

QUAL O LUGAR DA BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO CEARENSE? PERCEPÇÕES DISCENTE E DOCENTE DE SER BRANCA/O NESSE LUGAR

What is the place of whiteness in Ceará education? Student and faculty perceptions of being white in this place

Anderson Oliveira^{1*}

RESUMO

A desigualdade racial entre estudantes negros e brancos é um dado cristalizado em pesquisas educacionais (Hasenbalg, 1980; Munanga, 2000; Oliveira, 2019). Durante um tempo considerável, o sujeito negro se tornou objeto de pesquisa para observar essas lacunas entre esses dois grupos raciais. Entretanto, o movimento de pensar o outro personagem das relações raciais – o branco – tem se tornado uma tônica presente nos estudos étnico-raciais, a fim de viabilizá-lo e problematizá-lo nesse debate, campo esse denominado de estudos críticos da branquitude (Ramos, 1995; Cardoso, 2008; Bento, 2002). Nesse sentido, a fim de contribuir com a discussão, o presente artigo tem como objetivo pensar como estudantes brancos de duas escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará compreendem sua raça nesse espaço. Além disso, metodologicamente, a observação participante (Caldwell; Atwal, 2005) foi necessária, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987) com estudantes que se autodeclaram brancos. Como resultado preliminar, observou-se que, tanto na escola A quanto na B, ainda não existem discussões cristalizadas a respeito do privilégio de pessoas brancas na sociedade. Além disso, percebeu-se que, apenas em uma das instituições, há uma percepção de privilégios, sejam eles materiais ou simbólicos, porém perceptíveis na instituição escolar, como resultado de notas em avaliações.

Palavras-chave: Educação cearense; branquitude; juventude; privilégios.

ABSTRACT

Racial inequality between black and white students is a fact crystallized in educational research (Hasenbalg, 1980; Munanga, 2000; Oliveira, 2019). For a considerable time, the black subject became the object of research to observe these gaps between these two racial groups. However, the movement to think about the other character in race relations - the white person - has become a

^{1*} Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2021). Professor de Sociologia da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Pesquisador do Grupo de Estudo e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE-UNILAB/UECE), do Núcleo de Estudos em Raça e Interseccionalidades (NERI- UFC/UNILAB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia e relações raciais (HUN- UFPE). Bolsista FAPESQ. E-mail: anderson.sociologo07@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0506-6028>.

keynote in ethnic-racial studies, in order to enable and problematize them in this debate, a field called critical whiteness studies (Ramos, 1995; Cardoso, 2008; Bento, 2002). In this sense, in order to contribute to the discussion, this article aims to think about how white students from two public high schools in the state of Ceará understand their race in this space. In addition, methodologically, participant observation (Caldwell; Atwal, 2005) was necessary, as well as semi-structured interviews (Triviños, 1987) with students who declared themselves white. As a preliminary result, it was observed that, in both school A and B, there are still no crystallized discussions about the privilege of white people in society. In addition, it was noted that only in one of the institutions is there a perception of privilege, whether material or symbolic, but perceptible in the school institution, as a result of grades in assessments.

Keywords: Ceará education; whiteness; youth; privileges.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre desigualdades escolares, a partir do marcador social de diferença da raça, é um campo consolidado na Sociologia da Educação. Podemos ter como marco de pesquisa o volume de investigações realizadas por Carlos Hasenbalg² demonstrando como há uma desvantagem educacional entre o grupo de estudantes negros em relação aos brancos. O trabalho do autor mensurava alguns aspectos que, inicialmente, começavam a ser inseridos nesse debate, sendo um deles o próprio capitalismo³. Sendo assim, podemos mencionar o mercado de trabalho como um dos lócus pesquisados pelo autor, bem como a educação, sendo esses dois campos interpelados e com relações mútuas em que desenvolvem desdobramentos negativos (Hasenbalg, 1992).

Nesse sentido, podemos afirmar que as pesquisas e obras sobre essa temática se desdobraram a pensar como os sujeitos negros são os principais desprivilegiados nessa relação. O que é pertinente e importante para evidenciar esses desnivelamentos que existem em diversas áreas, seja na educação, mercado de trabalho, consumo cultural, dentre outros. Entretanto, um movimento dentro dos estudos étnico-raciais, não recente na historiografia, começa a ter mais visibilidade e pretende mudar a ótica dessa discussão racial: precisamos evidenciar qual o lugar do sujeito branco nesse debate.

Podemos localizar os estudos sobre branquitude, de forma mais organizada, nos anos 1990, nos Estados Unidos, sob a nomenclatura critical whiteness studies. Porém, no Brasil, é possível ver que essa discussão foi anterior, com Guerreiro Ramos, ainda na década de 1950, quando foi

² É importante mencionar a importância de Carlos Hasenbalg para a cristalização do Centro de Estudos Afro-Asiáticos e seu legado na contribuição de pesquisas sobre a questão étnico-racial.

³ O debate sobre a interpelação de marcadores sociais da diferença durante tempo considerável, acreditava que a classe social tinha um papel fundamental na sociedade brasileira, desconsiderando a raça nessa discussão. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ler Grosfoguel (2016).

chamada de Teoria da Branquitude ou Brancura, cujo objetivo central era pensar a constituição do branco dentro das relações étnico-raciais e não o negro como figura central nessa discussão racial. Para Ruth Frankenberg, a branquitude é um produto da história e se constitui como uma categoria relacional. Como outras construções raciais, possui significados que foram/são construídos socialmente. Além disso, as significações de branquitude possuem camadas densas e suas variantes dependem do local onde se fala, e seus significados podem ser os mais maleáveis possíveis (Frankenberg, 2004).

Os estudos críticos da branquitude se colocam num local de investigação e desmonte da produção social da raça branca, que se racializa de forma histórica a partir da neutralidade. Essa posição hierárquica de raça, mas que também é de classe, é um dos efeitos produzidos pela branquitude, o que justifica toda sua ascensão de forma individual, ou seja, meritocrática. O que pode ser contrariado quando observamos dados que mostram o desnível educacional entre estudantes negros e brancos no Brasil, como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a quantidade de matrículas de estudantes negros e pardos no país⁴. O número se refere a uma década de atraso em relação à quantidade de matrículas realizadas por discentes brancos, o que acarreta em uma série de consequências negativas em relação ao futuro profissional desse grupo. Ou seja, a branquitude, enquanto sistema e lugar de poder onde pessoas brancas são privilegiadas pela estrutura do racismo, se coloca num lugar de neutralidade e que não é questionada por esses benefícios históricos.

Ora, se caracterizamos a educação como uma das instituições sociais em que o racismo se expressa (Cavalleiro, 2000; Figueira, 1990; Fonseca, 1991), seja através de diversas maneiras neste espaço, seja pela construção do currículo, da formação de docentes, casos explícitos e implícitos de racismo, podemos afirmar que todas as camadas que perfazem esse espaço também corroboram para essa legitimação e perpetuação desse racismo. Nesse sentido, é preciso compreender que os padrões da branquitude solidificam a base estrutural da sociedade, logo, na educação, esses mesmos padrões também se repetem através de diversos instrumentos, porém, nesta pesquisa, é através do IDEB que percebemos esse racismo. Assim, podemos aferir a presença do que Maria Aparecida Bento (2002) chamou de pactos narcísicos da branquitude⁵.

⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/30/jovens-negros-estao-dez-anos-atras-dos-estudantes-brancos-no-ensino-medio-diz-ibge.ghtml>> Acesso em: 12/08/2023.

⁵ De maneira geral, para que se tenha um primeiro contato com o conceito “pactos narcísicos da branquitude” (Bento, 2002), é necessário localizar a autora dentro do campo da Psicologia para explicar este conceito. Resgatando autores como Sigmund Freud em *O mal-estar da civilização* (1986), ela comenta sobre duas instituições sociais que são intolerantes às expressões subjetivas dos indivíduos na sociedade: a Igreja e o Exército. Bento (2002) continua afirmando que, apesar de serem referências em tempos históricos diferentes, pode-se perceber que essa “falsa projeção” se tornou um mecanismo constante para que se possa livrar dos seus próprios impulsos e ver isso no outro. Para Fanon

A fim de perceber e caracterizar esses pactos, essa pesquisa se constrói a partir de uma perspectiva qualitativa (Godoy, 1995) ao adentrar o espaço escolar de duas instituições públicas de ensino médio, no município de Fortaleza (CE) e Maracanaú (CE), e ao fazer o pesquisador notar as nuances das relações cotidianas, além de inseri-lo nas aulas de Ciências Humanas em turmas dos três anos. Deste modo, a observação participante (Cervo; Bervian, 1983) também foi fundamental para o desenvolvimento dela, assim como as conversas informais com docentes da área de Ciências Humanas e as entrevistas com roteiro semiestruturado com estudantes que se autodeclaram enquanto pessoas brancas, de modo a compreender as relações que se dão nesses dois ambientes escolares. As seguintes perguntas norteiam essa pesquisa: há um sentimento de superioridade entre pessoas brancas nesse espaço? A escola possui alguma avaliação que ranqueia estudantes? Se sim, qual padrão dos alunos que se destacam?

Logo, essa pesquisa se coloca, de forma política, a compreender as formas de perceber quais são os mecanismos de produção da branquitude, e como estes são reproduzidos cotidianamente para uma perpetuação diária. Essas práticas de agir e estar no mundo se colocam, muitas vezes, de forma neutra e acabam por incidir em aspectos subjetivos e que merecem uma maior atenção.

Dessa maneira, esse artigo está dividido da seguinte forma para responder como se pode perceber o impacto da branquitude no espaço escolar: primeiro, é realizada uma revisão da literatura a fim de localizar os estudos críticos da branquitude assomados à sociologia da educação, para que possa dimensionar o campo que estou emergindo, e, logo após, será evidenciado como se notou essas questões nesse lócus através de pesquisa de campo realizada nessas duas instituições escolares.

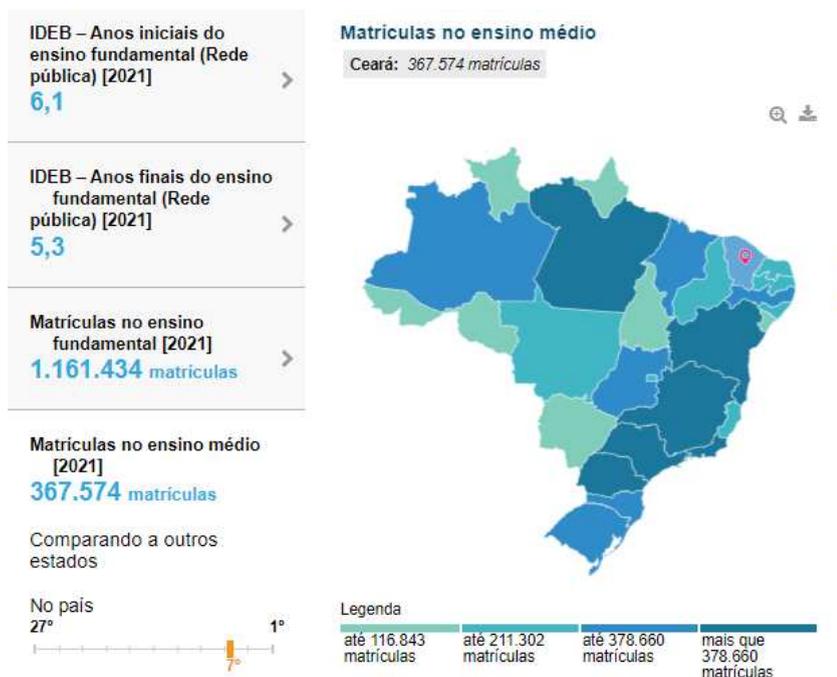
2.OS LOUROS DO MODELO CEARENSE DE EDUCAÇÃO

Para dimensionar o recorte de onde se fala esse retrato da educação brasileira, é imprescindível caracterizá-lo brevemente. A escola cearense, em geral, representa um estado com grandes ganhos quantitativos para o cenário nacional. Números representativos perfazem o modelo de sucesso, aqui empreendido pelo governo estadual, que se vangloria do resultado.

(1980), psicanalista negro, o medo do negro é biológico, pois este só é visto através desse espectro. Em linhas gerais, o pacto narcísico da branquitude se consolida como um conceito na psicologia e que ganha os ares da sociologia para o campo das questões étnico-raciais, como um instrumento teórico-metodológico que busca captar as noções da/o branca/o dentro dos estudos raciais, não colocando o problema do racismo apenas na figura da/o negra/o ou dos povos originários. Os estudos críticos da branquitude configuram-se como aqueles que desejam observar a herança branca da escravidão e a herança silenciosa de privilégios a esse grupo.

O Ceará está localizado na região Nordeste do Brasil e conta com um total de 181 municípios e um total de 8.794.957 habitantes⁶. Em relação à educação, dados apontam que o estado é o sétimo do país com a maior quantidade de matrículas:

Figura 1 Dados oferecidos pelo site do IBGE em relação à quantidade de matrículas na rede de ensino pública cearense.



Fonte: Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama> >.

Em comparação a todo território nacional, o Ceará está na sétima colocação em relação à quantidade de matrículas no ensino médio, com um total de 367.574, segundo dados do último censo, sendo o primeiro estado da região Nordeste. Os incentivos para o grande número de estudantes nesse nível educacional surpreendem, e está, diretamente, direcionado à economia cearense, hoje considerada uma das maiores da região, logo atrás de Pernambuco e Bahia⁷.

De maneira metodológica, podemos apontar alguns eixos que corroboram para o sucesso educacional cearense: são programas instituídos e que recebem incentivos financeiros para sua manutenção, dentre eles está o *Alfabetização na Idade Certa*:

⁶ Dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama> > Acesso em: 13/03/2024.

⁷ Dados disponíveis em: < <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/allisson-martins/economia-do-ceara-avanca-e-segue-par-a-ser-a-segunda-maior-do-nordeste-1.3445305> >. Acesso em: 19/03/2024.

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Podemos notar como é, para o Estado do Ceará, um acompanhamento desses estudantes que ingressam na rede pública, pelo menos em seus anos iniciais na instituição escolar. Essa iniciativa se justifica no sucesso escolar durante o ensino médio. Ao todo, já foram investidos mais de 52 milhões de reais do Governo nesse programa, que envolve capacitação para docentes, premiações para as melhores escolas, material didático, bolsas de estudo e apoio logístico.

Ainda em 2007, ano de inauguração do PAIC, foi realizada uma avaliação base para comparação futura pós-implementação do Programa, através do *Spaeece Alfa* (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização), em que se avaliou o nível de leitura de estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Nessa primeira aplicação, a média obtida, em uma escala de zero a 200, foi de 118,1 pontos. Em 2010, esse mesmo número chegou a 162,6 pontos, um aumento de 43,7 pontos.

Como resultado processual deste projeto, podemos considerar alguns dados de 2019, divulgados em 2020, em relação ao ensino fundamental e médio público cearense: no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o estado alcançou a melhor nota do país nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e também a quarta melhor média do Ensino Médio. Ainda nesse mesmo relatório, consta que o Ceará possui 21 melhores escolas nessa última etapa da educação básica, num universo total de 100 instituições⁸.

Um recurso, este em nível federal, que chega ao ensino médio público é o Programa Pé-de-Meia, que tem como objetivo central promover a permanência de estudantes em todos os anos do ensino médio, melhorando, assim, os índices de evasão escolar no Brasil. Por meio de incentivo financeiro, alunos matriculados, desde o primeiro ano, receberão bolsas de estudos, assim

⁸ Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/12/30/ceara-lidera-em-resultados-educacionais/> > Acesso em 19/03/2024.

como incentivos para realizarem o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo. No Ceará, os investimentos financeiros chegam a R\$ 535 milhões⁹.

Além de todos esses dados, é importante ressaltar que o governo atual do Ceará pretende universalizar o projeto de Escola em Tempo Integral até o ano de 2026, em que se acredita que esse tempo maior na escola promoverá uma formação cidadã mais qualitativa, além de criar novas oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo, assim, categorias socioemocionais. Para Antonio Sérgio Gonçalves (2006), é preciso ter cautela ao enunciar mudanças para um modelo em tempo integral, pois requer cuidado e compreensão sobre a função social da escola, que vai muito além de preencher o tempo de estudantes nas escolas: socializar novas gerações, ampliação de seu capital cultural e educacional, além de mostrar as inúmeras possibilidades que a educação pode oferecer (Gonçalves, 2006).

No próximo tópico, farei aproximações quantitativas sobre esses dados nacionais referentes à educação cearense de maneira racializada, pensando como a raça pode ser vista nesses números e se estes também corroboram na mesma perspectiva de melhoramento para alunas/os negras/os e pardas/os.

3. BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Quem é esse ser branco ao qual estamos falando das relações raciais brasileiras? É importante trazer esse paralelo para que se possa perceber que o campo da sociologia das relações étnico-raciais também propõe uma abordagem que se popularizou a partir dos anos 2000 (Cardoso, 2008). E onde ela/e (o sujeito branco) está na discussão étnico-racial? É importante situar esse sujeito como aquele mesmo que constrói a ideia de raça no Ocidente (Kilomba, 2019). Além dessa caracterização, é necessário afirmar que, nesta pesquisa, estamos nos referenciando ao branco brasileiro e este possui suas especificidades. Esta/e branca/o é miscigenada/o, como afirma Gilberto Freyre (1933[2001]). Vale ressaltar uma especificidade importante no processo de racialização no Brasil: o fenótipo. Para Oracy Nogueira (2006), existem dois tipos de preconceitos em nosso território: o de marca e o de fenótipo¹⁰. Em nosso país, essa característica se dá pela presença de

⁹ Disponível em: <

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/inacio-aguiar/r-535-milhoes-ministro-da-educacao-lanca-programa-que-chegara-a-185-mil-jovens-no-ceara-1.3489329> > Acesso em 19/03/2024.

¹⁰ O trabalho de investigação de Oracy Nogueira é considerado um dos mais célebres no campo das relações étnico-raciais por trazer essa diferenciação sobre como o preconceito emerge em sociedades que tiveram processos coloniais divergentes. O autor possui como referência autores como Max Weber (tipo ideal) para compreender um fenômeno mais geral, apesar de possuir especificidades. No Brasil, segundo Nogueira (2006), quando o preconceito racial é praticado geralmente tem relação direta com a cor de pele das pessoas, entretanto, afirma que esse pode ser acobertado por outras características, como, por exemplo, a inteligência. Isso não quer dizer que essa pessoa negra não

melanina na pele, diferente dos Estados Unidos, onde a pessoa é considerada negra a depender da sua descendência.

Essa aproximação teórica entre o *preconceito de marca* e os processos de racialização advindos de pessoas brancas podem ser analisados a partir de suas polaridades, mas também de suas aproximações e contradições. Apesar de focalizar sua análise no encadeamento de processo de compreensão enquanto sujeitos negros, Oray Nogueira demonstra como o Brasil, historicamente, é marcado por seu preconceito a partir do fenótipo, sendo este, para o grupo em questão, negativado. Mas quando observamos os estudos críticos da branquitude, iremos notar que essa mesma *marca*, para sujeitos brancos, é positivada, também partindo de seu fenótipo. Cida Bento (2021) nos ajuda a pensar como essa positividade é benéfica para um grupo ao citar o exemplo dos juizes brasileiros que, em sua maioria, são brancos. Logo, há uma constante que deve ser considerada em cargos de confiança no país que, inclusive, reflete o retrato de sua história.

Guerreiro Ramos, em *A patologia social do “branco” brasileiro* (1957), foi o primeiro sociólogo brasileiro a discutir a identidade racial branca e a debater os estudos da brancura¹¹ ainda na década de 1950, trazendo uma mudança epistemológica sobre as questões étnico-raciais, colocando a/o branca/o no foco desse debate. O termo brancura equivaleria, para nós hoje, o que chamamos de branquitude (Cardoso, 2011). A notável contribuição de Ramos (1957), ainda de forma inaugural e em linhas gerais, é perceber e afirmar que pessoas brancas não utilizam apenas a violência física para garantirem seus privilégios sociais, mas recorrem a uma série de pseudo justificações e estereótipos para que as pessoas neguem sua negritude e desejem a branquitude.

Para Cida Bento (2022), essa é uma das maiores assertivas na discussão sobre os estudos críticos da branquitude. É importante pensar que, historicamente, os sujeitos brancos foram privilegiados desde a colonização até os dias atuais. Para que isso ainda possa ser reproduzido, diversos tipos de mecanismos precisaram ser efetivados, sendo um deles a imputação de um padrão formado a partir desse próprio sujeito para que ele sempre estivesse em posição superior à população negra. Esse impacto escravocrata perpassa gerações e adentra no Brasil contemporâneo como uma herança desse período, não apenas na população negra, como geralmente pensamos, mas

sofrerá racismo, mas poderá ser abrandada. Algo que nos Estados Unidos não aconteceria, pois o preconceito de origem não permite esse tipo de concessão. Ou seja, a prática racial estadunidense perpassa por uma questão de ascendência. Apesar de ser um trabalho inovador à sua época, coloco-me também, enquanto pesquisador da contemporaneidade, para provocar novas leituras e interpretações de sua pesquisa. Noto que hoje não é possível, mas afirmamos a presença única de apenas uma tipologia de preconceito, ora de marca, ora de origem, em nosso território. Os processos raciais brasileiros contemporâneos emergem tanto de um tipo quanto de outro. Esses dois dispositivos são acessados simultaneamente para subalternizar populações afro-centradas.

¹¹ Essas nomenclaturas vão sofrendo modificações em relação ao tempo presente, ou seja, brancura, branquitude e branquitude se referem ao mesmo processo de privilégios simbólicos e materiais da população branca.

também entre os brancos, mas para esse último grupo de forma positiva (Bento, 2022).

Pensando conjuntamente na perspectiva de Quijano (2005), o que percebemos, na América Latina, é que o fato raça foi fundamental para se buscar dividir populações e provocar a colonização. Foi a partir desse ponto de partida que pudemos pensar como realmente as populações afro-brasileiras, indígenas, quilombolas, etc., passaram por desvantagens estruturais que incidem na realidade contemporânea, simbólica e material. A tônica de um pacto da branquitude se torna importante para pensar o fenômeno do preconceito racial com um olhar deslocado do sujeito negro, e pensar como a pessoa branca detém vantagens nessa relação social (Shucman, 2012).

É preciso afirmar que, no Brasil, a concepção de democracia racial, difundida na obra de Gilberto Freyre (1932), é uma especificidade peculiar e intrínseca de nosso território. E quando nos atentamos a pensar nos estudos críticos da branquitude, essa é uma perspectiva importante, pois irá desencadear uma discussão potencialmente perigosa, principalmente no campo educacional: o discurso da meritocracia. Aqui, vamos privilegiar essa discussão a fim de pensar como essa narrativa pode ser percebida a partir do olhar da branquitude.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do ano de 2019, pouco mais da metade (51,5%) das/os jovens negras/os cearenses com mais de 25 anos de idade não concluíram o ensino fundamental, o que equivale a um total de 2,1 milhões de pessoas¹². No ano de 2016, o resultado foi ainda mais drástico: 55,1% de negras/os não findaram sua fase inicial de estudos. Observando os mesmos números para pessoas brancas no mesmo ano (2019), o que vimos foi uma queda de 42,7% para 38%. Dando continuidade histórica, no ano de 2020, o mesmo dado revelou que 63,5% de jovens negras/os não completaram seus estudos, enquanto a mesma taxa para brancas/os foi de 49,6%¹³. Todos esses dados demonstram o que estava sendo descrito anteriormente: podemos afirmar que estudantes brancas/os possuem privilégios quando comparadas/os com discentes negras/os em relação à educação, pelo menos no estado do Ceará.

As justificativas para esses dados podem ser explicadas de diversas formas, inclusive a partir das desigualdades raciais, sociais e históricas que negros e negras enfrentam na sociedade. Entretanto, o foco do campo crítico da branquitude é perceber o lugar de sujeitos brancos dentro de determinada concepção histórica de eventos mundiais (Steyn, 2004). Nesse caso, quando fazemos o recorte geográfico para o Ceará, observamos que a premissa do pacto da branquitude pode ser

¹² Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/metade-dos-negros-commais-de-25-anos-naoconcluiu-ensino-fundamental-no-ceara-1.2113182>. Acesso em: 25/11/2020.

¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/07/15/seis-em-cada-dezcearenses-acima-de-25-anosnao-completaram-estudo-s-basicos-aponta-ibge.ghtml> >. Acesso em: 25/11/2020.

percebida ao analisarmos esses dados. A meritocracia é utilizada como forma de justificação desse desnivelamento entre o grupo racial negro e o branco. Dentro de uma perspectiva da branquitude, existe a percepção de que esse último agrupamento possui mais características positivas que os levam à posição de maior privilégio e/ou status social.

Na educação cearense, que já possui uma característica peculiar, por ser considerada uma das melhores do país¹⁴, esse pacto da branquitude se torna ainda mais complexo de ser compreendido e até contraditório a partir desses dados da realidade local. Mas, não obstante isso, o que se nota, a partir da constatação da PNAD e de sua atualização anual, é que esses dados são constantemente atualizados e sofrem alterações cada vez maiores, ou seja, há uma retroalimentação dos pactos da branquitude. Além disso, o que se percebe é que a escola, enquanto instituição social, acaba por reproduzir desigualdades (Nieto, 1996), não respondendo às demandas da sociedade. Nesse espaço, o racismo persiste e se atualiza a partir de outros mecanismos como currículos escolares, políticas educacionais, formação docente e interação discente-comunidade-colegiado (Nieto, 1996).

Diante desses recursos utilizados pelo pacto da branquitude a fim de manter seus privilégios, podemos destacar questões específicas sobre cada um deles. O currículo escolar se torna um instrumento de grande importância para que se busque a permanência de saberes produzidos por uma elite intelectual consolidada, a branca, eurocêntrica e patriarcal (Carneiro, 2005; Bento, 2022). Esse fenômeno pode ser nomeado de *epistemicídio* (Carneiro, 2005), ou seja, a destituição sistemática da produção de conhecimento advindo de outras regiões que não sejam a Europa. Quando observamos que os currículos escolares são espaços embranquecidos, podemos traçar um paralelo a partir do *epistemicídio*, haja vista o apagamento do trabalho intelectual de autores e autoras negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros grupos.

Quanto à formação docente, o que consta na literatura, além da realidade empírica de pesquisador-professor, é a ausência também de debates sobre o tema nos cursos de licenciatura. Esse é um tema de relevância, já que, segundo Munanga (2005), é uma etapa fundamental para o combate ao preconceito racial e à formação de cidadãos críticos. Entretanto, a fim de complexificar tal discussão, Bastos (2021) acrescenta que, pelo fato de o Brasil ser um país mestiço, que ainda detém resquícios da democracia racial, o trabalho de formação docente trava algumas questões, como, por exemplo, a não necessidade de discussão do tema, haja vista a crença de que esse problema não existe em nosso território.

¹⁴ Mais informações em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2020/09/15/muito-orgulho---camilo-santanacomemora-destaque-do-ceara-na-educacao-publica-brasileira.html>. Acesso em: 23/08/2023.

Destarte, a partir desses dois aspectos que estão relacionados, podemos perceber o quanto os pactos da branquitude estão introjetados dentro do espaço escolar. Logo, a formação docente corrobora com a implementação de currículos embranquecidos em relação a que tipo de saberes nós apreendemos. Toda essa trama desencadeia uma série de consequências que reproduzem os pactos da branquitude. Para compreender como essa questão e outras podem ser percebidas e sentidas na escola, avançamos para mostrar, empiricamente, como essas razões aparecem em duas escolas públicas de ensino médio em Fortaleza (CE)

4.PERCEPÇÕES DO PACTO DA BRANQUITUDE NO ESPAÇO ESCOLAR

Nesse tópico, desenvolvo, de modo teórico-analítico, as narrativas, cenas e imagens que presenciei durante minha permanência nas escolas pesquisadas. Para isso, utilizo, primeiramente, de explicações metodológicas para localizar o autor nesse universo da pesquisa étnico-racial. Existe ainda uma divisão entre percepções docentes e discentes a fim de que possa visualizar como esses dois sujeitos interpretam a questão da branquitude no mesmo espaço, além de observar como as lógicas operacionais em relação ao tema podem ou não aparecer nesse lugar.

4.1 Espaços burocráticos: a sala de professoras/es

A fim de compreender a materialidade do que estamos nomeando como pactos da branquitude (Bento, 2002), o objetivo da apresentação dos dados a seguir é evidenciar a presença desse fenômeno no espaço escolar a partir da realidade de duas instituições escolares públicas de ensino médio no estado do Ceará, sendo uma delas em Fortaleza e a outra em Maracanaú¹⁵, e que fazem parte da região metropolitana da capital. Para que possamos concretizar a percepção e análise desse fenômeno, é importante afirmar que os dados fazem parte de um recorte metodológico exclusivo das relações sociais observadas durante o período da pesquisa¹⁶, bem como o uso de conversas informais (Dubrin, 2006) e a observação participante (Cervo; Bervian, 1983) com estudantes autodeclaradas/os brancas/os nas duas instituições, assomado com entrevistas com roteiro semiestruturado (Duarte, 2002). A entrada nesses dois espaços ocorreu por meio do programa Residência Pedagógica¹⁷, o que permitiu o acesso a espaços que, por diversas vezes,

¹⁵ O município de Maracanaú (CE), tem população de 234.392 habitantes (IBGE/2022), com uma área de 105, 71 km². Em tupi, seu nome significa lagoas onde os maracanãs bebem. A região urbana do município é formada por indústrias com diversos tipos de fabricação: moda, eletrodomésticos, alimentação, dentre outras. É natural também, devido à proximidade com a capital cearense (Fortaleza), a presença em massa de habitantes fazendo deslocamento para trabalho. Mais informações em: < <https://www.maracanau.ce.gov.br/> > Acesso em 31/07/2023.

¹⁶ A presente pesquisa ainda está sendo realizada. Ela faz parte da tese de doutoramento que está sendo produzida pelo autor do texto. E é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

¹⁷ Mais informações em:

<[http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residenciapedagogica#:~:text=A%20resid%C3%Aancia%20pedag%C3%](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residenciapedagogica#:~:text=A%20resid%C3%Aancia%20pedag%C3%92)

poderia haver resistência ou até mesmo desconforto, haja vista a introdução no local como um estrangeiro e observador da realidade daquele lugar a partir do estranhamento (Da Matta, 1974). Esse já é um ponto de partida interessante e que merece atenção devido à dificuldade de executá-lo. Isso aconteceu porque, enquanto pesquisador, meu olhar ainda se fazia muito presente nas relações étnico-raciais observando o sujeito negro nesse local. Entretanto, o que se buscou foi o contrário: perceber a/o branco(a) nesse lócus a fim de compreender sua percepção sobre essa questão.

A presença de um novo sujeito altera a realidade de ambientes pesquisados (Oliveira, 2006), e essa premissa também foi percebida em ambas as instituições. Entretanto, a participação em ações e atividades promovidas pela Residência Pedagógica colaborou para que esse sintoma pudesse gerar consequências negativas na pesquisa. Por isso, a importância de observar minuciosamente a realidade a partir da prerrogativa branca se colocou como um desafio de pesquisa, dentro de um ambiente que, na verdade, tinha uma composição étnico-racial mista em relação ao seu fenótipo. Isso foi percebido tanto na entrada das aulas, como nos corredores, nas salas de aula, nas horas do intervalo e até mesmo na sala de professores, na composição de gestores e funcionários das instituições. Mas cada ponto desse será aprofundado posteriormente para que se compreenda a presença dos pactos da branquitude nessas duas instituições.

A observação participante (Cervo; Bervian, 1983), como método, privilegiou o olhar a mecanismos peculiares que poderiam passar despercebidos devido à introdução nesse lócus. Além disso, a vantagem dessa escolha é uma inserção gradual que não provoque tantas diferenças de análise. No caso da escola, esse método foi primordial para que essa pesquisa qualitativa tivesse logrado êxito. A fim de obter mais resultados positivos, a sala de professores e algumas salas de aula, bem como o intervalo da escola, tiveram mais atenção para que existisse um maior aprofundamento do que se via e ouvia (Oliveira, 2006).

Com o início da observação participante, a imersão nas duas escolas foi mediada por docentes das áreas de Humanas, mas também por funcionários e alunos que me viam sempre pelos corredores das duas instituições. Durante esse primeiro contato, tentei privilegiar o meu olhar para os muros, painéis, imagens, homenagens, infográficos, tabelas, dentre outros elementos visuais de ambas as instituições. É interessante notar, de antemão, que, na escola localizada em Fortaleza (CE), é possível ver um acolhimento das questões étnico-raciais nesse espaço por meio de uma diversidade considerável de imagens, desenhos e grafites. Elementos visuais que exaltam a questão estética de mulheres negras, como o cabelo, podem ser vistos durante todo o espaço escolar, bem

B3gica%20faz%20parte,na%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 31/07/2023.

como personalidades negras, como podemos perceber nas seguintes imagens:

Figura 1: Paineis com um desenho pintado à mão de uma mulher negra em um corredor na escola em Fortaleza (CE).



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Paineis com personalidades negras na escola localizada em Fortaleza (CE).



Fonte: Acervo pessoal.

Na outra instituição escolar, em Maracanaú (CE), não há nenhuma referência negra em suas paredes, o que mostra uma invisibilização do grupo nesse espaço. Porém, chamo atenção e faço questão de evidenciar esse fato, primeiro para mostrar que existe uma inclinação real para o debate étnico-racial em uma escola, o que demonstra a disposição desse espaço em realizar uma discussão sobre a questão racial no âmbito escolar. Ao evidenciar essas/es sujeitas/os negras/os que fazem parte da história do Brasil, abre-se margem para que esses estudantes tenham conhecimento de outros saberes, perspectivas e conhecimentos, como afirma Nilma Lino Gomes (2017). Entretanto, em uma segunda análise que corrobora com outro dado de pesquisa, mais especificamente com as

narrativas das estudantes autodeclaradas brancas, é a ausência do debate sobre branquitude na escola.

Essa não discussão corrobora em pensar a questão étnico-racial apenas a partir do sujeito negro, o que é interessante e importante, como podemos perceber por meio da *Lei 10.639/2003*. Por exemplo, metodologicamente, não é possível pensar também o sujeito branco nesse debate, invisibilizando e desresponsabilizando esse grupo em uma lógica ainda racista. O silêncio foi um outro elemento muito presente durante a pesquisa, quer nas salas de aulas, ou mesmo de maneira subjetiva, reforçando que a não inclusão do debate sobre a racialização branca ausenta e beneficia um grupo racial específico. Nesse território do silêncio, podemos notar que a branquitude se firma e mantém seus privilégios, e, principalmente, torna não legítimo esse debate que, insistentemente, recai exclusivamente para a população negra.

Para maior compreensão do que estou nomeando como percepções da branquitude, proponho analisar alguns espaços geográficos separadamente para que possamos finalmente pensar esses lugares de forma conjunta e como coexistem para a existência dos pactos da branquitude. Iniciarei pela sala de docentes. Esse foi um dos locais que ficou mais visível por ainda ocorrer a predominância de discursos de poder que reforçam o lugar das pessoas brancas nestes espaços (Schucman, 2012). Por meio de diário de campo (Oliveira, 2014), algumas notas puderam ser organizadas e serão explicitadas a seguir.

Durante minha passagem na sala de professoras/es, percebi que a presença majoritária é de docentes brancas/os, sendo poucas/os as/os que se autodeclaram negras/os e/ou pardas/os. Segundo Schucman (2012), é importante perceber a presença de raças nesses espaços para que se tenha noção do quanto a branquitude está imersa nessas instituições. Entretanto, é importante salientar que ser fenotipicamente branca/o não significa fazer parte da branquitude. Enquanto conceituação, esse é um sistema complexo que privilegia material e simbolicamente pessoas brancas, perfazendo um sistema de poder que hierarquiza as pessoas pela cor (Schucman, 2012).

Para que possamos pensar ainda sobre a cor dos docentes, proponho pensar junto com Cardoso (2008) a partir das categorias da branquitude crítica e acríica (Cardoso, 2008). Para o autor, essas duas categorias demonstram, em linhas gerais, características de como a branquitude, enquanto sistema, entende seus privilégios materiais e simbólicos. Na sala de professoras/es, foi possível perceber como essas concepções são ora supervalorizadas, colocando, conseqüentemente, outro grupo racial em desvantagem, e ora são percebidas de forma branda, como, por exemplo, ao desaprovar atitudes racistas. Nomeando essas ações a partir de Cardoso (2008), a branquitude

acrítica seria formada por um grupo que reivindica, de forma pública, seus privilégios baseados em seu fenótipo; já a branquitude crítica é praticada por pessoas que desaprovam publicamente o racismo.

Dentro desse espaço de poder, a escola, as narrativas discursivas produzidas por esses/as docentes reverberam seu posicionamento frente a seu fenótipo. É importante compreender que, para esses registros, a observação participante foi fundamental, justamente para que eu me sentisse seguro de estar nesse lócus, assim como os/as professores/as. Deste modo, a fim de entender essas categorias de forma materializadas, vamos analisar registros orais. Reivindicando a fala, em determinada brincadeira, entre colegas de trabalho, determinado docente afirma que viu um estudante da escola pela rua e proferiu a seguinte frase: *“Negão que parece menino de rua”*. Essa frase mobiliza dois marcadores sociais da diferença: raça e classe. Para isso, faz-se uma relação entre a pobreza, de forma jocosa, e ainda associa ao fenótipo negro.

Essa frase enuncia como a branquitude acrítica, de forma velada, ainda ecoa para concretizar uma ideologia sobre o grupo racial negro. Essa categorização, enquanto acrítica, se dá a partir do momento em que noto, nas minhas observações, como o quadro de docentes dessa instituição se coloca, por vezes, como aliado na luta antirracista, seja por meio de discussões ou conversas informais sobre o tema.

Quando se afirma que a pobreza tem cor, está sendo colocado que esse grupo tem uma predominância de classe e reforça a branquitude, ou seja, o sistema privilegia pessoas de pele clara. Desta forma, essa fala da professora corrobora até mesmo para um debate cristalizado sobre a cor da pobreza, cujos dados mostram que são as pessoas negras que vivem à margem de uma sociedade hierarquizada racialmente. Sendo assim, é visível que a branquitude acrítica (Cardoso, 2008) pode ser percebida e sentida neste espaço. Além disso, precisamos reforçar que esse discurso foi realizado em uma escola, logo, esse estudante caracterizado de forma marginalizada está sendo desrespeitado. Ou seja, é uma estratégia utilizada para que se busque menosprezar todo um grupo racial de forma nada velada.

Pensando a partir de Sueli Carneiro (2005), é importante também refletir como esses discursos fazem parte de um arquétipo do que ela chama de dispositivo de racialidade, ou seja, “as relações raciais no Brasil articulam saberes, poderes e modos de subjetivação através de técnicas de saber e procedimentos discursivos” (Carneiro, 2005, p. 34). Quando notamos a presença de uma prática de racismo discursivo que evoca a raça e a classe, podemos considerar como o poder (Foucault, 1995) está sendo canalizado em forma de discursos para impregnar noções estereotipadas

sobre a população negra no Brasil. Essa é uma das maneiras em que a branquitude se consolida com esse sistema que retroalimenta seus privilégios. A característica de adjetivar negativamente esse grupo interfere, de maneira direta, na forma como sujeitos se relacionam em sociedade. Além disso, oprime todo um grupo em detrimento de outro, num modelo nada horizontal em relação à igualdade de condições sociais/econômicas/culturais (Fanon, 2020).

Esse foi um dos primeiros sintomas que percebi na escola e com muita aderência por parte de docentes nesse espaço. E, ainda inserido aqui, não percebi apenas um/a docente com narrativas que tivessem essa característica, pois, em outra narrativa, foi registrado oralmente um caso que repercutiu negativamente entre diversos colegas docentes. Determinada professora de biologia, utilizou-se de seu fenótipo para se autopromover. Esse registro aconteceu após o caso de mau comportamento de um estudante em sala de aula em que estava a professora. Ao chegar à sala de docentes, socializou a situação e expressou que “garotos brancos são mais comportados que negros e que na época dela ‘isso’ era inadmissível” (Professora de Biologia, 2023). Ao utilizar-se desses argumentos, nota-se que a branquitude se materializa de forma categórica e com elementos pertinentes.

Uma assertiva importante sobre essa narrativa é o reconhecimento com a identidade racial em que Cardoso (2008) afirma que a pessoa branca pode ser e pode tudo o que quiser. Sendo essa caracterizada como um lugar de privilégios, nota-se que o discurso da professora enfatiza justamente esse lugar de padrão ideal e normativo. Para Rachleff (2004) e McLaren (2000), um dos pilares da branquitude, enquanto sistema, é o mito da universalidade, em que o único parâmetro correto é o branco. No discurso da professora, esse foi um aspecto bastante utilizado para que houvesse uma comparação entre o comportamento de discentes negros e brancos, sendo este último grupo o que deve ser seguido.

Segundo Ruth Frankenberg (1999), a branquitude toma como reivindicação histórica melhores posicionamentos, e por isso justifica tal mito de superioridade. Estruturalmente, esse retorno ao passado é usado para que se possa viabilizar a materialização dos privilégios contemporaneamente. Atrelado a isso, Bento (2022) diz que a ideologia branca de meritocracia corrobora para a agudização para que os pactos da branquitude se retroalimentem. Para Bento (2022), essa ideia do merecimento é carregada por preconceito racial e denuncia uma construção histórica de um país baseado em um grupo fenotípico, o branco.

A partir da ideia de meritocracia, também percebemos como o discurso da professora de Biologia coloca de lado a produção, vivência e trajetórias de estudantes negras/os. Para isso, ela

associa, mais uma vez, o ideal de branqueamento como o que corresponde ao correto. Nesse mito da meritocracia, que é baseado numa perspectiva racializada e classista (Bento, 2022), não há como pensar em alternativas que produzam rupturas nesse consentimento, por isso a importância de contextualizar e precisar como os pactos da branquitude se retroalimentam nesses espaços de poder.

Além disso, há uma retomada histórica na fala da professora, pertinente para pensarmos como essa branquitude também se coloca de forma processual nesses espaços (Frankenberg, 1999). Nota-se que essa reivindicação perpassa o marcador de classe social (Guimarães, 2004), trazendo para o debate uma maior complexidade. Ou seja, ao associar o tempo histórico com a meritocracia, esse dispositivo foi e ainda é utilizado para que possamos perceber como esse grupo se cristaliza em suas mais variadas formas, seja nos dispositivos de poder, cultura, mercado de trabalho, escola, e outros espaços.

4.2 “Eu nunca pensei sobre minha cor”: a percepção de estudantes brancas sobre a branquitude

Outro ponto para observar os aspectos da branquitude no espaço escolar são os/as estudantes autodeclarados/as brancos/as. Metodologicamente, pensamos como público-alvo para essa pesquisa apenas estudantes que se autodeclararam pessoas brancas, segundo caracterização realizada pelo IBGE. Para investigar de forma sociológica e problematizar esses sujeitos, investimos em entrevistas, com roteiros semiestruturados, que ocorreram nas instituições escolares das respectivas estudantes entrevistadas. Alguns elementos são importantes para observar essa construção da identidade branca: o aspecto geracional é um deles, já que estamos diante de relatos de duas adolescentes: uma de 16 anos e outra com 17 anos, residentes de suas respectivas cidades natais, e que se consideram de classe baixa em relação às condições financeiras; assim como a questão de gênero que aparece como um dos elementos que corroboram para um desenho desse arquétipo da branquitude mais real.

Ainda sobre esse aspecto teórico-metodológico, é importante pensar que a branquitude é relacional (Frankenberg, 2004). Isso quer dizer que a experiência enquanto cidadão/ã branco/a perpassa outros marcadores sociais da diferença como classe e gênero. Essas noções nos ajudam a perceber as diferenças que existem em discursos que serão analisados logo mais. Como outras construções raciais, a branquitude possui significados que foram/são construídos socialmente para que se possa pensar de forma aprofundada. Além disso, as significações de branquitude possuem camadas densas e suas variantes dependem do local onde se fala e seus significados podem ser os mais maleáveis possíveis (Frankenberg, 2004).

Ao entrevistar a estudante Joana, fui informado que essa discussão ainda é incipiente na instituição, e ela acredita não existir na escola privilégios para pessoas brancas. Além disso, ela informa que nunca se questionou sobre sua raça e/ou sua cor de pele. Essa informação reforça, mais uma vez, o local do silêncio no que Cida Bento (2002) nomeou como pactos narcísicos da branquitude, ou seja, através do silêncio é possível se ausentar desse debate e perpetuar as camadas de privilégios simbólicos e materiais. É importante destacar a contradição que existe na narrativa de Paula ao se autodeclarar uma mulher branca e, ao mesmo tempo, não reconhecer sua cor no sentido de questioná-la. Esse é um dado interessante para pensar como a branquitude promove uma espécie de olhar exclusivamente para fora (Cardoso, 2023) sem jamais se perceber enquanto lugar de privilégio. Bem, como poderíamos perceber esse silêncio característico (em ambas as interlocutoras) como parte do que Robyn DiAngelo (2018) vai nomear como fragilidade branca.

Dentro de uma sociedade que camuflou essa discussão, acredita-se, segundo DiAngelo (2018), que foi montada uma espécie de proteção para pessoas brancas, diminuindo o que ela também chama de estresse racial. Assim, o grupo evitaria tal fadiga e teria como resposta alguns tipos de emoção, como raiva, medo, culpa e o silêncio, sendo esta última uma evidência empírica dessa pesquisa. Para a autora, há uma dificuldade de reconhecimento enquanto privilegiados/as em uma sociedade hierarquizada racialmente, de modo a usarem uma linguagem codificada através de nomenclaturas, como urbanos, centro da cidade e desfavorecidos (DiAngelo, 2018).

Dando continuidade à entrevista, a interlocutora Joana diz que, quando questiono se a maioria dos estudantes negros/pardos reprovam ou tiram notas baixas, sim, esse grupo tem uma maior quantidade de reprovações e/ou notas baixas. Ou seja, há um privilégio do grupo racializado branco sobre o negro em relação ao rendimento escolar (Rosemberg, 2005). Essa é uma das formas percebidas em relação ao pacto da branquitude, mesmo que não ocorra de forma consciente (Schucman, 2012). Logo, é importante assinalar que a diferenciação da conceituação de racismo, dentro dos estudos críticos da branquitude, vai além da discriminação ao se observar as vantagens sentidas por um grupo racial específico, o branco (DiAngelo, 2018). Ou seja, ao observar que mais colegas negros são os que mais detêm notas baixas e/ou reprovações, consequentemente estamos diante de uma situação em que há uma vantagem educacional racial. Por isso, é importante afirmar que, quando dizemos que existe privilégio de um grupo racial sobre outro, é preciso saber que este é um acordo tácito (Bento, 2002).

A segunda interlocutora desta pesquisa, a estudante Paula, fala que a sua percepção sobre ser branca nesse espaço é, também, inexistente.

Eu sou...eu! Eu me considero uma menina branca e nunca parei para

pensar na minha cor. Aqui na escola nunca me questionaram sobre minha cor, aliás, já teve algumas vezes sim, no mês de novembro, que começou um debate em sala de aula sobre as cores das pessoas e questionaram sobre eu ser branca ou parda (Paula, 2023).

Podemos notar, no trecho acima, a isenção a respeito de sua cor e de seu lugar no debate racial, na trajetória de Paula, enquanto estudante e também como cidadã. Por mais que seja um debate consolidado nos estudos étnico-raciais, é interessante notar que as juventudes contemporâneas (especificamente brancas) reproduzem tal concepção sobre sua raça. Um tom de deboche pode ser percebido em sua primeira frase ao afirmar que ela se caracteriza como ela mesma, sem nenhuma menção a outras características.

Além disso, outra problemática também cristalizada nesse primeiro trecho é a manutenção do debate racial que ocorre, exclusivamente, no mês da consciência negra, novembro. Essa data é importante para o Movimento Negro Brasileiro, pois ressignifica a resistência, o que representa muito para a população negra do país. Entretanto, historicamente, esses debates ficam concentrados nesse mês nas escolas. Este é um problema que acomete as instituições escolares, tornando esse debate muito pontual e restrito para as/os estudantes do ensino médio (Oliveira, 2019).

Quando observamos o discurso de Joana, que estuda na mesma instituição, percebemos que a discussão racial realmente se coloca apenas em um mês, novembro: “Sim, só nesse mês temos uma discussão mais forte sobre as questões raciais e nunca falamos sobre a nossa cor (a branca), mas sim sobre escravidão” (Joana, 2023). Mais uma vez é visível como esse debate é centralizado em um período, tornando problemática e até ríspida essa discussão que deve ser constante na escola. Além disso, chama a atenção a presença de apenas uma visão sobre a história do racismo no Brasil: através do viés da escravidão, deixando de lado, mais uma vez, a responsabilização de pessoas brancas nesse debate.

É interessante notar que a ausência desse debate entre estudantes nos permite aferir que a branquitude também é um espaço de silêncio, e que este é benéfico para estas/es. Por isso, os pactos narcísicos da branquitude (Bento, 2002) podem ser pensados como uma forma de manutenção de privilégios, e que, muitas vezes, não são percebidos por este grupo racial. Assim como o silêncio, estas ações podem ser caracterizadas pela negação do problema racial nos espaços em que estas/es estão presentes, e essa também foi uma percepção presente no discurso de Paula. Notamos, mais uma vez, a presença da fragilidade branca como característica da segunda interlocutora, mas que, diferentemente da Joana, teve ainda mais firmeza na resposta negativa, o que nos leva a perceber que outros sentimentos como raiva e/ou medo poderiam estar presentes nessa resposta (Diangelo,

2018).

A produção de uma positivação da raça branca é um dos elementos que foram percebidos na fala da estudante e que reverbera sua superioridade enquanto seu fenótipo (Schucman, 2012). Positivo no sentido de não existir a necessidade de falar sobre si (sua raça), pois quando estamos diante de pessoas negras, diversos dispositivos negativos são acessados para fazer um paralelo com sua existência, através de características consideradas ruins, como preguiçosos, raivosos e outras características. Por fim, esse silêncio é uma maneira de esconder seus privilégios, que continuam existindo e que podem ser usufruídos sem questionamentos, já que não existe o tensionamento sobre, seja por parte das/os discentes, de professoras/es, ou mesmo da coordenação, direção, gestão e secretaria de Educação do Estado.

Ainda entrevistando Paula, esta afirma que não observa problemas ou conflitos raciais na escola em que estuda. Porém, não pode ser confirmada através dos relatos de professoras/es da instituição, como o caso evidenciado acima. Logo, estamos diante de uma percepção evidente da naturalização de eventos preconceituosos que podem ser pensados através de forma engraçada ou sem nenhum teor preconceituoso. Assim, estamos diante de uma ação que pode ser interpretada como uma tentativa de diminuição do problema racial nesse espaço. O que demarcaria então uma situação de racismo para pessoas brancas? Seria a mesma interpretação para uma pessoa negra? Essa é uma forma também que pode ser lida a partir de um dos mecanismos de perpetuação dos pactos narcísicos da branquitude (Bento, 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço empírico de pesquisa, seja na Sociologia das relações étnico-raciais ou a partir de uma Sociologia da educação, coloca-se como um locus imprescindível para pensar a sociedade. É importante também dimensionar a importância do Movimento Negro nessa articulação de saberes produzidos através da militância, mas também por meio da pesquisa científica (Gonçalves; Silva, 2000). Ao inverter a percepção do olhar das relações raciais para o sujeito branco, temos novos desafios a serem enfrentados, bem como pensar novas metodologias que insiram os estudos críticos da branquitude nesse debate.

A ausência desse debate nas duas instituições reforça a lógica do silêncio que foi uma tônica percebida em toda a pesquisa. Muito além de um silenciamento individual e subjetivo, devemos percebê-lo de maneira macro: seja no discurso das pessoas brancas, na ausência dessa discussão em livros didáticos, currículos e outros instrumentos, somado ainda à persistente falta de discussão

sobre populações afro-brasileiras. Essa é uma forma explícita de como os pactos narcísicos da branquitude são legitimados no espaço escolar. Para além disso, nota-se que essa forma de pensar sobre as questões raciais, nos espaços educacionais pesquisados, ainda incide apenas na centralidade do sujeito negro, recaindo naquilo que Guerreiro Ramos chamará de problema do negro (Ramos, 1955).

Dessa forma, é preciso pensar em uma sistemática de desconstrução dessa ideia, não errada, mas que deve ser ampliada para pensar as relações étnico-raciais no Brasil. A noção de branquitude, pensada como um sistema de privilégios (Bento, 2002; Cardoso, 2008; Schucman, 2012), perpassa por uma série de ações que tiveram, como principal característica, a fragilidade branca (Diangelo, 2018). A fim de escamotear essa ação, é preciso retirar da zona de conforto todos esses privilégios que são relegados a sujeitos brancos, para que estes tenham noção dessa hierarquia racial que está consolidada no espaço escolar.

A educação antirracista vem sendo um canal de extrema importância para se pensar alternativas viáveis e que suscitem uma reflexão, em nível micro, para todos esses sujeitos que fazem parte desse espaço. Ela pode e deve ser usada para deslocar esses sujeitos de seu espaço natural, de naturalização, em que veem seus privilégios simbólicos e materiais, para que, assim, possam ser criadas conexões autênticas a fim de problematizar a questão racial (Diangelo, 2018). Somado a isso, um elemento fundamental, que cada vez mais se torna imprescindível no espaço escolar, é o letramento crítico racial que, segundo Lia Vainer Schucman (2012), corresponde a responder as tensões causadas pela questão da raça, ou seja, é um conjunto de práticas em que os sujeitos sociais se responsabilizam pelas suas ações racistas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. In: *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, n. 2. p. 85-97, 2011.

BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. *Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira*. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BENTO, Cida. *Pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Universidade de São Paulo, 2002.
- CALDWELL, Kay; ATWAL, Anita. Non-participant observation: using video tapes to collect data in nursing research. In: *Nurse researcher*, v. 13, n. 2, 2005.
- CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)*. 2008. 231f. Dissertação (mestrado em Estudos Sociais), Universidade de Coimbra, 2008.
- CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. In: *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, v. 13, n. 1, 2011.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: *Publicações do programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional*, 1974.
- DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. In: *Revista ECO-Pós*, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, v.1, p. 139-154, mar., 2002.
- DUBRIN, Andrew J. *Fundamentos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira. 2006.
- FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.
- FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, 1990.
- FONSECA, Dagoberto José. A piada: uma forma sutil de exclusão. In: QUINTOS, Fátima (org.). *IV Congresso Afro-Brasileiro*. Fundação Joaquim Nabuco, 1991.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (org.) *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, p.307-338, 2004.
- FRANKENBERG, Ruth. *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Routledge, 1993.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, nº1, USP, 2004.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de empresa*. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, março/abril, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr., 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. In: *Revista brasileira de educação*, n. 15, p. 134-158, 2000.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 25-49, 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

LOURENÇO, Cardoso; FAUSTINO, Deivison; BRITO, Luciana. O protagonismo negro no desvelar da branquitude. In: *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*. São Paulo: Fósforo, 2023.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2005.

NIETO, Sonia. *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Nova York: Logman Publishers USA, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, nov. 2006, p. 287-308.

DE OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (Entre) linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Oliveira de. *O trabalho do antropólogo*. 3. ed. São Paulo: Paralelo 15, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RACHLEFF, Peter. Branquitude”: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. In: WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond,(org.), p. 97-114, 2004.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional. In: *Anais-Seminário Internacional Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras: O Contexto Pós-Durban*. Brasília, p. 1-45, set. 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:* raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 115-138, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Licença e Direitos:



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).