meus antepassados ligados aos seus ancestrais me remete à infância, pois quando criança ouvia muitas histórias em torno da imigração de italianos/as, alemã/es, japoneses/as, e até hoje ainda ouço histórias sobre meu bisavô que dizia ter ascendência espanhola e a minha bisavó ascendência alemã, mas no caso da bisavó, seu registro de nascimento consta que nasceu no ano de 1906, na cidade de Villarica, Paraguai, tendo o seu registro brasileiro apenas no ano de 1975, o que significa que durante sessenta e nove anos ela vivia no Brasil, sem registro algum, ou “sem documentos” como ouvíamos na família.

Dona Elena Wentzel (bisavó) e José Domingues Fernandes (bisavô), saíram do Paraguai para se casarem no Brasil e se apossaram de terras no Mato Grosso do Sul, na cidade de Mundo Novo, terras que pertenciam aos indígenas, que assim eram expulsos de sua terra. Apossar-se de terras indígenas, expulsá-los de suas terras e obrigá-los a procurarem outros lugares para viver era uma prática naturalizada. As memórias passadas através da oralidade parecem indicar que os povos indígenas não eram reconhecidos como os legítimos donos do território.

Essa é a história que me contaram, mas ao buscar cruzar as memórias sobre essa possível ancestralidade europeia, com os dados da história oficial, muitas lacunas foram aparecendo e os questionamentos se ampliaram. Seria possível que por volta de 1927, pessoas de origem (supostamente) paraguaia ganhassem com relativa facilidade terras brasileiras para explorar?

Ou estaríamos identificando aqui indícios do processo de branqueamento, como política pública, amplamente estimulado no Brasil, a partir do final do XIX e início do século XX?

Retomando as memórias que trago dos relatos de minha bisavó, me chamava a atenção a forma como diziam que ela distinguia “índios” e “brasileiros”, como se fossem as duas categorias fossem “antagônicas” e “os índios” fossem o inimigo a ser combatido. Essa narrativa favorecia à lógica da invasão de terras brasileiras, pois os indígenas eram considerados “inimigos/as comuns” dos brasileiros/as e imigrantes que precisavam “criar estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que seja mentira, mas que são incompletos” (ADICHIE 2009, p. 13).

As memórias da infância e da adolescência, confirmavam para mim as reflexões de Chimamanda (2009) sobre a intencionalidade da construção de uma visão única de fatos históricos. Confirmação que também acabou por se estender posteriormente no que dizia respeito à uma possível ancestralidade europeia. Contudo, encruzilhadas mais dolorosas do que estas ainda estavam reservadas para mim.

Para responder a perguntas sobre temas dos quais ninguém da família falava abertamente; recorri a uma pessoa que chegou a conviver com minhas bisavós, na fazenda em Mato Grosso do Sul. Ao começarmos a conversa, vou logo ao ponto, pergunto sobre essa ancestralidade europeia por parte da bisavó, a resposta é direta e objetiva.

Não sei se era o tataravô ou tatataravô que era da Gestapo, pois existiam provas, sua bisavó tinha uma foto estampada na casa dela, essa foto era do tal homem da gestapo de farda do Hitler (RELATO ORAL MEMBRO DA FAMÍLIA, recolhido em 2022)¹⁶.

Confesso que “subiu um frio na espinha” só de lembrar que cheguei a conhecer minha bisavó, mas tinha tanto medo das histórias que ouvia que jamais cheguei perto dela. Nunca soube o que era carinho de bisavó e, hoje, agradeço por não ter convivido com ela. Descobrir que uma parte de minha família, que poderia estar articulada com assassinos de guerra, que fugiram e vieram parar no Brasil com ajuda de políticos brasileiros, foi me deixando cada dia mais aterrorizada.

Novos sentidos foram se abrindo para mim! Cresci em um ambiente em que as práticas racistas ultrapassam a fronteira da Alemanha, passa pela Argentina, Paraguai e vem parar no Sul do Brasil. Uma pesquisa que buscava ampliar compreensões e reflexões sobre a construção identitária e seus caminhos e descaminhos foi dando a ver aos poucos as histórias da família

¹⁶ Relato colhido com um membro da família que conviveu com meus avôs quando viviam no Mato Grosso do Sul no ano de 2022.

atravessadas pelas escolhas da bisavó de origem alemã. Memórias que parte da família gostaria que permanecesse no silêncio e ignorada (compreensivamente) pela maior parte.

Mas qual seria o sentido dessas informações fazerem parte de meu memorial? Entendo e defendo que o silêncio, precisa dar espaço para novas formas de ser e estar no mundo. Apesar do silenciamento que rondava as conversas da família, sendo transmitido especialmente pelas mulheres, me junto a outras vozes que como eu apostam que o rompimento com o silêncio possibilita outros entendimentos dessas escolhas.

As narrativas que foram chegando até a mim, por meio de familiares, remontavam o quebra cabeça lhe dando novas composições, que tem a ver com as rotas retlines¹⁷ de fuga das famílias nazistas com a derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Neste período, muitos militares da gestapo fugiam por um caminho que contou com o acolhimento clandestino, passando por Espanha, Argentina, Paraguai, Brasil e Chile também.

As pesquisas em torno dessa ancestralidade me levaram a assistir um documentário que passava na History Channel, sobre alemães ligados a gestapo, que conseguiram fugir um pouco antes das forças Soviéticas e a aliança entre EUA, Inglaterra e França acabarem com os exércitos de Hitler. Este documentário aborda como diversas famílias alemãs ligados a possíveis crimes de guerra, eram acolhidas na Argentina e depois de um tempo, essas famílias migravam para o Paraguai, Brasil ou Chile.

Em todos os jogos de futebol do Brasil com a Argentina, minha avó torcia para a Argentina, as netas e os netos que nos sentávamos para assistir os jogos com ela não conseguíamos conter nossa indignação, até achávamos possível ela torcer para o Paraguai, pois nós também torcíamos para o time dos *hermanos*. Sua desculpa era dizer que a mãe dela vinha da Argentina, só hoje consigo compreender como devia ser difícil pactuar com memórias que não eram bem-vindas (MEMÓRIAS DO SILÊNCIO¹⁸).

Ler e escrever sobre as lembranças que me cercam desde a infância, remonta a trajetória das famílias nazistas que fugiram da Alemanha antes de pagarem por seus crimes. O silêncio marca a forma como boa parte dos meus familiares lidam com as dores das lembranças de conviver com uma mulher que ao exercer seus papéis familiares, criou um rastro de práticas racistas.

¹⁷ Rotas Retlines – na língua portuguesa significa rotas de ratos, em referência aos caminhos de fuga dos fascistas e nazistas que saem da Europa ao final da Segunda Guerra Mundial.

¹⁸ Estou nomeando como “Memórias do silêncio” fragmentos de histórias do passado que circulavam entre nós, histórias que passavam de boca em boca, que permaneciam no repertório oral e memorialístico da família e que não tinham quase nenhum registrado material.

A forma de manter esse grave segredo nas gerações passadas, está ligado a um costume de se comunicarem em Jopará, língua oficial do Paraguai, uma mistura do Guaraní falado pelos indígenas dessa localização com o Castelhana, língua do colonizador, para falarem “certos assuntos” que as crianças não deveriam ouvir. Nenhum neto ou neta aprendeu o Jopará, não tivemos uma infância convivendo com indígenas como minha avó e minha mãe. Minha avó falava fluentemente a língua dos *hermanos*, minha mãe entendia tudo, mas falava pouco; eu sei algumas palavras.

No cotidiano de minha avó, ela falava “portunhol”, uma mistura de diversas palavras do castelhano e português. Porém, netas e netos sabíamos quando o assunto era impróprio para as crianças, pois nestas situações minha avó falava em Jopará. A tradição de se comunicarem em duas línguas se rompe na minha na geração, mas todas compreendiam o básico e conseguiam se comunicar misturando as duas línguas dos colonizadores e dos povos originários.

Certo dia resolvemos resgatar alguns laços perdidos ao irmos para o Estado do Rio de Janeiro. Passamos a fazer parte de um grupo de *WhatsApp* da família de Guaíra...as primeiras coisas que todas/os fizeram ao reencontrar algumas primas/os foi relembrar a vida no sítio e falarem muitos assuntos em Jopará (MEMÓRIAS DO SILÊNCIO).

Por mais que a tradição de falar Jopará tenha se perdido, quando a família saiu do Mato Grosso do Sul, fronteira seca com o Paraguai e passou a viver em Guaíra, no Brasil, tendo o Rio Paraná entre os dois países, os laços com os Indígenas com os quais minha avó cresceu não se romperam. Lembro-me de minha avó receber a visita da Mangara, que morava no Paraguai. Todas as vezes que a Mangara aparecia ela trazia: mandioca e milho, ao passo que minha avó separava roupas de frio para ela. Nestes dias, as duas só se comunicavam em Jopará, tomavam chimarrão e com o milho trazido, minha avó fazia uma comida paraguaia chamada *sopaguanu*, um bolo de milho salgado com queijo branco, cebola, leite, óleo e ovos, assado no fogão a lenha.

Minha avó se distanciou do território do Paraguai ao sair do Mato Grosso do Sul, mas manteve viva a cultura paraguaia, principalmente, no bairro da Vila Velha onde morávamos. As tradições religiosas, culturais e alimentares, como o caso do bolo de milho, que é uma dessas memórias que segue como tradição de família e são marcas infância da família, foram mantidas. O bairro da Vila Velha, dá início a cidade, o local era famoso por ter muitos habitantes com ancestralidade paraguaia. Assunto que será retomado quando trouxer minhas vivências de uma infância cercada de elementos de diversas culturas, com a predominância do cotidiano com vários elementos da cultura paraguaia presente na cidade até hoje. Retomando as memórias

sobre a bisavó, uma das descobertas me deixou pensativa; essa conversa revelou que Elena Wentzel era professora em uma cidade do interior do Paraguai, na qual conheceu meu bisavô, que diziam ser um homem casado, ainda sim, meu bisavô José Fernandes se tornou pai da maior parte das filhas da minha bisavó Elena Wentzel.

Informações obtidas ao longo da pesquisa revelaram que meu bisavô saiu do Paraguai, em contexto de guerra, tendo desertado ao ser convocado pelo exército paraguaio, e fugiu para o Brasil, pois não queria lutar “na guerra”. Sendo assim, negociou a posse de terras com uma pessoa influente, provavelmente, um político do estado do Mato Grosso do Sul. Tentando definir qual seria a guerra da qual meu bisavô teria desertado encontrei duas possibilidades: a Guerra del Chaco (1932 a 1935) ou Guerra Civil Paraguaia (1922), mas como essa memória era uma narrativa silenciada, parte dos/das portadores/as dessas lembranças já se foram. O que é confirmado é que lhe foram doadas terras na cidade de Mundo Novo/MTS para cultivar erva mate, produto muito comum de cultivo naquela época. Assim, comprometido em mudar de vida, meu bisavô, que já tinha uma família no Paraguai, formou outra família no Brasil com minha bisavó que já era mãe solo de uma filha. Saíram de Encarnación no Paraguai e foram morar na cidade Mundo Novo no Mato Grosso do Sul, no final da década de 1920.

Novamente o silêncio se abre como algo incômodo, a história do Brasil me parece algo muito espantoso, se nem minha família tinha coragem de revelar as memórias de nossas origens, como questionar essas origens e suas escolhas? Com esse movimento de imigração de meus bisavôs, podemos perceber como terras indígenas eram invadidas e são até hoje de forma sistemática. As práticas de trabalho forçado ou a fuga para outros lugares, foi necessário por parte dos indígenas que são donos dessas terras, mas se viram em relações violentas com os brancos invasores.

Histórias como a de Elisa, coletada entre membras/os da família, que narro a seguir, é emblemática do processo colonizador que os povos indígenas vêm sofrendo há quinhentos anos. Minha bisavó “pegava” Indígenas “para criar” com o intuito de colocá-las no trabalho doméstico. A última criança que ela tomou para si, chama-se Elisa e passou por muitas situações de violência até que se tornou uma adolescente e foi embora, vivendo sua vida hoje em Curitiba no Paraná. Uma dessas histórias ocorreu quando Elisa devia ter cerca de oito anos em plena década de 1960.

Uma vez sua bisavó prendeu a “bugrinha” que ela fazia de “criada”, era só uma criança, a Elisa ficou uma tarde toda sem comer trancada no galinheiro, eu não podia fazer nada, pois só seu tio avô que ela respeitava. Assim que ele chegou no final da tarde, contei tudo para ele e ele tirou a menina da sua mãe e trouxe para nossa casa e

ameaçou sua mãe...Elisa era mantida como escrava, se isso continuasse ele ou qualquer outra pessoa da família poderia denunciá-la. (MEMÓRIAS DO SILÊNCIO).

Práticas como a de Elena Wentzel revelam que, mesmo sem escravização oficial ou legislação que permitisse tomar o outro ser humano como propriedade, o olhar dela para os Indígenas da região do Paraguai/Brasil era hierarquizado e a naturalidade da exploração da mão-de-obra indígena era naturalizada, como também a violência sobre seus corpos, a invasão de suas terras e o culto à ancestralidade nazista.

Remexer nas memórias de família, me fez conjecturar sobre as raízes da onda conservadora e neonazista¹⁹ que assombra a segunda década do século XXI no Brasil somado ao surgimento crescente de novas células neonazistas na região Sul do país. Sabemos que nosso país, mais para o final do século XIX, ao invés de reparar o erro histórico com os povos escravizados que haviam conquistados a abolição também neste período, inicia uma política de acolhida de imigrantes italianos, alemães, japoneses, judeus e como aponta Munanga:

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial (2020, p. 53).

As narrativas de minha família oferecem exemplos da construção do racismo estrutural. A doação de terras expropriadas dos/das indígenas, verdadeiros/as donos da terra, para o meu bisavô, um estrangeiro branco, com uma ancestralidade europeia materializa a intencionalidade de construção de uma nacionalidade branca e europeia. Entender minhas origens, bem como como vou construindo minha identidade, me ajuda a ampliar minha compreensão do Brasil. A luta para a desconstrução desse ideal identitário branco, europeu enquanto projeto de nação continua a ser um desafio diário. Ricoeur (2007) nos convida a pensar que...

ora, é nesse ponto de atrito que o dever de memória se revela particularmente carregado de ambiguidades. A injunção a se lembrar corre o risco de ser entendida como um convite dirigido à memória para que provoque um curto-circuito no trabalho da história (RICOEUR, 2007, p. 101).

Assumindo a ambiguidade desse dever de memória do qual nos fala Ricoeur, a rememoração instigada pela pesquisa foi provocando em mim um curto-circuito na história que

¹⁹ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/27/ha-uma-onda-neonazista-no-brasil-entenda-o-que-dizem-os-numeros-e-especialistas-no-tema>> Acesso em: 12 fev. 2023.

eu conhecia de minha família: uma parte dela começou a se apresentar para mim como representantes de colonizadores. Nas terras indígenas e escravizando-os, meu bisavô e a minha bisavó formaram uma família grande com sete filhos e filhas, três homens e quatro mulheres, uma dessas filhas era Josefina Wentzel Fernandes, minha avó.

Minha avó foi criada entre as cidades de Mundo Novo no Mato Grosso do Sul e Guaíra no Paraná, tendo em vista que ambas as cidades fazem divisa com o Paraguai, suas histórias eram uma mistura das histórias da cultura Indígena dessa região, lendas de pescadores e os relatos de experiências da vida no “interiorzão” do nosso país como: Saci Pererê, Mula sem Cabeça, chupa cabra, homem do saco.

Morávamos em uma casinha feita de madeira e chão batido, por entre as frestas da madeira da casa víamos o Saci Pererê passar, não conseguíamos enxergar ele, mas não era só um não, eram muitos, várias sombras passavam pelas frestas, muito barulho de coisas se arrastando, o galinheiro fazendo muito barulho e aquele assovio que nos deixava cheios de medo. Ninguém se atrevia a sair à noite porque podia dar de cara com o Saci (MEMÓRIA DO SILÊNCIO).

Ouvia essa história tantas vezes e nunca conseguia entender o fato de que eram muitos Sacis, mas jamais perguntei. Outra história que me amedrontava era sobre o homem do saco que passava no portão da casa das pessoas para pegar as crianças e colocá-las no saco para levar para o Paraguai e depois que levasse para a cidade vizinha, ninguém poderia encontrar e nem dizer o que faziam com as crianças levadas. Outras histórias baseadas na realidade também chamavam minha atenção. Josefina conta que a primeira língua que aprendeu foi “Tupi Guarani”, que, na verdade, é o Jopará. Josefina cresceu convivendo diariamente com os indígenas que, certamente, eram donos das terras apossadas por José Domingues, seu pai.

Mesmo tendo como berço cultural elementos da vida no sítio, da cultura pantaneira e da cultura indígena, minha avó negava sua ascendência paraguaia e enaltecia a descendência espanhola e alemã. Cresci com a referência da ascendência europeia, uma ideia repetida tantas vezes, que ainda me surpreendo com a falta de problematização sobre o assunto, só hoje consigo entender que estava vivendo o que Chimamanda (2007) chama de “o perigo da história única”. Porém, quando busquei cruzar as lembranças sobre nossas origens num telefonema a um parente próximo, encontrei a mesma resposta que habitava minhas memórias:

Sobre sua bisavó, não sei onde ela nasceu, mas sei que ela veio do Paraguai, vivia lá, mas não tinha cara de paraguaia, cara de paraguaio é cara de “índio”, “bugre”, sua bisavó tinha cara de europeia, sua avó também tinha cara de europeia é seu avô Tupinambá que traz a mistura com os “índios” para a nossa família (RELATO ORAL, MINHA TIA, 2021).

Ao retomar essas lembranças e confrontá-las com as memórias das histórias da infância, percebo que “entre viver e narrar existe sempre uma separação, por pequena que seja. A vida se vive, a história se conta” (RICOEUR, 2000, p.100). Procurei novas fontes sobre as origens da família e percebi as informações dos tais parentes europeus eram vagas e tinham motivos para tanto. Nossa história começa no Paraguai, ou começa no silêncio que nos fez acreditar que o Paraguai era a referência da célula inicial que originou nossa família. De qualquer modo, de origem europeia ou paraguaia, somos uma família de imigrantes.

Sou a primeira neta de Josefina. Minha mãe Elisa da Silva Tavares, que foi mãe solo de duas meninas que criou e sustentou com a ajuda da minha avó. Foi, principalmente, com essas duas figuras que aprendi a ter coragem e encarar a vida e gostar de ser estudante, como minha avó recomendava e trabalhadora como minha mãe me ensinou a ser, desde muito menina. Josefina, nascida em Encarnación, Paraguai, passou sua infância e quase toda sua juventude morando em uma fazenda no Mato Grosso do Sul, onde foi basicamente criada pelos indígenas da região, como coloquei anteriormente. Em sua fase adulta, casou-se com Tupinambá da Silva Tavares, um policial militar de origem da cidade de Foz do Iguaçu, que conheceu minha avó na cidade de Guaíra onde trabalhava. Josefina saiu do campo para morar na cidade de Guaíra com Tupi, do outro lado do rio Paraná. Nesta cidade criou seis filhas que teve com meu avô e adotou meu tio depois da morte do meu avô em serviço que o levou bem antes de suas filhas saírem da infância. A figura do avô só era lembrada para exaltar o quanto foi um policial temido na cidade, pois quando perguntávamos do Tupi como marido de minha avó ou mesmo como pai, ouvíamos histórias de violência e dor, dificilmente minha avó nos respondia quando indagávamos sobre o Tupi, mas o bairro todo sabia que ele era um homem violento, por isso, presumo que Josefina não fez questão de revelar muitos detalhes da tal figura do avô.

Buscando informações sobre o Tupinambá, das poucas lembranças que tenho de minha avó falar sobre ele e ficou a informação que ele carregava uma ancestralidade Indígena, como demonstra o nome. Sabíamos por Josefina, que a sua família era de Foz do Iguaçu e nossa ancestralidade Indígena, que faz parte da família dele, só tivemos contato por histórias que minha avó contava. Ela dizia que o pai do Tupi era um alemão que trabalhou abrindo estrada pelo Sul do país. Em umas dessas situações passou no Rio Grande do Sul e “catou” uma bugra, “deu um nome a ela” e assumiu o seu nome para poder ficar no Brasil.

A “naturalização” implícita na lógica de aprovação ao fato de “um alemão “catar” uma bugra” para se casar com ela e assim adquirir uma cidadania brasileira, que fica evidenciada nas histórias que circulavam na família, não só remete à questão da violência do colonizador,

como também a convivência do Estado, justificada/impulsionada pela política do branqueamento, sobre a qual nos aprofundaremos posteriormente.

O fato é que pouco sabemos sobre essa parte da família que não convivemos, pois, como relatado acima, meu avô foi morto em serviço como policial. Duas versões sobre sua morte circulavam na memória da cidade quando eu era menina: uma seria que ele prendeu um sujeito e não o revistou e quando ele terminou de amarrá-lo próximo ao seu cavalo para tomar uma cachaça em um bar de beira de estrada, o sujeito esperou ele virar as costas e o encheu de tiros; a segunda versão também tem o mesmo bar como cenário, mas dessa vez diziam que meu avô estava bebendo uma cachaça quando apareceu um sujeito que ele havia prendido e assim que obteve liberdade voltou para se vingar de meu avô, que teve seu nome anunciado e, em seguida, os tiros.

Depois dessa tragédia, minha avó ficou com seis filhas viúva antes dos quarenta anos. Mesmo em meio a algumas dificuldades para se adaptar à nova realidade, minhas tias e minha mãe sugeriram que minha avó adotasse o filho da vizinha que precisava trabalhar e não tinha com quem deixar a criança e muito menos sustentá-la. Minha avó passava por dificuldades, mas ao mesmo tempo em relação a vizinha, uma mulher negra que não tinha como sustentar seu único filho, minha avó, uma mulher branca viúva de um policial, tinha melhores condições para sustentá-lo, mesmo que de forma humilde, seis filhas e mais um filho. Em seguida, meu tio chegou na família ainda um bebê. Foi em Guaíra, mesmo com as dificuldades da cidade de falta de emprego e oferecimento de formação profissional ou acadêmica para as famílias de trabalhadoras-es e donas de casa como Josefina, que minha mãe gerou a mim e minha irmã.

Em minha infância, passei muito tempo em volta da minha avó e seus afazeres domésticos; gostava de brincar entre as hortênsias do seu jardim, subia no pé de manga e pegava frutas ou cheiro verde na casa dos vizinhos para minha avó cozinhar, mas nem tudo era tão bonito como as descobertas em torno da diversidade da fauna e flora guairense.

Existia suas limitações, morávamos ao lado da delegacia civil, estávamos localizados no bairro da Vila Velha, um local que ficava próximo do Rio Paraná e faz parte da história do surgimento da cidade. O problema é que não existia muro entre a delegacia e a cadeia dos presos e nossa casa. Era por volta de 1989, eu tinha cinco anos, costumava brincar mais na parte da frente da casa, pois nos fundos os presos ficavam nos chamando. Apesar de gostar de subir no pé de goiaba, pé de nêspera, eu evitava, pois, essas árvores frutíferas ficavam no quintal e eu tinha muito medo. Acho que eu devia estar com uns 10 anos quando a delegacia resolveu subir o muro e dividir nossos quintais, mas com certeza passei a primeira infância brincando de conhecer os casos policiais da cidade.

O carro chegou do Rio Paraná e não parava de sair água de dentro dele, toda a criançada curiosa se revezavam para olhar quem estaria morto dentro do carro. Eu estava assustada, mas resolvi olhar, e lá estava o corpo de um jovem rapaz. Depois disso passei a levar em conta as histórias sobre os perigos de nadarmos no Rio Paraná, principalmente na cidade de Guaíra que transformou suas quedas d'águas em um lago artificial (MEMÓRIA DO SILÊNCIO).

Os casos de afogamentos no Rio Paraná, faziam as crianças temerem o Rio, transformado em lago artificial depois do alagamento das Sete Quedas para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, o rio era conhecido por diversos afogamentos. Em 1982, um ano antes do meu nascimento, a cidade de Guaíra inundava as Sete Quedas, para a construção da hidrelétrica de Itaipu Binacional, construída entre, Brasil e Paraguai. A Binacional, transformou o Rio Paraná, na parte de Guaíra em um lago artificial, em constante assoreamento e com grandes redemoinhos que sugavam as pessoas para o afogamento. Os buracos das Sete Quedas ainda fazem parte do Rio, porém estão alagados e confundem os banhistas que podem se ver em uma situação sem volta ao mergulhar em alguns pontos do Rio Paraná. Sou parte de uma geração que cresceu com esta marca: a destruição da maior cachoeira em volume de água do mundo, um patrimônio natural da cidade que nasci e cresci, mas não pude conhecer.

As memórias das vivências dos antigos moradores que conheceram a Sete Quedas, eram presentes em nossa infância; diversas histórias da vida agitada da cidade que recebia muitos turistas curiosos para conhecer as Quedas. Parece que nos tempos atuais os habitantes da cidade têm mais noção da grandiosidade da perda, do que naquele momento histórico. A ideologia do progresso e do desenvolvimento econômico, social e cultural predominara justificando a necessidade da destruição de todo o patrimônio natural que existia na cidade.

Os habitantes da época aderiram a tais justificativas para a destruição do patrimônio? As memórias orais levantadas até aqui, problematizam essa adesão incontestável. Basta lembrar da afirmação de minha avó para percebermos isso:

Os primeiros moradores de Guaíra foram os “Índios”, antes de deixarem o local um Guaraní amaldiçoou a cidade de Guaíra a não prosperar, pois a terra era dos “Índios” e como tiveram que sair da região lançaram essa maldição (MEMÓRIA DE FAMÍLIA).

Será que a “maldição dos “índios”, na verdade, não seria uma forma de denúncia e alerta, não apenas em relação ao processo de exclusão e eliminação a que os povos indígenas estavam sendo submetidos, como também sobre o risco que a depredação da natureza representava para toda a população?

1.2 A escola como centro social e parte da vida

As histórias ouvidas no ambiente familiar começavam a ser cruzadas com a formação escolar. Aos seis anos as descobertas do quintal de dona Josefina e as ruas do bairro da Vila Velha deram espaço para a vida escolar. Minha vida escolar se iniciou aos seis anos de idade no Jardim de Infância II, idade que pela legislação atual as crianças são inseridas no Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Mendes Gonçalves. A escola localizada a duas quadras da minha casa, era de fácil acesso. Nos primeiros dias, minha mãe me levou, mas não demorou muito para que eu, com os meus primos e as/os amigas/os que moravam próximo da nossa casa, nos juntássemos para irmos à escola.

Meu primeiro ano foi bem difícil, pois o processo de alfabetização foi atravessado pelo fato de ser canhota. Existia preconceito e falta de conhecimento, minha família não tinha descoberto que eu usava a mão esquerda mais do que direita. Na escola a professora me obrigava a escrever com a mão direita sem me explicar por que não era para escrever com a mão esquerda. Lembro-me de várias vezes, a professora tirar o lápis da minha mão esquerda e colocar na mão direita. Não demorou muito para que minha mãe percebesse que eu estava com muitas dificuldades para aprender e, ao falar com a professora, percebeu que o problema estava relacionado ao fato de eu ser canhota, mas jamais tinha prestado atenção nisso. Depois disso, a professora aceitou que eu escrevesse com a mão esquerda, porém enfrentei diversas dificuldades no processo de alfabetização.

Embora tenha enfrentado muitas dificuldades no processo de alfabetização, considero que a Escola Municipal Mendes Gonçalves foi um lugar muito acolhedor, estudei nessa escola do Jardim de Infância II até terminar a primeira etapa do ensino fundamental. Como a cidade era muito pequena, quase toda/os se conheciam desde criança e depois da drástica mudança com o fim das Quedas a cidade acabou perdendo sua principal atividade econômica com impactos até no número de habitantes que diminui de sessenta mil²⁰ antes do fim das quedas até chegar em trinta mil habitantes²¹ nos tempos atuais. A escola cumpria um papel social na comunidade, que parecia ser iniciativa da família, que lá morava: abria os espaços da quadra, do parquinho e a mesa de Ping-pong no final de semana para as crianças brincarem.

²⁰ Dados retirados do site: <<https://www.focanafolga.com.br/2019/01/7-quedas-guaira.html>>. Acesso em: 12 maio 2023.

²¹ Dados extraídos do site: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/panorama>>. Acesso em: 12 maio 2023.

Até o sexto ano do ensino fundamental, eu era uma estudante dedicada e participativa, mas a partir do sétimo ano precisei conciliar minha vida escolar com o emprego de secretária, em um consultório odontológico. O dentista, dono do consultório, era meu padrinho. Em certo momento, precisou de uma secretária, ao tempo em que minha mãe enfrentava dificuldades econômicas para criar as duas filhas. Ofereceu-me a vaga, sabendo das dificuldades para arrumar emprego na cidade. Minha mãe não hesitou em estimular-me a aceitar a oferta, para ajudar na manutenção da casa.

Durante um mês, passei por um período de adaptação. Chorei até entender que eu não poderia mais jogar basquete e vôlei no contraturno da escola, pois precisava ir para o trabalho. Além de não entender bem a necessidade de trabalhar, aos quatorze anos, preocupava-me em não poder mais assistir o lindo pôr do sol, com suas cores, vermelha e marrom sumindo no horizonte do Rio Paraná. Ainda assim, segui os conselhos de minha mãe, que preferia me ver no trabalho, do que em casa ou na rua.

Conforme as dificuldades para me manter estudando e trabalhando, ao mesmo tempo, se apresentavam, uma revolta me tomou e a dedicação aos estudos diminuiu drasticamente, mas com o passar do tempo, fui compreendo que não tinha outra saída: ou eu trabalhava ou minha mãe não conseguiria sustentar duas filhas só com apoio de minha avó, que já participava da criação de outros dois netos. A inserção no mundo do trabalho, possibilitou perceber o quanto era importante estudar sem precisar trabalhar, por muitas vezes, me perguntava por que precisava trabalhar e estudar, como fazer para me dedicar a duas coisas tão importantes.

Minha vida era estudar e trabalhar, pela manhã na escola, tarde é parte da noite no trabalho. Os dias eram cansativos e, por isso, dormia na carteira da escola, isso virou um hábito, até que uma das minhas professoras do sétimo ano me acordou para falar com a diretora. Ao começar o diálogo com a diretora, ela falou, antes de me perguntar qualquer coisa, que chamaria minha mãe para perguntar o que estava acontecendo comigo que só dormia na sala de aula, em tom de ameaça. Respondi em tom de sarcasmo que ela podia chamar, mas neste caso eu mesma podia explicar, se ela quisesse incomodar minha mãe para ouvir a mesma história, aí era com ela. Falei com muita revolta que precisava trabalhar para ajudar minha mãe, por isso, não conseguia mais acompanhar as aulas, mas que procuraria dar um jeito de melhorar (MEMÓRIA DO SILÊNCIO).

Minha mãe, como muitos responsáveis, se preocupava com o fato de a filha estar em casa, pela rua, em uma cidade de fronteira que é conhecida como rota de tráfico de drogas e muita violência, preferia ver sua filha trabalhando e estudando do que exposta nas ruas de uma cidade que parecia muito pacata, mas para os/as moradores/as era reconhecida como muito perigosa. Nessa etapa da vida, a escola já não era mais um lugar tão acolhedor.

Com uma vida aparentemente tranquila, seguia com os desafios de uma filha de trabalhadora que também arrumava tempo para ser adolescente e aproveitar todas as formas de manifestações culturais oferecidas pela cidade natal e cidades do entorno. Ao longo do ano, frequentávamos os “Bailes Alemães”, a “Festa da Tia Lucila para a Santa Paraguaia de Caacupé” e, às vezes, o “Almoço de Domingo no Clube Japonês”, os principais eventos culturais da cidade.

Existia um alerta sobre as noites paraguaias. Fui educada desde muito cedo ouvindo que não era recomendado ir à noite no país vizinho sem avisar e saber bem para onde estava indo, pois, uma vez cruzada a fronteira, se morrêssemos “nem o corpo poderia ser resgatado”. Com essas recomendações, as visitas ao Paraguai, ou eram durante o dia ou eram para dormir na casa de alguém conhecido. Foi o trabalho que possibilitou a minha inserção na vida social da cidade, algo meio complexo, dadas as diferenças entre os grupos sociais que constituíam a cidade. A rotina de estudar e trabalhar era bem corrida, mas, no ambiente do consultório existia uma relação de afeto. Além disso, o trabalho tinha um caráter formativo de me constituir como uma pessoa independente. Júlio Cesar Leite²², meu padrinho e dentista de Guaíra, era uma referência de pessoas que saíram da cidade para estudar e retornaram com uma carreira.

Antes de sair de minha cidade natal, trabalhei durante três anos como sua secretária odontológica, em um espaço onde se tinha pouca convivência com outras pessoas, apenas com os clientes que iam e vinham. Tive muita dificuldade para ter a concentração necessária para ser ágil e rápida. Como uma adolescente, recém-chegada ao mundo do trabalho, vivia cheia de ideias que passeavam na cabeça enquanto me cobravam atenção ao trabalho.

Como secretária, eu auxiliava meu padrinho nos atendimentos aos clientes e, aos poucos, a carreira de Odontologia começou a me atrair. Porém, eu não queria permanecer em Guaíra de jeito algum, destino natural se eu fizesse a faculdade. Assim, preferi me lançar no mundo, levando o aprendizado sobre a importância da formação de nível superior e de ser discreta, temendo a própria sombra ao caminhar, como orientava Júlio Cesar Leite, padrinho e patrão que me orientava para a vida a partir de sua experiência.

Minha vontade de sair de Guaíra e ir para Curitiba ou Niterói seguia o movimento descrito por Caldart (2003), como migração das famílias do campo para a cidade em busca de escolarização, formação e trabalho que possibilite o financiamento dos estudos. Debatendo as dificuldades que os/as trabalhadores/as jovens enfrentam para concluir uma formação de nível superior, a autora afirma que “um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica

²² Disponível em: <<https://clinicainnovati.com.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2003, p. 66). Reconhecendo-me nesse contexto entendi que era necessário modificar, primeiramente, a minha realidade de trabalhadora sem qualificação, como discuti em minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF) intitulada “A atualidade da luta das mulheres: Para onde caminha o movimento de gênero contra as opressões?”

Cresci na cidade de Guaíra, onde os debates em torno das questões raciais eram pouco problematizados, como no resto do país. Vivíamos o mito da democracia racial, que supostamente teria tido êxito. Ainda que soubéssemos que existiam negros e Indígenas, éramos uma maioria branca ou que se reconhecia como branca, cuja identidade era questionada. Pinheiro, nomeando como *embotamento da consciência branca* essa aparente falta de necessidade/interesse de a raça branca travar o debate racial, lembra:

Geneticamente não existe raça branca, assim como não existe raça negra! Contudo não devemos esquecer que a raça branca se impôs como hegemônica no mundo acidental afirmando (politicamente) a inferioridades de outras raças. É necessário que a questão do embotamento da consciência branca eurodescendente (e eurocêntrica) seja trazida ao centro do debate. Trata-se de uma consciência que permanece, muitas vezes, algemada no seu senso de superioridade, impedindo-lhe um livre voo de reconhecimento verdadeiro dos sujeitos de outras raças (PINHEIRO, 2020, p. 86).

Um exemplo das questões do apagamento da história dos povos originários e dos africanos e afrodescendentes, está evidente em uma das maiores atrações turísticas da cidade de Guaíra, nos tempos atuais: o Centro Náutico Marinas, uma construção feita à beira do Rio Paraná que conta com uma estrutura de palco que recebe grandes shows e eventos. Tal estrutura foi construída inspirada no modo de construção indígena, um palco central e em volta uma série de barracas de alvenaria, toda a construção em modelo circular. Cada uma das seis barracas representam a cultura de um país, como: portuguesa, paraguaia, alemã, italiana, árabe e japonesa. As fotos a seguir trazem a ideia da arquitetura da obra descrita.

Figura 4 - Centro Náutico Marinas, Guaíra PR



Fonte: Disponível em: <<https://turismo.guaira.pr.gov.br/listaAtrativos/7>>.
Acesso em: 15 jan. 2023.

Figura 5 - Centro Náutico Marinas, Guaíra PR



Fonte: Disponível em: <<https://turismo.guaira.pr.gov.br/listaAtrativos/7>>.
Acesso em: 15 jan. 2023.

Como podemos notar nas imagens, a área de realizações de eventos tem como referência as construções dos povos originários locais. Contudo, essa referência reduzia-se à questão estética, pois estes povos se beneficiavam do espaço de forma pontual, como por exemplo, do ano de 1997, Guaíra foi sede dos jogos Mundiais da Natureza²³, evento do qual fui espectadora e pude reviver com a pesquisa do mestrado no site do IBGE. Já na festa comemorativa da cultura brasileira que é celebrada todos os anos, nem os povos originários, nem as culturas de origem de países africanos, costumam estar representadas.

²³ Jogos Mundiais da Natureza foi um evento que reuniu diversos povos indígenas que se reuniram para competirem em modalidades esportivas ligadas as culturas dos povos originários. Os povos ficaram acomodados no Centro Náutico da cidade que foi sede do evento ocorrido no ano de 1997, realizados em Guaíra e na Costa Oeste. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/historico>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

Eu já sonhava conhecer outras culturas, formas de viver e outro lugar com mais oportunidades para estudar e trabalhar. Porém, antes que pudesse terminar meu ensino médio fomos tangidas pela necessidade de sair da cidade. No ano de 1999, Guaíra se tornou pequena demais para que pudéssemos enfrentar nossos problemas. Um “caso de violência²⁴ na família, que provoca o despertar para a reprodução do machismo implicando em dor e sofrimento nos levou a desejar sair da cidade (TAVARES, 2014, p. 3)”, como relatei no memorial de minha monografia de conclusão de curso, a vinda para o Rio de Janeiro aconteceu a partir de tal acontecimento.

Assim, minha mãe com quarenta anos de idade, minha irmã com dez anos e eu com dezessete anos, saímos de Guaíra/Paraná para Niterói, cidade do Estado do Rio de Janeiro, em busca de melhores condições de vida. A vinda para Niterói, estava ligada a uma proposta de uma tia para nos dar apoio até nos estabelecermos financeiramente.

1.3 Do Paraná para o Rio de Janeiro: entre o estudo e o início da carreira profissional

Em Niterói, conclui o ensino médio em 2001 e ingressei na universidade em 2004, quando fui aprovada no vestibular para o Curso de Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense (UFF). No mesmo ano, fui aprovada também no concurso de merendeira para Rede Municipal de Educação de Niterói. A opção por um concurso que exigia apenas o ensino fundamental completo, não demandava nenhuma formação específica e, cuja prova, portanto, teria um grau bastante simples de complexidade, trazia a possibilidade de cursar o nível superior. A aprovação nos dois concursos abria caminhos: da universidade pública e do emprego público com estabilidade e garantia de direitos.

Para uma filha de trabalhadora que, até então, contava com ajuda da família para estudar, minha primeira matrícula como funcionária pública, me trazia condições reais de estudar e trabalhar e era o primeiro passo para construir condições de mudanças em minha realidade.

²⁴ Trecho do memorial da minha monografia da conclusão do curso de pedagogia na UFF-Niterói. “O momento de enxergar a reprodução do machismo implica em dor e sofrimento. Um caso de pedofilia no interior da família nos envolve. A violenta e agressiva situação polariza as relações. A tomada de atitudes, de um lado, marcada pelo medo da retaliação, caso fosse denunciado o agressor, também é questionada, pois tínhamos a postura da justiça que, por muitas vezes, coloca a própria criança, no caso, como provocadora da violência sofrida” (TAVARES, 2014, p. 6).

Nesse contexto, eu acessava lugares desejados, porém, muitas vezes, pouco alcançados por filhos/as das classes trabalhadoras que não acessam a universidade pública.

Ainda não existia o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)²⁵ e com isso cada universidade tinha sua forma específica de avaliação, o que complicava bastante a vida dos filhos/as de trabalhadores/as como eu, que tinham pouco tempo e dinheiro para investir no ingresso para as universidades públicas.

A mudança de estado, as vivências na escola pública, somado a escolha de estar em espaços de formação política²⁶ me enchiam os olhos, o mundo que parecia tão pequeno no interior se tornava gigante ao viver em uma cidade metrópole. Para aproximar a realidade do trabalho e da universidade, mesmo sem conhecer bem o Morro do Estado, escolhi trabalhar lá, pois ficaria no centro da cidade, perto da UFF e em uma escola pequena para aprender a cozinhar.

Na universidade, passei a compor um grupo de jovens que acompanhou o primeiro racha no governo do PT, a partir dos anos 2000. Esse rompimento se deu para a construção de uma alternativa ao partido dos trabalhadores, apontado como reformista. Criou-se o Partido Socialismo e Liberdade, o PSOL, neste momento lembro-me de ter ficado envolvida em muitos finais de semanas com reuniões e estudos sobre política nacional e internacional.

Ainda que em meio a ânsia de viver a faculdade e o trabalho, fui surpreendida pela maternidade. Em abril de 2005 nasceu Clarice, bem no horário do almoço, e com ela um desejo por conhecer melhor a realidade da mulher em nosso país. Meu maior medo era ter uma filha mulher e enfrentar com ela tudo que enfrentei com minha mãe, o jeito era transformar o medo. Na caminhada da maternidade, antes da Clarice completar um ano, resolvi me assumir como mãe solo, pois conviver com o machismo, cotidianamente, até dentro de casa, não era uma opção que me deixava confortável. A teorização sobre esse processo vivido ganhou corpo na monografia de graduação referenciada anteriormente:

A trajetória política e a busca por entender o que é o movimento de mulheres passa basicamente pelas situações de opressão e a descoberta de um desejo por modificar primeiramente a minha realidade de trabalhadora sem qualificação é afirmada (TAVARES, 2014, p. 4).

²⁵ Exame Nacional Ensino Médio ENEM: é uma avaliação nacional que visa selecionar os estudantes que estão terminando ou terminaram o ensino médio, como forma de ingresso nas faculdades. O recurso é utilizado pela maioria das universidades públicas e privadas do país.

²⁶ Desde secundarista participei de encontros em partidos políticos como o PT (Partido dos Trabalhadores), esporadicamente, participava de reuniões com a organização da MTP (Movimento por uma Tendência Proletária) ligado ao partido. Não cheguei a me filiar ao partido, mas participei de algumas reuniões promovidas por essa organização.

A maternidade tornou urgente a necessidade de mudanças. A militância ficou em segundo plano. Na ordem das prioridades estavam: a tripla jornada de trabalho, a maternidade e o estudo. Até para estudar foi bem complicado. Porém, quando minha filha completou um ano e seis meses consegui uma vaga na Creche UFF²⁷ em horário integral me permitindo estar com minhas colegas de sala e minhas professoras. A Creche UFF ainda era um projeto de extensão que tinha parceria com o município de Niterói e São Gonçalo para formação de professoras voltada para a educação infantil. As professoras trabalhavam com as bolsistas da Faculdade de Educação e outros cursos que também faziam parte do projeto.

Como minha vida era de uma trabalhadora, mãe e estudante, passei a me identificar com o movimento sindical da educação, o SEPE-Niterói. Às vezes, quando sobrava algum tempo, aproveitava para acompanhar as assembleias da categoria, ainda como integrante do partido do PSOL. Os anos passaram e a formatura levou tempo para ser conquistada, como fiquei dez anos na universidade, aprendi coisas que o espaço e o tempo me possibilitaram. As dificuldades para cursar a universidade me silenciavam a tal ponto que, por vezes, abandonava as matérias achando que não seria capaz de fazer.

A militância, as relações na universidade, as leituras e as orientações de amigas que eram dirigentes do movimento estudantil em relação ao debate de feminismo me ajudaram a entender melhor minha realidade. Uma das leituras que me encantou foi o livro da Evelyn Reed, “Sexo contra sexo ou classe contra classe”.

Por muito tempo, sem ainda saber muito bem por quais razões, boa parte das obras com as quais tive contato deixavam uma questão: por que as mulheres trabalhadoras passam por tantos obstáculos para se desenvolver social, econômica e emocionalmente? (TAVARES, 2014, p. 7).

Era o ano de 2011 quando comecei a me envolver com leituras direcionadas para o debate de gênero, mas isso não aconteceu como parte do currículo da Pedagogia. Os desafios cotidianos de enfrentamento de dificuldades que me impediam até de concluir o curso e a vida sobrecarregada de responsabilidades, me levaram aos movimentos voltados para a organização

²⁷ Creche UFF: foi um projeto de extensão criado em 1986 por iniciativa de alguns/as professoras/es que visavam estudar a educação infantil. O projeto incluía um espaço próprio, que se localiza dentro do campus do ragoatá, bairro de São Domingos, Niterói. A creche se tornou conhecida por oferecer formação de professoras/es Núcleos Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo das crianças de 0 à 6 anos, que depois se torna parte do diretório

de mulheres. A consciência de classe veio primeiro, em seguida, o debate de gênero atravessou o de classe. Na convivência cotidiana com mulheres negras, nordestinas, indígenas, principalmente no trabalho, me diferenciava por ter a pele clara, os cabelos castanhos cacheados e recém-chegada do interior do estado do Paraná - fenótipos de um pertencimento etnicorracial relacionados à eurodescendência. Por outro lado, as memórias que eu trazia da cidade de Guaíra, fronteira com Paraguai, de certa forma me impediam de perceber minha posição de classe, como “privilegiada” por uma política de embranquecimento que favoreceu a ascensão de uma camada de trabalhadoras/es brancos no país.

Depois de seis anos me dividindo entre o Curso de Pedagogia e a função de merendeira, precisava fazer uma escolha; renunciei minha matrícula para terminar minha formação e não ultrapassar o tempo limite para a conclusão do curso e escolhi as questões de gênero como tema de minha monografia, com objetivo de estudar o conceito feminista e os rumos do movimento no Brasil, fato que já acontecia no cotidiano de viver a universidade para além da sala de aula com a parceria de Martinha Mendonça²⁸, mulher indígena Guajajara, migrante do estado do Maranhão, uma amiga leal, com uma realidade parecida com a minha de mulher, mãe, trabalhadora e estudante. Na caminhada com Martinha pude refletir como as lutas que tinham como referência a questão de classe social ou a questão de gênero nos uniu (RYDI, 2008) em contrapartida, as lutas que se pautavam pelas questões de raça não me mobilizavam. Maternagem, trabalhadoras, militantes, estudantes muitas identificações... A realidade cotidiana se encarregou de mostrar as diferenças, que se revelaram no exercício da maternagem de nossas filhas: Martinha, mãe de Beatriz²⁹, menina negra, e eu mãe da Clarice, menina branca. Apesar de todos os laços que nos uniam, inclusive na militância, por inúmeras vezes, fui cobrada por Martinha por meu silêncio sobre as situações de racismo que presenciávamos. Foi a docência, como já anunciei desde a primeira página desta dissertação, que produziu em mim os primeiros incômodos em relação às questões raciais.

²⁸ Maria Martinha Barbosa Mendonça é Mestre em Educação, também pelo Programa PPGEDU, tendo defendido a dissertação *O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: o movimento CPMI Popular problematizando o sorteio* sob a orientação da Prof^a Dr Mairce da Silva Araújo, é pesquisadora do ALMEFRE, e é Professora da Rede Municipal de Maricá. Mais que isso, porém, é uma amiga de vida e formação, com a qual tenho caminhado na presente pesquisa. Nosso encontro aconteceu a partir da amizade de nossas filhas no espaço da Creche UFF, no ano de 2007. Desde então, nossos caminhos da maternagem, de trabalhadora e estudante se cruzaram de diversas formas.

²⁹ Beatriz Mendonça Cabral Grudka, filha da Martinha Mendonça e melhor amiga da minha filha Clarice Tavares, estão ligadas desde os tempos de Creche UFF, onde as duas estudaram juntas e aprontaram todas as peripécias de crianças crecheiras, inclusive combinavam de ir ao cinema com dois anos de idade. Após terem feito o Ensino Fundamental e Médio no Colégio Pedro II, combinaram de fazer a Faculdade de Medicina Veterinária juntas.

Durante a pesquisa bibliográfica realizada para escrever a monografia a leitura de alguns livros cujas protagonistas eram mulheres, tais como - Olga Benário Prestes³⁰, *As Brumas de Avalon*³¹, Eleonor Marx³² - marcaram profundamente minhas reflexões. Os livros de literatura tinham muito a me dizer sobre minha formação de trabalhadora, mulher, mãe. A questão de gênero parecia se colocar no centro de minhas demandas e olhares para o mundo.

Contudo, concluída e entregue a monografia na Universidade, uma nova questão começa a surgir: comecei a perceber que as mulheres protagonistas que mobilizavam minha curiosidade e interesse de investigação tinham cor e origem social e cultural bem demarcadas: eram todas brancas e europeias.

Perceber que a questão de gênero que eu estudara também era atravessada por questões de classe e de origem social, contudo, não me afetou a ponto de produzir novas reflexões e compromisso de militância. No ano que me formei, em 2014, o currículo da Pedagogia contava com a disciplina Relações Étnico-raciais na grade curricular, mesmo assim, as leituras propostas não chegaram a me deslocar ou provocar novos questionamentos.

A percepção inicial do atravessamento dos marcadores sociais gênero e classe na composição da sociedade pode se encontrar com a problematização sobre as questões de raça no decorrer do exercício da docência, demandando o estudo de novos conceitos.

³⁰ O livro *Olga Benário* de Fernando Moraes Prestes, conta a história da Olga Benário (1908/1942), alemã, militante e judia que estava ligada a União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) como agente comunista. Ela esteve no Brasil com Luiz Carlos Prestes para protegê-lo enquanto ele organizava o que ficaria conhecido na história de nosso país como a Intentona Comunista (1935). Esses fatos ocorreram no período do Governo de Getúlio Vargas que compreendeu um total de 15 anos (1930 até 1945). Olga foi presa com Prestes e mesmo estando grávida dele foi deportada para Alemanha nazista que a executou depois do nascimento e amamentação de sua filha com Prestes.

³¹ *As Brumas de Avalon*, escrito por Maryon Zimmer Bradley, corresponde a uma obra de quatro volumes do romance com fatos históricos sobre o lendário Rei Artur e a transição do período das tradições Celtas, que correspondiam as crenças da população local das atuais ilhas da Grã-Bretanha, para o período de dominação e expansão do Império Romano que compreende aos anos antes de Jesus Cristo e depois de Cristo. O objetivo da obra era narrar a história em uma perspectiva das mulheres.

³² SILVEIRA, M.J. *Eleanor Marx* – Filha de Karl. Francis. 2002.

2 PUXANDO FIOS DAS QUESTÕES ETNICORRACIAIS: ARTICULANDO ALGUNS CONCEITOS

A pesquisa foi caminhando e as necessidades de aprofundamento sobre as questões que me trouxeram ao Mestrado em Educação, entrelaçadas com as minhas próprias histórias, suscitaram uma fundamentação teórica conceitual que será trazida no presente capítulo. O processo de reflexão, contudo, continuou a ter como referência o meu processo formativo e as pistas que poderia me trazer sobre as questões da pesquisa.

Ao cursar a disciplina Antropologia da Educação II, no Curso de Pedagogia, cheguei a me posicionar como indígena, pois fazia confusão com minha ancestralidade. Minha reivindicação como sujeito com ancestralidade indígena se fundamentava no fato de que minha avó falava o “Jopará”, portanto, ela seria uma indígena. Contudo, posteriormente descobri que, na verdade, minha avó falava Jopará para se comunicar com os/as indígenas que trabalhavam para a mãe dela, minha bisavó. O domínio da língua indígena pela minha avó se dava pela educação recebida de sua mãe e a descendência indígena existe por parte do Tupinambá, mas eu fui criada com minha avó que carregava fenótipo da eurodescendência, assim como eu carrego também.

Decididamente, eu estava perdida, enquanto no Curso de Pedagogia me assumia como uma mulher indígena, no censo do IBGE, me declarava branca. Cusei a entender, mas sou muito grata por ter ouvido, com certa resistência, de Martinha, que identificar-me com a ancestralidade indígena é uma coisa, outra coisa é me autodeclarar indígena. Declarar-me indígena, significava reivindicar para mim, por exemplo, o direito e o acesso ao sistema de cotas - a política pública de caráter de reparação histórica, quando na verdade, não vivia na pele o processo de discriminação racial.

Na universidade, estávamos em contato com alguns debates que pautavam a luta antirracista, mas como não me enxergava em várias das bandeiras levantadas por esses movimentos, achava que não deveria estar presente nos debates em torno do racismo. Ao me formar no ano de 2014, assumi uma vaga de professora da rede pública, como contratada, e comecei a deparar-me com várias narrativas envolvendo casos de racismos na escola, que refratavam situações presenciadas da janela da cozinha dos anos vividos como merendeira.

Segunda-feira, início de semana, as crianças da creche estavam agitadas na hora da merenda. Fui servindo os pratos antes das crianças chegarem na mesa, pois a comida precisava estar em temperatura ambiente para os pequenos/as se alimentarem melhor.

Aos poucos as crianças chegavam comiam e algumas repetiram várias vezes, como era comum acontecer. Uma das crianças chegou a pedir o quarto prato de repetição. Neste momento abaixei e conversei com ele baixinho: - *Ryan, vou te dar a última porção de comida, mas pode ficar tranquilo que antes de ir para a casa ainda teremos um lanche.* Continuei observando o movimento do refeitório e resolvi perguntar algumas informações a respeito de Ryan para a professora de seu grupo. A professora respondeu, sem nem mesmo olhar para mim: *“não adiante se preocupar com essas crianças daqui do Morro do Estado não, é triste, mas vão todas morrer ainda jovens, por isso que eu nem me desgasto muito”*. Acabei arrependida por ter comentado com a professora, era melhor ter perguntado para a dona Ivana que além de responder, passaria a ajudar a família mandando as sobras de leite e biscoitos, frutas para a criança. Porém, já havia falado (MEMÓRIAS DA PROFISSÃO).

Deparar-me com narrativas como a da professora de Ryan, instigou-me a refletir sobre episódios de preconceito e racismo, que aconteciam na escola, desafiando-me a estudar e problematizar a questão etnicorracial. Compartilhando as angústias com Martinha, que já estava no mestrado, além de orientações de leituras no campo das relações étnicorraciais, ela me apresenta ao Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo, FALE/SG³³, um projeto de extensão da Faculdade de Formação de Professores, que investe no diálogo universidade-escola básica sobre temas articulados à questão da alfabetização, que atravessam o cotidiano escolar. Como docente da rede pública gonçalense e atraída pelas temáticas debatidas no FALE/SG, articuladas às questões étnicorraciais, senti fortalecer em mim o desejo de associar-me ao Programa de Pós-graduação: processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores-UERJ.

2.1 Branquitude: qual a importância desses estudos para compreender as relações étnicorraciais?

Ao passo que me envolvia com leituras sobre o conceito de raça e etnia, começava a surgir um incomodo em torno da construção do que é ser branco no Brasil. Recebi uma indicação para ler a tese de doutorado, publicada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no ano de 2012, intitulada “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:

³³ FALE/SG - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo – é um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, desde 2009, sob a coordenação da Doutora Mairce das Silva Araújo, professora titular da UERJ-FFP e minha orientadora pelo programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Tendo como público preferencial professoras em formação inicial, a nível médio e superior e professoras da escola básica, o projeto discute práticas alfabetizadoras em curso no cotidiano escolar, em busca de contribuir para o fortalecimento de práticas alfabetizadoras numa perspectiva crítica e discursiva e no diálogo Escola Básica-Universidade.

branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, Lia Vainer Schucman, mulher branca, que significou o meu rito de iniciação para as reflexões sobre a questão da branquitude, mas antes de trazer a Lia, precisamos falar da tese de doutorado da Maria Aparecida Bento, sobre a qual encontrei referências na tese de Lia Schucman.

Cida Bento, como é conhecida no meio acadêmico, se formou na área do magistério, é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), concluiu sua tese em 2002, com o título "Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". A pesquisadora é diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT³⁴ – que é uma organização existente desde 1990, presente em atividade que trabalha em prol da equidade racial, em específico, da juventude e das mulheres negras. Sua atuação consiste na construção de programas que atinjam a desigualdade racial e de gênero. Tendo participação como professora visitante na Universidade do Texas em Austin, nos Estados Unidos das Américas se destacando no ano de 2015, sendo apontado pela revista inglesa “The Economist” como uma das 50 personalidades, do mundo, dentre as mais influentes no campo da diversidade³⁵.

A investigação da autora tem como fonte declarações emitidas por sujeitos que ocupam posições de gestores/as de pessoas e representantes de recursos humanos de duas cidades do sudeste do Brasil, em meio ao debate das relações raciais. O texto apresenta as diferenças entre as ascensões sociais alcançados por negros/as e brancos/as em meio à disputa para vagas de empregos, assim como as justificativas acanhadas das instituições e organizações do nosso país para a distribuição de tais lugares. Seus estudos têm por objetivo compreender as desigualdades raciais reveladas pelas organizações em suas relações de trabalho.

Para tratar da racialidade branca, Cida Bento analisa a branquitude e a produção de suas subjetividades que se refletem nas atitudes dos/das gestores/as em meio as avaliações, seleções, promoções, mediação de conflitos e demissões da força de trabalho nas instituições. Sua tese debate o silêncio dos/as gestores/as entrevistados/as em torno da ascensão social dos/as trabalhadores/as negros/as em seu meio de trabalho. Com isso, evidencia um pacto silencioso entre brancos/as, nomeado de “pacto narcísico”, que resulta em omissão diante dos debates, implicando em continuidade de privilégios. Tal movimento caracteriza grupos que se reconhecem no desejo de manter negros/as distante dos cargos de poder, e outras diversas

³⁴ Disponível em: <<https://ceert.org.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

³⁵ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/cida-bento-e-uma-das-50-profissionais-mais-influentes-do-mundo/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

formas de cerceamento cultural, econômico, moral, social e político. Dessa forma, brancos/as produzem estigmas sobre o outro que ameaça suas vantagens. Neste sentido, configura-se a branquitude, definição para ideia que ocupa um espaço de privilégios e reconhecimentos socioafetivos, racial, social, político e econômico, dentro da sociedade (BENTO, 2012). O destaque de Bento está ainda no silêncio em relação ao debate relacionado a branquitude e suas formas de hierarquizar as relações raciais, com desdobramentos no interior das instituições mais conservadoras, que indiciam o “pacto narcísico” entre estes grupos.

O primeiro impacto que o texto provocou em mim foi a reflexão sobre o meu silêncio quando se tratava de discutir as questões do racismo na escola ou fora dela. Bento (2002) fala sobre silêncio como uma forma de pactuar com o racismo da branquitude que envolve uma parcela dos brancos/as, mesmo da classe trabalhadora, na medida em que legitima a produção do racismo, que subjuga um grupo social ao outro.

A tese da Lia Vainer Schucman, desenvolve os conceitos de raça e branquitude, a partir dos estudos sobre os brancos/as paulistanos/as. Lia, explica como uma sociedade a brasileira, estruturada no racismo, privilegia, simbolicamente e materialmente, pessoas consideradas brancas em detrimento dos não brancas. O conceito de branquitude que aparece em sua tese, problematiza a ideia sócio-histórica de que existiria uma raça superior: a branca. A autora lembra que tal narrativa serviu como justificativa para povos, que se intitularam brancos, colonizarem outros povos não brancos, como os continentes africano e americano. A repercussão destas ideias atinge até os tempos atuais, nos quais crianças, jovens, adultos e idosos negros/as convivem com o racismo e discriminações cotidianas. Em sua tese, a pesquisadora revisa o conceito de raça fabricado com referências nos ideais europeus e nas teorias científicas raciais do final do século XIX, sobretudo acadêmico e seus reflexos na consciência social da população de São Paulo. Sua pesquisa nos ajuda a entender diferenças entre a branquitude paulistana, utiliza a metodologia de entrevista e conversas informais com pessoas de diversas classes sociais, sexo e idade, que se identificaram como brancos/as. Nesta perspectiva, ao encontrar, no processo da pesquisa, depoimentos que remetem a repetição de argumentações culturais classificatórias e biológicas sobre raça, formuladas pelos/as sujeitos entrevistados, conclui que o racismo ainda é parte da identidade racial de brancos/as paulistanos/as. Outro fator levantado pela pesquisa, está em torno das definições sobre branquitude e as divergências que marcam os brancos/as entrevistados/as em termos de classe social, gênero, localidade e fenótipo, revelando uma classificação interna da branquitude: o encardido, o branco e o branquíssimo.

Fiz a leitura de sua tese em junho do ano de 2020, mais adiante ela virou um livro. A discussão se popularizou depois de mais ano de ser decretado a pandemia de covid-19 e o Brasil atingir a marca de 500.00 mil mortes³⁶. Por ora, é fundamental registrar que a pandemia provocou isolamento social em grande parte do mundo. No Brasil, o isolamento começou em março de 2020.

Reafirmando a contemporaneidade do racismo no mundo, em maio de 2020, Jorge Floyd³⁷, cidadão estadunidense de Minnesota, foi detido, imobilizado violentamente e, em consequência, morto por essa abordagem. O assassinato foi filmado e divulgada no mundo todo, desencadeando o movimento Black Like Matter. A provocação saída das ruas dos Estados Unidos, pediram um basta ao racismo e justiça por Floyd. O episódio provocava uma ocupação das ruas nos grandes centros de vários países do mundo, inclusive no Brasil, mesmo com recomendações de isolamento.

As ruas em nosso país, pediam um basta para a morte dos corpos negros. Também em maio de 2020 aconteceu o assassinato de João Pedro Mattos, em uma operação de busca e apreensão por dois líderes de uma facção do crime. Isso aconteceu no Complexo do Salgueiro em São Gonçalo, onde o jovem negro foi morto em meio a um confronto, no qual os policiais invadiam a casa dos/das moradores/as expondo famílias, crianças, jovens, trabalhadores/as, senhores/as, mesmo sobre protestos de parentes que avisavam para os agentes que na casa só havia criança, os policiais entraram atirando e acertaram João. Após ser morto pela polícia, em meio à perseguição, pelo fato de sua casa estar na rota do confronto, o jovem foi levado de helicóptero e só no dia seguinte a família recebeu a notícia de seu falecimento³⁸.

No caso de João Pedro, a pauta do racismo estrutural não foi abordada pela mídia, porém, em novembro desse mesmo ano um homem negro foi espancado até a morte por dois seguranças de uma unidade do Carrefour da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul³⁹. O fato aconteceu, em função de um desentendimento entre a vítima e os funcionários do supermercado, isso tudo no dia 19 de novembro, um dia antes do dia da Consciência Negra. O

³⁶ El País. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-20/ruas-se-movem-contrabolsonaro-com-revolta-reforcada-por-marca-de-meio-milhao-de-mortos-para-a-covid-19.html>>. Acesso em 20 jun. 2021.

³⁷ Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/precisou-de-um-caso-george-floyd-para-gerar-a-indignacao-popular-afirma-sociologo-apos-um-ano-do-assassinato/>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

³⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/menino-de-14-anos-e-baleado-durante-operacao-no-complexo-do-salgueiro-rj.ghtml>>. Acesso em: 15 maio 2023.

³⁹ Site do Jornal O Globo – Rio Grande do Sul – Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/23/caso-joao-alberto-veja-perguntas-e-respostas-sobre-a-morte-de-um-cidadao-negro-no-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>>. Acesso em. 02 mar. 2023.

caso teve uma repercussão nacional e o debate sobre o racismo estrutural ganha centralidade nas discussões.

Figura 6 - Autorretrato João Alberto Silveira

Freitas, 40 anos



Fonte: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/23/caso-joao-alberto-veja-perguntas-e-respostas-sobre-a-morte-de-um-cidadao-negro-no-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>>. (Reprodução/Redes sociais). Acesso em: 22 fev. 2023.

Optei por trazer aqui a foto de João Alberto, o homem negro que foi assassinado pelo segurança do Carrefour, a partir de uma *selfie*, em frente à sua casa. A foto selecionada dentre outras, teve como objetivo trazer o João Alberto em seu cotidiano.

Os casos de mortes com base em atitudes de agentes de instituições públicas (os policiais que mataram João Pedro) e de instituições privadas (os seguranças do supermercado que mataram João Alberto) provocam um debate que historicamente têm sido silenciados: a democracia racial existe?

O Brasil apontava para um aprofundamento das desigualdades etnicorraciais da população negra em meio a pandemia, mas antes de adentrar nos dados sobre esse período, trataremos das origens do silenciamento do debate racial, abordando o mito da democracia racial, questionado por Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes nos anos de 1950. Eles contestaram a visão hipotética de relações interracialias sem tensões, deixadas pelo Gilberto Freire e vendida para o resto do mundo: o mito da democracia racial através da obra *Casa Grande e Senzala*, publicado em 1933. O mito da democracia racial seria um argumento para se contrapor ao estereótipo de que a mestiçagem era a principal causa do atraso político, socioeconômico brasileiro, pois as relações interracialias seriam a prova de que no Brasil, durante

o período após a Abolição e Proclamação da República, se havia construído um cenário de menor desigualdade social entre as raças-etnias.

Freitag⁴⁰, citada por Pinheiro, nos ajuda a questionar o mito da democracia racial quando afirma que “a ideologia da democracia racial brasileira, cultivada por Freyre (Gilberto Freyre) e seus sucessores, encobria um conflito de raças e de classes que Florestan Fernandes denunciou em sua ampla pesquisa sobre *A integração do negro na sociedade de classes*” (PINHEIRO, 2020, p. 52).

É muito difícil imaginar que as práticas de escravização no contexto colonial, pudessem acontecer sem gerar tensões e opressões.

Durante muito tempo perdurou na história do Brasil, o mito de que a Lei Aurea, que decretou o fim da escravização de pessoas negras, em 1888, foi construída de forma pacífica. Mito, que ainda que encontre adeptos, em pleno século XXI, já acumula análises que desconstrói tal perspectiva. Além, das dificuldades cada vez maiores de conter as insurreições que culminaram na construção de Quilombos, configurando a resistência e servindo de referência para novas rebeliões, os anos 1800, também abrigavam as transformações no mundo do trabalho e na organização da própria sociedade, em curso desde a segunda metade do século XVIII, advindas da Revolução Industrial e a da Revolução Burguesa. Revoluções que também contribuíram diretamente para a Abolição da escravização. O discurso que se fortalece é sobre a importância de “modernizar” a sociedade, o sistema de produção e as relações de trabalho. O capitalismo vai se instalando de forma avassaladora.

Depois de quase quatro séculos, das primeiras décadas de 1500 até quase final das décadas de 1800, de exploração e dominação do sistema escravocrata, a quantidade de pessoas negras era maior que o número de pessoas brancas, no Brasil. Contudo, as mudanças em curso no Brasil, antes da abolição, marcavam que a libertação também estava combinada com o descaso do Estado, que deixava a população negra recém-liberta sem condições de inserção no novo modo de produção, que estabelecia em novas relações de trabalho e formação; em contrapartida, financiava a vinda de pessoas brancas de algumas regiões da Europa de 1870 até 1920.

A política de branqueamento, que tinha como base a teoria do darwinismo social, originária da Europa central, apostava que os gens da “raça branca” seriam dominantes e transformariam o país em uma população branca, passaporte para a modernidade. Uma população branca originária da Alemanha, da Itália e da Polônia recebeu incentivos especiais

⁴⁰ Bárbara Freitag, socióloga, brasileira de família de imigrantes oriundos da Alemanha quando ela era pequena e se instalaram no Estado de Minas Gerais, se tornou professora emérita da Universidade de Brasília.

para imigrarem para o país. A política do branqueamento combinada com o mito da democracia racial, na verdade, era um projeto eugenista, termo cunhado por Francis Galton (1822/1911), cientista inglês para uma proposta que estava implícita na origem da palavra que no Grego significa “bom em sua origem, bem nascido”. Por sua vez, a teoria do darwinismo social fundamenta suas teses no conceito de Charles Darwin (1809/1882), naturalista que publicou seu livro “A origem das espécies” no ano de 1859. Segundo o biólogo suas pesquisas comprovavam a seleção natural como uma forma de sobrevivência das espécies para coexistirem com as necessidades impostas para a sobrevivência, transformando-as mudanças em hereditário. Darwin não usou sua teoria para fins sociais, porém a ideia do cientista naturalista fundamentou as teorias que diferenciava um grupo de outro, criando uma forma de subjugar um povo por outro por obter superioridade cultura, social, racial.

Visto na perspectiva da mestiçagem, o Brasil era “atrasado” por ser um país mestiço e o negro, por ser a própria memória das relações da escravização, seria o sinônimo de atraso. Não havia espaço para se pensar que, na verdade, a memória de atraso deveria estar com os portugueses, na medida em que foram eles os responsáveis pelo sequestro e trabalho forçado de pessoas capturadas em países do continente africano. Responsabilizar o violentado pela violência sofrida é uma das formas de se “justificar” o racismo.

Cardoso (2008) contribui para desconstruir a ideia de democracia racial ao lembrar que a população negra não estava incluída, de fato, na sociedade brasileira. Se essa inclusão não estava dada como é possível afirmar que em nosso território havia consenso e convivência interracial tranquila?

Esse modo de olhar o Brasil perdura até os dias de hoje, segunda década do século XXI, quando a pauta do racismo está na ordem do dia, mas, dificilmente alguém assume praticar o racismo, mesmo calando-se diante de circunstâncias como as que assassinaram George Floyd, João Paulo, citados anteriormente, dentre tantos/as outros/as. Trata-se do “preconceito de ter preconceito”, como foi denunciado por Munanga Kambeguele (2020). Da década de cinquenta e sessenta do século XX em diante, os movimentos negros conquistaram várias bandeiras para reverter o quadro da população negra no que diz respeito à exclusão socioeconômica, mas ainda se tem muito a avançar, como revelam dados abaixo.

O “Boletim Seta 01 – Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira⁴¹” publicado no site do Geledés⁴², trouxe pesquisas recentes que contribuem com reflexões em torno da educação e de análises sobre os avanços e as interdições de uma sociedade pautada nas contradições de classe, raça e gênero, combinações essas, que se tornam ainda mais nefastas para as meninas/mulheres negras que cruzam duas diferenças, ser mulher e ser negra.

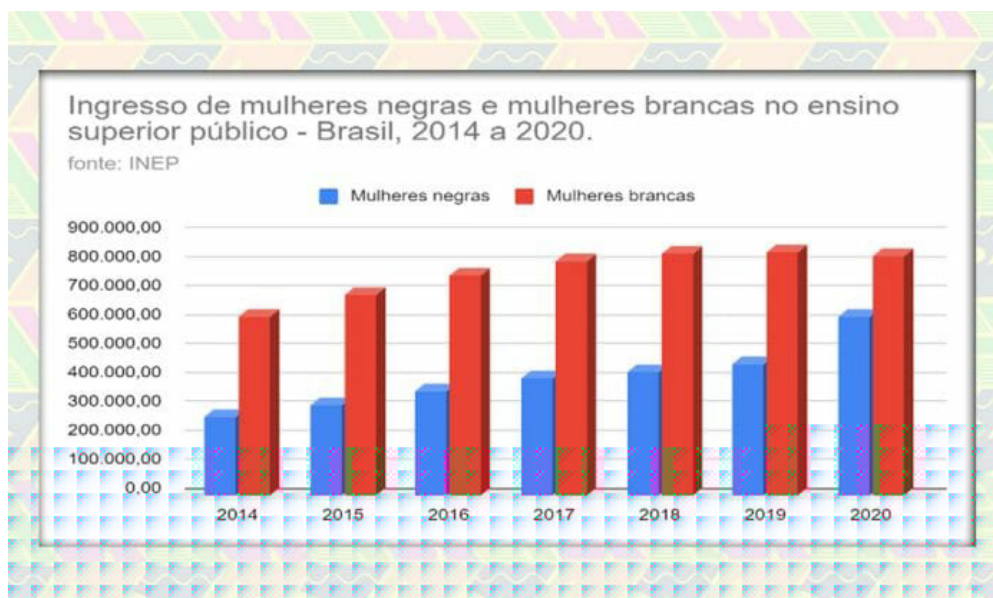
O artigo reúne informações densas que ajudam a resgatar, no pós-abolição, o papel da educação como pauta central dos movimentos negros, que necessitavam criar condições para que a população negra tivesse sua cidadania reconhecida e na luta contra o racismo. A educação foi uma das principais reivindicações da luta por inserção na sociedade de classes.

A longa marcha pela incorporação dos africano/as e afro-brasileiros/as na agenda política a partir das lutas antirracistas, pela reparação histórica e busca por equidade desembocou em algumas políticas públicas que são notáveis no período dos mandatos dos governos do PT, com aberturas para a construção da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira em todos os segmentos do ensino básico, abrangendo escola pública e privada, e posteriormente a complementação com a Lei 11.645/08 com a inserção da história e cultura dos povos originários do Brasil. Como desdobramentos das medidas das ações afirmativas e também das políticas de redemocratização do ensino superior, as estatísticas mostram um aumento das mulheres negras na busca pela formação universitária, como demonstra o gráfico de 2014 a 2020.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

⁴² GELEDÉS Instituto da Mulher Negra foi fundado no ano de 1998. Atua como organização da sociedade civil que apoia as mulheres e negros. A partir da compreensão que nossa sociedade subalterniza segmento sociais, agregando desvantagens provocadas pelo racismo, sexismo, marcas de nosso país.

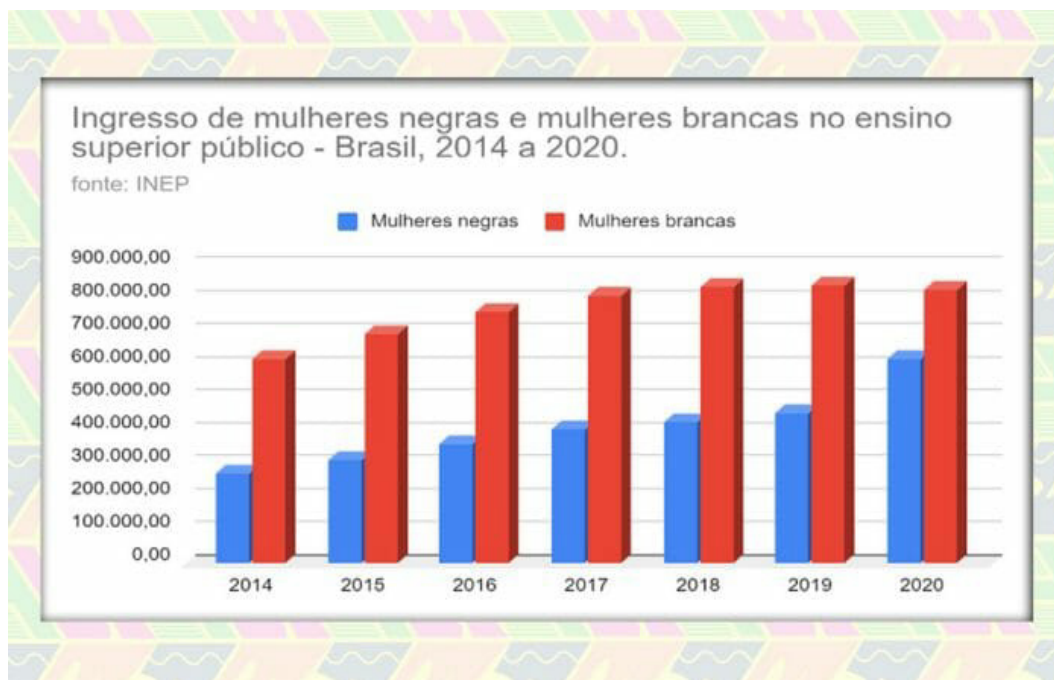
Gráfico 1 – Ingresso de mulheres negras e mulheres brancas no ensino superior público – Brasil, 2014 a 2020



Fonte: <<https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

O gráfico mostra que entre 2014 e 2020 houve um crescimento de mulheres negras na universidade numa escala de 250 para 600, o que representa um aumento de 140%, aproximadamente. Mesmo com esse aumento expressivo da presença das mulheres negras no ensino superior, ainda persistem grandes diferenças entre mulheres brancas e negras. Porém, mesmo com avanço no quesito formação universitária, as mulheres negras ainda enfrentam o racismo no momento da disputa das vagas de postos de trabalho em suas áreas de formação. Em relação à educação básica as pesquisas revelam que a desvantagem maior dos/as estudantes de 6 a 10 anos negros/as em relação aos/as não negros/as não se coloca tanto na questão do acesso, mas aparece nas condições de frequência, permanência e progressão para os níveis subsequentes. Além disso, as pesquisas registram que a população negra recebe salários inferiores, embora muitas vezes estejam ocupando funções iguais às de pessoas não negras e são preteridas nas progressões de carreira, mesmo quando apresentam mais anos de estudo.

Gráfico 2 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino



Fonte: <<https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Como podemos observar a tabela acima, os números de pessoas brancas e pessoas negras estão aproximados nos anos iniciais, mas sofrem quedas conforme a escolaridade vai aumentando, indicando necessidade de um olhar público para o fenômeno.

A partir desta reflexão, retomo o debate da seção que questiona: por que estudar branquitude? Diante de notícias que revelam a morte de pessoas negras ligadas ao racismo estrutural que se espelha nas instituições públicas e privadas representados pelos agentes que praticam o crime. Também vemos a suposta democracia racial nas tentativas de esconder as mazelas provocadas pela desigualdade racial.

Os estudos de Lia Schucman (2012) começam a ser buscados por diversas instituições e veículos de informação, pois ela e a pesquisadora Aparecida Bento, muito citada em seu livro, fazem pesquisas no campo das relações interraciais, apontando a branquitude como responsável pela manutenção do racismo presente nas diversas formas de produções de desigualdades socioeconômicas no interior das instituições públicas e privadas.

A leitura do livro de Lia abriu uma nova página para mim. Me fez perceber que, até então, eu só havia lido autoras/es brancas/os, ou consideradas/os brancas/os, haja vista minha lista dos livros mais marcantes de literatura, na qual, as principais referências em grande parte traziam histórias de mulheres europeias.

Ao problematizar minhas falas e formas de estar no mundo a partir do olhar de mulheres negras, que estudaram o que é ser branco no Brasil, comecei a compreender melhor os conceitos que as novas leituras me traziam tais como: raça, etnia, identidade racial, racializar, branquitude. Com Quijano, discuto a funcionalidade que a ideia de raça traz como justificativa para o processo colonizador ao colocar um grupo social em situação de inferioridade e subordinado a outros grupos. Diz o autor:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

Prosseguindo em sua reflexão, Quijano aponta que a ideia das supostas estruturas biológicas diferenciadas⁴³ fundamentou na América a produção de relações sociais de dominação baseadas em identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, de um lado, e de outro, espanhóis e portugueses e, mais tarde, europeus que deixam de estar referenciadas apenas em procedência geográfica ou país de origem para se tornarem marcadores de identidade. Relações que além de adquirir uma conotação racial, comportam hierarquias, lugares e papéis sociais que se apresentam como constitutivos das próprias identidades. Assim, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117).

No processo da pesquisa, durante os estudos sobre raça, racismo, preconceito, identidade, o movimento de rememoração fez vir à tona episódios que ampliavam ainda mais minha compreensão sobre as relações interraciais nos espaços institucionais.

Como exemplo dessas lembranças, oferto a seguir o relato sobre a experiência vivida em meu primeiro dia de apresentação na escola, como merendeira, na Rede Municipal de Niterói, em 2004, quando mesmo sem conhecer bem o Morro do Estado, escolhi trabalhar lá, pois precisava ficar no centro da cidade, perto do campus de Pedagogia, da UFF/Niterói, localizada no bairro do Gragoatá. A opção por aquela instituição também se relacionava ao fato de ser uma escola pequena, o que poderia facilitar a minha aprendizagem do ofício de cozinheira.

⁴³ Lembrando que as estruturas biológicas não são suficientes para designar espécies diferentes entre *homo sapiens*, como discutem Motta (2016) e Munanga (2008)), ao defenderem que diferenças fenotípicas são uma relação entre alimentação e adaptação ao clima.

Das vivências daquele momento, a memória guardou lembranças que se articulam às reflexões que trago na presente pesquisa, uma das quais evoco nesse momento:

Assim que apareci na porta da escola, fui recebida por Ivana, mulher negra, altiva, toda risos e sorrisos, vestida com avental de cozinha. Espontaneamente, deduzi que ela seria minha colega da cozinha. Só tive tempo de informar meu nome e o resto ela presumiu e gritou para a secretária escolar: “Dona Alice, chegou uma professora nova para a escola!”. Imediatamente, esclareci que não era professora, mas sim que viera ocupar o cargo de merendeira, como ela. Ivani, abre um sorriso e diz: - Não sabia que existia escrava branca! Só pude entender essa conversa tempos depois, pois ao longo dos anos de trabalho naquela unidade percebi que Ivana era tratada em condições de exploração, que lhe impediu inclusive o direito de amamentar seus filhos. (MEMÓRIAS DA PROFISSÃO).

A face de uma sociedade patriarcal e altamente racializada, fruto de um processo colonial e escravista intenso, que determina os lugares que os sujeitos sociais deverão ocupar se manifestava para mim sem nenhum filtro... A surpresa de Ivana diante de minha explicação que viera para ser cozinheira e não professora denunciava as profundas raízes de uma construção identitária que subalterniza a população negra. Fui entender melhor a questão a partir das leituras sobre racismo estrutural, como propõe Silvio de Almeida (2019).

Quando cheguei na escola para assumir o cargo de merendeira, sendo uma mulher branca e ainda estudante do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública eu, aparentemente, transgredia vários códigos inscritos na ordem social, que reserva às mulheres negras e, com baixa escolaridade, os cargos menos prestigiados e remunerados nas instituições. Por outro lado, a recepção de Ivana, “não sabia que existia escrava branca!”, desnudava o racismo, explicitava as regras “ocultas”, que estão por dentro das instituições e privilegiam uns grupos sociais em detrimento de outros grupos sociais. O lugar de mulher branca na escola, não é na cozinha, é na sala de aula. Porém, é o próprio Almeida, quem explica, o racismo não é criado pela instituição, mas sim é por ela reproduzido:

As instituições são racistas porque a sociedade é racista. Esta frase aparentemente óbvia tem uma série de implicações. A primeira é a de que, se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já feita: a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. –, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Penso que posicionar-se dentro do conflito é o que Ivana faz, quando chama o trabalho da/na cozinha na escola de escravização. Quais são os direitos de classe garantidos para os/as profissionais de apoio (serventes, merendeiras, porteiros, segurança entre outros/as) na escola?

As lutas sindicais da categoria trazendo pautas tais como: condições salariais, salubridade, carga horária de trabalho, direito à formação revelam que ainda está bem longe a garantia das condições de igualdade entre os/as trabalhadoras/es, mesmo num espaço educativo que, por si só, deveria apontar para a sociedade, possibilidades de organização social mais democráticas.

Entender como “natural”, ou mesmo não discutir internamente, o fato de que a grande maioria das/dos trabalhadoras/es da cozinha, da limpeza, do que chamamos serviços gerais, nas escolas é constituída de mulheres e homens negros/as também é uma forma de não enfrentar o racismo. Almeida (2019) defende que é preciso criar espaços e ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais dentro das instituições, inclusive nas escolas, com a perspectiva para romper com o ciclo de reprodução de práticas racistas profundamente arraigadas em nossa cultura institucional.

É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Outra memória da cozinha confirma que a cultura institucional está mais comprometida com o ciclo da reprodução de práticas racistas do que com a produção de mecanismos institucionais que contribuam para garantir a equanimidade de direitos e o consequente rompimento com práticas preconceituosas e racistas.

Grávida de minha filha com oito meses, antes de me afastar, expliquei para a colega de trabalho que ficaria cerca de um ano afastada somando férias e recessos, pois de acordo com o estatuto do período de 2005, tínhamos direito a ficarmos os seis primeiros meses com o recém-nascido com a junção de mais três meses se mantiver a amamentação por este período. Ivana fala com indignação que nunca teve direito a amamentação e nem sabia que existia isso, perguntei se em algum momento alguém da Secretaria de Educação ou do setor de Recursos Humanos a comunicou sobre seus direitos enquanto trabalhadora e ela respondeu que não. Fiquei sem ter o que falar, pois sabia que a principal questão seria o fato de estar cercada de mulheres brancas, portadoras de cargos superiores ao dela, que a tratavam como uma pessoa menor e, com isso, com menos direitos. Ivana era uma mulher de pouca escolaridade e que dependia da contribuição das colegas para acessar seus direitos (MEMÓRIA DA PROFISSÃO).

O que exemplifica a discussão de Almeida, pois se não existem mecanismos institucionais no interior da escola, que possam garantir que, no mínimo, os/as funcionários possam serem informados/as para acessarem seus direitos e se os/as próprios/as gestores/as

locais (diretores/as, coordenadores/as, secretários/as) não assumem esse papel “toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas”. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

As reflexões da pesquisa foram me permitindo enxergar que minhas “vantagens”, que eu aprendera a entender como “sorte”, eram privilégios que tinham raízes profundas na história de uma sociedade colonizada e escravocrata, que ainda se recusa a olhar para o próprio o passado e enfrentar a responsabilidade de analisar a história de opressão de um grupo sob outro. Munanga (2003), questiona se o problema da opressão de um grupo sobre o outro estaria no processo de classificação e o próprio pesquisador adianta que o problema não está nas classificações e nos conceitos, que servem ou pelo menos deveriam servir apenas operacionalizar o pensamento.

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (MUNANGA, 2003, p. 2).

Por isso que estudar o racismo no Brasil exige a contextualização dos acontecimentos a partir do olhar do colonizado na perspectiva histórica, para desmontar fatos, considerados como verdadeiros e ensinados nas salas de aula, que são reproduzidos por nós.

Sobre a construção do racismo, recorrendo novamente a Munanga (2003), vamos entender que um conceito que surge na biologia para classificar os seres humanos, aos poucos vai ganhando contornos para além das classificações biológicas e a ter um caráter social, político, cultural, religioso de forma hierarquizada, elegendo os/as brancos/as como referência do humano e reservando as demais raças - a negra e a amarela – o lugar do outro, do diferente, do inferior.

Para entender como as questões acima foram se desdobrando em mim, foi preciso narrar uma parte da minha história no entendimento de que ao contarmos nossa história existem singularidades que não podem ser resumidas na cor da pele e fenótipos, mas no Brasil não existe dúvidas, sou vista como branca. Reconheço também que em um país como o nosso, minha pele e fenótipo me preservam de uma realidade que se manifesta para além da minha vontade. Como mulher trabalhadora e filha de trabalhadora das classes populares, não faço parte de um grupo social que está no poder e não me identifico com essa elite. Minha identificação cultural se espelha em uma cultura da fronteira, onde se fala portunhol, Jopará e

cultiva-se muitos hábitos indígenas, mas ser considerada branca, no Brasil, também constitui minha identidade. Com isso, precisava avançar nos estudos sobre brancos.

As questões colocadas pelos estudos etnicorraciais, em diálogo com as minhas experiências pessoais, me inquietaram ao ponto de começar a me questionar como, porque e quando, como mulher branca eu também operava o pacto da branquitude que está relacionado com o conceito de “Parto narcísico”, sobretudo, pelo fato de ser parte de uma família que cultivava o autorreconhecimento de pertencimento com a branquitude, conceito que aparecerá no próximo subtítulo (22). A preocupação em aprofundar os estudos sobre a branquitude, que apareceu com a leitura do livro da Cida Bento (2002), me levou a produzir um breve resumo sobre o tema.

Os/as autores/as pesquisados/as Bento (2002), Cardoso (2010) e Pinheiro (2020) caracterizam o surgimento dos estudos sobre branquitude por intelectuais negros, em três importantes momentos, designados como ondas, que vão do século XIX até a primeira parte do século XX. Tais pesquisas centralizadas no Estados Unidos da América, traziam a marca de denúncia da supremacia branca e da manutenção do racismo no pós-período da escravização. A sociedade estadunidense foi abordada em “Black Reconstruction in América” [A reconstrução negra na América] do sociólogo, historiador, ativista conhecido com Du Bois⁴⁴, que destacou nesta obra como a supremacia branca desarticulou os/as trabalhadores/as, sobretudo os/as trabalhadores/as brancos/as. A obra marcou uma resposta à afirmação que os/as negros/as eram responsáveis pelos fracassos da era da Reconstrução dos Estados Unidos, após a guerra de secessão, entre 1860/1880.

Os estudos sobre branquitude feitos por este autor, que fala dos Estados Unidos, aborda o preconceito racial, racismo institucional e supremacia branca, mas também apontava que havia uma divisão na classe trabalhadora entre brancos e negros, na qual os brancos tendiam a uma proximidade com os opressores dos quais recebiam concessões. Como afirma Bento (2022), citando Du Bois,

Apesar da baixa remuneração monetária, eles [os trabalhadores brancos] recebiam considerações pública [...] por serem brancos. Tinham livre acesso [...] às funções públicas [e] aos parques públicos [...] os policiais eram extraídos de suas fileiras, e os tribunais [...] tratavam-nos com brandura (DU BOIS, 1995, apud BENTO, 2022, p. 56).

⁴⁴ Du Bois é reconhecido como o autor referência dos estudos da branquitude, ao produzir uma virada epistemológica, colocando o branco como objeto de pesquisa no campo das relações étnicorraciais com a publicação do seu livro *Black Reconstruction in the United States*.

Tais “considerações públicas” foram denominadas por Du Bois, ainda segundo Bento, de “salário público e psicológico” - vantagens concedidas aos/às brancos/as trabalhadores/as pelos seus superiores, que eram negados aos/às trabalhadoras/es negros, produzindo e reproduzindo o racismo no espaço de trabalho. Cida Bento (2022), afirma também que os estudos de Du Bois contribuíram para tornar visível a discussão sobre supremacia branca e o racismo estrutural.

Outras vozes, que configuraram a segunda onda dos estudos sobre supremacia branca por parte de muitos autores/as negros/as, também enriquecem a perspectiva: Toni Morrison, a escritora negra americana premiada com Nobel de Literatura, questionava a suposta invisibilidade da branquitude; a feminista e a ativista norte-americana branca Peggy McIntosh, pioneira em colocar a dimensão do privilégio em discussões de poder, gênero, raça, classe e sexualidade nos Estados Unidos. Os estudos da ativista também se preocuparam em investigar como as instituições definiam o que era branco e o compartilhamento de bens materiais entre a branquitude, como destaca Bento.

Destaco também os estudos de Peggy McIntosh, que, em 1988, elencou 46 privilégios de pessoas brancas, tais como: se verem amplamente representadas em programas de TV e revistas; falar em público para um grupo de homens poderosos sem que a raça seja posta em julgamento; escolher maquiagem facilmente; não precisar se posicionar em nome de toda uma raça, entre outros (BENTO, 2022, p. 57).

Entre a primeira e a segunda onda de pesquisas sobre grupos compostos por pessoas brancas, buscava-se aprofundar a compreensão das diferenças internas da branquitude e sua conformação. Só fazer a leitura da sociedade de classes não basta para entender o grupo dominante que reivindica a sociedade capitalista, baseada na exploração do trabalho de um grupo sob o outro, também se apresenta acompanhada do racismo e machismo, principalmente, nos países colonizados pelos europeus (BENTO, 2022).

Para trazer o debate de racismo como base nas contradições socioeconômicas, não podemos esquecer o machismo e como essas combinações acabam por vulnerabilizar um segmento social. O homem branco, nesse contexto, está no topo da representação, se encontrando no lugar da elite, com concessões em alguns setores mais que em outros para as mulheres brancas e os homens negros, mas a mulher negra que combina raça, gênero e classe precisa de melhores condições para se desenvolver no Brasil.

No que tange ao terceiro momento, Cida Bento (2022) destaca o período que foi marcado por uma reação da branquitude em torno da crescente ocupação de pessoas negras nos espaços institucionais públicos ou privado, onde, até então, as pessoas brancas constituíam a

maioria. Em contrapartida ao desconforto de ter que lidar com o debate do racismo estrutural, pois a presença das pessoas negras e suas narrativas nas instituições públicas e privadas avança com a reivindicação da reparação histórica pelos anos de usurpação de bens materiais e imateriais por parte da branquitude, estudos destacam a reação branca como parte marcante desse momento.

Já no Brasil, os estudos sobre branquitude são inaugurados por Oracy Nogueira na década de 1930 e Guerreiros Ramos na década de 1950. Oracy, em seu livro *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*, propõe a questão da diferença entre as formas de racismo encontradas no Brasil e nos Estados Unidos.

Assinalando que vai sistematizar uma discussão que já se encontrava na literatura e nos estudos sobre racismo, Oracy caracteriza o preconceito no Brasil como *de raça* - o preconceito que se exerce em relação à aparência, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque. Quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que *é de origem*, característica do preconceito nos Estados Unidos (NOGUEIRA, 1955).

Já Alberto Guerreiro Ramos, nasceu na Bahia, em 1915. Estudou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Faculdade de Direito. Foi professor de administração pública da University of Southern California (Universidade do Sul da Califórnia). O sociólogo é autor de dez livros e de diversos artigos, vários em francês, inglês, japonês e espanhol. Criou um departamento de pesquisa chamado de Instituto Nacional do Negro em parceria com o Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias Nascimento. Também esteve presente na política como deputado federal, mas o mais importante de destacar é seu descontentamento com as obras sociológicas que analisam a dimensão da cultura negra e não especificamente de caminhos que resolvessem a subalternização do negro na sociedade brasileira. Em seus escritos na área das relações raciais, escreveu sobre a patologia social dos brancos brasileiros e, principalmente, da patologia dos brancos nordestinos. Várias temáticas são bastante contemporâneas, como seus estudos sobre a branquitude, crítica ao eurocentrismo, projeto nacional etc.

Como uma síntese provisória dos estudos sobre branquitude, trazemos o conceito pelo olhar da Lia V. Shucman que diz...

a branquitude é entendida como uma posição em que os sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo

imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ecoaram (SHUCMAN, 2012, p. 24).

Os estudos sobre o conceito de branquitude me permitiram perceber um deslocamento da discussão sobre racismo focada nas questões do negro e da negritude para problematizar o papel do branco na produção de hierarquias, lugares e papéis sociais, que embasadas por teorias raciais, justificaram a tomada de territórios, genocídio, escravização, expropriação de um grupo social - os brancos europeus sobre outros grupos sociais: africanos, americanos, asiáticos.

2.2 Branquidade e as diferenças com a branquitude

Debruçada em leituras que colocam em evidência o que é ser branco no Brasil e desafiada a autoavaliar a minha condição de mulher branca brasileira, fui construindo outros olhares para entender, a partir da branquitude, a relação das hierarquias raciais construídas historicamente com base em teorias racialistas, pretensamente científicas, para justificar novas relações de poder e de ser, que se estabeleceu em um cenário mundial de expansão do “velho mundo”. Foi possível perceber que a definição do ser branco veio acompanhada da classificação do outro, do não branco, do que foi conquistado, como inferior.

Tendo a primeira invasão ocorrida em 1500 e apenas trinta e cinco anos após iniciado a escravização dos povos africanos que, do ponto de vista legal, só terminaria 353 anos depois, o *flagelo do racismo*, como dizia Franz Fanon (2008), tem entre nós profundas raízes, que se realimentam ao longo dos tempos nas velhas justificativas hierárquicas, que legitimam a eliminação de um grupo social sobre o outro. O autor é um grande estudioso da psique branca, o que contribuiu para transformar o branco como a problemática ser estudado no campo das relações etnicorraciais.

Sendo assim, era importante compreender o quanto ter o fenótipo branco e ser do Sul do país, numa região fronteiriça, profundamente marcada, de um lado pelo extermínio dos povos originários e de outro pela ideia de superioridade reservada a essa região do país que teria, supostamente, se desenvolvido economicamente, com a imigração de europeus. Minha formação identitária e o meu processo de autorreconhecimento etnicorracial se entrelaçam com

todo esse contexto, no qual o processo de branqueamento da população brasileira é uma das questões centrais de definição do que é *ser brasileiro*.

Adevanir Aparecida Pinheiro, em seu livro “O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante”, socializa pesquisa de doutorado publicado em 2011, defende a importância de se definir as diferenças entre branquitude e branquidade como um caminho para quebrar o silenciamento em relação a temática da “raça branca” nesse país, na contramão de boa parte das pesquisas com temática étnica que se debruçam em tratar do negro ou do indígena em suas questões.

O conceito político de raça é um conceito gerador de conhecimento. Assim, também, entendemos que o esforço de distinguir entre branquidade e branquitude pode ser gerador de conhecimento. Nós distinguimos branquidade e branquitude, associando a ideia da branquitude com a aceitação da importância do conceito político de raça (PINHEIRO, 2020, p. 86).

Branquitude, assim, refere-se aos brancos, sujeitos que estão nos espaços de poder, tem consciência do racismo e se colocam a favor das lutas antirracistas. Em relação ao segundo conceito, Pinheiro (2020) assinala que “a ideia de branquidade” ou também conhecida como branquitude normativa como tratava Bento (2022), com particularidades em relação a branquitude, está associada ao modo como se apresenta a reação à importância do conceito de raça como um conceito político, quando esse reconhecimento não está colocado pode-se falar em branquidade (PINHEIRO, 2020).

Com a distinção entre os dois conceitos a pesquisadora está defendendo que “é necessário que a questão do embotamento da consciência branca eurodescendente (e eurocêntrica) seja trazida ao centro do debate” (PINHEIRO, 2020, p. 86) que traz em si o senso de superioridade em relação às demais raças. Mesmo considerando que, geneticamente, o conceito de raça não se sustente e que, conseqüentemente, não exista raça branca nem raça negra, não se pode apagar da história que “a raça branca se impôs como hegemônica no mundo ocidental afirmando (politicamente) a inferioridade das outras raças” (PINHEIRO, 2020, p. 86). Por trás do discurso de que não existe racismo porque somos todos iguais, segundo Pinheiro, existe um silenciamento e uma intenção de não enfrentamento da cultura da branquidade e as “patologias” sociais herdadas nesse processo histórico por parte da população sempre (auto) considerada superior (PINHEIRO, 2020).

Em meio aos aprofundamentos necessários para avançar na tentativa de perceber como a branquitude se organiza, também busquei as referências encontradas por Pinheiro (2020) para trazer as vozes precursoras do movimento no Brasil. Loureço Cardoso (2010), em seu artigo

“Branquitude crítica e branquitude acrítica: a supremacia racial e o branco antirracista”, define branquitude como “um lugar de privilégios simbólicos objetivos, subjetivos, isto é, matérias palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo (CARDOSO, 2010, p. 611). No caminho de explicar as diferentes condições em que o racismo ocorria, inclusive suas alterações ao longo do tempo, ele reivindicou os estudos do centro de pesquisas sobre branquitude - *Critical Whiteness Studies*⁴⁵ - com sede nos Estados Unidos na década de 1990. Isso para diferenciar as formas de racismo aprimoradas depois da escravização e o racismo escravista, genocida, como o nazismo. Embora ambas tenham sido ataques a uma etnia como no caso dos judeus e dos povos africanos que foram alvos das ideologias que versa em volta da hierarquização dos seres humanos, para justificar um conjunto de pessoas submeter outro a seus desejos e anseios civilizatórios.

A branquitude crítica, de acordo com o autor, seriam os brancos que condenam publicamente casos como o holocausto citado acima, mas alerta que mesmo esses podem estar dissimulando suas atitudes cotidianas com falas de críticas ao racismo, ao passo que, quando se trata de Brasil, podem minimizar o racismo (CARDOSO, 2010). No caso da branquitude acrítica, seria uma elite de brancos que realmente acredita ser superior as de pessoas não brancas, trazendo narrativas que defendem os crimes cometidos contra a etnias (CARDOSO, 2010). Ainda fez considerações em relação ao fato de se ter mais pesquisas voltadas para a branquitude crítica e quase nada para a branquitude acrítica, uma preocupação que se faz extremamente pertinente, nos dias de hoje, principalmente no Brasil, onde temos como referência o próprio presidente da república no período entre 2018-2022, Jair Bolsonaro, que, por diversas vezes, fez publicamente, pronunciamentos considerados racistas. Dentre outras declarações públicas, o ex-presidente afirmou que os afrodescendentes pesavam em arrobas se reportando aos Quilombolas como os traficantes e comprados de escravizados se referiam no período da escravização, tendo sido condenado, por tal declaração, pela Justiça Federal do Rio de Janeiro, a pagar uma indenização de 50 mil reais, que foram destinadas ao Fundo de Defesa dos Direitos Difusos⁴⁶.

⁴⁵ Critical whiteness studies – Principal centro de pesquisa sobre branquitude na década de 1990. Mas é importante sinalizar que existiam produções com o mesmo tema na África, Inglaterra, Caribe, Brasil e Austrália.

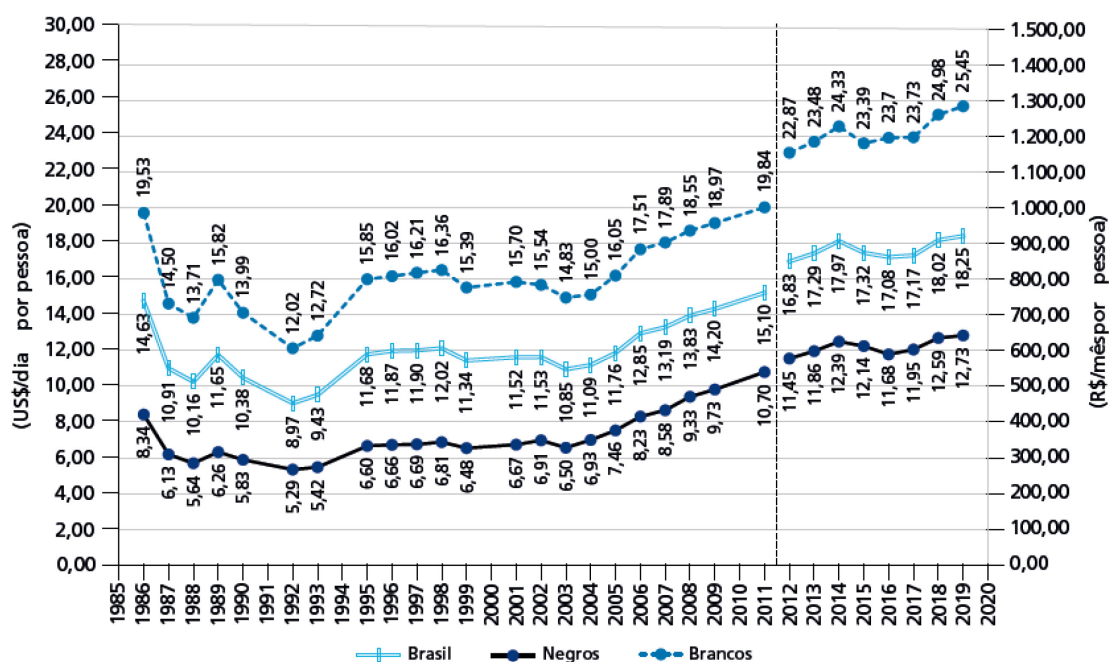
⁴⁶ O Fundo de Defesa de Direitos Difusos - FDD, foi criado pela Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, tem como objetivo a reparação dos impactos provocados, ao consumidor, ao meio ambiente, a bens e direitos de valor artístico, histórico...por infração à ordem econômica e a outros interesses difusos e coletivos. Informações encontrada no site: <https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=18579>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Trazendo essas reflexões para minha própria história, posso perceber que as heranças da cultura da branquidade permeiam minhas origens, desde as relações travadas entre meu bisavô e minha bisavó e a população indígena, reconhecida como raça inferior, como também pela projeção de uma ancestralidade europeia, reconhecida como fator de civilidade e distinção de classe.

Ser vista como branca neste país, nos vincula, muitas vezes, a uma descendência europeia e significa receber como herança condições diferentes das que estão reservadas aos negros: menores dificuldades para se inserir em espaços sociais diversos, maior acesso à escolaridade, maiores facilidades para a aquisição de bens materiais, acesso aos postos de trabalho, maiores possibilidades de proteção da polícia, dentre outras. Essa condição de maior mobilidade social para uns/umas em detrimento de outros/outras cabe em um país capitalista que convive com a herança do período colonial.

A tabela sobre Renda Domiciliar no Brasil, do IPEA, comparando a renda *per capita* entre negros e brancos nos ajuda a pensar que desde 1986 até 2001, o branco ganha em média 2,4 vezes mais que negros e esse dado não muda muito, mas até 2009 renda dos brancos ficam em torno de quase duas vezes mais que dos negros⁴⁷.

Gráfico 3 – Renda domiciliar – Brasil (1986 – 2009) - renda per capita média



Fonte: IPEA. Acesso em: 13 maio 2023.

⁴⁷ Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

Ter pele clara, cabelos cacheados, lábios finos, indicadores do fenótipo de ser branco no Brasil, me confere privilégios diante de outras mulheres, que não carregam essa imagem socialmente identificada com um padrão de beleza idealizado e construído historicamente desde o processo de colonização. Minhas origens da fronteira do Brasil, as marcas da cultura brasiguiaia, que carrego e me definem como mulher e como sujeito ficam secundarizadas nesse contexto.

Contudo, para além de ser vista, como me vejo? Percebo que minhas marcas identitárias mais fortes têm em Guaíra, minha cidade de origem, com sua cultura ribeirinha de cidade fronteira, especialmente no que diz respeito aos hábitos alimentares, formas de cura de doenças, expressões artísticas, oriundas da cultura indígena, uma referência fundamental. Além disso, a cultura paraguaia também me constitui.

A cultura paraguaia integrava parte da rotina do bairro da Vila Velha, onde morávamos. Neste bairro, morava e ainda mora uma família que tem tradição na venda de comidas paraguaias como: chipa⁴⁸, chipaguazu⁴⁹, chá mate queimado, pães e massas. No bairro de Vila Velha, onde se vende os quitutes dos *hermanos*⁵⁰, também se localiza a Igreja da Santa de Caacupé, a Santa Padroeira do Paraguai. Todos os anos se faz uma procissão em homenagem à Santa, que termina em uma grande comemoração de tradições e comidas paraguaias. Na festa da Santa de Caacupé, um momento de parar para cultuar a religião e cultura do Paraguai, moram as minhas mais saudosas lembranças das vivências com minha avó.

Era bem menina, devia ter uns cinco anos quando me preparava para acompanhar a procissão da festa da Santa de Caacupé, a procissão dava a volta na quadra com a Santa carregada pelos devotos, outros acompanhavam com músicas cantadas em Jopará. Neste ano tínhamos um motivo maior para estarmos animadas, a cantora Perla tocaria ao final da procissão marcando as festividades que durava dois dias. Ao acabar a procissão, corri para pegar um lugar que eu pudesse vê-la passando...e ela passou com seus lindos cabelos longos cantando: índia seus cabelos.... (MEMÓRIA).

Assim, reafirmo uma identidade latina que aflora nas lembranças de criança quando era espectadora da festa que movimentava os/as paraguaios/as e seus/suas descendentes que moravam na cidade de Guaíra, contando histórias sobre os/as que já haviam partido, oferecendo chá mate com chipa. Tia Lucila fazia questão de dar atenção para as crianças e foi a principal referência da cultura paraguaia na cidade. Em minha adolescência, já estava inserida na geração

⁴⁸ Chipa – Uma espécie de biscoito feito com: ovos, margarina, fermento em pó e polvilho, feito no Paraguai.

⁴⁹ Chipaguazu – Bolo salgado feito com fubá, queijo e cebola, que também pode ser feito com milho, tradicionalmente conhecido como comida paraguaia.

⁵⁰ Hermanos- irmãos em espanhol.

que daria continuidade a apresentação da dança típica paraguaia na festa da santinha de Caacupé. Naquele instante não tinha a dimensão do envolvimento da minha família com nossas tradições paraguaias. Jamais pensei em refletir sobre minha autoidentificação como uma mulher latina branca, mas o que ser mulher latina branca? O que significa não se preocupar com a identidade etnicorracial?

Se, como afirma Schucman (2012), o lugar simbólico da branquitude é marcado por posições sociais que os sujeitos ocupam, considero que ser vista como branca por ter a cor da ancestralidade europeia, mesmo sabendo que também tenho ancestralidade indígena, se dá em parte pela forma como se constrói a ideia do branco brasileiro, a partir do processo de branqueamento, engendrado para promover o apagamento das outras etnias, que constituem a cultura brasileira. Era preciso impedir que as heranças culturais provenientes das origens indígenas e africanas tivessem uma maior expressão que a herança da cultura branca, importada da Europa para ser a imagem nacional. Imaginário que permanece até os dias de hoje. Para conversar com as questões acima se faz necessário citar Adevanir Pinheiro quando coloca:

A ideia que acompanha toda nossa reflexão tem a ver com um jogo entre duas internalizações históricas étnicas: a negra e a branca. A questão é que, ao se falar em questão racial, o foco sempre está no negro, como se todos os problemas inerentes a essa questão tivessem a ver com ele. Como se o negro fosse o problema! A história étnica negra é feita vilã. Ela é alvo de questionamentos e estudos. Enquanto a história étnica branca é preservada. Sobre ela paira um véu de mistério e não é alvo dos mesmos estudos e questionamentos (PINHEIRO, 2020, p. 71).

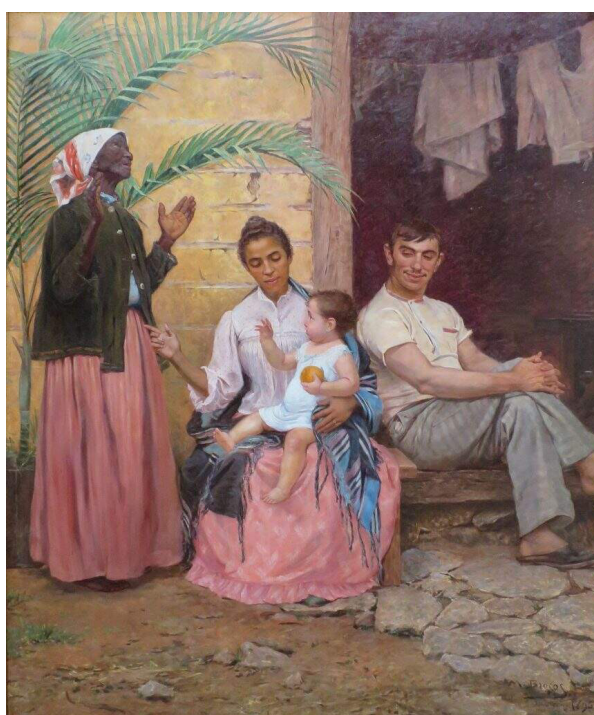
Ao pesquisar sobre meus antepassados me deparei com diversos elementos que me levaram a entender melhor as políticas de branqueamento. E o que seria falar de branqueamento na história do Brasil?

Em 1872, levando em conta o censo publicado no site Palmares, 58% dos brasileiros se declaravam pardos ou negro, enquanto 38% brancos e 4% indígenas⁵¹. Diante de um quantitativo de negros/as maior que dos/das brancos/das, a elite brasileira que havia enriquecido com a exploração do trabalho escravo e a utilização da imigração forçada de diversos povos africanos para o país, viu-se acuada por crescentes manifestações de revoltas contra a escravização até culminar na abolição, mas o fim do período escravocrata não significou o fim da segregação socioeconômica da população negra e afrodescendente, pois ao invés de serem incluídos como cidadãos brasileiros, os pensadores discutiam como construir uma etnia única, partindo da mestiçagem entre três etnias negra, indígena e branca.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=25817>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Quarenta anos depois, no ano de 1911, João Batista de Lacerda falava em nome do Brasil e de outros intelectuais e cientistas brasileiros no Congresso Universal das Raças, Londres/Inglaterra. A pauta da primeira versão do encontro visava debater o futuro dos povos “conquistados” e colonizados, para tanto, Lacerda, diretor do Museu Nacional, médico, expunha a experiência do Brasil. O quadro *A redenção de Cã*, de Modesto Brocos (1852/1936), foi um exemplo levado por Lacerda para demonstrar como os brasileiros poderiam investir em uma sociedade branca, levando o impulsionamento da miscigenação.

Figura 7 - A Redenção de Cam



Fonte: Politize, Google Arts and Culture⁵²

O projeto de branqueamento estava em curso desde finais do século XIX e início do século XX. O quadro “A redenção de Can” ilustra bem o ideal de branqueamento imaginado pelo pintor e defendido pelo médico. Estamos diante de um casal interracial, ele um homem branco e ela uma mulher mestiça, que tem no colo uma criança branca. De pé, em gesto de oração ou agradecimento, vemos uma mulher idosa negra, que poderia estar representando o passado escravocrata que ficava para trás. A criança branca seria um anúncio dos benefícios da miscigenação, assim como, provavelmente, aconteceria com o país nos próximos 30 anos.

Numa outra perspectiva, Abdias Nascimento, alertava na década de 1970:

⁵² Disponível em: <<https://www.politize.com.br/embranquecimento/>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

O processo de mulatização, apoiado na exploração sexual da negra, retrata um fenômeno de puro e simples genocídio. Com o crescimento da população mulata a raça negra está desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. (NASCIMENTO, 1978, p. 69).

Com a mestiçagem na perspectiva do branqueamento, as elites brasileiras encontravam uma forma de se livrar da população negra, é o que defendia Abdias Nascimento, professor universitário, ator, poeta, ativista pelos direitos da população negra no Brasil, dramaturgo e escritor, no livro *O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado* (1978). Essas questões continuam a reverberar no século XXI. As narrativas que identificam o sul do país como o lugar do progresso, da “boa educação”, da “cultura”, “da civilidade” espelho da Europa, em contraponto a um Nordeste “atrasado” e “ignorante”, refletem e refratam, ainda hoje, os efeitos da política de branqueamento. Toda a memória criada em torno da vinda de imigrantes europeus está ligada a um processo de progresso de mão de obra, escamoteando o tema do pós-abolição e a inclusão da população negra como cidadã do país.

O estudo da história e da sociedade brasileira me ajuda a concluir que ser uma criança e adolescente branca oriunda das classes populares, em um país estruturado no racismo, me levou muito cedo a conciliar educação e trabalho, enquanto tantas outras adolescentes como eu, dedicavam-se somente aos estudos. Ainda assim, o meu primeiro emprego foi como secretária em um consultório odontológico. Não foi como doméstica ou em qualquer outra função que ocupasse um lugar de desprestígio social. Não pensar sobre relações etnicorraciais foi uma decorrência dessa história. Até estar como docente no cotidiano da escola pública, jamais havia problematizado sobre meu lugar como pessoa branca na sociedade.

O debate acerca da formação identitária brasileira não é um debate fácil, nem isento de dor. Sem pretender desatar esse nó, por considerar que esse é um questionamento que extrapola a pesquisa em si, os estudos conceituais apresentados na seção se tornaram guias para o diálogo com os desafios e questões que emergiram do/com/no cotidiano escolar. Assim, as próximas seções terão como foco experiências vividas na escola articuladas às questões do racismo.

Início o próximo capítulo traçando uma breve contextualização do campo da empírico da pesquisa: as cidades de São Gonçalo e Niterói e os bairros onde as escolas estão localizadas.

3 APRENDENDO COM O COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS E ARMADILHAS NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

O presente capítulo tem como foco experiências vividas nas escolas nas quais venho construindo minha trajetória na rede pública de ensino. Escolas que pertencem às Redes Municipais de dois municípios do Estado do Rio de Janeiro, onde exerci e continuo a exercer diferentes funções: na Rede Municipal de São Gonçalo, como Docente Regente e na Rede Municipal de Niterói, num primeiro momento como merendeira e, posteriormente, como Professora de Apoio Especializado⁵³.

As experiências pedagógicas envolvendo questões raciais em uma turma do quinto ano, que constituíram uma das fontes da presente investigação, foram sendo registradas no curso dos acontecimentos em formato de anotações provisórias em cadernos, diários e agendas. Além das experiências pedagógicas, outras situações, que envolveram questões raciais se entrelaçando nas relações interpessoais com docentes e outros/as funcionários públicos no espaço da escola, também tiveram seus registros como coadjuvantes da memória.

Das experiências registradas selecionei, para trazer ao diálogo com as discussões teóricas trazidas no capítulo anterior, as que mais me interpelaram ao envolver questões de preconceito e racismo. A fim de contextualizar melhor as experiências vividas, trouxe também no capítulo uma breve apresentação de cada município e dos bairros onde se localizam as escolas, não com objetivo de fazer estudos comparativos, mas por entender que as questões raciais, atravessadas no cotidiano escolar, transcendem realidades díspares como as das cidades de São Gonçalo e Niterói.

Antes de mergulhar no diálogo com as experiências, bem como a breve apresentação dos contextos locais e, em busca de trazer mais adensamento à pesquisa, trago algumas reflexões sobre pesquisa com o cotidiano, por entender a potência dos movimentos cotidianos, tanto para a manutenção da realidade, que na perspectiva da investigação, é uma realidade herdada de um passado colonial e escravocrata, quanto para a transformação dessa realidade. Por que tomar como foco o cotidiano escolar?

Pensando as questões de raça e gênero a partir do cotidiano, rememoro que o exercício da docência em todas as escolas que passei, como: Merendeira, Professora da Educação Infantil

⁵³ Professora de Apoio Especializado é uma função que trabalha diretamente com crianças-jovens-adultos com deficiência no espaço escolar, sendo mediadora do processo de ensino aprendizagem dos/as estudantes, adaptando seus currículos para a realidade e necessidades dos docentes.

(antigo Pré I, II), Professora do segundo, terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental (1º, 2º ciclos) e Professora de Apoio Especializado (3º, 4º ciclos) permanentemente me colocava em confronto com situações de preconceito racial, religioso e de gênero, difíceis de enfrentar. Nos primeiros olhares como Merendeira observava a escola da janela da cozinha e esse ponto de observação me levava a lugares outros não acessados pelas docentes: o que as crianças comiam, como comiam, se comiam em casa ou não, como se relacionavam entre si, a relação entre as funcionárias da cozinha, as hierarquias de bastidores. Num segundo momento, o campo de observação da rotina escolar era a partir da docência: os corredores, a sala de aula, a reunião de professores/as, as relações com a direção da escola...

O cotidiano como “a hora da verdade”, na belíssima interpretação de Regina Leite Garcia (2003), pois

É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes, a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam suas astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim, vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos. (GARCIA, 2003, p. 195).

Fosse da janela da cozinha, do espaço dos corredores, da sala de aula, das reuniões ou de outras tantas possibilidades, com as quais o cotidiano nos interpela, as questões etnicorraciais pulsavam nas escolas.

No movimento do/no cotidiano fui aprendendo que pesquisar é também ser pesquisada. Colocar-me no lugar de aprendiz também foi uma aprendizagem-condição para captar as lições que o cotidiano me trazia.

Fomos tod@s ensinad@s, na considerada importante disciplina Metodologia da Pesquisa, que o sujeito da pesquisa há que manter a indispensável neutralidade, de modo a não contaminar os resultados de sua pesquisa. E que @ outro@ da pesquisa é o objeto, do qual deveríamos manter uma distância prudente, a fim de garantir a objetividade na relação sujeito-objeto (GARCIA, 2003, p. 197).

A pesquisa com o cotidiano nos convida, nos desafia, nos interpela a rechaçar a neutralidade e assumir os riscos da construção de uma outra relação com os sujeitos da pesquisa. Começando pela vida doméstica, quando em resposta aos meus alertas sobre práticas e brincadeiras racistas, que às vezes são “naturalizadas”, era interpelada por minha filha Clarice

e sua amiga Bia, dizendo um sonoro REFUTADA!⁵⁴ Com a sinceridade delas, passei a me atentar para o fato de que deveria ouvir mais e escolher quando falar para não ser refutada logo no início da conversa. As adolescentes que estavam ao meu lado, meus amores, me ensinaram a não ser cansativa, pois se as práticas, situações, crimes de racismo acontecem cotidianamente, era preciso estudar melhor as bases de sustentação da discriminação racial nas escolas onde estava, a fim de ser capaz de realizar intervenções que fossem mais significativas. As reuniões pedagógicas e conselho de classes eram um exercício dessa escuta como colocarei em seguida. O conselho de classe, que na rede pública de Niterói, ocorre trimestralmente, no dia reservado para professores/as fazerem uma avaliação global do processo ensino-aprendizagem em curso, mas que na prática cotidiana, inúmeras vezes, em grande parte das escolas, tem sido o momento de colocar o foco nos “estudantes com problemas” e escolher os “estudantes que se destacaram”. Interessante registrar que mesmo com tal opção, que em princípio nos faz pensar sobre as oportunidades perdidas na escola para definir caminhos mais potentes e includentes para o seu projeto educacional, o foco nos sujeitos que são a razão de existir da escola, inúmeras vezes, engendra lições e aprendizagens outras... No dizer de Garcia (2003, p. 202) trata-se da “complexidade do cotidiano”.

Acompanhava um grupo do 7º ano como Professora de Apoio Educacional e nos três Conselhos de Classe, dos quais participei, a escolha do/da “estudante destaque” recaiu em alunos/as brancos/as ou considerados brancos/as, em contrapartida, os alunos problemas em geral eram negros.

No último Conselho do ano, falei do lugar da Professora de Apoio Especializado⁵⁵, entendi que era meu dever complexificar a seleção dos melhores.... Tomei a palavra e busquei sensibilizar o grupo para a inclusão dos/das discentes em vulnerabilidade social, que também haviam se destacado, especialmente, considerando os esforços diante das adversidades vividas. Como professora, que convivia diariamente com estes/as estudantes/as, pude trazer detalhes sobre o desempenho de tais estudantes, anotados em meu caderno de planejamento. Assim, o último Conselho de Classe do ano, elegeu o estudante com deficiência e uma das meninas da “inclusão” como “destaque do trimestre”. A menina foi a única estudante negra do grupo de

⁵⁴ O verbo refutar no significado dicionarizado quer dizer: contradizer com argumentos; redarguir; reprovar; ser contrário a. A palavra era usada no contexto cotidiano tinha o sentido de fazer calar, de cortar a continuidade da conversa, de colocar ponto final na discussão.

⁵⁵ O cargo de Professor de Apoio Especializado”, tem uma história recente no Município de Niterói, tendo sido criado ao final de 2018, para responder uma demanda pública de inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente, no ensino regular, com mediação de professoras/res contratados para exercer essa função.

destaques, dentro de um contexto no qual cerca de pouco mais de 90% dos/das adolescentes da escola eram negros e pardos.

Pequenas conquistas, que podem não mudar a estrutura racista e excludente que vem da própria sociedade, mas confirmam as possibilidades de fugas dentro da escola, permeadas no cotidiano escolar.

3.1 Pertencimentos e reconhecimento etnicorracial: São Gonçalo, histórias e memórias de uma cidade negra

- A Lei Áurea libertou os escravos?

É ... ela trouxe lá do governo, no nome dela, que todo fazendeiro teria que dividir as terras da fazenda com os que trabalharam de graça até naquela época. Assim o fazendeiro fez, dividiu as terras da fazenda pra cada ex-escravo. [Para] minha avó, ele deu, ainda deu até o recibo. (ALEXANDRINA DA SILVA, 2021, p. 116).

Abro esta seção que objetiva fazer uma breve contextualização da história de São Gonçalo, com um fragmento da entrevista concedida por Marcolina Alexandrina da Silva, para pesquisa que investigou a história e a memória negra da Fazenda Engenho Novo, no município de São Gonçalo (RJ)⁵⁶. Marcolina Alexandrina da Silva foi uma professora, ativista e militante que se tornou nome de uma Creche Municipal na cidade. A homenagem à Professora foi feita como reconhecimento do seu compromisso com os anseios de sua localidade, ao negociar a doação do terreno para a construção da creche. Histórias como as da Professora Marcolina, mais uma vez, me convidaram a pensar sobre a complexidade da própria realidade, bem como sobre a importância de enxergarmos as pequenas ações, os pequenos gestos, que em princípio não são visíveis. Enquanto olhamos a sociedade, a escola, a sala de aula apenas na perspectiva da ação colonizadora, inúmeras vezes deixamos de perceber as ações cotidianas, como as da Professora Marcolina, que rompendo o cerco, conseguem trazer resultados concretos para a luta pelo direito à educação.

⁵⁶ O artigo examina a história e a memória da Fazenda Engenho Novo, localizada em São Gonçalo (RJ). Se concentra nos trabalhos de memória de Alfredo Pinheiro da Silva e Marcolina Alexandrina da Silva, utilizando a metodologia de História Oral desenvolvida pelo Movimento Ocupa Fazenda Engenho Novo. Como parte de famílias afrodescendentes que conquistaram a liberdade no final do século XIX, eles contam histórias sobre a fazenda, a luta por direitos e o paternalismo senhorial. O trabalho considera as narrativas desses sujeitos sociais como fundamentais para qualificar as temporalidades e as evidências históricas que permitem compreender a memória da liberdade no meio rural fluminense e na sociedade brasileira. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 24, abr. 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/64555>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Para entendermos a resposta de dona Marcolina, trazida em epígrafe, para além de uma fala de submissão que atribui à Princesa a dádiva da terra como um favor concedido aos escravizados e, portanto, passível de agradecimento eterno, é importante compreender melhor o contexto esclarecido por Oliveira e Santiago (2022), autor e autora do artigo no qual se encontra a entrevista. Tendo herdado a condição de sitiante, a família de dona Marcolina compreendia bem a posse da terra como importante condição para conquista da autonomia. Ao demarcar o tempo da “Lei Áurea” como sendo aquele em que o governo teria obrigado os fazendeiros a “dividir a terra”, poderíamos pensar apenas na linguagem do paternalismo senhorial. Contudo, o autor e a autora assinalam que:

O interessante do relato é que, através da linguagem do paternalismo – em que o senhor “deu” a terra para a família que trabalhava – tem-se um sentido de justiça alcançado pela intervenção do governo e da Lei Áurea que teria forçado o reconhecimento de uma situação de fato, eles “trabalhavam de graça” e mereciam uma posição social diferente que a escravidão. (OLIVEIRA, SANTIAGO, 2022, p. 134).

Encontrar a história da Professora Marcolina e sua visão de mundo sobre a escravidão, veio ao encontro de questionamentos, feitos por Mairce, sobre o meu olhar para a realidade e para a própria pesquisa. Problematicando a existência ou não de movimentos, gestos, ações cotidianas, que operavam no sentido de se contrapor às práticas racistas, no interior da escola, fui interpelada a pensar sobre o não visto, sobre as microações cotidianas “que metaforizam a ordem dominante fazendo-a funcionar em outro registro” (CERTEAU, 1994, p. 94), subvertendo essa ordem a partir de dentro. Indagações que me fizeram (re)pensar o olhar e os caminhos percorridos até aqui, que prioritariamente constatavam a força da lógica colonizadora, sem deixar espaço para perceber o dissonante. Perspectiva que não conversava com minha própria história mais recente de *vidaformação*, atravessada por sete anos como Merendeira, por seis anos de Docência, três anos de inserção no grupo ALMEFRE e, ainda dois anos e meio cursando o Mestrado em Educação.

Voltar o olhar para a minha própria história me fez relembra que estava diante da *professorapesquisadora* da FFP que instigou em mim o desejo de retomar os estudos, ao ler seus escritos, antes mesmo de entrar para o Mestrado. Nesse processo reencontro o artigo “Histórias e Memórias das escolas de São Gonçalo: diálogos entre cotidianos, práticas e formação docente”, de Mairce Araújo e Jaqueline Moraes, que me ajudou a melhor compreender o sentido do meu memorial de formação no movimento da pesquisa:

Ressignificar lembranças a partir do exercício da escrita pode contribuir não só para uma maior compreensão a respeito das próprias opções sobre o educador/a que somos ou queremos ser, mas igualmente sobre a realidade na qual atuamos e que, de certa forma, nos (trans)forma (MORAIS e ARAÚJO, 2012, p. 8).

As ponderações da orientação e as reflexões trazidas pela banca de qualificação, me desafiaram a voltar ao texto e fazer novas escolhas para situar a pesquisa e a cidade São Gonçalo. Apesar da preocupação com a voracidade do tempo as contribuições da orientação e da banca, junto com as do grupo ALMEFRE e de amigos/as me chegaram como sopro de ânimo⁵⁷.

Conhecer a história de Dona Marcolina Alexandrina da Silva me instigou a pensar a história da cidade a partir de moradoras/es, “enfocando uma memória silenciada na história da cidade e da fazenda, em que prevalece um enquadramento que exalta a figura aristocrática e caridosa do Barão de São Gonçalo e das elites municipais” (OLIVEIRA, et al. SANTIAGO, 2022, p.3). Que outras compreensões sobre a realidade pesquisada estudar a história de uma professora que se torna nome de creche poderia trazer para a minha formação e para a pesquisa? Marcolina Alexandrina da Silva, foi professora primária, com registro em 1968, na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Ser professora da escola pública é um fato social que marca sua trajetória e identidade social. Marcolina viveu até os 88 anos, tendo nascido no ano de 1933, sendo bisneta de uma escravizada de quem herda o nome Marcolina Maria da Conceição. Seu pai foi pintor e costureiro e a mãe lavradora, os dois trabalhavam na Fazenda Engenho Novo, mas se tornaram arrendatários das terras. Marcolina teve sua memória registrada com o apoio do movimento Ocupa Fazenda Engenho Novo, sendo reconhecida, “como guardiã da memória coletiva na localidade, envolvendo-se em diferentes lutas pela conquista da cidadania” (SANTIAGO, 2023 apud FERNADES, 2020, p.).

A partir de suas lutas e intervenções, a professora foi responsável pela conquista de um bem público importante para a comunidade – o Colégio Estadual Coronel Serrado, fundado em 1966, através de uma negociação política que garantiu a doação de terras para que o poder público instalasse a escola. Algumas décadas depois, já nos anos 2000, não conformada com o fato que “as mães tinham necessidade de trabalhar e deixavam os filhos com qualquer um” e, entendendo que o acesso à educação melhoraria a condição de vida na localidade, conseguiu também a criação da Creche Comunitária da Marcolina. Interessante registrar que na localidade, a escola é reconhecida como a “Creche da Tia Marcolina”, uma designação popular

⁵⁷ Chamo de sopro de ânimo as indicações de amigos e amigas do grupo de pesquisa ALMEFRE e das relações pessoais que ajudavam com indicações, marcações de páginas com artigos, entrevistas, debates sobre racismo e branquitude.

distinta do nome oficial para o equipamento público, que representa um reconhecimento político do papel de ativista da professora.

Nas considerações finais do artigo, em diálogo com Hebe Mattos, o autor e a autora afirmam

[...] a história dessas famílias coloca em evidência uma perspectiva distinta daquela narrada e analisada por Florestan Fernandes, que fala da marginalização urbana dos negros no contexto de pós-abolição. Ainda que seja uma cidadania subordinada e encapsulada pela configuração da opressão e dependência estabelecida com as elites no meio rural, deve-se ressaltar os outros repertórios e estratégias de sobrevivência constituídos pelos negros nessa conjuntura, relendo o paternalismo para afirmar direitos costumeiros e a conquista da liberdade. (OLIVEIRA, SANTIAGO, 2022, p. 124).

Os diálogos com Daiana Santiago, Samuel Oliveira e com Hebe Mattos nos ajudam a pensar que essa inclusão/exclusão da população negra aos direitos fundamentais, que permanece com um grande desafio nos tempos atuais, também demanda que olhemos para as lutas emancipatórias, dentro da escola e/ou no contexto da sociedade, buscando reconhecer outros repertórios e estratégias de sobrevivência que vão sendo construídos pelos/as próprios/as subalternizados/as nessa conjuntura.

Começar a seção trazendo um recorte da história e da memória negra de São Gonçalo, tendo como referência uma de suas fazendas históricas foi um caminho escolhido para fazer uma breve caracterização dessa cidade, cuja fundação confunde-se com a própria História do Brasil, no começo do século XVI, localizada às margens da Baía de Guanabara, sendo originariamente ocupada pelo povo Tamoio, catequizado pelos jesuítas e antes da virada do século, colonizada por portugueses e, posteriormente, pelos franceses.

No século XXI a cidade compõe um dos municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. No ranking populacional do Estado a cidade ocupa a posição de segundo município mais populoso com 1.098.357 habitantes⁵⁸, e, em relação ao IDH⁵⁹, está no 14º lugar entre os 92 municípios do Estado. De acordo com o site do IBGE/2020, 34,5% da população gonçalense sobrevive com uma renda mensal de meio salário-mínimo.

Implicações da perversa relação número de habitantes, renda financeira, condições socioeconômicas se manifestam em diferentes setores da vida e da sociedade.

⁵⁸ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

⁵⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (PPC) per capita (como um indicador do padrão de vida) recolhidos a nível nacional.

Em termos do desenvolvimento escolar, por exemplo, o quadro também é preocupante: quanto ao desempenho dos/das educandos/das no ensino básico a educação escolar está na 87^o⁶⁰ posição, dentre os demais municípios do Estado.

Em busca por indicadores da população gonçalense por etnia encontrei o site que reúne informações públicas e oficiais chamado Datapedia. Neste endereço a porcentagem da população parda é de 43,58%, da população preta 12,30%, que juntas soma 55,88%, sendo maioria em relação a população branca que é de 43,50%, depois temos a população amarela 0,53% e a indígena 0,09%⁶¹.

Os estudos alertam para a necessidade de interseccionar as formas de opressão e exploração para melhor visualizar os grupos que combinam dificuldade, impedimentos de se desenvolverem. O que significa que revela que as mulheres negras estão no topo da contradição, sendo maioria com 52% da população, dentro de um contexto que expõe as contradições encaradas por esse grupo que combina a opressão de classe, étnica e gênero como veremos mais adiante.

Nos dados acima podemos entrever a cidade de São Gonçalo que vive os desdobramentos do atraso socioeconômico que relega os sujeitos à condição social de marginalizados, onde à população negra e pobre resta a busca por trabalho em outros municípios, inclusive na função de domésticas, nas famílias da classe média. No mesmo sentido, Sueli Carneiro (2011), em seu livro *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*, faz pensar que.

No mercado de trabalho, o resultado concreto dessa exclusão se expressa no perfil da mão de obra feminina negra. Segundo dados divulgados pelo Ministério do trabalho e pelo Ministério da Justiça na publicação *Brasil, gênero e raça* “as mulheres negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79,4%”. Destas, 51% estão alocadas no emprego doméstico e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, serventes.

De acordo com a declaração das Organizações de Mulheres Negras Brasileiras o trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras.

Os levantamentos que a citação de Carneiro (2011) apresenta são do mesmo ano do lançamento do livro em 2011. Os dados do site Datapedia são de 2021, isso significa que temos muitos a avançar, principalmente como instituição escola e nosso papel como educadores/as e as experiências trazidas na seção desdobram-se em duas escolas da Rede Municipal de São

⁶⁰ Disponível em: <<https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#pop>>. Acesso em: 31 maio 2023.

⁶¹ Disponível em: <<https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#mapa>>.

Gonçalo, situadas em dois bairros diferentes: A Escola Municipal Heráclito Fontoura Sobral Pinto do bairro Colubandê e a Escola Estadual Municipalizada Bairro Almerinda do bairro Almerinda. Começo a discussão das experiências fazendo uma breve caracterização dos bairros onde as escolas estão situadas.

3.2 A Escola Municipal Heráclito Fontoura Sobral Pinto no bairro Colubandê: quebrando o espelho da branquidade

O bairro do Colubandê foi o meu primeiro contato como trabalhadora da cidade. Nos dias atuais, os assaltos são parte da história do bairro, já vi mais de um acontecer. A ocorrência de assaltos, que também falam da pauperização e da degradação sofrida historicamente pela cidade, era um dos motivos pelos quais saímos em grupo da escola para caminhar até o ponto de ônibus, mas o bairro tem seu prestígio em relação a colonização que formou a cidade como conhecemos hoje, por isso, entraremos brevemente em sua história.

O bairro contém o marco inaugural da história da formação da cidade, representado pela Igreja Sant'ana, construída no início do século XVII, fixada no local para colonizar os indígenas, em grande parte Tamoios. Colubandê caracteriza-se hoje como um bairro bastante residencial, também reconhecido como Capote, por ter uma identidade ligada ao serviço de capotagem de sofás, cadeiras e poltronas. Especialidade que hoje é parte de uma memória do passado, pois sobreviveram poucas lojas do ramo.

O nome do bairro se originou da Fazenda Colubandê, uma das construções mais antigas do município e tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no ano de 1940. A fazenda, possuiu um engenho que prosperou, acima de tudo, com a exploração da mão-de-obra escravizada⁶².

Em sua história recente foi sede do Corpo de Policiamento Militar, posteriormente, foi cedido pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro para sediar o Batalhão da Polícia Florestal e de Meio Ambiente. Com a mudança da Polícia Florestal para uma nova sede, a fazenda encontra-se nos dias de hoje abandonada. O número de habitantes do bairro é em média de 30 mil pessoas.

⁶² Disponível em: <<http://soscolubande.blogspot.com/p/historia-do-bairro.html>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Trazendo para o diálogo outras situações de pesquisa experienciadas ao longo do processo investigativo, retomo o contexto⁶³ em que nasceu a pergunta: *Em que momento você se viu branca?*

Estávamos em 2016, ano que entrei para a Rede Municipal de São Gonçalo, como docente, sendo lotada na escola no bairro do Colubandê. Remeto-me, mais precisamente aos momentos preciosos no final do dia, quando retornando para nossas casas após o trabalho, aproveitávamos para colocar o “papo em dia” e refletir sobre questões que nos atravessavam. Éramos um grupo de quatro docentes: Raquel, Jaqueline, Flora e eu, por vezes, agregado por outras professoras da escola, que, cotidianamente, saíamos juntas no final do expediente e caminhava até o ponto de ônibus, estratégia comum de autoproteção para circulação em um bairro considerado perigoso.

A seguir uma breve apresentação de cada uma das pessoas que compunham o grupo do *WhatsApp*, que se refere aos laços construídos na escola do Colubandê. Esse grupo, no desenrolar da pesquisa, se torna espaço de diálogos. Compunham o grupo: Flora, uma jovem negra, com formação de Magistério no Ensino Médio, formada em Biblioteconomia na Universidade Federal Fluminense (UFF) e cursa Pedagogia na UFF/Niterói, que se tornou a mais nova do grupo, pois assumira o cargo de professora aos 19 anos. Formada em sua primeira faculdade, Flora naquele momento cursava a Pedagogia na UFF. Flora e eu, éramos a dupla iniciante. Jaqueline, mulher negra, Pedagoga pela UFF, tinha experiência na rede particular e pública de ensino, e cursara a Faculdade de Serviço Social na UERJ. Raquel, a minha inquiridora, é uma mulher negra, com mais de duas décadas de magistério, naquela escola, com Formação em Letras e Pós-graduação em Relações Étnicorraciais, cujas palavras sempre nos acolhia e provocava efeitos, especialmente, nas novatas.

O retorno de Raquel à minha consulta pelo *Whatsapp* veio acompanhada de um texto onde narrava que em seu registro de nascimento consta que sua cor é parda, porém, ela se apresenta e se reconhece como uma mulher negra:

[...] Embora na minha certidão de nascimento esteja registrado como uma mulher parda eu sempre me considerei negra pois eu me lembro que minha mãe sempre me contava histórias de seus ancestrais. Eu ficava escutando e imaginando como eles viviam e se adequavam às suas vidas passadas. Todavia, minha mãe, em todo o momento, me mostrava onde era o meu lugar, mesmo ela me dando autonomia para escolher o que me fizesse bem. Uma das frases que ela sempre falava pra mim, caso eu sofresse algum julgamento por conta da minha cor era essa: "De onde eu vim, vêm muito mais". Concluindo, quanto mais conheço a minha história, mais eu tenho condições de construir a minha identidade etnicorracial, reconhecendo o meu papel na sociedade como mulher negra (RAQUEL, 2022).

⁶³ Uma primeira referência a esse episódio foi trazida na abertura do texto dissertativo.

No depoimento de Raquel, as evidências do racismo, sofrido por gerações de afrodescendentes, se refletem e se refratam nos cuidados de sua mãe, ao orientá-la quanto às atitudes a tomar ao deparar-se com situações de discriminação racial. Diante de julgamentos de conotação racial, a resposta deveria ser: *"De onde eu vim, vêm muito mais"*. Ter uma resposta na ponta da língua, assim como, andar sempre com documentos para enfrentar a polícia são táticas utilizadas pela população negra para sobreviver desde o período pós-abolição. Por outro lado, Raquel também reafirma a importância de conhecer as histórias de seus/suas antepassados/as como parte da luta antirracista pela igualdade racial, *quanto mais conheço a minha história mais eu tenho condições de construir a minha identidade etnicorracial, reconhecendo o meu papel na sociedade como uma mulher negra*.

As conversas travadas no momento da saída da escola se constituíam, com certeza, num potente espaço formativo e um rito de passagem para quem estava iniciando a carreira docente na rede gonçalense. Quantas dúvidas, esclarecimentos, questionamentos eram de indagação à Raquel! Perguntas às vezes respondidas, outras vezes, devolvidas para quem trouxera a questão. A temática do racismo era recorrente entre nós. Afinal, nossa prática docente era vivida no cotidiano de uma escola pública, localizada em São Gonçalo, cidade com as características discutidas na seção anterior.

Situações de racismos presenciadas no cotidiano escolar envolvendo crianças, funcionários/as e docentes da escola circulavam em nossas conversas. *Em qual momento você se viu branca?* A pergunta de Raquel, dirigida a mim, a única professora branca do grupo, no contexto da conversa sobre situações de racismo que presenciáramos na escola, provocou muitos deslocamentos em mim.

Sob o impacto da pergunta, respondi, naquele momento, que ser branca foi uma definição sobre mim com a qual me deparei ao chegar no Rio de Janeiro, como a *menina do sul*, aos 17 anos, vinda do oeste do Paraná, da cidade de Guaíra. Apesar da pronta resposta, o incômodo ficou instalado. Na verdade, até aquele momento, jamais pensara sobre a cor da minha pele, nem compreendia as implicações em torno desse reconhecimento, tendo sido instigada desde muito nova pelas histórias de família a identificar-me com a cultura europeia. No entanto, o deslocamento provocado pela pergunta feita por Raquel continua a ecoar ...

Nesta primeira fase da minha docência, trabalhando como professora regente em uma escola do ensino básico, em São Gonçalo, com crianças de origem afrodescendente, muitas outras situações que emergiam no cotidiano me deslocavam. Estar ali, atenta aos detalhes da sala de aula e da convivência com docentes e demais profissionais da escola, preocupada em

ser sensível e acessível às crianças, me possibilitou perceber que, mesmo bem-intencionada, eu estava despreparada para o debate sobre racismo.

O que me socorria eram as trocas com as colegas de trabalho na escola, especialmente, o grupo apresentado na abertura da seção. Nossa realidade de trabalhadoras nos aproximava e quando saíamos da escola precisávamos caminhar juntas até o ponto de ônibus. Como trabalhávamos em lugar que costumava ter alguns assaltos, o grupo de professoras que não tinha carro, nem carona para se deslocar para o trabalho, caminhava junto até o ponto. Nesta caminhada conversávamos de várias coisas, foi nestes momentos que comecei a desconfiar das minhas lacunas teórico-práticas no que dizia respeito à prática antirracista que eu tanto buscava.

Uma experiência vivida na escola me ajudou a perceber que para entender o racismo eu precisava refletir também sobre a interseccionalidade atravessada na branquitude. Tainá, uma criança negra, com 5 anos de idade, pertencente a minha turma da educação infantil, era muito faltosa e quando chegava à escola, trazia uma aparência que nos incomodava à todas. A criança chegava despenteada, estava sempre docente, aparentava cansaço...condições que afetavam seu relacionamento com as demais crianças da turma e até comigo. Em conversas com a professora anterior da criança constatei que essa era uma história que não se iniciara no ano corrente.

Num dos dias que retornávamos para casa, trouxe o comportamento de Tainá para a conversa com o grupo. Enquanto passávamos pelo bairro do Colubandê, eu me queixava com Flora e Jaqueline sobre a desatenção da mãe de Tainá com a filha, mas não sabia como abordá-la, por conhecer as condições de vulnerabilidade social da família. Diante do medo de não ser entendida e ser cruel com aquela mulher eu me omitia. Jaqueline, visivelmente, afetada pela questão, rapidamente me interpelou: “Não me venha com o feminismo branco!”

Jaqueline, problematizando minha paralisia e meus sentimentos de complacência com a mulher, indagava-me se minhas atitudes também não deixavam de ser racismo, na medida em que eu secundarizava a capacidade de resistência da mulher negra da sociedade, como também deixava de proteger os próprios direitos da criança. Desestabilizada pelos argumentos de Jaqueline fui me dando conta de que ainda não sabia enxergar o racismo e o preconceito com suas variadas formas de representação, como por exemplo, olhar as mulheres negras/pretas como pessoas incapazes de mudarem suas realidades. Experiências como essas vividas no exercício da profissão me deslocaram para o encontro com as leituras e experiências vividas no Curso de Pedagogia.

Uma memória, especialmente, se fez presente. A disciplina optativa tinha como tema Movimentos Sociais e Educação. O fechamento do curso requeria a apresentação de um seminário com o tema feminismo. Entusiasmada com as leituras do livro “Classe contra classe, sexo contra sexo”, fiz uma apresentação segura que refletia sobre o feminismo no Brasil. Ao final do seminário da matéria de Movimentos Sociais, o professor perguntou se eu havia lido alguma referência sobre a mulher brasileira ou mesmo sobre a mulher indígena para preparar o seminário. A pergunta me surpreendeu, respondi que não e, confesso que fiquei bem chateada com o professor, porém, só no movimento da pesquisa no curso de mestrado consegui compreender a crítica do professor.

A provocação do professor que, nos tempos atuais poderia ser contemplada pela discussão da interseccionalidade ou por uma perspectiva que reconhece os femininos plurais, me permitiu perceber como no momento de produção de minha monografia de graduação, ao estudar a questão de gênero eu ainda tinha como referência as mulheres brancas ocidentais de classe média, ou seja, o que eu entendia como pensamento feminino era o pensamento teórico das feministas brancas. O encontro com os femininos plurais, enquanto prática e reflexão teórica foi provocado a partir das problematizações provocadas por outras mulheres negras, indígenas, latinas, da fronteira que complexificaram meu modo de olhar, de estudar, de me relacionar com as pessoas, de exercer a docência e, principalmente, o meu modo de pensar. O que havia em comum entre as experiências vividas com o grupo de professoras da escola e a no Curso de Pedagogia foi, talvez, um sentimento desencadeado dentro de mim que exigia um posicionamento no que diz respeito ao meu lugar de fala⁶⁴. De que lugar social eu estava falando quando, de certa forma, estabelecia um julgamento de valor sobre a relação mãe e filha? Da mesma forma, de que lugar social estava falando quando priorizava em meus estudos um feminismo branco, não voltado para a minha realidade?

Retomando as experiências com o grupo de professoras da escola, vejo que os confrontos em torno de nossas formas de ver o mundo eram constantes, embora houvesse uma relação de afeto e o respeito uma pela outra, que nos fortaleciam. Juntas conseguíamos nos apoiar nos embates cotidianos na escola, porém, a militância que corria em minhas veias desde a graduação, não me deixava passar despercebida as dificuldades de nos mantermos unidas, pois o debate de classe estava atravessado por outros debates. Questões que apontavam para a interseccionalidade dos desafios e das lutas!

⁶⁴ Para compreender o que é lugar de fala, se faz necessário trazer a voz de Djamila Ribeiro que diz “O lugar social que as mulheres negras ocupam, e o modo pelo qual é possível tirar proveito disso, nos apresenta uma trilha interessante” (2017, p. 32).

Tomar a palavra e expor tais questões, não era problema para mim! Mesmo sendo voz solo em alguns momentos, não desistia de colocar meus pontos de vista: questionava o uso de palavras e posicionamentos racistas entre as crianças envolvendo a questão do cabelo, do parâmetro feio e bonito pela cor, dos preconceitos religiosos, problematizava no conselho de classe a escolha de em grande parte serem adolescentes brancos como melhores estudantes, dentre outros posicionamentos. Em muitos momentos, nas reuniões pedagógicas, gerei “mal-estar” no grupo, ao denunciar questões de racismo, diante de professoras negras que se calavam. Sem perceber, naqueles momentos, me colocava como “porta voz” de um grupo, que não me dera procuração para tal. Internamente, entendia o silêncio do grupo como omissão ou alienação.

As reflexões sobre tais momentos, a partir dos estudos e das leituras, me ajudaram a problematizar minhas próprias atitudes e o meu olhar sobre os episódios vividos. A crise de compreensão era minha, como nos ensinou José de Souza Martins (1993) ao nos convidar a inverter as lentes com as quais olhamos para nós mesmos/as enquanto povo. Não compreender os corpos negros em ação ou mesmo entender o silêncio do grupo como omissão ou alienação colocava-me no lugar de quem “vê” mais longe, “de quem sabe, diante dos/das que não sabem.” A posição do colonizador diante dos colonizados.

Contudo, segundo o sociólogo, há que se compreender que “as nossas culturas [latino-americanas] são culturas do medo e da fachada. A dissimulação é uma ação revolucionária. Na dissimulação há a revolta permanente, a transgressão permanente” (SOUZA, 1993, p. 25). O que haveria de dissimulação/transgressão nos modos de ser e fazer do grupo de professoras da escola? Que vozes habitavam aqueles silêncios que eu não conseguia ouvir?

Os estudos sobre a branquitude e a branquidade trouxeram algumas pistas para mim sobre tais questões. Ao assumir uma luta que me parecia do/da outro/a, assumir uma causa que me parecia do/da outro/a, não conseguia, conseqüentemente, reconhecer o meu próprio corpo como racializado. De certa forma eu ainda entendia a luta antirracista como uma luta do povo negro. Sendo uma mulher branca, esse modo de olhar e fazer o mundo me levava a pactuar com as vantagens de não sofrer as mazelas do racismo e desconsiderar a responsabilidade de cada um/uma de nós como parte fundamental no processo de silenciamento em relação ao privilégio, mesmo dentro da classe trabalhadora.

Mesmo vivendo à docência em São Gonçalo, uma cidade negra, com passado-presente marcado pela colonização e escravização do povo negro e do povo indígena, a doença, chamada por Adevanir Pinheiro (2020) de “patologia do branco brasileiro”, também era minha. Patologia de olhar para o passado, a partir das memórias dos brancos, reconhecendo-o como um legado

de glórias e conquistas, quando na realidade, em grande parte dos países colonizados, esse passado está ligado a genocídio, escravização de povos por meio de desumanização do outro que tem a cultura diferente da sua, exploração de terras, bens naturais e minérios.

As reflexões sobre as experiências cotidianas foram me conduzindo, assim, a um deslocamento das questões centrais da pesquisa: para investigar o papel de professoras brancas na construção de uma educação antirracista, era preciso entender melhor o meu próprio papel nesse contexto. Era preciso ouvir (e problematizar) minhas próprias memórias e narrativas, e ressignificar o papel do silêncio na produção do racismo.

De acordo com Cida Bento (2002) a consciência de si favorece a quebra do espelho, no qual muitas trabalhadoras brancas, ou consideradas brancas, se reconhecem e, dessa forma, pode contribuir para identificar e romper com as marcas da branquitude impressas na formação do sujeito (PINHEIRO, 2011). Quando olho para o passado e repenso a história da minha família percebo o quanto foi importante ressignificar as memórias que me formaram, como no caso do debate sobre silêncio e do apagamento histórico de fatos e acontecimentos que me limitaram a uma compreensão mais ampla de mim.

A memória do silêncio foi uma importante guardiã da branquidade, que marca identitariamente minha família. Evitar falar sobre o papel dos brancos na construção da escravização ou sobre a derrota dos alemães na Segunda Guerra Mundial, foi crucial para uma formação que investia na crença de “que todos somos iguais” (PINHEIRO, 2020, p. 87), e de que o racismo não existe no Brasil. Crenças que foram parte integrante de minha formação. Com o movimento de memoriar e me racializar, sigo o caminho proposto por Bento (2002): sair do silêncio, problematizá-lo em busca de entendê-lo na perspectiva racial e de gênero, bem como reconhecer o papel do silêncio na manutenção das ideias racistas no Brasil.

O processo de racialização me ajudou a questionar-me, como também questionar as falas racistas de outras colegas de trabalho, brancas como eu, reconhecendo nessas falas o meu próprio discurso. Falas compartilhadas no cotidiano da escola, que alimentavam o “pacto narcísico”, definido por Bento (2022). O letramento racial⁶⁵ fez a pesquisa vir até mim, pois mesmo branca, a brancura da pele aos poucos foi sendo desassociada dos discursos e das

⁶⁵ De acordo com a psicóloga e pesquisadora Lia V. Schumann, o letramento racial tem muito a ver com a necessidade de interromper nossas formas naturalizadas de pensar e agir. Portanto é fundamental reconhecermos que nossa sociedade está estruturada numa perspectiva eurocêntrica e movida pela lógica do privilégio branco, então trabalharemos com uma inautêntica ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/?>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

concepções da branquitude e branquidade, entranhadas em minha formação identitária, contra as quais hoje luto, conscientemente, como nos recomenda Schucman (2012).

3.2.1 Bairro Almerinda e a Escola Municipal M. Bairro Almerinda: desafios do racismo

O bairro e a escola, cujos nomes se repetem, Almerinda. O que teria de singular na história de um bairro que motivasse a escolha de seu nome para nomear uma escola? Uma curiosidade a ser investigada. As razões da escola receber o nome do bairro não foram por mim levantadas, já que esta não é uma prática tão comum, tendo em vista, que a grande maioria das escolas de São Gonçalo, seguindo, talvez, uma tradição construída pela história de país patriarcal e colonizado, é nomear as escolas com o nome dos grandes políticos e beneméritos da cidade e do país.

O Bairro Almerinda é um bairro residencial de classe popular, com um comércio local. Localizado 2º Distrito com 13.769 mil habitantes⁶⁶. No bairro temos uma escola municipal com Ensino Fundamental e Educação Infantil e um CIEP, do Estado, que já foi ponto de apoio de atividades para além das salas de aulas, com diversos projetos que atendiam a comunidade, inclusive a utilização das piscinas para recreação no final de semana, alguns projetos permanecem, mas a piscina está desativada. Confrontos entre o tráfico de drogas e a polícia; guerra entre o comando da região pelo comércio de drogas; assaltos com certa frequência compõem o mosaico da violência local.

A cidade de São Gonçalo e sua negritude, mais especificadamente, os bairros e as escolas nas quais venho exercendo a docência no ensino público, no estado do Rio de Janeiro, nos últimos seis anos, me instigam a buscar compreender os desdobramentos do racismo estrutural na sociedade brasileira. O cotidiano escolar visto/vivido a partir da cozinha, nas minhas experiências de merendeira, ou da sala de aula, a partir de minhas experiências docentes tem sido o terreno mais fértil de produção de questionamentos, dúvidas, inquietações sobre as relações étnicorraciais e seus desdobramentos para a construção de uma sociedade antirracista. No primeiro semestre de 2021, momento inicial da pesquisa, quando ainda vivíamos o contexto pandêmico que se iniciara em 2020, pelo qual nos encontrávamos em situação de isolamento social, coincidindo com os atropelos da Covid-19, os textos da professora Regina Leite Garcia

⁶⁶ Disponível em: <https://populacao.net.br/populacao-almerinda_sao-goncalo_rj.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

(2003) alimentavam nossos momentos de conversa e reflexão sobre o cotidiano, sobre nossas práticas pedagógicas, sobre as situações de racismo, que vivíamos tanto na sociedade, quanto na escola. O período do isolamento social durou aproximadamente oito meses. Depois disso, a escola se preparava para o retorno presencial, distribuindo apostilas impressas e realizando aulas *online* para as crianças cujas famílias que dispunham de recursos tecnológicos para dar suporte às aulas. Essa foi a forma encontrada para minimizar os danos causados pela pandemia de covid-19, em São Gonçalo, na qual os gestores fizeram poucas políticas públicas para dar apoio à escola e às famílias.

Para além disso, em nosso caso a situação colocou em evidência que estávamos sem escola para voltar em 2021, enquanto toda a rede voltava às aulas presenciais, a Escola E. M. Bairro Almerinda continuava com o trabalho remoto, que atingia uma parcela muito pequena dos/das estudantes. Contabilizamos, em aproximadamente, 26 a 30 famílias que acompanhavam pelo *WhatsApp*. O principal trabalho pedagógico realizado pela escola foi baseado em atividades impressas, disponibilizadas para as famílias pegarem na escola.

Neste ano de 2021, fiquei responsável pelo grupo do segundo ano do ensino fundamental, o trabalho das apostilas demandou muito tempo de pesquisa e aprendizagem em torno da produção de atividades sobre alfabetização. As produções contavam com pequenos textos que respeitavam a diversidade étnica do Brasil, que continham referências da literatura negra e indígena. Muitos estudos e pesquisa, com muitas horas de trabalho e estudo.

Em 2022, voltamos para a escola fisicamente, em um ano de eleição presidencial muito difícil e polarizada, onde a militância cotidiana, disputava com o tempo para maior dedicação para a formação acadêmica, o trabalho pedagógico e a pesquisa, que ao mesmo tempo entrava no momento da qualificação. O governo do Presidente Bolsonaro, ainda em curso em 2022, além de manter o ritmo de ataque às conquistas históricas dos/das trabalhadores/as, ainda se valia da maquinaria do poder em busca de garantir uma reeleição.

Duas propostas de país estavam em jogo: uma que apontava para o discurso da extrema direita, que tornou mais evidente os planos da branquidade no Brasil e a outra que anunciava possibilidades de reconquistas do Estado de Direito e a retomada de encaminhamentos para uma democracia. Podíamos perceber os discursos homofóbicos, contra os direitos trabalhadores/as, contra a reforma agrária, a favor das privatizações, saindo do centro das atenções para dar espaço para um movimento na direção da reparação histórica, do combate às desigualdades, da criminalização do racismo e do preconceito, dentre outras, nas propostas de campanha do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Para alegria

de 50,90 %⁶⁷ da população o ano de 2022 encerrou-se com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente.

É dentro desse contexto, que trago as experiências a seguir.

3.2.2 Flash do cotidiano 1: racismo de marca ou racismo de cor?

Toda professora se prepara para a aula do dia, mas nem sempre estamos preparadas para as questões que as crianças trazem, por vezes, ainda fico pensativa em meio a algumas falas das crianças. Assim aconteceu neste dia com o grupo do quinto ano que acompanhei no ano de 2022, na Escola E. M. Bairro Almerinda. Neste dia, tinham vinte e três crianças presentes, que estavam sentados em duplas ou trios.

Comecei a aula com o conto africano, “A formiga e o mar”.⁶⁸ Dei um tempo para a leitura individual e depois li o conto para todas e todos. Ao terminar a leitura iniciamos a conversa sobre o conto com uma provocação, por que estudamos cultura literatura negra? Isa respondeu meio tímida *porque também somos africanos*. Foi a chave para conversarmos sobre nossos antepassados, ancestralidade, descendência e influências da cultura africana em nossas vidas. A conversa rendeu muito e o tema de ancestralidade tomou conta. Todos/as queriam saber de quem éramos descendentes... Carlos perguntou sobre o que significava a palavra descendente. Para respondê-lo, lembrei ao grupo sobre o que já estudáramos sobre o processo de colonização no Brasil, feita por brancos portugueses, que trouxe a escravização dos povos indígenas e povos africanos. O assunto tomou foco no papel de nossos antepassados portugueses, africanos, indígenas na formação do Brasil. A chegada dos portugueses e a violência da colonização virou o tema da discussão. Mas é preciso dizer que os povos indígenas e os povos africanos escravizados também lutaram contra a colonização e a escravização. Nesse momento da discussão, Carlos interpela: *Ainda bem que a maioria aqui, apontando para ele e seus colegas, somos parentes de pessoas que não foram assassinos*. Carlos me colocava de fora do que ele chamou de “maioria aqui”. Provoquei mais um pouco e comentei *eu, que carrego a marca de ser branca tenho ancestralidade indígena...* nem terminei de falar e Carlos perguntou, contrapondo: *mas tia, você é branca, né!* Sorri sem graça, pois, fiquei no dilema: continuo a aula ou corro para fazer o registro do nosso diálogo no caderno. (CADERNO DE CAMPO, 2022).

⁶⁷ O resultado de uma das eleições mais polarizadas da História do Brasil foi a vitória de Lula.

⁶⁸ Contamos no Grupo AMEFRE com vários/as professoras/es/pesquisadoras/es que exercem a docência na Educação Infantil e na Educação Básica e pesquisam a questão etnicorracial. Com isso, temos acumulado boas referências para trabalhar e trazer as culturas e as literaturas africana, afro-brasileira e indígenas, para a escola. São eles e elas: André Cavalcante, Roberta Dias, Martinha Mendonça, Priscila Marques, Alessandra Abreu, Geni Lima, Phellipe Patrizi.

A fala do Carlos confirma o tipo de racismo que vivemos muito relacionado a questão da aparência, que coloca as características do imigrante europeu no lugar da superioridade que se afina com critérios que valem até mesmo para a classe trabalhadora, mas o seu questionamento: *tia, você é branca, né?* pode nos fazer pensar que também ele suspeita que a realidade não é tão dicotômica assim.

Adevanir Pinheiro (2020) sinaliza que os brancos também têm seus ressentimentos em relação a sua história de imigração que traziam para as terras a serem conquistadas/invasas, sabendo que os imigrantes europeus fugiam dos problemas deixados ao término da Segunda Guerra Mundial. Carlos nos chama a atenção para a construção positivada da imagem do branco, e o instante que essa imagem se rompe nas vozes do cotidiano em meio aos embates das relações interraciais.

Qual o papel de uma professora branca diante de situações como essa? O processo de racialização se dá quando fui provocada pelas relações interraciais que tenho em meu cotidiano de trabalho e na vida pessoal. Mas pensando no contexto de quando era uma estudante no Paraná, lembro que uma professora de geografia me calou em um debate sobre ocupação de terras improdutivas, comentei nessa aula que achava certo as pessoas que não tinham terras, buscarem alguma forma de trabalhar na terra, a professora ficou com raiva, pois afirmou que: “jamais deixaria a herança dela para invasores de terras dos outros, que a família dela havia conquistado as terras e eles não mereciam passar por isso”. Toda a comoção da professora me calou, hoje consigo perceber o quanto é importante o memorial de formação que me coloca na contramão da professora que me calou.

Quando fui colocada por Carlos no grupo dos brancos que colonizaram o país, ele estava correto. O meu memorial confirma a intuição dele. Uma parte dos meus parentes vieram da Alemanha pelo Paraguai e buscaram apagar essa memória.

Pensar assim, me ajuda a responder, mesmo que provisoriamente sobre o papel das professoras brancas diante das questões de classe, raça, gênero. Penso que esse papel está, de certa forma, atrelado à trajetória e ao entendimento sobre os ressentimentos herdados de nossas origens, caso contrário, perpetuamos diversas formas de dominação em favor do privilégio de uns e da negação de direitos de outros.

Penso que permitir ser questionada e questionar-se é um bom caminho quando se trata de refletir sobre a construção de nossa identidade. O exercício da docência tem sido um bom aliado nesse sentido. Por aqui, sigo me inspirando com Gonzaguinha quando canta e nos encanta “fico com a pureza das respostas das crianças, é a vida, é bonita e é bonita...”

Das respostas das crianças me volto para um segundo *flash* do cotidiano que envolveu Rafaela Amorim, bolsista de Iniciação Científica- PIBIC/CNPQ⁶⁹, também participante do ALMEFRE. Rafaela, uma *professorapesquisadora* negra em processo de formação inicial, tem como tema de sua monografia de final de curso investigar o papel da escola na manutenção do racismo estrutural e das tensões de cunho racial ocorridas nos cotidianos escolares. Em função de sua pesquisa, Rafaela se interessou em vivenciar a rotina escolar de minha turma do 5º ano. Importante destacar os encontros semanais do grupo ALMEFRE, para estudar e refletir sobre as questões que estão sendo pesquisadas individualmente pelos participantes do grupo, fazendo circular as monografias, dissertações, teses e trabalhos de pesquisa em andamento.

3.2.3 *Flash* do cotidiano 2: racismo e interseccionalidade

Estávamos recebendo na classe Rafaela, bolsista, do ALMEFRE, uma jovem estudante do curso de pedagogia que ficou interessada em estar em nosso cotidiano a partir de nossas trocas no grupo de pesquisa. Enquanto nos organizávamos para continuar a última parte do dia, na volta do recreio, Joana se aproxima e relata as ofensas racistas sofridas *Tia! preciso falar com você, mas é particular... sabe o Paulo ele falou que meu cabelo é duro*. Paulo um estudante branco de 11 anos havia sido racista com sua colega Joana, uma menina negra de cabelos crespos. Acompanhando Joana e sua reivindicação estavam as outras meninas da turma que apoiavam Joana e estavam revoltadas com a atitude do colega. Chamei Paulo para conversar e se explicar sobre as ofensas racistas. Cobrei dele o compromisso assumido de se comportar de forma diferente e um pedido de desculpas público à colega, ato que aconteceu com a participação de todo o grupo. Rafaela *estudentepesquisadora*, jovem negra, acompanhava tudo com atenção. Após a conversa com Paulo, nosso final de tarde foi tomado pelo debate racial, conversamos sobre as atitudes racistas e suas consequências para cada um/a de nós e para a sociedade e sobre o papel da escola para nos ajudar a pensar como poderíamos aprender com nossos erros individuais, bem como com o erro dos outros (CADERNO DE CAMPO, 2022).

Depois da conversa, que expressou uma atitude imediata diante do ocorrido, sentamos eu e Rafaela para pensarmos novos desdobramentos, comprometidos com práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. A leitura de livros de literatura negra que tivessem a menina, moça e mulher negra como protagonista foi um dos caminhos que vislumbramos para sensibilizar o grupo para a reflexão sobre o tema, na medida em que poderia provocar momentos de partilha com os/as estudantes sobre suas próprias experiências com o racismo e o

⁶⁹ PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Fomento CNPq – pela UERG - FFP

preconceito. Outro desdobramento foi levar a ação racista para a coordenação pedagógica, entendendo que esta é uma discussão que precisa ser enfrentada por toda a escola.

Entendemos que é preciso romper com o silêncio sobre o racismo na escola para contribuir para desconstruir, desde cedo, com crianças de tão pouca idade, a falsa ideia de democracia social brasileira. Como nos ensina Cavalleiro (2018), é preciso cortar o vínculo do “silêncio do lar ao silêncio da escola”⁷⁰.

Um outro desdobramento, importante a ser destacado, para uma *pesquisavida* que se atravessava em todo o tempo, eram os registros dos relatos do dia no caderno de planejamento, pois enquanto escrevia, conversava com estes escritos e me dava conta dos laços entre estudantes do ensino básico, estudantes da universidade e da estudante da pós-graduação diante de desafios a serem enfrentados por nós, mulheres e, em particular, mulheres pretas, para nos tornarmos melhores seres humanos.

3.3 Experiências e atravessamentos de professora de apoio na Rede Municipal em Niterói

Com a pesquisa caminhei por dois municípios: São Gonçalo e Niterói, cidades vizinhas, pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro, porém com perfis quase antagônicos. Os dados do IBGE apontam um PIB para São Gonçalo de R\$ 19,002 milhões e uma renda per capita de R\$ 17.406,10, para uma população de 1.098.357 milhão de habitantes, enquanto Niterói com o PIB de R\$ 40.949.495,05 milhões, tem uma renda per capita de R\$ 79.464,67, para uma população estimada de 479.384 mil habitantes. Pesquisando o *ranking* de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), constatei que dentre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, segundo dados do Censo 2010, Niterói está em 3º, enquanto São Gonçalo encontra-se no 6º lugar.

A cidade de Niterói carrega uma rica história, que também se confunde com a História do Brasil e é marcada por diversos eventos importantes no contexto nacional. Suas terras, localizadas em torno da Baía de Guanabara, antes da colonização portuguesa, a partir de 1500,

⁷⁰ Eliane dos Santos Cavalleiro: Mestra em Educação, pela Faculdade de Educação - USP (1998) e Doutora também pela Faculdade de Educação - USP (2003). Foi consultora UNESCO - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: “Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidade em la Escuela?”. Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Possui diversas publicações, entre elas o livro: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/767521/eliane-dos-santos-cavalleiro>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

eram habitadas por povos como os Tupinambás, os Tamoios e outros grupos indígenas. Antes de 1500, os povos indígenas viviam de acordo com seus modos de vida, que geralmente mantinham um equilíbrio com o meio ambiente, causando poucos impactos na fauna e flora dos lugares onde habitavam.

No início do século XV, os franceses invadiram a região e o povo Temiminó, tendo à frente Araribóia, se juntou aos portugueses para conter a invasão francesa. Após vencer as batalhas contra os franceses, a cidade recebeu o nome relacionado à origem da língua tupi-guarani, que pode ser traduzido como "águas escondidas".

Dando um salto para o século XIX, temos que em 1832, a cidade se torna a capital do Estado do Rio de Janeiro, situação que permaneceu até a fusão do estado da Guanabara em 1974. A presença da coroa portuguesa favoreceu o recebimento de investimentos em infraestrutura urbana, deixando marcas estruturais e simbólicas em sua identidade local. Mesmo após Niterói deixar de ser a capital, a cidade conseguiu se manter próxima ao Rio de Janeiro, conectada ao grande centro por meio de balsas e pela Ponte Presidente Costa e Silva, oficialmente conhecida como Ponte Rio-Niterói.

A partir dessa breve contextualização histórica, um dado levantado pela pesquisa tornou-se especialmente relevante para dialogar com as questões investigativas: o censo de 1991 a 2010 revelou que 63,53% da população moradora de Niterói se autodeclara branca, enquanto 26,33% se autodeclararam pardas, 9,44% das pessoas se autodeclararam pretas, 0,56% são amarelas e indígenas são 0,13% em um universo de 487,562 milhões de habitantes.

Em termos educacionais os índices do último censo indicam que 2,2% da população acima de 15 anos é analfabeta, percentual muito abaixo do nível nacional que é de 5,2%⁷¹ Na outra ponta temos 23% da população, abaixo de 25 anos com nível superior, que também destaca a cidade em relação aos índices nacionais que no ano de 2018 foi de 16,5% de pessoas acima de 25 anos com nível superior completo⁷².

A partir desse contexto, trazemos a Escola Municipal Francisco Portugal Neves, onde as experiências da pesquisa trazidas ao diálogo a seguir foram vividas. A Escola Municipal Francisco Portugal Neves é localizada na região oceânica, considerada zona nobre da cidade de Niterói. Em termos de espaço físico a escola conta com uma estrutura de prédio vertical com três andares, uma quadra de esportes e um auditório com capacidade para umas 300 pessoas.

⁷¹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

⁷² Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/no-brasil-40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental-23745880>>.

Seu funcionamento está voltado para os/as adolescentes, estudantes dos anos finais do ensino fundamental no primeiro (manhã) e segundo (tarde) turno e no terceiro turno (noite) funciona a Educação de Jovens e adultos (EJA) dos anos iniciais do fundamental e dos anos finais.

Na Escola Municipal Francisco Portugal Neves comecei a viver o desafio de ser Professora de Apoio Educacional (PAE). Os desafios enquanto *professorapesquiadora* a partir do olhar da docente mediadora que estava em sala de aula, me proporcionou anotações e diálogos que como professora regente eu não teria. Neste espaço de trabalho, atuando com a segunda etapa do ensino fundamental, minha função político pedagógica está voltada para a inclusão de pessoas com deficiências, por isso, estou cotidianamente com o estudante que acompanho durante as 4 horas diárias de trabalho e acabo participando de quase todas as aulas. Os relatos abaixo, extraídos do caderno de campo, compartilham experiências do processo vivido, contribuindo para novas reflexões para a pesquisa.

3.3.1 *Flash do cotidiano 3 - privilégio branco*

Entro na sala dos professores/as e uma colega se dirige a mim: *estavam falando de privilégio, Pâmela*. Entendo que era a chave para eu perceber que havia perdido a discussão. Logo a seguir X, uma professora branca, que mora na região de Icarai [zona nobre da cidade] argumenta: *não tenho tempo para pensar nessas coisas!* Respiro fundo, penso um pouco e marcando minha diferença em relação ao “racismo sutil” da colega, afirmo: *isso é a prova que você tem privilégio, não precisa pensar sobre o racismo é privilégio branco no Brasil*. O riso que se seguiu ao meu comentário, explicitando o conflito cotidiano, gerado pelo debate sobre o racismo, deixará um clima desconfortante, contudo, poderá contribuir também para construir uma abertura para um maior comprometimento em pensar o racismo como problemas de branco (CADERNO DE CAMPO, 2022).

Esses embates têm sido bastante recorrentes no Brasil nos últimos anos. Djamila Ribeiro (2019) nos ajuda a pensar que pessoas brancas precisam refletir sobre o lugar privilegiado que corresponda à cor de sua pele como condição para problematizar as desigualdades raciais na direção da construção por equidade.

Era início do ano de 2022, a sala de aula com cerca de trinta estudantes e eu [professora] e a professora de história começamos o contato com os/as estudantes partindo de uma provocação trazida pela proposta da professora de história. Ela colou vários nomes de pessoas importantes impressos em folha colado na parede da sala, tais como Felipe Neto, Ludmilla, Neymar etc. E desafia o grupo a definir as pessoas citadas com uma só palavra. Luiza levanta a mão e escolhe falar sobre um influenciador que produz conteúdo voltado para jovens ligados a internet. Eis que

surgiu Fabiola, que atravessa a colega com a sua definição – “*ele é racista!*” (CADERNO DE CAMPO, 2022).

O diálogo entre Fabiola e Luiza, gerou um mal-estar. Luiza é uma adolescente branca que estudava em escola privada e agora está na escola pública. Ficou ofendida com a intervenção da colega, que desmerecia o influenciador pelo qual ela tinha admiração. Contudo, Fabíola, uma adolescente negra, antenada com os debates sobre racismo que permeiam o momento atual, denuncia o influenciador que era branco e teve suas ações racistas expostas nas redes sociais, sendo impingido a fazer reparação pública nas redes sociais em resposta às críticas sofridas.

Embates em sala de aula, como o descrito anteriormente, dos quais ora participava diretamente, ora apenas observava, já que precisava atender o estudante que acompanhava como professora da inclusão, demandavam de mim, além das reflexões e aprendizagens trazidas para pesquisa, ações concretas que foram sendo articuladas com a pedagoga da escola.

3.3.2 Flash do cotidiano 4 – sendo convidada a me pronunciar

O comentário do momento na sala das professoras no horário do café era sobre Jorge, estudante de 13 anos do 7º ano. Eu ouvi a conversa tomando café, enquanto os docentes comentavam ser absurdo um adolescente negro “ser racista”. As falas giravam em torno de avaliações tais como - *ele era cruel, ele era revoltado, ele era agressivo, ele fala muito palavrão*. Aos poucos, as diversas avaliações sobre seu caráter, foram colocando-o no lugar de alguém sem humanidade. Ao ser convidada a entrar na conversa, questionei por que não estávamos falando do outro colega branco, do mesmo grupo do 7º ano que costumava praticar racismo com as/os adolescentes e sua família não havia sido chamada na escola para resolver o problema. De novo o mal-estar se instala... (CADERNO DE CAMPO, 2022).

Jorge ao ficar sabendo que sua mãe seria chamada para conversar sobre suas falas racistas ficou muito indignado e disse: “*tia, olha pra mim, como que eu posso ser racista, racista eu não sou, eu sou negão*”. O estudante tinha consciência de que ele não poderia ser racista, mas aos poucos, com o acompanhamento pedagógico e esforço pessoal começou a perceber que também produzia atos racistas junto com seus colegas., quando debochavam de Carine em sua rotina diária de ir ao banheiro para molhar seu cabelo crespo, - “*lá vai Carine, passear e molhar o cabelo, professora! ela vai ao banheiro só para olhar o cabelo*”. No retorno da menina, ainda completavam - *Arrumou o cabelo?*”. Carine, por vezes, se cansava de ouvir quase todos os as mesmas agressões que não pareciam incomodar a mais ninguém.

A partir do diálogo com Jorge foi possível refletir e aprender como responder ao racismo recreativo, como define Adilson Moreira, autor do livro *Racismo Recreativo*,

Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas (MOREIRA, 2019, p. 24).

Com a ajuda de Adilson Moreira, Advogado mestre e doutor em Direito, compreendemos melhor o peso político da comunicação, ainda mais por lidarmos diretamente com o público de crianças e adolescentes, sujeitos bastantes suscetíveis aos poderes da comunicação. Portanto, existe a necessidade de estarmos preparados, enquanto educadores/as para medirmos os conflitos raciais que por muitos séculos se encara como manifestações individuais ou problema do outro, pois não basta ser contra o racismo é necessário termos práticas antirracistas.

Ainda sobre o racismo recreativo, a série de comédia *Todo Mundo Odeia o Chris* (2006)⁷³, tem muito a nos ensinar sobre os fluxos e nuances do racismo e sobre o poder da mídia nesse processo. A série se passa na década de 1980 e traz o contexto da cidade de New York, especificamente a vida de um adolescente. Com um recorte de uma família de trabalhadores, Chris enfrenta adversidades enquanto estudante da escola pública e seus estigmas para a população negra dos EUA. A série, atuada por Tyler James Williams se consagrou Nova York, atravessou os mares, fez e ainda faz muito sucesso no Brasil, desde que começou a ser exibida nos canais de TV de nosso país.

O destaque da obra está em trazer à tona o debate de racismo enfrentado pelo personagem Chris, que representa a realidade da população negra dos EUA. Uma das principais configurações de racismo é o das instituições públicas e privadas, outra maneira seria o racismo velado realizado por pessoas com atitudes que reforçam estereótipos e, consequentemente, legitimam a desigualdade racial no interior das instituições utilizadas pelo personagem. Chama a atenção o racismo disfarçado do olhar da Senhora Morello, personagem da sua professora, que corrobora com estereótipos raciais através de piadas frente ao Chris e às/aos outros/as estudantes negros/as. A professora, é um exemplo de pessoas que praticam um tipo de racismo conhecido como velado e cotidiano, mas não se reconhece como racista.

⁷³ Disponível em: <<https://otageek.com.br/como-a-serie-todo-mundo-odeia-o-chris-retrata-o-racismo-nos-estados-unidos/>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Outra representação do racismo vivido pelo personagem seria o recreativo que fica evidente na fala de um personagem de um garoto branco que persegue o Cris com falas racistas proferidas em público sem que haja qualquer maneira de contestação de quaisquer pessoas no espaço escolar. Deixando evidente que o racismo estrutural, institucional já faziam parte da pauta dos debates populares no EUA em 2006.

No Brasil foi em 2020 que passei a ouvir falar do papel das pessoas brancas e os estudos da branquitude e/ou branquidade, mas ao longo da pesquisa percebi que a problematização sobre o papel do branco na produção do racismo já fazia parte das reflexões de Oracy Nogueira na década de 1930 e Guerreiro Ramos, na década de 1950.

Com a fala de Adevanir Pinheiro (2020), podemos entender que temos um problema branco no Brasil. Com isso, ela quer dizer que, as pessoas brancas precisam se responsabilizarem pelo seu letramento racial para perceber o seu lugar na engrenagem do racismo brasileiro e cuidar de suas feridas ligadas ao deslocamento de algumas regiões da Europa para o Brasil. E com aportes teóricos das leituras de produções indígenas e negras, reconhecerem as ideias da branquitude/branquidade que permeiam suas práticas cotidianas dos racismos individuais e institucionais. Por consequência desse processo, poder se rever.

Neste movimento de poder se ver a Carla Akotirene, mestra e doutoranda em estudos sobre mulheres, gênero e feminismo e bacharela em serviço social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos ajuda a perceber como as estruturas de opressão atingem os sujeitos de maneira diferente, por isso, precisamos olhar para as diversas facetas que as contradições socioeconômicas determinam. De acordo a tradição feminista negra que atua na promoção de intervenções políticas e letramentos jurídicos para compreender as condições estruturais em que o racismo, o sexismo e a violência estão sobrepostos, discriminando e criando encargos distinta para as mulheres negras como indica Akotirene (2019).

Com isso, a pesquisa possibilitou um processo de racialização que enquanto pesquisadora vivi ao me perceber sujeito da pesquisa. Cida Bento nos ajuda a reconhecer algumas etapas que indicam a preocupação das pessoas brancas com a luta antirracista. Essas etapas são debatidas por Bento (2002) que cita Janet Helms (1990:3), existe uma evolução possível em direção a uma identidade racial branca não racista. Isso acontece quando uma pessoa aceita sua própria identidade racial branca e compreende as questões culturais, políticas e socioeconômicas associadas a essa identidade. Helms propõe um modelo de seis estágios no desenvolvimento da identidade racial branca: Contato, Desintegração, Reintegração, Falsa Independência, Imersão/Emersão e Autonomia.

No estágio inicial, denominado Contato, é comum observar uma curiosidade superficial ou até mesmo medo em relação às pessoas negras, muitas vezes ligados a estereótipos conhecidos por meio de amigas/os, família ou mídia. O objetivo, em parte, é evitar lidar com questões raciais e interações significativas com pessoas negras. Alguém nesse estágio pode fazer comentários racistas e tratar como comentários inadequados, como: “Você uma negra bonita/o”, ao tentar elogiar alguém negro o aproximando da branquitude.

Muitos indivíduos podem permanecer nesse estágio indefinidamente. No entanto, novas experiências, como interações mais profundas com pessoas negras e indígenas aquisição de novas informações sobre o racismo, podem provocar uma compreensão ampliada do racismo institucional e cultural, sinalizando o início do estágio de Desintegração.

No estágio de Desintegração, surgem sentimentos de incômodo, culpa e, por vezes, fúria ao reconhecer as vantagens concedidas pelo simples fato de ser branco, bem como a compreensão do papel dos indivíduos brancos na manutenção do sistema racista. Para aliviar essa aflição, algumas pessoas podem convencer a si mesmas de que o racismo não é uma realidade ou, se for, a culpa recai sobre as vítimas. Nesse momento, o desejo narcísico pelo próprio grupo racial pode levar a pessoa a ajustar suas convicções para ser mais coerente com a aceitação do racismo e podem aparecer o medo e a ódio contra pessoas negras, agora consideradas fontes uma ameaça.

Com isso, podemos entender esta etapa como um momento importante, pois se pessoas os brancos evitarem relações com pessoas negras estarão propensas a parar no estágio de Reintegração. No entanto, se houver um estímulo para continuar a reflexão pessoal, a pessoa começa a questionar sua própria identidade racial e a justificação do racismo. Isso pode levar a um sentimento de negação em relação ao seu próprio racismo.

Como característica do estágio de Imersão/Emersão, a branquitude, angustiada com a própria identidade racial, o indivíduo pode buscar uma nova forma de ser branco.

Para os brancos, a internalização de uma nova percepção sobre a identidade branca é o objetivo do estágio de Autonomia. Sentimentos positivos associados a essa redefinição alimentam esforços pessoais para enfrentar a opressão e o racismo no cotidiano. É um processo contínuo, que requer abertura constante a novas informações e diferentes perspectivas sobre aspectos culturais e raciais.

Por fim, o contato com biografias e autobiografias de pessoas brancas que passaram por processos semelhantes de desenvolvimento da identidade pode oferecer modelos para mudança e o comprometimento de que é possível que brancos se façam aliados na luta antirracista (BENTO, 2002 apud HELMS, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAL O PAPEL DAS EDUCADORAS/RES BRANCOS/AS NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.
Conceição Evaristo

Os seis anos que me separam da pergunta de Raquel, *Em que momento você se viu como branca?* incluído nesse tempo os aprofundamentos da pesquisa, me permitiram perceber que *eu não me via como branca*, mas a constatação que a pesquisa me trouxe igualmente foi que *o não se ver como branca*, não era uma percepção ingênua, como podia alegar a meu favor...

Procurando as pistas para responder à questão a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, aprendi que ao produzirmos registros, colocamos um primeiro olhar sobre as questões de todos os dias.

Assim, pude perceber que ao projetar meu desconforto com as falas racistas ao meu lado, pretendia, intuitivamente, afastar o outro que habitava em mim. Ou seja, entendi que as falas racistas também me habitavam. Descobri que precisava construir uma prática de saber a hora de observar e ouvir e a hora de sair do silêncio. Com essa reflexão, precisei admitir que a maior angústia que pairou sobre a pesquisa em curso, foi aprender a ouvir os gritos do silêncio. Compreender os silêncios do/no cotidiano e sua complexidade de um país diverso, mas que valoriza a cultura europeia como referência.

Os estudos sobre o pacto narcísico, desvelaram para mim que o silêncio em relação as questões raciais era uma capa de proteção. Esses estudos me ajudaram a entender que me calar diante das situações de racismo também era uma forma de garantir os privilégios que a sociedade reserva a uma parcela da população, ao negar os direitos para outra parcela. Se calar diante do racismo é imputar a vítima a violência que sofre. Não pensar sobre minha cor/raça era/é uma forma de manter-me protegida.

O exercício da docência, o caminhar com mulheres críticas e atuantes, o olhar para o cotidiano escolar, atravessado pela pesquisa me trouxe a necessidade de compreender melhor as manifestações do/no silêncio. O não dito, o interdito, o não questionar contribuem para naturalizar privilégios estruturais que beneficiam das elites a brancos/as da classe trabalhadora, criando concessões para a manutenção desses privilégios, que mantém o poder das elites.

Lembrando que o poder das elites brasileiras, em sua maioria, se estruturou com base em riquezas geradas pela expropriação do território dos povos originários e escravização dos povos africanos e afro-brasileiros, sendo uma urgência o debate sobre a releitura do papel do branco como o produtor de expropriação e geração de relações de trabalho violentas que perduram de diversas formas nas instituições brasileiras, públicas e privadas.

Sendo assim, a busca de respostas para outra das questões propostas pela pesquisa: Qual o papel das/os educadoras/es brancos na desconstrução do racismo? me levou às reflexões do livro “Branquitude, Racismo e Antirracismo”, lançado em 2020, que contribui para intensificar os debates raciais no Brasil. A obra foi realizada a partir de diálogos reunidos com o objetivo de dar visibilidade para as questões raciais brasileiras em contexto pandêmico de aprofundamento. Nesse diálogo, a dimensão da responsabilidade das pessoas brancas pela manutenção do racismo está ligada a maneira como nos vemos ao longo da história, sem problematizar que para manter a hegemonia das pessoas brancas no poder é necessário manutenção das outras etnias como a negra e indígena de fora desses espaços, públicos ou privados. Bento ainda complementa alertando para o contexto do qual o pacto narcísico seria uma dessas principais maneiras de brancos se organizarem em torno do poder, representando uma organização social desumanizada.

Por isso, pautar a desconstrução do racismo quebrando os silêncios que cercam a identidade dos/as trabalhadores/as, aumentaria possibilidades de equidade racial. Se a branquitude está no poder das instituições e brancos trabalhadores/as também estão nestes lugares, a quebra do silêncio diante das situações de racismo no interior das instituições, não sendo menor do que outras maneiras de manifestação do racismo em nossa sociedade, tem um papel importante na luta pela equidade racial. Por isso, a luta por equidade passa por vigiar as formas com a qual lidamos com o silêncio e suas funções sociais nas relações interraciais, institucionais e estruturais.

O silêncio diante do racismo garante privilégio para pessoas brancas, e traz a conformidade com as práticas racistas. Esse foi um aprendizado para mim, proporcionado pela pesquisa, no diálogo entre os estudos teóricos e as observações e experiências vivenciadas junto às professoras da Escola Municipal Sobral Pinto e da realidade da própria comunidade.

Outras perspectivas sobre o silêncio encontrei estudando junto com o grupo de pesquisa ALMEFRE refletindo sobre os múltiplos sentidos do ouvir, traz a escuta como condição para ampliar nossas compreensões sobre os processos do mundo. O silêncio é parte do diálogo. Ele só será ouvido, se houver uma disposição de escuta. A escuta como um jeito único de diálogo sobre o não dito. A escuta que também envolve ouvir as condições em que são produzidos os

discursos, no caso do Brasil, as pessoas tendem a não se assumirem racistas, como parte de uma construção política de branqueamento.

Diante disso, os caminhos da pesquisa envolvendo narrativas do cotidiano racismo e branquitude, nos ajuda a pensar em ações que pessoas brancas podem priorizar para terem práticas antirracista e quais os limites dessas relações.

A realização desta pesquisa fez-me reconhecer, especialmente ao valorizar a força da narrativa, que me coloco diante do meu próprio racismo enquanto procuro identificar o racismo nos outros. À medida que as relações inter-raciais me confrontam com meu próprio racismo, o contato com as produções teóricas decolônias faz-me reconhecer novas formas de ser branca, em constante busca consciente do compromisso com o letramento racial. Preferencialmente, essa busca é acompanhada pelo exercício de autoconhecimento por meio de ferramentas como a construção do memorial de vida, o qual está intimamente ligado à formação, auxiliando a diminuir as resistências das pessoas brancas em se verem diretamente implicadas na construção e manutenção do racismo no Brasil. Isso foi possibilitado através do exercício da escrita do memorial construído com o ALMEFRE, uma marca do grupo.

Contudo, ao ser observada através da narrativa, a/o pesquisadora/o não permanece imune à sua participação no processo de compreensão dos impactos da formação contínua de professoras/es. Foi assim que esta pesquisa me trouxe o letramento racial, que não teve início com o projeto e tampouco terminará com ele, mas ganha novos contornos com práticas embasadas na responsabilidade de ser professora, visando mitigar os impactos causados pela ideia da branquitude em sala de aula e suas possíveis implicações que fazem parte de minha formação como de muitas brancas.

Em relação às políticas, é importante demarcar que em 2023, estamos comemorando os vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/94, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e foi, posteriormente, seguida pela Lei 11.645/08, que determinou a inclusão no currículo oficial o ensino da cultura e da história e cultura indígena. É preciso comemorar, mesmo sabendo que a implementação dessas leis ainda carece de mais atenção por parte dos órgãos públicos e privados. Embora em 2014, o Plano Nacional da Educação tenha estabelecido metas e prazos para que os currículos da Educação Básica e dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, promovessem ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana e Indígena, a implementação das leis de uma forma efetiva ainda permanece como luta e desafio⁷⁴.

Com isso, podemos pensar sobre a importância das políticas públicas de reparação históricas. Tais políticas são fundamentais, pois é assim que uma sociedade estruturada no racismo, cuja população, que se autodeclara negra, é maioria⁷⁵ pode encontrar meios para diminuir a desigualdade racial. Portanto, estamos em tempos de debates acirrados em torno das relações raciais que apontam que passou da hora de pessoas brancas se reverem historicamente e mudarem as narrativas de seus antepassados em relação as suas posições socioeconômicas dentro da realidade brasileira.

Em relação aos estudos acadêmicos, a pesquisa me permitiu perceber um avanço dos estudos e produções acadêmicas sobre a branquitude e sua centralidade na problemática das relações etnicorraciais. Autores/as brancos/as e negros/as vêm pesquisando e socializando suas pesquisas sobre branquitude, branquidade pelo menos nas últimas três décadas. Contudo, as reflexões trazidas ao longo do texto dissertativo mostraram que foram os estudos dos pesquisadores/as negros/as que promoveram uma virada epistemológica no debate sobre o racismo ao demarcar a responsabilidade dos grupos colonialistas pela construção e manutenção do mesmo.

Em que medida, o reconhecimento do papel dos/das intelectuais negros/as na virada epistemológica da discussão sobre o racismo tem se dado no campo acadêmico? Fazendo uma análise das prioridades de leituras propostas no campo das relações raciais nas universidades, o acervo disponível na Fiocruz, questiona a diferença no realce que é dado a um e a outro sociólogo/a.

O mesmo acontece com as autoras Maria Aparecida Bento, Adevanir Pinheiro dentre outras com seus estudos sobre branquitude, branquidade. Cida Bento está na estrada há mais de vinte anos, sendo uma das cinquenta personalidades mais influentes nesse campo, porém quando se trata de popularidade em relação à mídia brasileira e alguns meios acadêmicos é a Lia Schucman ou mesmo a Lilia Shuwarcz que são chamadas para falarem do tema.

Enquanto professora de apoio educacional neste ano de 2023 acompanho três estudantes com deficiência, que estão no oitavo ano do ensino fundamental. Estávamos no horário da aula

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/20-anos-da-lei-10-639-03-animacao-destaca-importancia-e-descaso-com-historia-das-culturas-afro-brasileira-e-africana/>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

⁷⁵ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos. Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE

de história, a professora, mulher branca, notou o livro que eu havia levado para a sala de aula, na ânsia de ler um pouco enquanto os estudantes faziam suas atividades. O livro era “O espetáculo das raças”, de Lilia Moritz Schuwarcz, que se encontrava embaixo de meu caderno de planejamento. A professora puxou a conversa.

Seu julgamento em torno do prestígio do livro e da autora não deixa dúvida que a professora só reconhecia a autora branca como referência dos estudos sobre branquitude. Após a professora terminar suas observações, expliquei que fazia Mestrado em Educação e que seu comentário sobre o livro de Lilia Moritz Schuwarcz se articulava à minha pesquisa. Falei com a professora sobre a principal pesquisadora na área da diversidade ser Cida Bento, e ela não conhecia a autora.

A consciência sobre si mesmo e de sua ancestralidade pode ser fundamental, pois não encarar que a realidade de brancas/os, mesmo na classe trabalhadora, passa pela experiência de herdarmos símbolos ligados a marcas da colonização dificulta a compreensão da interseccionalização das opressões raça, gênero e classe que de acordo com a tradição feminista negra atua para compreender as condições estruturais em que o racismo, o sexismo e a violência estão sobrepostos, discriminando e criando encargos distinta para as mulheres negras, pois a classe não é uma categoria desacompanhada do debate de racismo, patriarcalismo, essas opressões estruturam as condições, refletindo um lugar social desigual para a vida das mulheres, etnias, classes dentre outros. Portanto, ao estudarmos o pensamento das mulheres negras, indígenas a interseccionalidade de formas de opressão estará presente, pois tornou-se parte integrante, que explica o pensamento em torno do espaço ocupado pelas mulheres negras, pretas e indígenas na sociedade brasileira.

Nesse movimento, podemos contar com as reflexões primorosas de Cida Bento (2002), Adevanir Pinheiro (2011), Lelia Gonzales (2021) Djamila Ribeiro (2017), Eliane Cavalleiro (2018), Sueli Carneiro (2011), Conceição Evaristo (2017), Carla Akotirene (2019), dentre outras...

E para falarmos de resistência chamo Conceição Evaristo, símbolo da esperança delineada pela força da palavra exposta no poema abaixo.

A noite não adormece nos olhos das mulheres

Em memória de Beatriz Nascimento

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
 nos olhos das mulheres,
 há mais olhos que sono
 onde lágrimas suspensas
 virgulam o lapso
 de nossas molhadas lembranças.
 A noite não adormece
 nos olhos das mulheres
 vaginas abertas
 retêm e expulsam a vida
 donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
 e outras meninas luas
 afastam delas e de nós
 os nossos cálices de lágrimas.
 A noite não adormecerá
 jamais nos olhos das fêmeas
 pois do nosso sangue-mulher
 de nosso líquido lembradiço
 em cada gota que jorra
 um fio invisível e tônico
 pacientemente cose a rede
 de nossa milenar resistência.
 (EVARISTO, 2017, p. 26)

Para a dura batalha de nos tornarmos mulheres, aprendi com a pesquisa e com o cotidiano, que na luta por uma sociedade antirracista posso fazer todos os dias mais um pouco, aos poucos, como nos ensina Evaristo no poema, ao citar a resistência como milenar. Para tanto, entendo que um dos caminhos possíveis para educadores/ras brancos/as se questionarem em torno do seu papel na luta contra o racismo passa pela reflexão individual e coletiva, que nos permite investigar e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como parte da realidade investigada.

O presente trabalho trouxe ao centro do debate a problemática do papel do educador/a(s) brancas/os(s) na desconstrução do racismo, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão do processo de racialização e responsabilização do racismo, entendendo que se vivemos em um país racistas não estamos alheios/as a essa formação tanto no âmbito individual, quanto nos espaços coletivos. Portanto, a auto indagação sobre o papel de cada um/uma de nós, mulheres *professoras/pesquisadoras* brancas na desconstrução do racismo, é um primeiro passo para a construção de um olhar racializado para sociedade, que nos permita contribuir para avançarmos na tarefa de centralizar o debate racial na problemática do ser branco, com vistas a *coser a rede de nossa milenar resistência* na luta pela equidade racial.

Para tanto, o letramento racial aparece como uma urgência que precisa ser ofertada como formação continuada por parte das instituições públicas ou privada, isso possibilitaria o combatidas das ideias da branquitude/branquidade.

Por fim, defendo que pautar a desconstrução do racismo quebrando os silêncios que cercam a identidade dos/as trabalhadores/as, aumentaria possibilidades de equidade racial e

reafirmo mais uma vez a importância da reflexão coletiva de grupos como o ALMEFRE, para o fortalecimento de redutos de resistência e de luta pela desconstrução do racismo e pela equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.L. *Racismo estrutural*. 1. Ed. São Paulo. Jandaíra. 2019.

ADICHE, C.N. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

AMPARO, Thiago. BENTO, Aparecida, Maria. DIANGELO, Robin. *Branquitude: racismo e antirracismo*. 2020.

ARAUJO, M. S.; PASSOS, M. C. P.; VENANCIO, A. P.; DIAS, R. 44 FALE/SG 48 Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo - Alfabetização e Práticas Antirracistas. 2020.

ARAÚJO, M. S; MORAIS, J. F. S. *Histórias e memórias das escolas de São Gonçalo: diálogos entre cotidianos, práticas e formação docente*. In: Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio, 2012. Disponível em: <https://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/15/1338808869_ARQUIVO_Textointegral.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ARMAZÉM DE TESTOS. Armazém de Texto. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2022/03/poema-adeus-sete-quedas-carlos-drummond.html>>. Acesso em: 10 maio 2023.

ASSIS, D.N. C. *Interseccionalidades*. Coleção Gênero, Sexualidade e Educação. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BENTO, M.A.S. *Pacto narcísico entre os brancos: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder públicas*. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BENTO, M.A.S. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo. Companhia das letras. 2022.

BRAGANÇA, I. F. S, PRADO, G. V. T. e ARAUJO, M. S. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. In: *Revista Educação Unisinos*, V. 25, 2021. <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais*. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Temas Transversais. v.10. MEC. Brasília. 1997.

BRASIL DE FATO. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/27/ha-uma-onda-neonazista-no-brasil-entenda-o-que-dizem-os-numeros-e-especialistas-no-tema>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Disponível em: <<https://www.itaipu.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BOGONI, S. *O Discurso de Resistência e Revide em Conquista Espiritual (1639), de Antonio Ruiz de Montoya: Ação e Reação Jesuítica e Indígena na Colonização Ibérica da Região de Guaira*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá – PR. Maringá, 2008.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CARDOSO, L. *Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista*. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Vol. 8 no. 1 ene-jun. 2010.

CARDOSO, L. (2008) *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007). Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

CARNEIRO, S. *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. Ed. Selo Negro. São Paulo, 2011.

CAVALLEIRRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Ed. Contexto. São Paulo, 2018.

CEERT. Disponível em: <<https://ceert.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, p. 185-195, 1997.

DATAPEDIA. Disponível em: <<https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#pop>>. Acesso em: 31 maio 2023.

ESQUERDADIARIO. Disponível em: <https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilha-articulo&id_article=18579>. Acesso em: 2 maio 2022.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO, C.E. *Eu, caçador de mim*. Buenos Aires: DP&A, 2003.

FIOCRUZ. Disponível em: <<https://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1883-oracy-nogueira-o-homem-que-desvendou-o-racismo-brasileiro.html>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FOCANAFOLGA. Dados retirados do site: <<https://www.focanafolga.com.br/2019/01/7-quedas-guaira.html>>. Acesso em: 12 maio 2023.

GARCIA, R. L. *Métodos: Método; Contramétodo*. São Paulo, Cortez, 2003.

GELEDES. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/cida-bento-e-uma-das-50-profissionais-mais-influentes-do-mundo>>. Acesso em: 20 maio 2022.

GELEDES. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

GELEDES. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/20-anos-da-lei-10-639-03-animacao-destaca-importancia-e-descaso-com-historia-das-culturas-afro-brasileira-e-africana/>>. Acesso Em: 15 jun. 2023.

GEEDES. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/?>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. *Cidades*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaira/historico>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>>. Acesso em: 23 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 23 maio 2022.

IBIRAPITINGA. Disponível em: <https://www.ibirapitanga.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Caderno_Ibirapitanga_Branquitude_racismo_antirracismo_%C6%92.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/gid00223.pdf>>. AZEVEDO. Marta, BRAND. Antonio, HECK. Egon, PEREIRA. Marques, Levi, MELIÀ. Bartomeu. *GUARANI RETÁ*. 2008.

IPEA. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul*, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

MIGNOLO, W.D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, A. *Racismo Recreativo*. Ed. Feminismos Plurais, São Paulo, 2019.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. 'Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem'. In: Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas e na separata relativa ao Symposium Etno-sociológico sobre Comunidades Humanas no Brasil. São Paulo, 1955.

NOTICIAPRETA. Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/precisou-de-um-caso-george-floyd-para-gerar-a-indignacao-popular-afirma-sociologo-apos-um-ano-do-assassinato/>>. Acesso em: 20 maio 2022.

O GLOBO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/menino-de-14-anos-e-baleado-durante-operacao-no-complexo-do-salgueiro-rj.ghtml>>. Acesso em: 20 maio 2022.

O GLOBO. Site do Jornal O Globo – Rio Grande do Sul – Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/23/caso-joao-alberto-veja-perguntas-e-respostas-sobre-a-morte-de-um-cidadao-negro-no-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

O GLOBO. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/no-brasil-40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental-23745880>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, S. S. R; SANTIAGO, D. S. *Fazenda Engenho Novo: história oral e memória negra na cidade de São Gonçalo*. Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 24, abril. 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/64555>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OTAGEEK. Disponível em: <<https://otageek.com.br/como-a-serie-todo-mundo-odeia-o-chris-retrata-o-racismo-nos-estados-unidos/>>. Acesso em: 15 jun 2023.

PALMARES. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=25817>>. Acesso em: 2 maio 2022.

PINHEIRO, A. A. *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PINHEIRO, A. A. *Identidade Étnico-racial e Identidade: A dinâmica de visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes, em três instituições do sul do País*. Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2011.

POLITIZE. Disponível em: <https://www.politize.com.br/embranquecimento/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjwrpOiBhBVEiwA_473dHF1490JNO7-XQEt-63c0Zt64AR-ojvQUyt_pbbotkud8jIIHb8gjxoCxuoQAvD_BwE>. Acesso em: 14 mar 2023.

POPULAÇÃO. Disponível em: <https://populacao.net.br/populacao-almerinda_sao-goncalo_rj.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PRADO, G.V.T; SOLIGO, R. *Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação...* Unicamp. 2008. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

PRADO, G.V.T et al. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*, p. 9-22, 2017.

PUBLICAÇÕESUERJ. *História e a memória da Fazenda Engenho Novo, localizada em São Gonçalo* (RJ Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/64555>>. Acesso em: 6 jun. 2023.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. 2005.

REED, E. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann. São Paulo, 2008.

REPOSITÓRIO. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

RIBEIRO, D. *O pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, Unicamp, 2007.

SANTIAGO, D. S. *Memória negra em São Gonçalo: cativo e liberdade nas terras da Fazenda Engenho Novo*. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica, 2023.

SCHUCMAN, L.V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2020.

SCHUCMAN, L.V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012

SIELO. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/XfD6GPNLbWs4sfv3b5SB8fx/?lang=pt>>. Acesso em: 23 maio 2022.

S.O.S COLUBANDÊ. Disponível em: <<http://soscolubande.blogspot.com/p/historia-do-bairro.html>>. Acesso em: 05 ago 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de and Verbena Maria Rocha CORDEIRO. "Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto) biografia e formação de leitores." *Anais. Colloque international (1986-2007): Le biographique, la réflexivité et les temporalités-Articuler langues, cultures et formation*, Tours/França. 2007.

TAVARES, P. C. *A atualidade da luta das mulheres: para onde caminha o movimento de gênero contra as opressões?*. Monografia. Niterói, 2014

VIMEO. Disponível em: <<https://vimeo.com/ondemand/tavacasadepedra/219002601>>. Acesso em: 22 abr. 2022.