



VARRENDO A SALA PARA LEVANTAR POEIRA: O BRANCO NUMA AULA SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ana Helena Ithamar Passos¹

Resumo: O artigo é resultado de uma observação participante em uma sala de aula de história e cultura afro-brasileira na zona leste de São Paulo. Nosso objetivo é descrever o processo de apreensão dos alunos, com foco nos alunos brancos, de conteúdos sobre relações raciais apresentados em sala de aula no intuito de perceber a reação desses alunos frente ao tema da branquitude. Nossos colaboradores ao entrar em contato com o tema questionam e problematizam suas próprias identidades.

Palavras-chaves: branquitude, história e cultura afro-brasileira, periferia, identidade.

SWEEPING THE ROOM TO LIFT DUST: THE WHITE IN A CLASS ABOUT THE AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE

Abstract: The article is a result of a participant observation in a classroom of afro-Brazilian history and culture in the East Zone of São Paulo. Our purpose is to describe the learning process of the students, focusing on the white students, and the content about race relations presented in class in order to understand the reaction about the topic of whiteness. Our collaborators, when they get in contact with the theme, they question their own identities.

Keywords: Whiteness, afro-Brazilian history and culture, periphery, Identity.

EN BALYANT LA SALLE POUR SOULEVER LA POUSSIERÈRE: LE BLANC DANS UNE CLASSE SUR L'HISTOIRE ET CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE

Résumé: L'article est le résultat de l'observation participante dans une salle de classe de l'histoire et de la culture afro-brésilienne à zone East de São Paulo. Notre objectif est de décrire le processus de saisie des étudiants, avec foyer dans les étudiants blancs, de contenu sur les relations raciales présenté dans la salle de classe afin de percevoir la réaction de ces étudiants front le thème de la blanchitude. Notre contributeurs au entrer en contact avec le thème questionnent et problématisent leurs propres identités.

Mots-clés: Blanchitude; Histoire et La Culture Afro-Brésilienne; Périphérie; Identité.

ESCOBANDO LA CLASE PARA LEVANTAR EL POLVO: EL BLANCO EN UNA CLASE SOBRE LA HISTÓRIA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA

¹ Nasceu em Recife. Advogada formada pela Faculdade Católica de Pernambuco, Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Atualmente leciona na Faculdade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO e defendeu uma tese sobre branquitude recentemente.



Resumen: El artículo es el resultado de una observación participante en una clase de historia y cultura afro-brasileña en la zona leste de São Paulo. Nuestro objetivo es describir el proceso de aprehensión de los alumnos, fijándose en los alumnos blancos, con contenidos sobre relaciones raciales presentados en clase en el intuito de percibir la reacción de estos alumnos con el tema de la blanquitud. Nuestros colaboradores al entrar en contacto con el tema cuestionan y problematizan sus propias identidades.

Palabras-clave: Blanquitud; História y cultura afro-brasileña; Periferia; Identidad.

INTRODUÇÃO²

Este artigo parte de uma reflexão sobre o desconhecido mundo dos brancos que vivem em territórios considerados subalternos. Aqui não se tem o interesse principal de pensar com profundidade a questão de classe mas o que se deseja neste momento é poder conhecer, para descrever, os processos de apreensão de conteúdo sobre a questão racial por sujeitos raciais brancos e conseqüentemente as decorrentes renegociações de poder, em termos raciais, quando este processo ocorre. Para tanto, o território escolhido de pesquisa foi a zona leste de São Paulo e o local, uma Instituição de Ensino Superior localizada naquela região, composta majoritariamente por alunos oriundos da chamada Classe C. A subalternidade vivida nestes espaços compreende inúmeras dimensões: econômica, social, racial, de gênero, cultural e, principalmente, simbólica.

A escolha do campo para a realização de uma pesquisa de observação participante partiu da constatação de que há uma escassez de estudos no Brasil sobre a construção da branquitude em espaços considerados de subalternidade. Por esta razão escolhemos trabalhar com uma população de aproximadamente 30 estudantes de uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Estes colaboradores da pesquisa são entendidos por nós como os sujeitos políticos que compõem o objeto teórico deste estudo: indivíduos pertencentes a um grupo social economicamente em transformação, cujas pertenças raciais fenotípicas, sociais e culturais se localizam fora dos espaços próprios da branquitude, como até agora conceituada.

O artigo está estruturado em dois momentos. Inicialmente contextualizamos a pesquisa de campo realizada, oferecendo informações sobre a região na qual ela se deu

² Este artigo é parte da discussão proposta em minha tese de doutorado intitulada “Novas Identidades Brancas? Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013.



—enquanto um espaço de subalternidade social urbana— e sobre o curso no qual a observação participante ocorreu, seu programa e atores sociais. Essa pesquisa está baseada principalmente no nosso caderno de campo, que foi construído durante os meses de fevereiro a junho de 2012, no curso História e cultura afro-brasileira, conferindo grande protagonismo à perspectiva do professor que ministrou a disciplina. O que se deseja aqui é conhecer como se plasma na experiência concreta da sala de aula o projeto político que dá suporte à Lei 10.639/2003.

Em outras palavras, esta pesquisa busca conhecer o alcance do potencial transformador das relações raciais brasileiras que se deseja que a disciplina História e cultura africana e afro-brasileira encarne. No segundo momento apresentamos os três eixos temáticos que nortearam nossa observação participante durante o desenvolvimento do curso, com ênfase para a aula do dia 25 de maio de 2012, quando se realizou um fórum de avaliação coletiva do curso. Encontra-se privilegiada a fala do professor da disciplina e são apresentados recortes selecionados das falas de alunos que ilustram aspectos centrais dos eixos temáticos. Atenta-se para as reflexões dos alunos brancos e para as demonstrações de desconforto ao tomarem contato com uma literatura sobre branquitude.

UMA ANOMALIA AMEAÇADORA

Os “batalhadores”, como uma classe intermediária entre a “ralé” e as classes superiores, não possuem o acesso privilegiado aos capitais pessoais que são as bases do prestígio social das classes média e alta, o que faz com que a incorporação dos capitais econômico e cultural seja, nessa classe, restrito e limitado. São pessoas que fizeram escola pública ou universidade particular (no melhor dos casos), tendo de trabalhar paralelamente, muitas vezes, em mais de um emprego. Muitos trabalham entre 10 a 14 h por dia e não possuem o recurso mais típico das classes do privilégio que é o “tempo livre” para a incorporação de conhecimento valorizado e altamente concorrido (SOUZA, 2013, s/n).

Nosso olhar está colocado sobre uma população cuja pertença racial é “negociável” e que compõe a chamada “nova classe média” brasileira. Para falarmos de “nova classe média” brasileira nos apoiamos na reflexão do sociólogo Jesse Souza (2013) que questiona a tendência atual de pensar o debate sobre classe associando-o exclusivamente a renda. Para aquele autor, em diálogo com Bourdieu (1996) é



necessário pensar a classe também em seus aspectos culturais, afetivos e emocionais.

Para Souza:

Por outro lado, no entanto, esses “batalhadores” não se confundem com a “ralé” de desclassificados sociais entre nós porque possuem sólida “ética do trabalho duro”, que implica incorporação de disposições como disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo. Muitos tiveram também famílias estruturadas –que são minoria na “ralé” – e apoio afetivo dos pais, ou, alternativamente, tiveram a possibilidade de uma socialização religiosa tardia –um pentecostalismo mais racional e menos “mágico” (a magia é a esperança dos que não tem futuro, diria o sociólogo francês Pierre Bourdieu) que o da “ralé” -que lhes possibilitaram acreditar em si mesmos e seguir adiante apesar dos inúmeros obstáculos (SOUZA, 2013, s/n).

Este segmento da população brasileira ascendeu economicamente nos últimos anos a um *status* de maior capacidade de consumo porém, do ponto de vista da sua percepção racial, este grupo é marcado por se localizar entre a população estritamente negra e a elite socioeconômica branca, que é representativa da branquitude. Como entendemos que a branquitude brasileira é marcada por um processo político de branqueamento (BENTO, 2002), assumimos que os colaboradores desta pesquisa ainda professam, como muita convicção política, o ideal de mestiçagem (MUNANGA, 1998), ou seja, que eles não se percebem racializados, impregnados que permanecem pelo mito da democracia racial brasileira.

O artigo de Matt Wray (2004) intitulado *Pondo a “ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras* objetiva trazer uma reflexão sobre o lugar do branco pobre no universo das relações de poder americanas. Em uma breve contextualização histórica Wray (2004) nos apresenta a representação social e cultural desse grupo racial, que também é marcado por significados de identidade de classe. Para aquele autor, este grupo de indivíduos branco, correspondente a:

... ralé branca (*white trash*), seria um grupo racialmente marcado pela brancura, porém socialmente fadado ao insucesso. Estes seriam sujeitos cômicos e detentores de uma cultura hierarquicamente inferior à da elite branca, porém muito próxima dos significados culturais da população negra americana. Portanto, para o autor, nos Estados Unidos contemporâneo, há duas saídas para o pobre branco: 1) identificar-se com as culturas negras, fugindo da sua própria branquitude, por entender ser este o lugar da branquitude, que é uma construção de opressão racial com relação aos outros grupos raciais; ou 2) compactuar com esse lugar, o que propicia uma “sensação de alívio” do dilema da identificação com a branquitude (WRAY, 2004, p. 350).

Por outro lado, afirma o autor, um grande número de jovens brancos conforma “uma figura perturbadora dentro da própria branquitude: a ralé branca” (WRAY, 2004, p. 350). Esta ralé branca, para o autor,

... na lógica representacional da supremacia branca, os brancos pobres são percebidos como uma anomalia ameaçadora. São percebidos como anômalos porque, supostamente, não exibem a competitividade econômica, a aquisitividade material nem a inteligência condizentes com a raça superior. (...) Em suma, eles podem parecer brancos à primeira vista, mas há qualquer coisa de errado em sua branquitude, qualquer coisa que não é muito branca (WRAY, 2004, p. 342).

Apresenta-se no trabalho de Wray (2004) um aspecto importante dos estudos críticos da branquitude americana: a ausência de estudos sobre o branco pobre. O mesmo se observa no Brasil. O autor afirma que isso acontece em função do que se entende por branquitude nos Estados Unidos. Daí decorre a necessidade de se questionar o lugar da construção ideológica desse grupo branco. A maioria dos estudos sobre a branquitude, tendo a academia americana como uma das principais referências, dedica-se a percebê-lo como um grupo social homogêneo, detentor do poder opressivo, marcado na invisibilidade e na construção dos Outros, que são marcados pela racialidade.

Ao trazer o branco pobre para reflexão sobre branquitude abre-se a oportunidade de nos aproximarmos da complexidade na qual os grupos sociais foram marcando seus lugares de opressão, fomentando as desigualdades localmente diferenciadas. O trabalho da psicóloga social Lia Vainer Schucman (2012), também reconhece a heterogeneidade apontada por Wray (2004), demonstrando que esta também ocorre na formação racial branca paulistana, ao refletir o lugar de privilégio e poder dos diferentes brancos: “encardido”, “branco” ou “branquíssimo”. Além disso, seu trabalho propõe uma reflexão sobre a inadequação do branco no lugar de pobreza como se na realidade brasileira o lugar da pobreza fosse, naturalmente, da população negra.

Com esses elementos em mente, e também por entender as especificidades da disposição geográfica –marcada como um lugar de periferia e conseqüentemente negro e pobre– escolhemos uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, mais especificamente no Distrito de Itaquera. Tal distrito, de nome de origem indígena que significa “Pedra dormente”, é administrado pela subprefeitura de mesmo nome. Por volta de 1620 apareceram às primeiras referências à “Roça Itaquera”, localizada nas proximidades da Aldeia de São Miguel. Só no início do



século XX, a região passaria a ser chamada de Itaquera, sendo também lugar de uma estação ferroviária. Tornou-se um distrito autônomo em 1920.³ A partir da década de 1950, Itaquera passou a receber um fluxo constante de migração nordestina, composta por indivíduos que vieram para trabalhar na construção civil, uma história muito semelhante à de tantas outras áreas periféricas dos grandes centros urbanos do sudeste brasileiro. Estes lugares constituem, até o presente, espaços de representação de subalternidade na cidade de São Paulo, sendo tratados na área do Serviço Social como “territórios estigmatizados” (KOGA, 2002).

É imprescindível apontar que as identidades, tanto da IES na qual a pesquisa se deu, quanto a dos colaboradores da pesquisa, serão mantidas no anonimato, por questões de ética na pesquisa. Por esta razão, todos os nomes dos colaboradores da pesquisa são fictícios, correspondendo 45% a pseudônimos auto-atribuídos e 55% de nossa atribuição. Vale dizer que a nomenclatura escolhida para estes pseudônimos não constitui elemento de análise nesse trabalho.

A Zona Leste, conhecida popularmente como ZL, corresponde a uma das maiores regiões da cidade São Paulo, com 3,9 milhões de habitantes, ou seja, cerca de 35% dos habitantes da cidade⁴. Esta zona é constituída por um traço identitário profundamente marcado por heranças nordestinas, pois seus habitantes, ou são migrantes de Estados do Norte ou Nordeste do país, ou são descendentes dos mesmos. Cabe lembrar que este é um grupo populacional particularmente difícil de classificar em termos de pertenças raciais, principalmente se nos pautarmos nas categorias utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, etc.). A rigor, do ponto de vista fenotípico a população nordestina brasileira pobre poderia ser considerada em sua maioria parda. Esse é um fenótipo que se coloca nas fronteiras das identidades raciais aqui discutidas (brancos e negros) e, por essa razão, é particularmente interessante para os objetivos dessa pesquisa.

Neste contexto, partimos da ideia de que na cidade de São Paulo há uma representação social de “periferia” construída sobre a ZL que, como já vimos, é marcada pela identidade nordestina. Esta “periferia” carrega em si uma

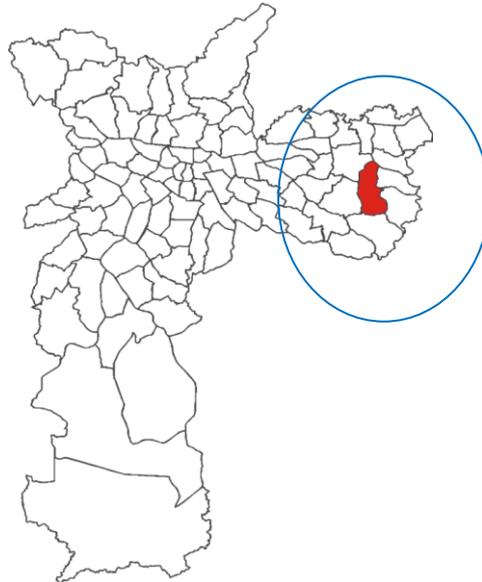
³ Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/itaquera/historico/>. Acessado 12 de Dezembro de 2011.

⁴ Informação: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1154226-o-que-pensa-a-regiao-mais-populosa-da-cidade-de-sao-paulo.shtml> (Acesso em: 28/09/2013).



interseccionalidade (PISCITELLI, 2008) dos marcadores de desigualdade social que articulam classe, raça e gênero nesta territorialidade.

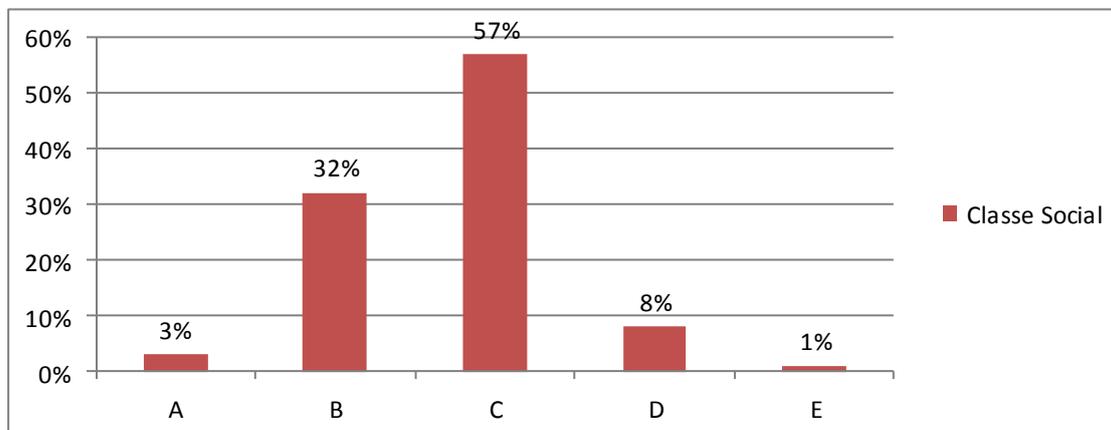
**Imagem I – Localização do bairro de Itaquera
Zona Leste da cidade de São Paulo**



Fonte: Pesquisa “Cidadania, esporte e lazer: o que dizem os moradores nas Cohabs de São Paulo” (SOUZA, 2011, p. 6).

Os dados relativos a composição de classe e distribuição de renda familiar na ZL falam de uma presença da ordem de 60% de população da Classe C, cuja renda familiar mensal, de cerca de 1/3 desta população, é menor que R\$ 2.500,00.

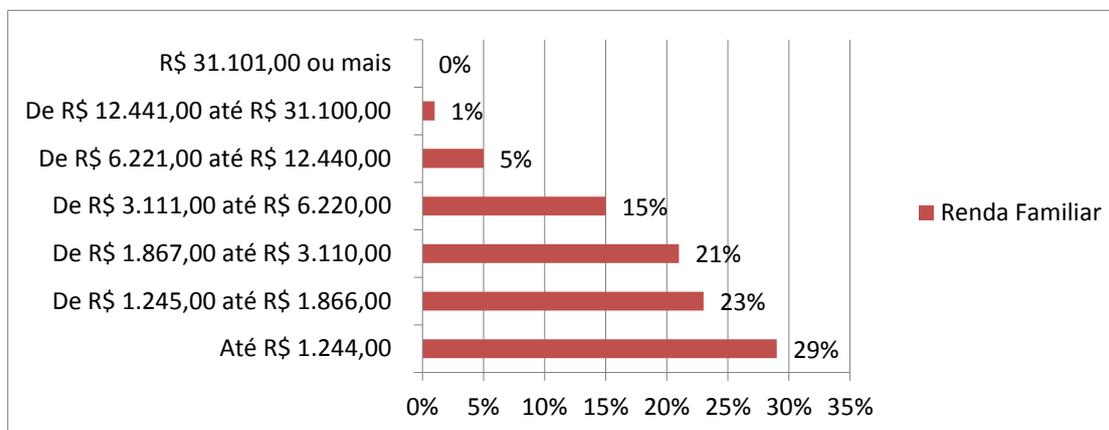
**Gráfico I - Classe (%)
Zona Leste da Cidade de São Paulo**





FONTE: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo>. Acesso 27/09/2013.

**Gráfico II - Renda Familiar (%)
Zona Leste da Cidade de São Paulo**



Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo/>. Acesso 27/09/2013.

Estudos como o do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser)⁵, da UFRJ, mostram que a chamada “nova classe média”, cuja renda *per capita* varia entre R\$ 291 e R\$ 1.109, é majoritariamente constituída pela população negra (composta por pretos e pardos). O resultado da pesquisa refere-se ao final do ano 2011 e revela que, mesmo sendo majoritariamente negra, o aparecimento desta “nova classe média” não acarretou mudanças significativas na desigualdade racial entre brancos e negros. As reportagens que apresentam, de forma breve, uma análise da pesquisa, tendem a apontar um favorecimento econômico mais voltado para a população negra. Apontam, também, para uma maior inclusão desta população nas IESs, fruto das políticas de ação afirmativa.

Porém, como paradoxo, a maioria dos relatos afirmam que mesmo sendo essa “nova classe média” beneficiária das políticas econômicas, e também das políticas de ações afirmativas, ainda é marcante a desigualdade entre os grupos raciais, sendo a renda média da população branca maior em 60% em relação à população negra. Exemplo disto é que entre os 10% mais pobres da “nova classe média” pesquisada, a

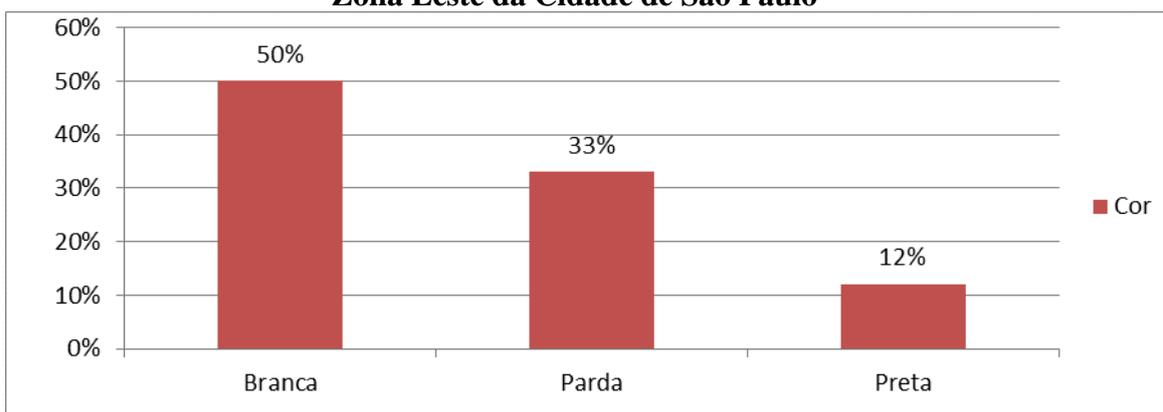
⁵ Para ler mais sobre o assunto ler as reportagens <http://oglobo.globo.com/pais/125-anos-de-abolicao-maioria-dos-negros-ja-de-classe-media-8347095#ixzz2hoG7svb6> e <http://correionago.ning.com/profiles/blogs/ascens-o-da-popula-o-negra-na-classe-media-n-o-diminui>. Acessado em 12.10.2013.



população negra (negros e pardos) respondia por 62,4% deste grupo, comparados ao grupo racial branco que respondia por 36,8%. Esses dados corroboram a necessidade de estudos sobre percepções de pertença racial dos brancos em lugares de subalternidade social.

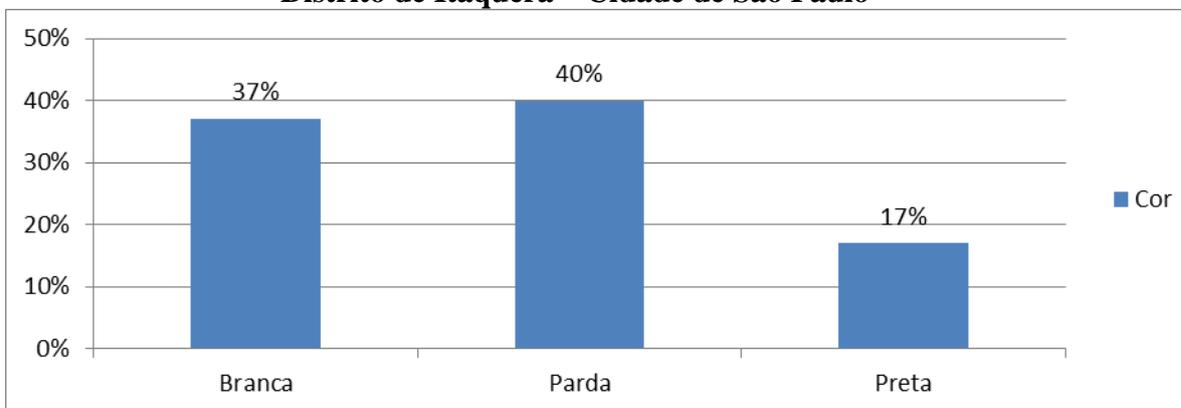
No que tange a distribuição racial na ZL, os dados apontam para uma população igualmente dívida entre brancos e não brancos. Por outro lado, se focalizarmos Itaquera, cujos dados sobre distribuição racial não foram atualizados em 2012 (os mais atualizados referem-se ao ano de 2008), o que se observa é uma maior população não branca, comparado à distribuição racial da ZL. Do ponto de vista da distribuição de renda, Itaquera apresenta uma renda familiar média inferior à do conjunto da ZL. A combinação destes dados fala de uma população menos branca e mais pobre no Distrito de Itaquera.

**Gráfico III – Raça (%)
Zona Leste da Cidade de São Paulo**



Fonte: <http://m\u00e9dia.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/10/06/dna3.pdf> . Acesso 26/09/2013.

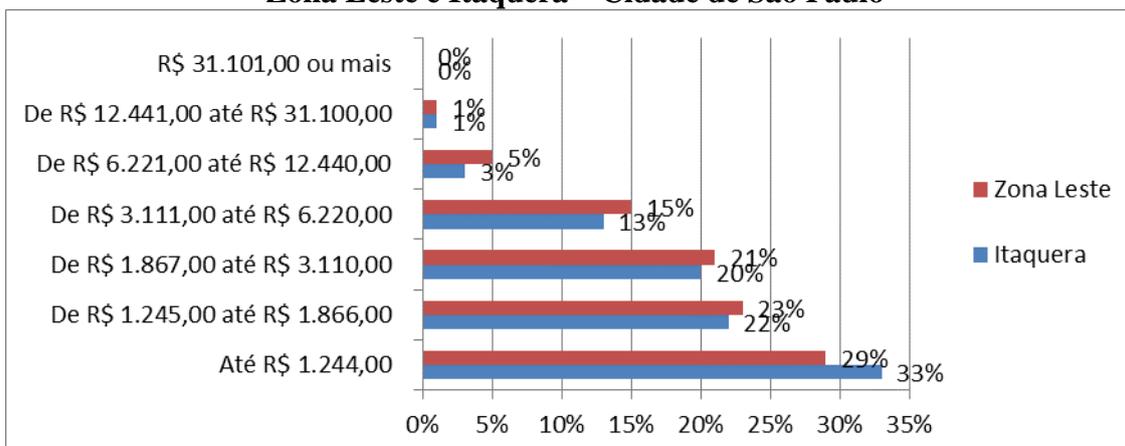
**Gráfico IV – Distribuição Racial (%) - 2008
Distrito de Itaquera – Cidade de São Paulo**



Fonte: <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/biblioteca/DnaPaulistanoExtremoLeste.pdf> Acesso: 27/09/2013.



Gráfico V - Renda Familiar (%)
Zona Leste e Itaquera – Cidade de São Paulo

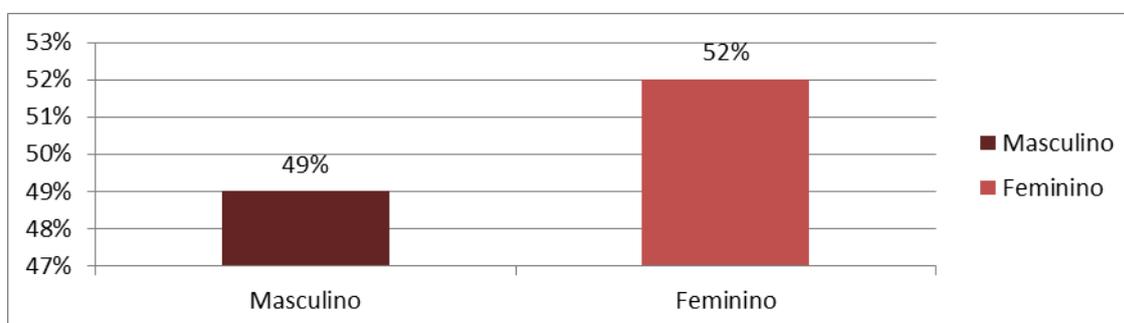


Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo>. Acesso 27/09/2013.

Vale salientar, que embora estejamos assumindo que o grupo de colaboradores constitua um microcosmo da sociedade brasileira em sua complexidade, a localização da pesquisa em uma região como Itaquera permite enfatizar alguns aspectos, porém não fornece elementos para acessar a outros como, por exemplo: as percepções das relações raciais próprias das elites brancas das classes A e B.

No que se refere a Gênero a ZL apresenta uma predominância de presença feminina, porém a diferença de pontos percentuais não nos permite avançar quaisquer argumentos de uma marcada presença feminina no lugar. No entanto a comparação da distribuição de gênero entre Itaquera e a totalidade da Zona Leste aponta para uma maior concentração relativa de mulheres naquele distrito.

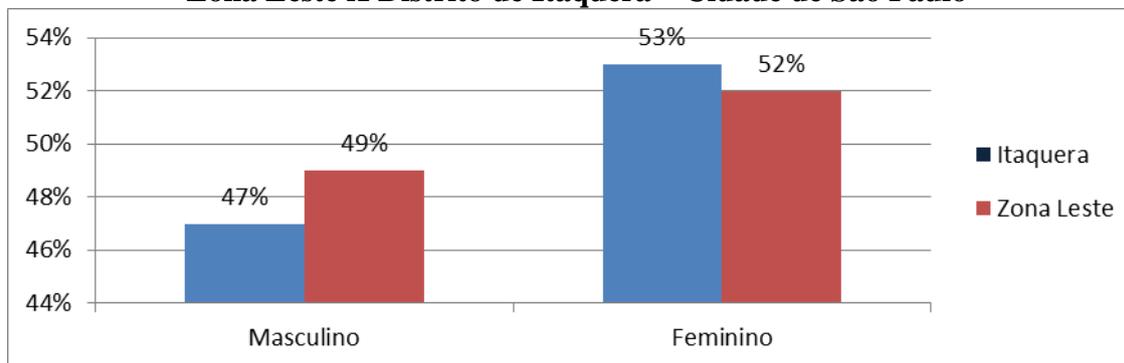
Gráfico VI – Gênero (%)
Zona Leste da Cidade de São Paulo



Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo/>. Acesso 27/09/2013.



Gráfico VII – Gênero (%)
Zona Leste X Distrito de Itaquera – Cidade de São Paulo



Fonte: <http://folhaspdados.blogfolha.uol.com.br/2012/09/14/dna-paulistano-navegue-pelos-dados-em-mapa-interativo>. Acesso 27/09/2013.

FOCALIZANDO O BRANCO

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio da brancura, o que não é pouca coisa. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la (BENTO, 2002, p. 27).

A IES escolhida está entre as poucas instituições correlatas que incluem a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatória em suas licenciaturas, sendo esta uma das razões para a sua escolha como lugar da pesquisa. O trabalho de campo foi desenvolvido de uma observação participante realizada em uma turma de cerca de 30 estudantes daquela disciplina, ministrada no curso de História, entre os meses de fevereiro e junho de 2012. A proposta do curso que nos ocupou é oferecida para todas as licenciaturas da IES, sendo que a escolha da turma a ser observada baseou-se nos seguintes critérios: 1) por haver sido a licenciatura de História a primeira a implementar a disciplina; 2) por ser o curso de História responsável por oferecê-la às demais licenciaturas da IES pesquisada; 3) pelo conteúdo proposto em sala de aula.

A experiência dessa IES difere das ações afirmativas implementadas nas universidades públicas brasileiras. Como já foi dito no capítulo anterior, a aposta na Educação como campo prioritário para a conquista de igualdades da população negra brasileira sempre esteve presente na agenda política dos movimentos sociais de corte racial no Brasil. Nesta perspectiva são duas as principais frentes de ação política atuais: 1) as políticas de ação afirmativa, e 2) a Lei 10.639/2003.



Neste contexto, a IES na qual se realizou a pesquisa implementou a disciplina História e Cultura afro-brasileira, não como uma política de ação afirmativa, mas como um projeto político pedagógico da própria instituição, dialogando com a militância local e participando de fóruns de Educação no Ensino Superior voltados para a questão das temáticas étnico-raciais desde 2006.

... então no curso de História nós temos História da África, outra disciplina História e Cultura Afro Brasileira e depois você tem África Contemporânea (...) cada disciplina tem 40 horas, essas três disciplinas se oferecem somente para o curso de História, mas História e Cultura Afro Brasileira é uma disciplina que contempla todas as licenciaturas (...): Pedagogia, Letras, Filosofia, Artes Visuais, História e Pedagogia (Congo, professor da disciplina, 2/10/2011).

... Acredito que a IES⁶ veio a se destacar na disciplina a partir do desempenho de professores. O professor que entende a causa, e tem uma especialidade nisso, zela para que a disciplina venha a desempenhar o seu papel e deve cumprir quanto ao conteúdo e também a questão da cidadania. Outro elemento interessante quando você compara a forma como a IES implementou a disciplina, mesmo na frente de algumas Universidades Públicas (porque o nosso curso de História nós temos 120 horas obrigatória para alunos de curso de História). Você pode pegar o currículo da USP, da Unicamp ou outras faculdades, geralmente eles colocam 60 horas de disciplina de História da África obrigatória e depois vem outra história da África ou Afrodescendentes, de 60 horas optativa o que significa que não necessariamente não sabemos se todos os alunos fazem essas 60 horas, mas no curso de História daqui o aluno ao se formar ele tem 120 horas. (...) fora isso na dinâmica das universidades privadas o pessoal da Cone⁷ tem organizado desde 2010, se não me engano, o Fórum do Ensino Superior sobre a Cultura Indígena e Afro Brasileira⁸. Então quando esse fórum começou a nascer, nós estávamos presentes na construção desse fórum (...) então houve o primeiro fórum, o segundo, agora o terceiro, né? Se eu não me engano o quarto! Então a IES procura sempre marcar a sua

⁶ O nome da instituição foi alterado para a sigla IES (Instituição de Ensino Superior) por motivos já expostos no próprio corpo do texto, bem como o nome do professor foi alterado por um pseudônimo atribuído por nós.

⁷ Coordenadoria de Assuntos da População Negra é uma coordenação que objetiva trabalhar as questões sobre a população negra na cidade de São Paulo e era, na época da entrevista vinculada a Secretaria de Parceria e Participação da Prefeitura de São Paulo. No ano passado a Coordenadoria tornou-se uma Secretaria de Política para Igualdade Racial – SEPPPIR.

⁸ O primeiro Fórum do Ensino Superior sobre os Desafios para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena aconteceu em 2009 e teve como objetivo reconhecer as dificuldades enfrentadas por educadores quanto à formação para o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena, prevista nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Já o segundo fórum, em 2010 tiveram por objetivo incentivar a formação de novos educadores para atender as necessidades de aperfeiçoar e consolidar estruturas, conteúdos, metodologias e disseminações para a informação dessas novas temáticas de ensino. As questões abordadas durante as realizações dos Fóruns contribuíram para a consolidação das Leis, promovendo ações afirmativas que diminuam as práticas de preconceito racial. Já a última edição, em 2012 foi voltada para reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada de educadores em diversos cursos de licenciatura e bacharelado, com base nas avaliações dos Fóruns anteriores e a IES observada em nossa pesquisa apresentou pesquisa.



presença, ou mandando alunos, ou participando do processo. Então esse é o cenário. Fora disso vou ainda muito longe, né? A importância que a História da África tem na IES é como eu já falei: tem a ver com aquela história do movimento das pessoas. Existe uma questão institucional por questão da Lei, então não dá pra você [não] colocar senão o MEC vai pra cima e outro aspecto é a forma como os docentes envolvidos na disciplina... (CONGO, 2.10.2012).

O movimento negro começa a pautar a Educação como lugar de transformação social já em meados da década de 1980 e já nesse tempo os militantes, convidados a falar sobre as questões das relações raciais em espaços escolares começam a reivindicar um projeto de mudança societária dessas relações e não apenas como espaço para a realização de palestras e falas soltas sobre o tema⁹.

Então o que fazem esses militantes? Reúnem-se juntamente com professores negros, as vezes militantes, as vezes não, mas que já construíam trabalhos dentro das escolas. É nesse momento que o movimento negro começa os primeiros cursos de História e cultura africana e afro-brasileira como uma proposta de mudança curricular e educacional. Para Petronilha Silva (2013) a aposta do movimento negro não era pensar em uma mudança na educação e sim, que as relações entre negros e não-negros sejam humanizadas. E relações humanizadas entre as pessoas tem que, necessariamente, ser construída na sua diferença¹⁰. É neste contexto que se cunhou o conceito educação etnicorracial.

Foi aí também que se estabeleceram as premissas para políticas curriculares que não é apenas reconsiderassem os conteúdos, mas que estivessem voltadas para a reconstrução das relações raciais. Portanto, o que observamos é que a política curricular que emana da Lei 10.639/2003 não está apenas focada na oportunidade, sempre negada de conhecer a História dos povos negros, mas seu interesse primeiro é a mudança nas relações raciais brasileiras, configurando-se assim em um novo projeto societário (SILVA, 2013).

A perspectiva levantada por Petronilha, em seu balanço dos dez anos da Lei aponta para um aspecto de extrema importância para a compreensão e consolidação do espírito que dela emana: a necessidade de que esta seja lida e debatida conjuntamente

⁹ Aqui vale lembrar um dos trabalhos organizados pelo IPEAFRO na década de 1980, quando este ainda atuava no Estado de São Paulo, intitulado *Sankofa* onde reunia vários artigos de acadêmicos e militantes negros com o objetivo de pensar os temas fundamentais para a discussão sobre o que seria uma(s) história(s) e cultura(s) negras.

¹⁰ SILVA, Petronilha. "Relações Raciais e Educação". In <http://tedxtalks.ted.com/video/Relaes-tnico-raciais-e-educao>. Acessado em 12.10.2013.



por professores e estudantes. Para ela é preciso entender o que compõe o corpo da Lei e os pareceres, que posteriormente a acompanharam (Ver Parecer CNE/CP 003/2004 em Anexos).

A educadora refere-se à importância política de entender que esse conteúdo não é apenas um conteúdo, não é apenas uma alteração dos currículos nacionais –o que já seria muita coisa– mas também, e principalmente, que esta Lei é uma espécie de “abre alas” para um novo projeto societário, que está em diálogo com a proposta epistemológica do professor que ministrou o curso no qual fizemos a pesquisa.

Para o professor Congo, é necessário dar luz à um novo Brasil, no qual se muda o paradigma epistemológico da democracia racial para o da igualdade de oportunidade racial.

Nós vamos ser os parceiros e parceiras para que a mãe que vai dar a luz àquela criança não se machuque. Eu estou falando (...) do respeito da cidadania, do reconhecimento do Outro. Qualquer professor branco [ou] negro que dá disciplina, se ele seguir isso, eu acho que vai dar. Se ele é branco, ele vai ter que levar em conta as experiências do negro. Eu sou africano, não sou negro brasileiro! O que me dá a propriedade de falar? Primeiro: fiz estudos. Segundo: eu acompanhei, acompanho, os negros brasileiros na sua dor do porão. Acompanho [a] experiência do branco, [que] pode fazer a mesma experiência, (...) cada um de nós tem uma maneira de se apropriar daquela experiência. Mas existe uma coisa, ou outra, que é essencial para entender que é o que é ser negro [e] o que é ser branco. O que é ser a cultura negra e branca. Quando você combina essas experiências de vida com a sua capacidade intelectual, aí você mistura com a didática para passar esse conteúdo (CONGO, 02.10.2012).

Portanto, se entendermos que o conteúdo apresentando em disciplinas voltadas a implementação da Lei 10.639/2003 é revelador de um novo projeto societário como, na prática, tem-se desenvolvido os trabalhos pedagógicos no caminho de atingir uma mudança nas relações raciais?

A disciplina História e Cultura Afro-brasileira que acompanhamos, divide seu programa de atividades e conteúdos em dois momentos:

- 1) um bimestre de estudos teóricos a partir da leitura e discussão de textos, e
- 2) um bimestre dedicado a percorrer produtos dos movimentos sociais negros da atualidade. Estes dois momentos se organizam em três frentes:

1) uma voltada a construir uma análise teórica dos conceitos e das ideologias que permeia o projeto societário brasileiro, vigentes no paradigma do mito da democracia racial, no qual se operam opressões racistas e discriminatórias,



2) outra voltada para o estudo da produção do conhecimento a partir de autores que se dedicam a pensar a branquitude –tema da nossa pesquisa e,

3) uma última voltada para (re)construir a História da resistência, utilizando-se de textos de autores negros das áreas da Literatura e Artes, entre outras, como também um debate com pesquisadores e militantes. No segundo momento a disciplina busca apresentar as formas de luta dos povos negros, que foram marcadas nos lugares de expressões culturais e religiosos afro-brasileiros e diaspórico.

O Plano de Aulas produzido pelo professor divide-se em:

1. Unidade I – Educação e multiculturalismo, no qual foram trabalhados os temas da construção histórica da Lei 10.639/2003 (Ver em Anexos); o Parecer CNE/LP 003/2004 (Ver em Anexos); alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil (Gomes, 2005); escola; currículo e diversidade, e branquitude e branqueamento no Brasil (Bento, 2002), e
2. Unidade II dedicada a pensar a História da resistência negra e as questões culturais, fechando o semestre com apresentações de seminários e um balanço geral da disciplina.

A estrutura do programa e os temas escolhidos para trabalhar as relações raciais passa por uma escolha política, através da qual se mesclam possibilidades de saberes da produção de conhecimento e da experiência, como a produção de conhecimento acadêmico.

Todo currículo é político, nós sabemos. E esta será uma questão discutida pelo professor da disciplina

... todo currículo tem um aspecto político, então desse ponto de vista também um currículo ligado a disciplina história e cultura afro-brasileira não foge (...) tem um aspecto político [e] tem um aspecto pedagógico (...) eu como professor ... professor militante... professor e militante ...(...) militante e pesquisador (...) despertar a consciência dos alunos quanto a questão dos direitos e deveres em relação à comunidade nacional que é o Brasil e em relação ao outro que passa pela questão da diversidade, os brancos, os negros, [e] indígenas que formam a sociedade brasileira, homens e mulheres (...) então o aluno percebe através da disciplina que ele é um agente de transformação da sociedade, mas pegando o conteúdo que a história e cultura afro-brasileira oferece, se ele entender isso aí, então esse papel político ele tá cumprindo (...) aluno que vier do senso comum que muitas vezes ele não entende a dinâmica como funciona a sociedade, sobretudo do ponto de vista das relações raciais, ele começa a despertar, a tomar consciência (...) vejo o aspecto político a gente espera que qualquer disciplina deveria fazer. Isso aí não só essa (...) aí chego num segundo aspecto que é o aspecto de conteúdo [que] é um aspeto metodológico e pedagógico. Basicamente, se todas as disciplinas tem a função política na dimensão de



conteúdo, aí que nós temos a especificidade de cada disciplina. Então a disciplina de história e cultura afro-brasileira, pelo menos como nós organizamos, a gente começa discutir a Lei [10.639/2003]. Como essa Lei nasceu aí ele vai te remeter a questão do movimento negro a gente discute o papel do movimento negro dos movimentos sociais outro aspecto são os conteúdos ligados a questão da História. Sim, porque se a disciplina ele vem para o aluno da pedagogia eu sou obrigado a fazer um apanhando da História da África. Então existe uma unidade onde você retoma a África pré-colonial desde berço da humanidade, suas civilizações, quando o curso é dado para aluno de História essa parte geralmente não é necessário você pode fazer uma revisão, mas você introduz África pra depois olhar o negro que tá aqui. Então você falará de história e cultura do negro no Brasil então dentro da história passando desde a escravidão passa pela República pela Monarquia Abolição depois é a fundação da República também depois você vai retomando a presença negra dentro período da República basicamente nos três períodos sobre o Brasil Colônia Império e República você destaca geralmente a forma marginal como se ser um negro na sociedade via escravidão e também mostra do outro lado as suas resistências como isso vai se dar ao longo da história então quando a gente começa a tratar desse ponto de vista você começa a trazer também essa dimensão do negro como sujeito histórico que vai contribuir na economia, na política na cultura então você amplia o conteúdo sem esquecer o conteúdo da literatura o conteúdo ligado a religião e outros isso forma todo o bloco (...) tem outros aspectos que eu gosto muito que são alguns conceitos básicos né? o que eu chamo sempre de conceitos básicos sobre a temática étnico social o que é racismo? o que é preconceito? o que é multiculturalismo? o que são ações afirmativas? o que são cotas? o que é ser negro? o que é ser branco? aí eu geralmente trabalho com cinco categorias de IBGE então sobretudo essa parte que depois da parte da lei é uma parte introdutória visa sobretudo uma discussão onde os alunos começam a enxergar os conceitos porque são conceitos que lá na frente vai já preparar o campo pra você lidar com outras coisas nessa parte de você trabalhar cada conceito existe uma finalidade porque quando você trabalha o conceito como raça como racismo ao mesmo tempo você tá capacitando esse aluno né? porque um conceito vira uma ferramenta para interpretação da sociedade então ele começa já a ter algumas condições para conseguir diferenciar... não confundir por exemplo uma discriminação racial com discriminação social são coisas diferentes então essa parte também cumpro um papelde conhecimento mesmode conhecimento mas ao mesmo tempo também traz questão de valores.... porque você traz uma outra visão do mundo então mesmo dentro do conteúdo podemos dizer assim ...vai complementar outro aspecto que falei da dimensão política dessa disciplina (CONGO, 02.10.2012).

O depoimento do professor levanta alguns aspectos importantes para pensarmos o seu papel de possível disparador do potencial político do lugar da Educação na (re)construção dessas relações raciais. Ele também aponta para o que Silva (2013) reclama sobre a Lei 10.639/2003, quando esta se coloca como um possível novo projeto societário, não só pela possibilidade que oferece de que se trabalhem conteúdo das Histórias dos povos negros brasileiros antes não trabalhados, mas como esses conteúdos



alinhados com a abordagem política dos conceitos estruturantes dos marcadores de desigualdade racial podem transformar as relações raciais.

Porém, em observação em sala de aula, identificamos alguns pontos de tensão, quando alguns desses temas foram trabalhados, aos quais relacionamos a questão dos lugares do branco e do negro na construção social brasileira, dos privilégios da população branca assim com a construção de uma identidade negra positivada é, em geral, conflitante com o despertar da atenção para os lugares fixos da sociedade.

A SALA E A POEIRA

Todas as discussões em sala de aula foram levantadas a partir da leitura dos textos. Os textos mais presentes na discussão foram “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” (GOMES, 2005); “Branqueamento e branquitude no Brasil” (BENTO, 2002) e “Branquitude acrílica e crítica: a supremacia branca e o branco antirracista” (CARDOSO, 2010). No segundo bimestre os textos escolhidos não foram trabalhados em sala de aula e sim apresentados sob a forma de seminários.

O início do primeiro bimestre foi dedicado à leitura dos textos legais que embasam a discussão sobre as razões para estudar História e da Cultura Afro-brasileira na Educação brasileira. Por uma opção metodológica o professor da disciplina escolheu apresentar a Lei 10.639/2003 no momento inaugural para mostrar a necessidade política dos conteúdos que iriam ser abordados durante o semestre. A reação da turma em geral foi sempre receptiva.

A partir das observações em sala de aula construímos cinco eixos temáticos que retratam, de forma geral, os debates levantando em sala de aula. É importante refletir inicialmente sobre a linha de pensamento trilhada pelo professor, posto que esta constituiu a chave da construção metodológica das aulas. A escolha por começar pelo texto da Lei, levantando um debate sobre racismo, discriminação e preconceitos não foi aleatória. Dito de forma coloquial: “varreu-se a sala para levantar a poeira”. Permitiu-se aos alunos encontrar-se em seus próprios preconceitos para posteriormente, voltando a questão do lugar do negro na sociedade, expor os autores que pensam os paradigmas das relações raciais brasileiras. Não é necessário dizer que tal dinâmica levanta poeira



radioativa. O potencial explosivo é muito alto. Porém, o risco claramente assumido, tem por objetivo promover uma renegociação de poder. Como diria Castells, “toda construção de identidade implica, necessariamente em renegociação de poder” (CASTELLS, 2001, p. 15).

A escolha de conceitos tal como o de identidade permite iniciar um debate urgente dentro do novo campo das relações raciais: a ideia de que a construção do lugar do negro se dá a partir da referência do lugar do branco. Ou seja, pensar identidade impulsiona pensar negros e brancos e não apenas a História e a cultura da população negra, mas o entendimento de que a invisibilidade dessa História e dessa cultura se deu em função da construção do lugar do branco. O paiol de pólvora lá está em toda a sua potência latente.

... e como professor, é muito claro. As aulas são planejadas, estruturadas, por isso eu tenho um plano de aula, um plano de ensino, esse é o instrumento político que eu tenho... eu tenho a plena consciência que... cada assunto discutido... ele traz novas coisas pra alunos que nunca tinham visto... e muitas vezes isso desloca as identidades. Ele desloca a concepção de mundo (CONGO, observações na sala de aula, 25.05.2012).

O processo de avaliação da disciplina aconteceu em três momentos. Um primeiro momento na entrega de uma resenha dos textos sobre branquitude, seguida de uma avaliação escrita em sala de aula sobre os textos trabalhados no primeiro bimestre e, no final, a apresentação de seminários sobre textos que abordam movimentos sociais negros e o processo de resistência negra à dominação hegemônica das elites brancas. Tudo muito politizado.

Após a apresentação dos seminários houve um dia de debate em sala de aula, no qual os alunos puderam expor suas reflexões diante dos temas trabalhados e da estruturação da aula. Baseados nestas reflexões construímos nossos eixos temáticos. Cabe salientar que não realizamos uma análise dos materiais escritos pelos alunos e entregues como produtos para as suas avaliações acadêmicas.

As observações que se seguem neste capítulo foram baseadas em nossas observações na sala de aula, e no diálogo com o professor responsável pela disciplina.

Para conferir maior clareza a estas observações, nós as organizamos nos seguintes eixos temáticos:

- I - A construção da identidade positivada da população negra (Item 3.2.) ;
- II – O conteúdo afro-brasileiro na perspectiva da resistência religiosa (3.3.);



III - O lugar do branco e sua participação nas relações raciais (3.4.), e

Cabe explicitar que a classificação racial dos colaboradores da pesquisa foi atribuída por nós, baseados no fenótipo e na autodenominação expressa por eles.

... vai falar de uma identidade auto atribuída (...) auto definição de identidade ou podemos colocar uma identidade auto atribuída que tem a ver com atribuição é quando o grupo em si se auto define como tal (...) o grupo tem esse poder de se auto definir (...) já a atribuída quando outro grupo que vai definir a sua identidade na questão por exemplo da identidade negra é muito o caso, o ser negro sempre foi uma identidade atribuída, as populações africanas em nenhum momento chegaram “agora vamos nos chamar de negro” não, as etnias diferentes que tinham [suas próprias identidades]. Nesse processo da escravidão, os europeus [foram] construindo uma identidade negra (...) aí muitos elementos são alheios ao que as populações vivenciam suas identidades (CONGO, professor, observação em sala de aula, 24.02.2012).

ESSES PROBLEMAS SÃO BONS: IDENTIDADE POSITIVADA DA POPULAÇÃO NEGRA

... eu sei que cada vez que a gente traz conteúdo, para ficar especificamente na questão de conceito, (...) incomoda tanto aluno negro, como aluno branco (...) então você vai ver (...) essa questão de resistência, né? (...) resistência talvez é porque, para a gente, para se construir como pessoa nova, né... adquirir nova identidade, isso sempre é um processo de dor. Isso é sofrido. As pessoas são muito acomodadas a ficar na sua identidade. Eu já vi muita coisa! Eu vou falar: isso de identidade, tanta a racial, identidade religiosa, de opção sexual... então as pessoas se acomodam em sua identidade e quando você coloca outra forma de ver as coisas, aí que vem os problemas. Mas esses problemas são bons (CONGO, 02.10.2012).

As aulas começaram a discussão a partir do texto de Nilma Lino Gomes (2005), com a proposta de teorizar e conceitualizar as temáticas raciais, apresentando aos alunos as diferentes interpretações das relações raciais. Para aquela autora, uma revisão dos conceitos de identidade, identidade negra, racismo, discriminação e preconceito e democracia racial poderá articular uma nova produção, que una a produção já existente nos campos acadêmicos, com a construção de um campo de conhecimento trazido pelos movimentos sociais negros.

Para pensar identidade a autora constrói um diálogo com Kabengele Munanga (1994 *apud* GOMES, 2005) e Silvia Novaes (1992 *apud* GOMES, 2005) no pensamento de que a identidade se constrói para a consolidação de um grupo social, é um modo de ser e é relacional com o Outro. Para Gomes:

... nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade



socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros (GOMES, 2005, p. 4).

A identidade negra, assim como todas as outras identidades adjetivadas (branca, de gênero, orientação sexual) é construída no âmbito da História e da cultura e, são múltiplas, complexas e estão em permanente processo. A autora aponta para o conflito de construir uma identidade negra positivada em um contexto social na qual a sociedade ensina à população negra a negar-se a si mesma.

Algumas falas do professor demonstram a dificuldade em sala de aula de tratar o tema da identidade, mas ao mesmo tempo a postura política de entender ser esse o ponto disparador nas mudanças das relações raciais. Neste momento o professor está mexendo em poeira radioativa.

Podemos então perceber como o processo da construção e (re)construção das identidades, dentro desse acervo de conteúdos trazidos para a disciplina será completamente diferente e, ao mesmo tempo revelador, da própria construção das identidades sociais brasileiras.

Os alunos negro(a)s ao assimilarem esses conteúdos despertam para a construção das suas próprias identidades, muitas das vezes as ressignificando nesse processo. Educar para as relações étnico-raciais tem como princípio proporcionar um tornar-se negro (SANTOS, 1983).

... por causa que estava falando da identidade eu passei a me assumir mais como negra (...) percebi que eu também tinha preconceito que eu não sabia que a gente tem e não sabe não é que a gente não sabe é que a gente não pensa nisso então você começa a pensar (...) você olha as pessoas diferentes (...) então tem um confronto. (Aluna negra, observações em sala de aula, 25.05.2012).

... minha avaliação é assim totalmente positiva né algumas coisas então só veio somar né? É que assim que veio confirmar que realmente existe o preconceito contra o negro sim a gente sabe que existe preconceito em todas as classes mas por incrível que pareça o negro sofre esse preconceito brutalmente (Aluno negro, observações em sala de aula, 25.05.2012).

Para Kabengele Munanga, a invenção do ser negro é parte do esforço de justificar a racionalidade universal, quando “... filósofos ilustrados, diversos teóricos se lançaram na exploração dita científica dos povos não-europeus incluindo entre eles os africanos de pele escura” (MUNANGA, 2002, p. 10). Faz sentido pensar que a construção positivada da identidade coletiva da população negra brasileira se deu, e se dá, a partir das lutas dos movimentos sociais que influenciaram diretamente o processo



de conquistas diversas, acarretando em mudanças paradigmáticas, que também se refletiram na nova forma com que também as culturas vão sendo (re)construídas nesse processo.

O mesmo acontece com o processo dos reconhecimentos culturais. Esse espaço também serviu bastante pra gente valorizar a cultura do outro, né? Porque na minha concepção não tem cultura pobre todas as culturas dos diferentes lugares são ricas. Um exemplo claro disso, no meu caso também, eu aprendi a valorizar bastante a cultura do outro que até então a gente tem uma consideração só que não tinha essa amplitude (Aluna negra, observações em sala de aula, 25.10.2012).

NÃO DÁ PARA FUGIR: CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RESISTÊNCIA RELIGIOSA

(...) cada disciplina tem uma proposta metodológica, né? ... e de conteúdo. Não dá como a gente fugir. Você não pode fugir do Candomblé. Você não pode fugir das questões das relações raciais e isso também pode depender, né? O professor tem a maneira dele processar. Poderia fugir a esses assuntos, mas no nosso entendimento, não dá como fugir das religiosidades africanas. Elas são muito ricas. Aqui [no curso] a gente falou da religião tradicional. A questão [da construção do] Outro, que a gente levantou, não dá pra fugir disso aí (CONGO, 25.05.2012).

Já no segundo bimestre, a escolha do professor de pensar a História das populações negras a partir dos movimentos de resistência religiosa, no entendimento de que o indivíduo vai se construindo a partir de seus referenciais culturais e de suas representações, o levou a convidar uma pesquisadora, aluna da pós-graduação em África da mesma IES, para apresentar um trabalho seu trabalho junto a um grupo cultural de mulheres negras chamado *Ilu Oba de Min*¹¹.

Para sua apresentação a palestrante expôs sobre os Orixás, pois o grupo se pauta nestes mitos fundadores de uma matriz africana para construir seus encontros e suas práticas de ação política, a partir da valorização das culturas negras. A abordagem da resistência negra, a partir da perspectiva da religiosidade de matriz africana, causou um sensível incômodo quase que generalizado na sala.

Em sua fala, o professor defende que para estudar a História do negro no Brasil é necessário entender as diversas formas religiosas que esses grupos, retirados de sua terra de origem, tiveram que preservar para manter viva sua cultura.

¹¹ O *Ilu Obá de Min* é um grupo de cultura afro-brasileira, ligado à tradição do Candomblé de nação Ketu, composto por mulheres negras que tem como objetivo promover as culturas Afro-brasileira e africana, desenvolver atividades de empoderamento da mulher através da arte e de enfrentamento do racismo, sexismo, discriminação, preconceito e homofobia. In <https://www.facebook.com/iluobademin> Acessado em 10.10.2013



... porque se você entra [em uma] em religião... algumas tiveram resistência. É como eu falei: fazem parte das identidades construídas, pautadas em preconceitos em relação ao outro e a relação [com] África e a relação [com essa] cultura negra. Então, essa resistência vem daí. Essa turma já teve oportunidade de discutir comigo muitas coisas... quando eu comecei a retomar agora o que é a questão negra e você não dá como você discutir história e cultura afro-brasileira sem discutir racismo preconceito [e] isso incomoda. (CONGO, 02.10.2012).

... particularmente o que eu não gostei da aula é a forma como é passado alguma cultura. Eu acho que a cultura tem que ser passada, [mas] eu tinha o entendimento que você [o professor] estava impondo o Candomblé. Fez muita questão do debate. Particularmente pra mim o Candomblé, quando eu era adolescente, eu vivi, foram os piores anos da minha vida. Então pra mim foi confronto, ter que ouvir como algo bom, se pra mim foi ruim. Então parecia algo que estava impondo... Eu acho que a religião é uma atividade de cada um. Então teve um confronto da minha parte, e de outros colegas também. A gente comentou, conversou, teve uma discussão sobre isso... Fora isso, toda a questão da branquitude eu entendi ela perfeitamente e foi legal... Realmente não tem como passar por uma aula como essa e não ser transformado... sua mentalidade... pensamento... identidade... (Aluna negra, observações em sala de aula, 25.03.2012).

A fala desta estudante, que é negra e ex-praticante do Candomblé, é bastante clara para demonstrar que a racialização das religiões de matriz africana no Brasil está longe de ser um tema aceito com tranquilidade pelas distintas pertencas religiosas nos espaços de subalternidade social e que, se é certo que a preservação do legado cultural de matriz africano está diretamente vinculado à capacidade dos terreiros de mantê-lo vivo, é também verdade que a adesão à luta antirracismo não é uma unanimidade no interior dos próprios terreiros.

Talvez o que seja preciso dizer aqui é que historicamente os terreiros foram, e são, pilares da resistência negra brasileira, mas não necessariamente a construção de uma identidade racial positiva da população negra deve estar, vinculada a uma adesão a estas pertencas religiosas.

... hoje eu vejo que tem que parar de se trabalhar em questão de preconceitos e discriminações eu não entendo (...) você, o negro, o africano, acho que a questão está na escravidão... mas lá no Egito os brancos eram os escravos (...) então eu vejo que hoje as pessoas também estão fazendo a parte delas pra essas mudanças (...) eu acho que a gente tem que trabalhar em cima dessa cultura afro, sabe, daquilo que eles trouxeram de bom pra nós, que foi a música, que foi a comida, a religiosidade, que foi tudo isso de rico que eles trouxeram, que tem que ser valorizado e não ficar martelando naquela questão da escravidão (Aluna branca, observações em sala de aula, 25.05.2012)



A fala desta última estudante, por outro lado, levanta outra questão muito importante em relação a como os sujeitos brancos percebem o lugar do negro na sociedade, através da cultura, no centro da qual se reconhece a religiosidade de matriz africana. Aqui, o que observa é a reprodução de um dos fundamentos do discurso da igualdade, cunhado pela ideologia da mestiçagem, no qual se contempla a contribuição da população negra na construção da nação, limitando-a ao campo das manifestações culturais.

POR QUE O TEXTO INCOMODA? O LUGAR DO BRANCO NAS RELAÇÕES RACIAIS

... quando eu comecei a dar as aulas eu usava somente [o texto da] Maria Aparecida [Silva Bento]. Era o texto que mais incomodava. Porque que o texto incomoda? O texto incomoda porque os alunos brancos e negros vieram com um visão do senso comum. Então quando a pessoa começa a enxergar o mundo de outra forma é como se ele te emprestasse óculos. Você começa a enxergar... Ou você aceita o mundo como ele se apresenta, ou você rejeita isso, então... O que eu tinha visto de uma parte [dos] alunos brancos [eles] vão me dizer do texto da Maria: “É um texto agressivo”. Claro, o texto é duro mas (...) como análise do texto dela é pertinente para quem discute branquitude no Brasil, sabe? Só que são coisas que muitas pessoas nunca lidaram com isso (...) então, como já falei, incomoda porque ele nos traz outras formas de ver o mundo (...) eu já tive uma outra turma onde um aluno branco resistia desde o início as minhas aulas, quando chegou aí no texto da Cida foi a coisa mais complicada que houve somente quando nós acabamos as aulas no último semestre é que ele vai vir pra me agradecer, pra dizer que ele nunca tinha pensando Brasil dessa forma e agora ele tá enxergando as coisas de outra maneira. Então basicamente o que eu posso dizer é: ele tem a ver com a reconstrução da nossa identidade e as pessoas querem ficar nos seus privilégios e no seu lugar... (CONGO, 25.05.2012).

O texto “Branquitude e branqueamento” (BENTO, 2002) foi discutido nessa aula também e, assim como em outras turmas as reações dos alunos brancos foram as mesmas, ora tensos, ora incomodados ou em alguns momentos sentindo-se culpados. O texto de Bento (2002) objetiva trazer a reflexão dos estudos críticos da branquitude para realidade brasileira, com o objetivo de explicitar os mecanismos da construção do racismo à brasileira (HOFBAUER, 2006). Para a autora “...quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (BENTO, 2002, p. 25).

Outro ponto de importância nesse texto diz respeito à situação relacional dos brancos e dos negros. Em diálogo com o trabalho de Pizza & Helms (*apud* Bento, 2002), a autora desmascara a ideia construída em muitas das pesquisas sobre relações raciais no país de que o problema das questões raciais estaria na população negra. Assim,

Os estudos de Piza e Helms são fundamentais porque nos auxiliam a focalizar o problema das relações como um problema das relações entre negros e brancos e não como um problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo. (BENTO, 2002, p. 44-45).

O impacto da leitura e discussão deste texto durante o curso foi revelador da forma como os sujeitos brancos enxergam suas identidades raciais. O incômodo, analisando por Helms (*apud* BENTO, 2002), é entendido pelo autor como um dos estágios da construção da identidade branca.

(...) o que eu posso falar (...) no começo o negócio foi meio tenso, né? Acho que todo mundo aqui teve problemas ideológicos (...) talvez pelos textos que a gente trabalhou pra fazer o trabalho, eu particularmente me incomodou bastante esses textos já envolveu algumas questões e conversando com outras pessoas também. O primeiro que eu li foi esse da questão de Branquitude e Branqueamento foi uma coisa bem impactante e conflitante assim de vários modos talvez se fosse numa faculdade de elite de maioria branca que vem de país de maioria branca teria sido mais fácil mas como todo mundo aqui vem da periferia (...) né? esses textos foram bastante complicados e acabou gerando bastante conflito, né? mas como um todo assim foi muito bom (Aluno branco, observações em sala de aula. 25.05.2012).

A fala deste aluno está localizada no estágio da evolução da identidade branca identificado por Helms como sendo o da “desintegração”, em processo de aproximação ao estágio seguinte, denominado imersão/emersão (HELMS *apud* BENTO, 2002), no qual “o indivíduo experimenta, então, um senso de alienação em relação a outros brancos que não examinaram o seu próprio racismo” (HELMS *apud* BENTO, 2002, p. 44).

No estágio de desintegração

... aparece o desconforto da culpa, vergonha e, algumas vezes, raiva diante da identificação de suas próprias vantagens por serem brancos e o reconhecimento do papel dos indivíduos brancos na manutenção do sistema racista (HELMS *apud* BENTO, 2002, p. 43).



Porém, embora para Helms (2002) a imersão corresponde a um estágio de consciência mais profunda da identidade branca, no caso dos brancos pobres, como o estudante em questão, esta alienação em relação a outros brancos não necessariamente significa um passo adiante na construção crítica da branquitude. Bem pode ser o contrário. A novidade aqui é que ele avança no sentido da imersão, através da interseccionalidade entre classe e raça, o que confere visibilidade aos conteúdos do sujeito que nos interessa nesta pesquisa: o branco pobre e seus mecanismos de aquisição/recusa de letramento racial.

Ou seja, nesta fala a condição socioeconômica é evocada como um argumento para justificar o afastamento da percepção da sua brancura e/ou do lugar da branquitude. Por ser de periferia, o aluno estaria isento de pensar sobre os privilégios de ser branco pois, para ele, não se percebe a questão do privilégio racial em uma localidade de subalternidade social urbana.

A raiva de que fala Helms (2002) aparece também na fala de uma aluna branca, amparada, como o colega, na sua condição de morador de periferia. Piza (*apud* BENTO, 2002) aponta que, ao ser forçado a confrontar sua posição de privilégio racial, o branco se sente desconfortável, situação a que resiste não sendo capaz de admitir a discriminação racial.

... o que eu vejo é que a gente não pode ficar rebatendo e ser culpada. Daqui a pouco eu vou querer me tingir (...) eu querendo bater nos brancos (...) quer dizer eu não posso ser culpada por uma coisa que aconteceu lá trás (...) eu não posso (Aluna branca, 25.05.2012).

Em diálogo com a aluna, o professor propõe uma reflexão sobre culpa e capacidade de construção de uma crítica sobre o lugar do branco na sociedade brasileira, ao que ela responde:

... tem diferença, mas assim, a gente acaba lendo os textos da Branquitude e *Oh meu!* Daqui a pouco eu estava com raiva dos brancos (...) é verdade, [o texto] estava colocando como se eu também colaborei com isso (...) eu não posso me retratar por uma coisa que aconteceu lá atrás (...) eu posso fazer diferente daqui pra frente (...) então eu acho que é pra isso que a gente tá aqui: pra fazer algo daqui pra frente (Aluna branca, 25.05.2012).

A propósito desta mesma reflexão proposta pelo professor, outra aluna branca expressou uma percepção diametralmente oposta sobre a branquitude no Brasil, demonstrando uma consciência política sobre sua identidade branca. Eloquente, militante de um partido político de esquerda, ela sustenta que esta não é uma questão



para paralisar-se diante da culpa, mas para fazer algo mais, algo novo. A culpa, para ela, não está em uma herança racista atrelada ao grupo social branco e atrelado a um tempo passado, mas sim a falta de ação no presente frente ao despertar para as identidades racializadas.

... então eu tenho certeza que todo mundo aqui, ou pelo menos a maioria, vai sair daqui outra pessoa, olhar agora a sociedade com outros olhos e se voltar pra isso né? A questão de: “eu não sou culpado”, né? Mas se você tem esse conhecimento e silencia-se quanto [a] isso você tá colaborando, então você se torna culpado (...) então o fato de você criticar (...) o fato de você ter o conhecimento e levar para além da sala de aula vai sim ser atuante contra isso. Não a favor, né? Acho que quando a gente silencia a gente tá se calando e quando a gente se cala a gente concorda (...) quem cala consente, né? (Aluna branca, 25.05.2012).

... eu acredito que esse espaço foi muito importante sim... esse espaço, a construção, trouxe pra gente assim, né? [...] eu acho que tirou nossas vendas, porque a gente teve contato com uma realidade que até então a gente não conhecia (Aluna branca, 25.05.2012).

Esta aluna parece estar caminhando no sentido da construção de uma branquitude crítica (Cardoso, 2008), situando-se no estágio que Helms denomina de autonomia. Finalmente, ainda no que se refere ao lugar do branco nas relações raciais, esteve muito presente nas falas alunos o discurso igualitário entre as raças, pautado numa invisibilidade da sua identidade racial o que, corrobora para a manutenção do paradigma societário da democracia racial.

O relato de uma das alunas brancas citadas acima é marcado por um discurso de igualdade formal onde não há marcadores de diferença racial, mas o desconforto pessoal causado pelas leituras sobre branquitude e privilégios do grupo branco na sociedade brasileira é patente e não deixa dúvidas sobre a carga de culpa que desperta, transtornando a leitora.

... aquela parte lá da Branquitude foi forte. Foi. Como eu até discuti, não falei com os outros (...) eu nunca vi na minha ideia até hoje (...) eu não consigo enxergar o Monteiro Lobato como aquela questão: sinhá como sendo um escravo de um bichinho domesticado, eu acho que isso tá mais na cabeça das pessoas que tem essa maldade dentro de si, porque eu não fui (...) eu pelo menos não fui acostumada assim (...) pra mim essa questão de cor, branco, negro, amarelo, verde, cor de rosa [é] indiferente, pra mim todo mundo é gente igual a mim e na hora de morrer seremos todos iguais. (Aluna branca, 25.05.2012).

Alguns passos no sentido da tomada de consciência da racialização da identidade branca como um primeiro processo de aquisição do letramento racial foram



dados no decorrer da disciplina. Porém, podemos afirmar que um longo caminho permanece ainda a ser trilhado. A percepção do marcador de diferença racial, para muitos dos alunos brancos estava, neste conjunto de indivíduos, bastante ofuscado pelo marcador de diferença de classe, ou seja, a interseccionalidade entre raça e classe mostrou ser um dado de realidade para este grupo social. O lugar da periferia faz com que este branco pobre divida as mazelas sociais com a população negra, não identificando os privilégios materiais e simbólicos que sua branquitude lhe oferece. Identificamos poucos relatos sobre uma possibilidade de letramento racial no momento da avaliação coletiva da disciplina, a aula do dia 25 de maio de 2012 da qual foram extraídas as citações que compõem este capítulo.

Além do texto “Branquitude e branqueamento” (BENTO, 2002), foi lido e discutido pela turma o artigo “Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista”, do historiador Lourenço Cardoso (2010). Este último texto apresenta uma novidade ao introduzir no debate brasileiro sobre branquitude a possibilidade de pensarmos a heterogeneidade no interior do grupo racial branco. O par dual crítica/acrítica, apresentado neste trabalho, é importante para que se conceba a possibilidade de brancos nascidos no interior de uma estrutura de branquitude se posicionarem de forma crítica em relação a esta estrutura. Para o autor:

[a]... branquitude crítica seria aquela pertencente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Em contraposição a essa perspectiva a branquitude acrítica seria a identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial. O percurso histórico desenvolvido pelos sociólogos Florestan Fernandes e Octávio Ianni ilustram bem o exemplo da branquitude crítica (CARDOSO, 2010, p. 620-621).

A maneira de um retrospecto sobre o grupo de alunos observado, o professor comenta a postura de um dos alunos brancos e o impacto nele produzido pela leitura dos dois textos.

(...) parece que ele entrou em crise com o texto (...) ele se bloqueou (...) Me parece que é um aluno que saiu da sua situação da alienação de uma identidade branca, foi para uma identidade desarticulada, só que ele não deu outro passo para uma identidade integrada (CONGO, 02.10.2012).

Em nossa trajetória de doutoramento tivemos a oportunidade de encontros e discussões sobre branquitude com a autora do livro *Aqui ninguém é Branco* (2009), Liv Sovik que nos sugeriu que a reflexão sobre branquitude melhor se daria a partir de um campo de pesquisa empírica formado majoritariamente por uma população não-branca,



a partir do qual se poderiam repensar as relações raciais brasileiras. Sovik assumia que em tal espaço as tensões raciais estariam mais presentes e se expressariam com mais clareza, refletindo a realidade brasileira que se desejava conhecer.

Este foi o esforço que tentamos realizar. Para isso, o bairro de Itaquera, da Zona Leste, localizado na periferia da cidade de São Paulo, foi o campo selecionado. Ao mesmo tempo, o lugar da educação etnicorracial, e certo balanço do alcance da Lei 10.639/03, poderiam ser acessados a partir da nossa escolha de construir um diálogo com brancos que entravam em contato com a reflexão sobre as relações raciais, através da sala de aula e do conteúdo da disciplina de História e cultura africana e afro-brasileira.

Os alunos brancos do curso observado, ao enfrentarem a reflexão sobre a construção da branquitude, entraram em contato com a reflexão sobre as tensões raciais brasileiras, a partir do encontro com as suas próprias brancuras. Para estes, entender que, apesar de pobres e moradores da periferia, eles têm privilégios relativos à sua brancura foi como levantar o véu de uma cegueira racial. Mas nem todos enxergaram muito.

Nosso trabalho de campo permitiu perceber a validade do argumento de Pizza (2002), que defende a ideia de que o sujeito branco não se enxerga enquanto um grupo racializado. Ao não se perceberem como brancos, nossos colaboradores, protegidos por uma “neutralidade” racial, aqui imersa no discurso da igualdade, acabaram por não reconhecer o negro enquanto um sujeito político. E mais. Eles acabam por identificar a razão, a “culpa”, do seu desconforto: o de se descobrir branco frente a Outro, já racializado e consciente de sua negritude. É como diz Pizza: “... a não-percepção de si é condição para a não-percepção do outro” (2002, p. 17).

Este limite na percepção da pertença racial dos colaboradores brancos foi definido pelo entendimento de que, na periferia todos são racialmente iguais, apoiando-se no discurso da mestiçagem. Como argumentamos, a ideologia da mestiçagem caminha lado a lado com o projeto de branqueamento na História brasileira, sendo ambos pilares na construção da branquitude. Em outras palavras, o “valor da branquitude” brasileira se apresentou com clareza nas percepções dos alunos frente a leitura dos textos, a exemplo do texto que perturba, mas há ainda a sustentação do discurso mestiço, o qual mantém o lugar de privilégios dos brancos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, M. A & CARONE, I. (Orgs.). *A Psicologia Social do Racismo*. São Paulo: Vozes, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Discriminação Racial e Resistência na voz de trabalhadores negros(as)*. Dissertação de Mestrado – PUC São Paulo, 1992.
- _____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A (orgs). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 25-58.
- CARDOSO, Lourenço. “O branco ‘invisível’: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)”. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, 2008.
- _____. *Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista*. In Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Julho 8 (1): 607-630, 2010.
- CASTELS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: HUNTLEY, Lynn e GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (org.), *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.
- _____. Porta de vidro. Entrada para a branquitude. In BENTO, M. A & CARONE, I. (Orgs.). *A Psicologia Social do Racismo*. São Paulo: Vozes, 2002.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2012.
- SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2009.
- WRAY, Matt. Pondo “a ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras. 2004. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 339-361.
- WARE, Vron. (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

*Recebido em março de 2014
Aprovado em maio de 2014*