



**PROFHISTÓRIA**

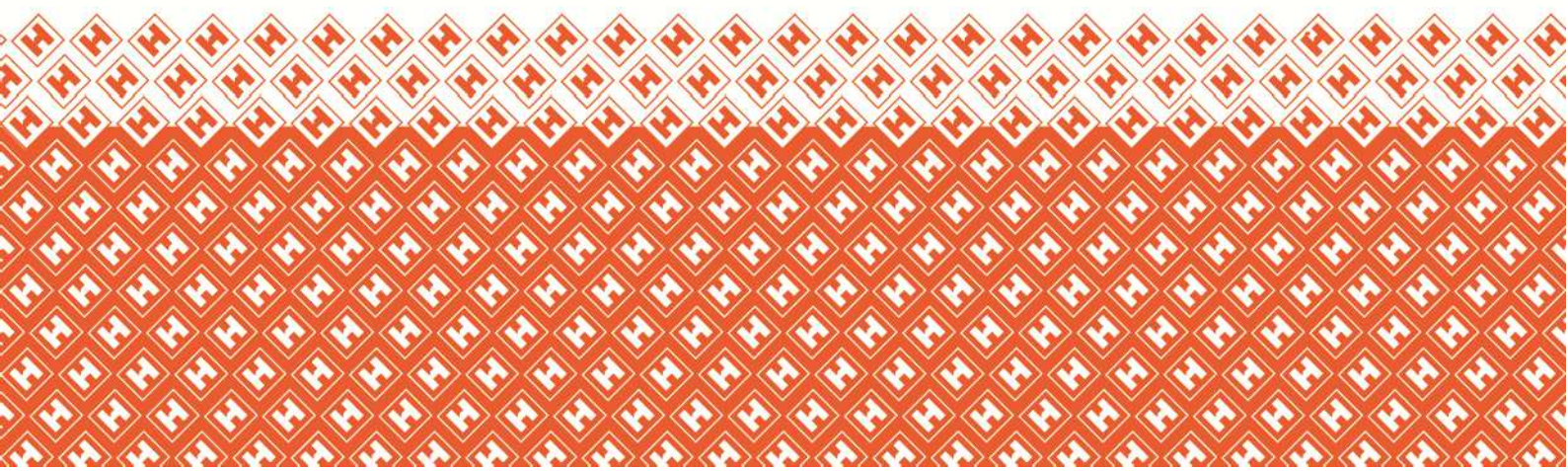
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ANDRÉ LUIZ DO CARMO BARBOSA LEMOS

**LETRAMENTO HISTÓRICO E RACIAL: AS  
RELAÇÕES ENTRE CULTURA HISTÓRICA,  
APRENDIZAGEM HISTÓRICA E IDENTIDADE  
RACIAL**

UFRRJ  
DEZEMBRO/2022





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**LETRAMENTO HISTÓRICO E RACIAL:**

**As relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial**

André Luiz do Carmo Barbosa Lemos

**Seropédica - RJ**

**Dezembro de 2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

ANDRÉ LUIZ DO CARMO BARBOSA LEMOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

PROF(a). DR(a). REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

PRESIDENTE - ORIENTADOR

---

PROF(a). DR(a) GENY FERREIRA GUIMARÃES

MEMBRO INTERNO

---

PROF(o). DR(o). RONALDO CARDOSO ALVES

MEMBRO EXTERNO

## AGRADECIMENTOS

*Ope baba mi Ogum! Ope fun ire gbogbo!* Herói civilizador e deus da tecnologia, por me dar sua vitalidade e energia. Obrigado por traçar o meu caminho, nem sempre fácil, mas que continua possibilitando alcançar novos lugares, novas formas de resistência e existência. *Ogum ye! Mo ye!*

À minha família, Lúcia e Alline! Obrigado mãe, que durante toda a minha existência não deixou faltar nada, todo o suporte afetivo e material que sempre me sustentou amorosa e materialmente. Devo tudo o que sou e não teria chegado até aqui se não fosse a senhora.

À minha irmã, que tanto admiro intelectualmente. Tenho em você uma grande inspiração. Foi a primeira leitora deste trabalho, corrigindo-o pacientemente, disponibilizando o seu tempo, dando dicas e me incentivando. Gratidão, irmã! Você iluminou e ilumina o meu caminho. Sem você, a leveza e a fluidez deste texto não seriam possíveis.

À minha família, Carolina, Daniela e Estevam. Agradeço as minhas companheiras pelo amor, troca e parceria, que fizeram desses tempos sombrios que vivemos no mundo, momentos mais leves e felizes. Obrigado, filho! Quero ser sempre o homem que lhe inspira, como você me inspira infinitamente desde o dia do seu nascimento.

À Professora Regina, pela excelente orientação, inteligência, parceria e profissionalismo. Lembro-me da primeira reunião e de todos os outros encontros. Embora eu sempre duvidasse de minha capacidade para realizar tal trabalho, foram os seus incentivos e ensinamentos que fizeram com que eu chegasse até o final dessa jornada. Obrigado, grande mestra e amiga!

À banca examinadora, Professora Geny Ferreira Guimarães e Professor Ronaldo Cardoso Alves, que de forma precisa colaborou com esta dissertação. Guardarei para sempre todos os conselhos brilhantes que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Alain Pascal, Amilcar Pereira, Marília Campos e Rebeca Gontijo. Vocês foram fundamentais na minha formação.

A todos os colegas do mestrado e, em especial, ao Leandro, ao Leonardo e ao Victor. Rimos e choramos juntos durante toda a nossa trajetória. Obrigado pelos cafés, pela escuta atenciosa e pelos conselhos. Seguimos juntos, irmãos!

À CAPES, pela bolsa de estudo que permitiu a elaboração desta pesquisa.

Aos 23 alunos e alunas, protagonistas desta dissertação, que de forma síncrona e assíncrona toparam a difícil tarefa de realizar esta investigação em plena pandemia. Sem vocês, esta pesquisa não existiria. Obrigado do fundo do meu coração.

Muito grato a todos que estiveram comigo nesta longa jornada, que me incentivaram e me deram forças para continuar. Axé!

## RESUMO

### LETRAMENTO HISTÓRICO E RACIAL: AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA HISTÓRICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E IDENTIDADE RACIAL

Este estudo teve por objetivo pesquisar a construção de identidade racial e experiências de racialização de jovens estudantes do Ensino Médio na mobilização de suas consciências históricas presentes nas narrativas produzidas pelos discentes sobre o tema. A partir da experiência do docente-pesquisador com os debates no cotidiano escolar, nas aulas de História com jovens e das reflexões sobre aprendizagem histórica, identidade e pertencimento racial, buscaram-se fundamentos teórico-metodológicos da Didática da História e do Letramento Racial para elaborar atividades que mobilizassem as ideias históricas dos jovens estudantes sobre tais conceitos. As atividades foram os instrumentos que, com o foco na temática racial, provocaram os jovens a expressar concepções, questionamentos, hipóteses e raciocínios sobre suas experiências com o racismo, sua compreensão e interpretação dessas experiências e sua capacidade de comunicar ideias, construir reflexões e argumentos para debater desigualdade racial, antirracismo, consciência racial. O estudo possibilitou analisar elementos do processo de aprendizagem histórica e identidade racial, conduzindo a proposições de como o ensino de História precisa promover o letramento histórico e racial. Os dados produzidos demonstraram que uma cultura histórica sobre raça no Brasil manifesta-se nas ideias dos alunos e que por meio do ensino de História é plausível sofisticar e ampliar um repertório sobre raça e racismo que seja capaz de dar conta das tensões raciais que impactam sua vida prática.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Didática da História. Letramento Racial. Cultura Histórica. Antirracismo.

## **ABSTRACT**

### **HISTORICAL CULTURE, HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND RACIAL IDENTITY: A PROPOSAL FOR HISTORICAL AND RACIAL LITERACY**

This study aimed to investigate the construction of racial identity and experiences of racialization of young high school students in the mobilization of their historical consciousness present in the narratives produced by the students on the subject. Based on the experience of the teacher-researcher's and on the debates in everyday school life, in History classes with young people and on the reflections on historical learning, identity and racial belonging, theoretical and methodological foundations of the History Didactics and Racial Literacy were sought to develop activities that mobilize young students' historical ideas about such concepts. The activities were the instruments that, with a focus on racial themes, provoked young people to express conceptions, questions, hypotheses and reasoning about their experiences with racism, their understanding and interpretation of these experiences and their ability to communicate their ideas, build reflections and arguments for debating racial inequality, anti-racism, racial consciousness. The study made it possible to analyze elements of the process of historical learning and racial identity, leading to propositions on how the teaching of History needs to promote historical and racial literacy. The data produced showed that a historical culture about race in Brazil manifests itself in student's ideas and that through the teaching of History, it is plausible to sophisticate and expand a repertoire on race and racism that is capable of dealing with the racial tensions that impact their practical life.

**Keywords:** History Teaching. History Didactics. Racial Literacy. Historical Culture. Antiracism.

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Os Quatro Tipos de Consciência Histórica.....	33
Tabela 2: Reflexos da pandemia do novo coronavírus (covid-19). Fonte: Elaborado pelo autor. .....	126
Tabela 3: Pergunta Sociológica. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	138
Tabela 4: Pergunta Histórica. Fonte: Elaborado pelo autor.....	138
Tabela 5: Vantagem branca – palavras que mais pareceram. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	169
Tabela 6: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	170
Tabela 7: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	170
Tabela 8: Desvantagem negra e indígena – palavras que mais apareceram. Fonte: Elaborada pelo autor. ....	175
Tabela 9: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	176
Tabela 10: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	182
Tabela 11: Vantagem branca – palavras e expressões com um sentido de vantagem. Fonte: Elaborado pelo autor.....	212
Tabela 12: Desvantagem negra e indígena – palavras e expressões com um sentido de vantagem. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	214
Tabela 13: Marcadores Históricos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	215
Tabela 14: Marcadores Históricos. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	222



## **Lista de Figuras**

Figura 1: Matriz Disciplinar no Pensamento Rüseniano .....	27
Figura 2: Esquema Matriz Disciplinar da Didática da História.....	28

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Faixa etária. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	106
Gráfico 2: Ano de escolaridade e modalidade de ensino. Fonte: Elaborado pelo autor.....	107
Gráfico 3: Município/bairro onde reside. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	108
Gráfico 4: Gênero. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	109
Gráfico 5: Declaração de cor/raça de acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Fonte: Elaborado pelo autor.....	110
Gráfico 6: Religião. Fonte: Elaborado pelo autor.....	110
Gráfico 7: Composição familiar. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	111
Gráfico 8: Número total de pessoas com quem moram. Fonte: Elaborado pelo autor.....	112
Gráfico 9: Situação de moradia. Fonte: Elaborado pelo autor (2021).....	113
Gráfico 10: Bens e recursos disponíveis em casa. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	113
Gráfico 11: Renda Familiar. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	114
Gráfico 12: Escolaridade da mãe. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	115
Gráfico 13: Escolaridade do pai. Fonte: Elaborado pelo autor.....	116
Gráfico 14: Escolaridade do pai. Fonte: Elaborado pelo autor.....	117
Gráfico 15: Ocupação do pai. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	117
Gráfico 16: Atividades de cultura e lazer. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	118
Gráfico 17: Outras atividades de cultura e lazer. Fonte: Elaborado pelo autor.....	119
Gráfico 18: Trabalho/ocupação. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	120
Gráfico 19: Preferências por gênero musical. Fonte: Elaborado pelo autor.....	120
Gráfico 20: Ferramentas de acesso à internet. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	121
Gráfico 21: Frequência de utilização da internet. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	121
Gráfico 22: Meios de acesso à internet. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	122
Gráfico 23: Redes sociais e aplicativos utilizados. Fonte: Elaborado pelo autor.....	122
Gráfico 24: Outros aplicativos/redes sociais. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	123
Gráfico 25: Aplicativo de videochamada. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	124

Gráfico 26: Pertencimento racial. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	139
Gráfico 27: Identificação Racial. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	142
Gráfico 28: Cor/raça que possui vantagens. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	167
Gráfico 29: Cor/raça que possui desvantagens. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	174
Gráfico 30: Cor/raça que possui vantagens. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	211
Gráfico 31: Cor/raça que possui vantagens. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	211

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Novo Coronavírus
DH	Didática da História
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional
LR	Letramento Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PROFHISTORIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PT	Partido dos Trabalhadores
TRC	Teoria Racial Crítica
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

## Sumário

RESUMO.....	6
ABSTRACT .....	7
Lista de Tabelas .....	8
Lista de Figuras .....	9
Lista de Gráficos.....	10
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	12
INTRODUÇÃO.....	18
ESCOLA E PESQUISA EM TEMPOS DE COVID-19 .....	23
CAPÍTULO 1 - REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS:.....	24
1.1 JÖRN RÜSEN E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA .....	24
1.2 LETRAMENTO RACIAL .....	35
1.3 LETRAMENTO HISTÓRICO E RACIAL .....	40
1.4 IDENTIDADE, RAÇA E RACISMO NO BRASIL .....	43
1.5 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E RELAÇÕES RACIAIS .....	48
1.6 A CULTURA HISTÓRICA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL .....	50
<b>A- DIMENSÃO COGNITIVA .....</b>	<b>52</b>
<b>B- DIMENSÃO POLÍTICA .....</b>	<b>73</b>
<b>C- DIMENSÃO ESTÉTICA.....</b>	<b>86</b>
CAPÍTULO 2 - O PERCURSO METODOLÓGICO - Mapeando ideias históricas dos jovens sobre raça, racismo, identidade e privilégio .....	99
2.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO - Como identificar as ideias históricas dos jovens .....	100
2.2 AMBIENTE DA PESQUISA - Escola e comunidade escolar .....	105
2.3 JOVENS DISCENTES: PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL .....	106
2.4 DESCRIÇÃO DOS DEMAIS INSTRUMENTOS .....	127
<b>2.4.1 PERGUNTAS RACIAIS - INSTRUMENTO 2 .....</b>	<b>127</b>
<b>2.4.2 QUESTIONÁRIO RACIAL – AUTODECLARAÇÃO - INSTRUMENTO 3 .....</b>	<b>127</b>
<b>2.4.3 HETEROIDENTIFICAÇÃO - INSTRUMENTO 4.....</b>	<b>128</b>

<b>2.4.5 AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO - INSTRUMENTO 5</b>	128
<b>2.4.6 RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA - INSTRUMENTO 6</b>	129
<b>2.4.7 REVISANDO IDEIAS DE AUTODECLARAÇÃO e HETEROIDENTIFICAÇÃO – INSTRUMENTO 7- REFAZENDO O INSTRUMENTO 4 E 5</b>	130
<b>2.4.8 RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA – INSTRUMENTO 8 - REFAZENDO O INSTRUMENTO 6 – Ideias históricas dos jovens</b>	131
<b>2.5 AULAS REMOTAS – Encontros síncronos e assíncronos</b>	132
<b>2.6 MEDIAÇÃO DIDÁTICA – DEBATES SOBRE RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA</b>	133
<b>CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E LETRAMENTO RACIAL – A compreensão dos jovens sobre raça, racismo, privilégio racial e antirracismo</b>	136
<b>3.1 CLASSIFICAÇÃO RACIAL, AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO</b>	137
<b>3.1.1 PERGUNTAS RACIAIS</b>	137
<b>3.1.2 QUESTIONÁRIO RACIAL</b>	139
<b>3.1.3 HETEROIDENTIFICAÇÃO</b>	146
<b>3.1.4 RELAÇÃO ENTRE HETEROIDENTIFICAÇÃO AUTODECLARAÇÃO</b>	149
<b>3.1.5 AUTOIDENTIFICAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO</b>	151
<b>3.2 CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE RAÇA, RACISMO E IDENTIDADE RACIAL NAS SUAS DIMENSÕES ESTÉTICA, POLÍTICA E COGNITIVA</b>	155
<b>3.2.1 – EXPERIÊNCIA DE RACIALIZAÇÃO</b>	156
<b>3.2.2 - RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA</b>	167
<b>3.2.3 – EXPERIÊNCIA DE RACIALIZAÇÃO</b>	201
<b>3.2.4 - RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA</b>	210
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	244
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	249
<b>ANEXOS</b>	264

## INTRODUÇÃO

*“Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”*

Exu sobre cultura e consciência histórica.

Sendo filho de uma família inter-racial, de pai preto e de mãe branca, a presente pesquisa está intrinsecamente relacionada com a minha história de vida, cuja trajetória foi marcada pela construção da minha identidade como homem negro e pela busca e reafirmação da minha identidade racial. Ao longo de minha existência, as impressões de autodeclaração ou heterodeclaração como negro ou como branco estiveram presentes de toda a minha biografia.

Assim que nasci, minha mãe relata que minha avó materna costumava me examinar minuciosamente a fim de depreender se o tom de minha pele seria claro ou escuro. Já na infância, sempre foi apregoadado pelo lado materno que eu não era branco, mas que também não era negro. Aos cinco anos, a separação de meus pais contribuiu para uma ideia indefinida, distante e vaga de uma possível identidade racial negra. Além disso, o pai preto sempre foi ausente, o que favoreceu, igualmente, a falta de referência para negritude. Na adolescência e juventude essa sensação vaga permaneceu, porém, buscava minha própria leitura de mundo sobre raça, principalmente pela referência religiosa de matriz africana.

No campo profissional, o meu percurso formativo como professor de História agregou mais elementos para essa percepção, pois ao longo de dez anos em sala de aula, percebi esse mesmo incômodo em meus alunos pardos<sup>1</sup>, caminhando sempre para o ideal de embranquecimento e vagando em um “limbo” racial, que ora o identifica como preto/negro, ora como pardo, ora como branco. Assim, nos brancos eu notava o lugar confortável do privilégio enquanto aos pretos, cabia somente a parte extrema da recepção do racismo.

Dessa forma, em um país racista como o Brasil, entender os processos de racialização aos quais brancos e negros (pardos / pretos) são submetidos é imprescindível para adotar uma identidade que permitirá posicionar-se na luta antirracista e, caso isso não ocorra, infelizmente a consequência será a de conformidade com o racismo.

Diante do exposto, a não percepção histórica da ideia de raça e, conseqüentemente, da manifestação do racismo, faz com que todos se tornem vítimas e/ou cúmplices de tal realidade, sendo necessário, portanto, construir ações que minem o sofrimento silencioso dos jovens nas escolas e nas salas de aula. Não se posicionar ativamente quanto a isso traz implicações extremamente negativas, tais como a retirada e o enfraquecimento do potencial de jovens negros

---

<sup>1</sup> Na pesquisa utilizo as cinco categorias de classificação de cor/raça do IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena.

(pardos e pretos) de crescerem individual e coletivamente pelo caminho da negritude e, dos brancos, de não se posicionarem a partir de uma branquitude crítica.

A manifestação do racismo em nosso país ainda caminha pela narrativa da democracia racial, a qual pode ser evidenciada nos discursos que deslegitimam a desigualdade de oportunidades para pessoas brancas e negras em nosso país, onde o ideal de branqueamento ainda vivo em nossa sociedade opera como elemento inibidor de uma identidade negra positiva.

Logo, há a necessidade de deslegitimar discursos que se apresentam no imaginário coletivo relacionando aspectos negativos ao povo negro como padrão de beleza inferior, a tonalidade da pele vinculada ao crime, a sexualização exagerada e como o oposto disso, a exaltação do branco como sendo o ideal positivo a ser atingido.

Nesse sentido, a pesquisa ao priorizar os adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no município de Engenheiro Paulo de Frontin, teve a intenção de investigar a possível relação entre o desenvolvimento da consciência histórica e o processo de construção de identidade racial. A partir das narrativas dos alunos em sala de aula enquanto espaço de experiência social, buscou-se interpretar como esses discentes representam e percebem as questões raciais através do conhecimento histórico, bem como a cultura histórica influenciada por outros espaços de socialização como família, religião, redes sociais e meios de comunicação.

O objetivo geral deste estudo consistiu em pesquisar as relações étnico-raciais de alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual, a partir da análise das suas narrativas para refletir sobre a construção de identidade racial jovens estudantes por meio da perspectiva de um letramento racial e de elementos presentes no desenvolvimento da consciência histórica, considerando ambos como processos resultantes de aprendizados históricos. Este objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos. São eles:

- entender como o ensino de História pode fundamentar e contribuir para a compreensão das identidades raciais, para ampliar as práticas de educação antirracista, problematizando preconceitos, atos intolerantes e discriminatórios atrelados ao ideal de branqueamento, bem como a sua associação à raça, a identidades raciais e ao racismo;

- analisar como as narrativas dos estudantes, na perspectiva da Didática da História, expressam as relações sociais e perceber a sua cultura histórica sobre raça, identificando nesses discursos como os jovens constroem o pertencimento racial sobre si (autodeclaração), sobre o outro (heterodeclaração) e como se articulam com ações racistas ou antirracistas, de branquitude ou negritude;



- analisar o papel do conhecimento histórico no diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos de raça e de racismo, isto é, a sua aprendizagem histórica na perspectiva da Didática da História articulada ao Letramento Racial;

- problematizar o papel do ensino de História na proposição de práticas de letramento racial de modo a contribuir para a construção de sentidos de orientação da consciência racial para a luta antirracista ou na perspectiva antirracista.

- subsidiar práticas educativas e pedagógicas na perspectiva do letramento histórico / racial que possibilitem identificar formas de racialização em nossa sociedade que complexifiquem o que é ser negro e o que é ser branco no Brasil, auxiliando, principalmente, na construção de identidades negras positivas, alterando subjetividades embranquecidas e colonizadas, possibilitando, assim, o combate ao racismo de forma permanente.

Esta dissertação propôs realizar um estudo da construção de identidade racial e experiências de racialização no ambiente escolar, especificamente no espaço das aulas de História, tendo como referencial teórico os conceitos de consciência histórica, memória e identidade em Jörn Rüsen (2010) como constituintes dos processos da aprendizagem histórica e a análise das questões no campo das relações étnico-raciais pela perspectiva do Letramento Racial em Twine (2010). O estudo procurou compreender as relações raciais por meio da materialidade da consciência histórica nas produções narrativas dos discentes, bem como a cultura histórica caracterizada como aquilo que a sociedade escolhe materializar do passado ao entrar em contato com eventos do passado sobre a população negra, as suas vivências de branquitude<sup>2</sup>, negridade<sup>3</sup> ou negritude<sup>4</sup> e como essa realidade apresenta-se atualmente na construção de identidade racial desses jovens. As fontes para esse estudo serão as experiências registradas em narrativas de alunos do Ensino Médio elaboradas em aulas dedicadas a esse tema.

O trabalho situa-se no campo das pesquisas em Didática da História, pois busca investigar e refletir sobre a produção de conhecimento histórico em um contexto de aprendizagem da História na escola e pretende também contribuir para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, por levantar questionamentos ligados à raça e ao racismo.

Nas duas últimas décadas, as pesquisas sobre o ensino de História e acerca das relações étnico-raciais vêm promovendo debates importantes sobre raça e racismo no ambiente escolar. Sem dúvida, muito desse contexto se deve às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais tornaram

---

<sup>2</sup>PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais online**. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&rm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&rm=abn)>. Acesso em: 27dez. 2019.

<sup>3</sup>Ferreira, L. (2006). “NEGRITUDE”, “NEGRIDADE”, “NEGRÍCIA”: HISTÓRIA E SENTIDOS DE TRÊS CONCEITOS VIAJANTES. *Via Atlântica*, (9), 163-184. <https://doi.org/10.11606/va.v0i9.50048>

<sup>4</sup>Idem.

obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Contudo, no que concerne às ações práticas efetivas nas instituições de ensino, há muito que se avançar na legitimação das identidades negras e na luta antirracista. Nesse sentido, a criação de práticas pedagógicas, produção de materiais e sequências didáticas que descolonizem e desembranqueçam o currículo e contribua para a subjetividade dos alunos se faz necessária para que se alcance a dimensão vasta da diversidade em nossa sociedade não somente por um ponto de vista eurocêntrico.

No decorrer de minha atuação em sala de aula, um questionamento sempre esteve presente: qual seria a melhor forma de desenvolver os conhecimentos históricos para que alcançassem um sentido profundo para os alunos? Venho encontrando essa resposta na Didática da História de origem alemã, em pesquisas desenvolvidas em outros países e no Brasil, em que as investigações privilegiam conhecer como se desenvolvem a formação e o aprendizado histórico de professores e alunos tanto em sala de aula, quanto fora dela, considerando suas narrativas como materialização ou expressão de aprendizagem histórica, processo constituído e constituinte da consciência histórica (RÜSEN, 2010). Conhecer e buscar compreender como os estudantes constroem ideias, representações e conceitos históricos é fundamental para responder a pergunta de como os conhecimentos históricos podem alcançar um sentido profundo para a vida dos estudantes, contribuir para sua subjetividade e vivências intersubjetivas. Ante essa perspectiva, a investigação com alunos do Ensino Médio buscou, a partir de dados e informações que mobilizassem suas consciências históricas sobre a história da África e do negro no Brasil e, conseqüentemente, sobre a formação histórica racial brasileira, evidenciar o tipo de conexão desses elementos com os processos de constituição de sua identidade racial.

A hipótese de que as ideias sobre raça são acionadas por aquilo que Rüsen (2010) chama de consciência histórica, que se manifesta pelas narrativas dos sujeitos em uma sociedade formada numa cultura histórica de racismo, ou seja, a consciência histórica opera na constituição de sentidos constituintes da identidade racial, uma orientação como formação das subjetividades e articulações intersubjetivas para a tomada de decisões, posicionamentos éticos, políticos, estéticos, morais, ao realizar uma articulação entre o passado, o presente e o futuro em um processo contínuo, onde essa interpretação participa da construção identitária e das memórias sociais. Logo, se podemos estabelecer uma relação entre a consciência histórica e a identidade racial, propõe-se que a construção de letramento racial com adolescentes do Ensino Médio pode substanciar essa consciência/identidade.

Em um país em que a ode à miscigenação colabora para a percepção de que não se possui conflitos raciais, considerando as hierarquizações raciais no período colonial, o embranquecimento da nação patrocinado desde o século XIX até o surgimento da ideia de “democracia racial” na década de 1930, permite-nos pensar o quão complexo é denominar o que

é ser negro e o que é ser branco no que diz respeito aos elementos subjetivos da identidade racial, que vão além dos fenótipos e como essa identidade é construída na juventude.

Assim, o presente estudo foi motivado pela observação de como essas ideias raciais se desenvolvem no contexto escolar e especificamente no Ensino Médio, associado aos significados que a cor da pele possui para mim enquanto negro (pardo) e aos estudos teóricos sobre as relações étnico-raciais, onde a realidade social brasileira indica a persistência do racismo. Ademais, a visão permanente do preconceito e da discriminação racial, somados à negação de uma visão positiva e de orgulho negro, da invisibilidade e da violência simbólica pelo embranquecimento no contexto da escola pública onde leciono abriam caminho para esta pesquisa relacionando aprendizagem histórica e identidade racial.

No que tange à proposição e criação de uma ação antirracista efetiva em sala de aula de História, a pesquisa pretendeu promover aquilo que está sendo chamado por mim de letramento histórico e racial. Essa proposição, como afirmado anteriormente, justifica o aporte teórico-metodológico acionado, tendo como foco subsidiar ações pedagógicas de combate ao racismo institucional da escola, a racialização das práticas sociais cotidianas, assim como ser mais uma evidenciar o papel do Ensino de História na constituição de sentidos históricos racializados.

Finalmente, cabe destacar que para a elaboração desta escrita alguns questionamentos foram cruciais: inicialmente, de que maneira os processos históricos de racialização diluem os debates sobre raça e deslegitimam o processo de construção da identidade racial negra, favorecendo um ideal difuso de branqueamento? Como foi construída social e historicamente essa percepção? Por quais motivos alunos e alunas negras não se reconhecem como negros? De que forma os alunos brancos percebem a branquitude? Como o ensino de História pode contribuir para complexificar e problematizar tal realidade? Que tipo de ações pedagógicas em História podem ser elaboradas para uma efetiva educação antirracista?

Após essa introdução, expomos a estrutura desta dissertação composta por três capítulos. No primeiro capítulo é debatido o referencial teórico metodológico, onde são apresentados a Didática da História, o Letramento Racial, as discussões sobre raça e identidade e um panorama sobre a cultura histórica racial no Brasil. No segundo capítulo temos o percurso metodológico, onde é analisado o perfil da escola, dos estudantes e a composição dos instrumentos de produção de dados. O terceiro e último capítulo se constitui da análise dos dados gerados na pesquisa a partir da Didática da História e do Letramento Racial. Nas considerações finais é feito um balanço de todo o processo de pesquisa, onde são apontados os desafios encontrados e a potencialidade deste estudo.

Antes de iniciarmos o primeiro capítulo, é importante marcar o contexto de realização da pesquisa feita no período da pandemia do novo coronavírus.

## **ESCOLA E PESQUISA EM TEMPOS DE COVID-19**

A partir de março de 2020, com o início da pandemia do NOVO CORONAVÍRUS, instituições de ensino tiveram de suspender o ensino presencial, afetando a vida de alunos, professores e dando início, assim, ao isolamento social em obediência às recomendações de distanciamento da Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida que visava à redução da velocidade do contágio e automaticamente do colapso do sistema de saúde.

A mudança gerou grande impacto nas formas de ensinar, as quais tiveram de ser reinventadas em um cenário nunca antes vivido na educação mundial. Com a suspensão das aulas, houve um crescimento da carga de trabalho para os profissionais da educação com o aumento do número de reuniões via aplicativos de videoconferência, cursos e oficinas com o objetivo de aprender e usar tecnologias para ensino e aprendizagem, em uma tentativa de promover aulas a distância em plataformas digitais como forma de reparação de danos educacionais aos alunos.

Porém, na mesma velocidade em que surgiram inúmeras soluções para dar continuidade às aulas, os problemas também apareceram na mesma proporção. A realidade brasileira, marcada pela desigualdade, escancarou a falta de um serviço fundamental, que é o acesso à internet, bem como a qualidade do serviço de conexão, os quais terminaram tornando duvidosa a eficiência da aprendizagem em um contexto de emergência pelo imprevisto de uma educação online, a distância ou de ensino remoto.

Conseqüentemente, o *locus* da pesquisa com os alunos foi prejudicado. Não havendo a troca em sala de aula, ele teve de ser reinventado na criação de tarefas possíveis de realizar a despeito do contato físico. A “mágica” que acontece no encontro de professores e estudantes em tempos semanais de 100 minutos, infelizmente não esteve presente nesta pesquisa.

Esta dissertação está marcada pelo cenário caótico do ano de 2020 e 2021 e pela falência dos governos em criar, minimamente, um clima coletivo seguro para enfrentar a Covid-19, ameaça invisível da morte em todo o mundo. Realizar esta pesquisa foi um ato de resistência, de uma profissão que opera no limite da precarização e que foi levada ao extremo por imposição dessa realidade.

## CAPÍTULO 1 - REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS:

Nesta dissertação, os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, advém de áreas diferentes, mas correlatas quando se aborda o Ensino de História. Inicialmente, embasar-me-ei teoricamente na produção de conhecimento sobre aprendizagem histórica através da Didática da História com um olhar específico sobre os conceitos rusenianos como, consciência histórica e cultura histórica a fim de refletir a respeito de como as aulas de História podem contribuir para a construção de uma consciência histórica crítico genética e desta como meio de romper com as prescrições de uma cultura histórica legada, neste caso, elementos da cultura histórica das relações raciais no Brasil.

Para a criação de uma ação antirracista efetiva em sala de aula realizada sob a construção da narrativa dos alunos, a pesquisa pretende utilizar estratégias a partir da perspectiva do Letramento Racial, articulada a questões referentes ao campo das relações étnico-raciais envolvendo aspectos de processos de identidade e de diferença e, mais especificamente, da identidade negra e manifestações da branquitude. Tal aporte teórico-metodológico se deve à sua abordagem no combate ao racismo, ao reconhecimento de uma identidade racial negra positiva e problematizações sobre indivíduos socialmente brancos.

Começaremos a seguir por Jorn Rusen e a Didática da História.

### 1.1 JÖRN RÜSEN E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

No Brasil, o pesquisador alemão Jörn Rüsen tem, nas duas últimas décadas, colaborado e influenciado a historiografia e a sua relação com o ensino de História, trazendo um amplo desenvolvimento para os profissionais do campo da Teoria da História e da Educação. Rüsen parte “de referenciais epistemológicos que têm como premissa relacionar a produção historiográfica oriunda da ciência da História com a Vida prática dos indivíduos na sociedade”<sup>5</sup>.

A formação do pensamento do autor alemão está contextualizada historicamente quando, “no final dos anos 60, uma crise da ciência histórica e do ensino de história se tornou evidente na

---

<sup>5</sup> ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. In. **História & Ensino**. Londrina, vol. 19, n. 1, p.49-69, jan./jun. 2013. p. 57

Alemanha Ocidental”<sup>6</sup>, sendo necessário discutir consciência histórica, identidade e orientação temporal para um entendimento de quem eles eram e para onde estavam indo. É a partir dessa demanda por orientação temporal em uma crise, que alguns pensadores alemães, incluindo Rüsen, promoveram debates entre o ensino de História e a epistemologia da História, renovando, assim, o campo da Didática da História (D.H.). Nesse sentido Saddi afirma que:

Ao mesmo tempo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, Rüsen (1969) (1976) superava, com o retorno a Droysen, a redução da teoria da história a um fator da pesquisa histórica. Tratava-se de entender a teoria da história como Historik, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a práxis historiográfica. Nesta reflexão teórica sobre a teoria, ganhava destaque a reflexão sobre os fundamentos mundanos de toda e qualquer história, compreensão que colocava a didática da história como uma preocupação relevante da ciência histórica.<sup>7</sup>

Naquele momento, inicialmente foi criada a D.H. com objetivos bem delineados de discutir ou de questionar a função da ciência histórica na formação histórica dos sujeitos, das sociedades, das rupturas históricas, quanto o conhecimento produzido pelo historiador atende ou dialoga com essa realidade, com a sociedade onde a ciência é produzida. Se constituindo assim como um campo de reflexão da função do conhecimento histórico, na formação histórica subjetiva dos sujeitos, da coletividade na cultura histórica.

Além disso, seria o papel da D.H. indagar sobre as questões sociais a partir de como a sociedade se relaciona com o seu passado e com os conhecimentos históricos produzidos pelos historiadores e, ainda, de como ela seria capaz de suprir, na coletividade, as carências de orientação temporal, entendendo o papel da racionalidade histórica muito além do caráter especializado dos profissionais da História. Oldimar Cardoso nos respalda com a seguinte reflexão:

A Geschichtsdidaktik está para a História escolar assim como a Teoria da História — Historik — está para a ‘História dos historiadores’. Porém, a Geschichtsdidaktik não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todas as ‘elaborações da História sem forma científica’ — nicht-wissenschaftsförmigen Geschichtsverarbeitungen.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil DOI10.5216/o.v14i2.30835. *OPIS*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 133–147, 2014. DOI: 10.5216/o.v14i2.30835. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/view/30835>. Acesso em: 29 dez. 2021. p.136

<sup>7</sup> SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil DOI10.5216/o.v14i2.30835. *OPIS*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 133–147, 2014. DOI: 10.5216/o.v14i2.30835. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/view/30835>. Acesso em: 29 dez. 2021. p. 138

<sup>8</sup> CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008. p.158

Os objetos de conhecimento históricos debatidos em sala de aula possuem grande importância para a D.H., em uma relação que busca entender o papel tanto do professor como dos alunos na interação com as temáticas abordadas e a partir das quais o ensino de História realiza a autorreflexão de sua produção e de sua prática ligada à sociedade, afirmando, assim, a sua importância para a ciência histórica, com elementos epistemológicos próprios vinculados à uma atuação educativa e que discuta saberes elaborados pelas investigações científicas do campo da História.

Dessa maneira, Rüsen propõe reflexões que integrem essa relação entre a ciência da História e a vida prática, em uma interligação que dê conta dos processos que impactam as experiências dos sujeitos. A pesquisa acadêmica e aprendizagem histórica escolar tornam-se significativas somente a partir das demandas e das carências na práxis cotidiana, ganhando sentido e significado quando acessadas. Nas palavras do pesquisador Ronaldo Alves, “(...) é exatamente essa relação intrínseca entre História e Vida que deve nortear o labor historiográfico sem o qual não haveria sentido construir racionalmente o conhecimento histórico (...)”<sup>9</sup>.

Buscando uma definição básica para a D.H., recorremos a esta reflexão do pensador alemão:

Eu gostaria de propor uma definição mais modesta do objeto de pesquisa da didática da história. Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas.<sup>10</sup>

Assim, a D.H. não pode ser compreendida somente como uma metodologia para ensinar História, mas sim como uma disciplina ou área da História que investiga a sua aprendizagem como uma das formas de manifestações da consciência histórica. Na perspectiva alemã, a D.H. teoriza as funções práticas e de orientação do conhecimento histórico (historiográfico), analisa essas funções na cultura histórica (história pública, escolar, museus, centros de memória, monumentos, mídia), teoriza e analisa os processos de aprendizados ocorridos nos diferentes âmbitos da ciência, da cultura e da consciência histórica.

Ao introduzirmos o pensamento ruseniano, faz-se necessário que apresentemos, de forma sucinta, a sua matriz disciplinar que busca abarcar a totalidade de suas concepções teóricas com

<sup>9</sup> ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. In. **História & Ensino**. Londrina, vol. 19, n. 1, p.49-69, jan./jun. 2013. p.53

<sup>10</sup> RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. 1. 2006. p.16

cinco fatores interdependentes do pensamento histórico: métodos, formas, funções, interesses e ideias. A figura seguinte representa, na forma de um circuito cíclico, a matriz disciplinar conjecturada a partir das considerações dos fundamentos da História e das carências de orientação que o ser humano tem em sua existência e que influenciam as suas maneiras de viver, impactando e movendo-se nas temporalidades passada, presente e futura. Em outras palavras, é a partir dos “interesses” que “são abordados pela teoria da história a fim de poder expor, a partir deles, o que significa pensar historicamente e por que se pensa historicamente”.<sup>11</sup>

Posteriormente, vêm as “ideias”, as quais “servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir”<sup>12</sup>, denotando que a experiência sobre o passado é organizada com outros pontos de vista. Na História enquanto ciência, os “métodos”, “como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico”<sup>13</sup>, se manifestando-se no uso de fontes e resultando na historiografia ou nas “formas”. Nessas “formas de apresentação, o pensamento histórico remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou.<sup>14</sup>” e retorna para a vida prática assumindo “funções de orientação existencial<sup>15</sup>”. Esses elementos apresentados brevemente, resumem a perspectiva analítica meta-teórica de Rüsen nas relações da cultura histórica e na formação da consciência histórica, em que os seres humanos são implicados.

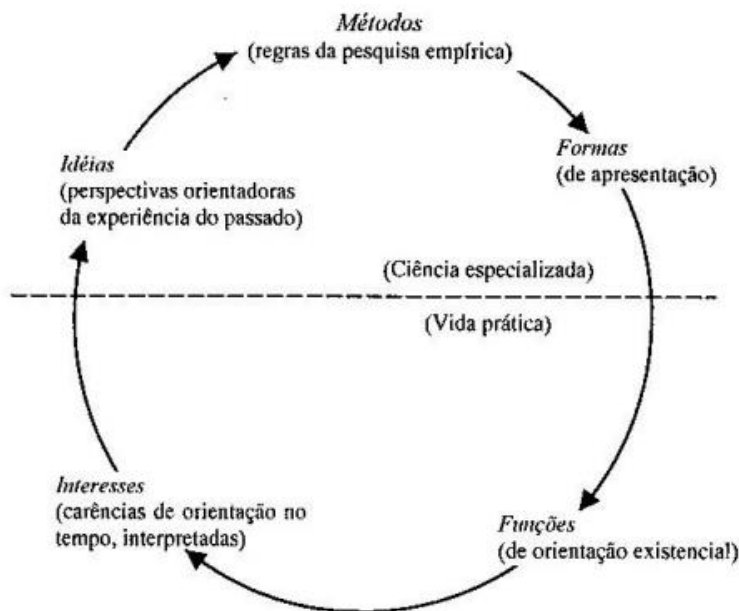


Figura 1: Matriz Disciplinar no Pensamento Rüseniano<sup>16</sup>

<sup>11</sup> RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001. p. 30.

<sup>12</sup> Idem p. 31

<sup>13</sup> Ibidem. p. 33

<sup>14</sup> Ibidem. p.34

<sup>15</sup> Ibidem. p.34

<sup>16</sup> Ibidem, p. 34





Figura 2: Esquema Matriz Disciplinar da Didática da História<sup>17</sup>

Ao analisar a matriz acima podemos refletir que Rüsen está interessado no que mobiliza a consciência histórica a aprender história e a se transformar. Nos elementos a serem investigados na mobilização no aprendizado, a pensar o interesse pela história, na interpretação das ideias, no movimento das relações de ensino e aprendizagem, por onde o pensamento humano transita nesse percurso. Daí o esforço teórico de colocar na matriz acima, os fundamentos ou dimensões basilares do aprendizado. Assim, é no contato com a narrativa histórica que a aprendizagem vai acontecer. Uma das funções da Didática da História é pensar como a teoria da aprendizagem histórica se processa, neste caso, o pensador alemão traz a hipótese teórica de que a produção do conhecimento histórico tem seu sentido na função desse, ou seja, o quanto dialoga com as carências de orientação dos sujeitos, grupos e culturas. Desse sentido deriva a matriz disciplinar da Didática da História cujo objeto é pensar o aprendizado histórico com desenvolvimento do pensamento histórico. Isto é, qual o interesse em aprendizagem, qual a perspectiva o professor está trabalhando (ou pretende trabalhar), quais são os métodos, as formas de organizar o ensino através do currículo e do material didático? Essa dimensão da função da educação histórica é entendida como auto cultivação.

É pelo contato com as narrativas históricas que se materializa o conhecimento histórico e os sentidos de orientação que serão construídos, ou seja, a competência de geração de sentido através da narrativa histórica. São campos de comunicação, assim, qual o discurso, qual a estratégia que precisa ser usada, qual é o método de pesquisa, qual a metodologia de ensino?

A Didática da História deve se dedicar a avaliar, analisar, entender e propor maneiras para que o movimento dessa matriz aconteça, partindo dos interesses de aprendizagem da vida prática,

<sup>17</sup> RÜSEN, Jörn. Contribuições para uma teoria da Didática da História. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 25.

as carências de orientação, e movimentando as ações com base no conhecimento histórico e outros elementos da cultura histórica. Por exemplo, conceitos de raça, racismo, experiências de racialização, letramento racial, são elementos da cultura histórica e conceitos históricos (da disciplina, conceitos substantivos elaborados na ou pela ciência histórica.

A consciência histórica<sup>18</sup> pode ser entendida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos”<sup>19</sup> e que, através de uma relação temporal, orientam a vida prática dos sujeitos. Esse conceito é parte central no processo de aprendizagem histórica, pois aumenta as possibilidades de investigação no campo da D.H. atuando sobre o indivíduo e questionando como se dão as suas relações com o conhecimento histórico e as próprias dinâmicas de como a História vem sendo ensinada.

Para o desenvolvimento da consciência histórica, Ronaldo Alves nos explica que:

é fundamental ter acesso às operações mentais geradoras de um quadro interpretativo que possibilite, aos seres humanos, a autonomia de leitura do processo histórico e de si mesmos. Dessa forma, sua relação com a temporalidade modificar-se-á, pois se entenderão como agentes do próprio pensamento ao promoverem a interpretação da experiência passada, o diagnóstico do tempo presente e a projeção do futuro – algo como o que Koselleck chamou de prognóstico.<sup>20</sup>

Em concordância com Rüsen, Agnes Heller<sup>21</sup> reitera o caráter inerente aos seres humanos da consciência histórica, em que os questionamentos que acionam operações mentais no presente, ligadas a temporalidades passadas e que perspectivam futuros, estão naturalmente tentando sanar carências de orientação com o objetivo de dar sentido à vida do sujeito e situando-o em um pensamento histórico, que por sua vez, também se vincula aos processos de constituição da identidade. Esses processos de constituição de identidade<sup>22</sup> correspondem a uma função da consciência histórica. Memórias históricas coletivas operam na dimensão da construção das identidades, na interação do “eu” com o “outro”, em que a “consciência histórica existe nas

<sup>18</sup> Rüsen articula esse conceito ao pensar uma “consciência histórica europeia” a partir do trabalho do ensino de história nos diferentes países. Bodo Von Borries (que trabalhou com Rüsen) levanta essa questão e organiza a pesquisa os Jovens e a História, nos anos 1990. Porém, as análises não concluíram pela existência de tal consciência – ao contrário – as identidades locais ainda são mais fortes e significativas que as nacionais ou continentais. No entanto, o conceito passou a fundamentar a pesquisa sobre aprendizagem em outros contextos escolares, na América, África e Ásia. VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

<sup>19</sup>RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010. p. 57.

<sup>20</sup>ALVES, Ronaldo Cardoso. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Saeculum**, João Pessoa, v. 30, p. 321-339, 2014a. p.322

<sup>21</sup> HELLER, Agnes. **Uma Teoria da História - A THEORY OF HISTORY**- 1º Ed. ART LINE Prod. Graf. Ltda.- RIO DE JANEIRO. EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S/A- RIO DE JANEIRO, 1993.

<sup>22</sup> Novamente, Rüsen e Heller convergem em suas reflexões sobre o papel da consciência histórica na construção da identidade. Cerri reitera essa equivalência. Ver mais em: CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.

práticas de narração histórica. Dito de outra forma, a narrativa é a expressão material do pensamento histórico.”<sup>23</sup>

Estevão de Rezende Martins, pesquisador e principal tradutor das obras de Rüsen no Brasil, oferece-nos a seguinte reflexão:

a operação fundamental e fundante da consciência histórica: a narrativa histórica. Essa narrativa é concebida como síntese significativa, estruturada e estruturante das evidências empíricas que são reunidas pela pesquisa, articuladas pela interpretação, sustentadas pela argumentação e enunciadas pela narrativa, que as insere no contexto mais amplo do presente prático em que se situam autor e interlocutor.<sup>24</sup>

Em relação a isso, é necessário destacar a passagem em que o historiador alemão atribui ao sujeito a habilidade de construir e de estabelecer relações temporais entre os tempos presente e passado, com destaque para a aprendizagem histórica como campo capaz de aperfeiçoar e de oportunizar o oferecimento de novos repertórios manifestados pela narrativa histórica, a qual é entendida

como essa operação mental constitutiva [O ensino de história está fundado numa narrativa]. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.<sup>25</sup>

A narrativa histórica instrumentaliza o indivíduo para uma manifestação de sentido ao passado e ao presente. Porém, vale lembrar que essas construções de sentido, ao contrário do que se pensa, não são aprendidas e assimiladas somente nas aulas de História ou da produção de conhecimento histórico na academia, mas também, e por vezes principalmente fora dela, nas vivências sociais, nas disputas de memórias e nos contatos com a história pública<sup>26</sup>. O ensino e a aprendizagem histórica na sala de aula, ou seja, na educação formal, constituem-se como processos atravessados por vetores diversos, como é o caso dos meios de comunicação, dos estabelecimentos religiosos, das relações familiares, os quais terminam por conferir sentido à vida das pessoas, orientando-as nas suas decisões através do tempo, isto é, em que as formas e os

<sup>23</sup> GERMINARI, Geyso Dongley. História da cidade nas narrativas de jovens escolarizados: A relação entre consciência histórica e identidade. **Perspectiva**, v. 30, n. 3, p. 1153-1181, 2012. p.1157

<sup>24</sup> MARTINS, Estevão de Rezende. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, PRÁXIS E CULTURA. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 56, 1992 p. 63, 64.

<sup>25</sup> Idem. “Aprendizado histórico”, In Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), Jörn Rüsen e o ensino de História (Curitiba: Ed. UFPR, 2010), p. 43.

<sup>26</sup> História pública - Os Editores. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 229-230, Dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862014000200229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862014000200229&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 Fev. 2020.

conteúdos das narrativas históricas forjadas pelo sujeito serão marcados por essas relações. Esses processos interrelacionados constroem a competência narrativa dos sujeitos, sua capacidade de expressar os sentidos de orientação temporal, suas interpretações das relações entre passado-presente-futuro para elaborar autoconhecimento e ações cotidianas, sua visão e atuação em sociedade.

Ao analisar a teoria de Rüsen e a ideia de competência narrativa, Ribeiro nos propõe o seguinte:

A competência narrativa é uma qualidade específica da consciência histórica, e esta qualidade se desenvolve por meio dos processos de aprendizagem histórica. Assim, a consciência histórica pode ser compreendida como um processo de aprendizado em que o sujeito desenvolve a competência narrativa como forma de organizar e dar sentido as experiências temporais.<sup>27</sup>

Com o intuito de contribuir com o aumento do repertório e da complexificação da consciência histórica dos alunos, é preciso refletir sobre um método que desenvolva a competência narrativa “[...] como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal”<sup>28</sup>, sofisticando a visão de mundo do sujeito, tornando perceptível os atravessamentos de um todo temporal, orientando-o para ações mais contundentes na sua realidade social. Essa competência narrativa é detentora de três atributos: função, conteúdo e forma. “Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência de experiência histórica”; em relação à forma, de “competência para interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para a orientação histórica”.<sup>29</sup>

Todas essas competências precisam fundamentar a aprendizagem histórica e cada qual com a sua demanda específica, concernente à experiência está relacionada a “habilidade para experiência temporais”, à interpretação o que corresponde à “habilidade para reduzir diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarque todas as dimensões de tempo” e, finalmente, a orientação que “(...) Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico”.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup>RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Tudo isso antes do século XXI**: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-12112012-143015. Acesso em: 04 Fev. 2020. p.109.

<sup>28</sup>RÜSEN, Jörn. “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”, In Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), Jörn Rüsen e o ensino de História (Curitiba: Ed. UFPR, 2010), p.59.

<sup>29</sup> Idem. p. 59

<sup>30</sup> Ibidem p.59-61

Rüsen, com o intuito de identificar em narrativas formas de como a consciência histórica se manifesta, esboçou uma tipologia<sup>31</sup> com quatro características: o tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o tipo genético. Através desses “tipos funcionais de narrativa histórica”<sup>32</sup>, é possível identificar como o sujeito atua dentro das temporalidades em sua vida prática, em relação ao passado, ao presente e às possibilidades de futuro.

---

<sup>31</sup> Essa tipologia se sustenta na ideia de “tipo ideal” de Max Weber. Para ver mais: WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

<sup>32</sup> RÜSEN, Jörn. “Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão”, in Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (Curitiba: Ed. UFPR, 2010), p.98

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Tabela 1: Os Quatro Tipos de Consciência Histórica<sup>33</sup>

<sup>33</sup>RÜSEN, Jörn. “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”, in Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), Jörn Rüsen e o ensino de História (Curitiba: Ed. UFPR, 2010). p. 63

“As narrativas de tipo tradicional lembram as origens dos sistemas de vida do presente”<sup>34</sup>, ou seja, essa consciência histórica se orienta a partir das tradições, em que o seu propósito no tempo indica algo permanente. “As narrativas exemplares lembram os casos que demonstram aplicação de regras gerais de conduta;”, isto é, essas normas, princípios, cânones e têm os seus usos reivindicados como referência para confirmar comportamentos, valores de um determinado indivíduo ou do seu grupo. As narrativas do tipo crítica “lembram dos desvios que tornam problemáticas as presentes condições de vida”, questiona a moral dada, relativiza e interroga as generalizações visando a escapar de discursos universalizantes, porém com o risco de criar novos modelos totalizantes. Por fim, “as narrativas genéticas lembram as transformações que levam dos modos de vida alheios para modos mais apropriados”, em que o surgimento dessa consciência histórica se sustenta na transformação apontando para um futuro ideal, rompendo com o passado em um presente possível de ser modificado, apontando novas perspectivas para a posteridade.

Para o ensino de História, a perspectiva aqui traçada sobre a relação consciência histórica e narrativa possui um interesse central para investigar a qualidade da narrativa histórica de jovens no Ensino Médio, colaborando para apontar os possíveis sentidos de orientação temporal construídos pelos estudantes, levando em consideração o cenário desafiador da realidade social brasileira com um “confronto narrativo de diferentes culturas históricas que lhe atravessam”<sup>35</sup>. Nesse sentido, Regina Ribeiro nos traz a importância de se investigar os processos de formação e aprendizagem histórica, apresentando a seguinte reflexão:

a aprendizagem histórica possibilita ao sujeito afirmar a si próprio na medida em que este apreende a dimensão temporal de sua identidade, tornando-se senhor de si e de seu tempo. Nesse processo, o sujeito compreende a emergência de seus interesses e necessidades numa perspectiva temporal que envolve passado, presente e futuro, torna-se capaz de relacionar com diferentes alteridades (espaciais e temporais), de descobrir o estranho no familiar, de recusar a naturalização do cotidiano e de flexibilizar as próprias posições sobre bases racionais. O aprendizado histórico, constitui o processo da formação histórica, caracterizando-se por tornar subjetivo algo que objetivo (o conhecimento histórico), ao mesmo tempo que o sujeito, confrontado com essa experiência, se objetiva nele. Tal processo ocorre na relação entre o

---

<sup>34</sup> RÜSEN, Jörn. “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”, in Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), Jörn Rüsen e o ensino de História (Curitiba: Ed. UFPR, 2010). p. 63

<sup>35</sup> ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. *Diálogos*, v. 22, n. 3, p. 20-31, 2018. p.30

desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência histórica como um fenômeno da vida.<sup>36</sup>

Na sequência, apresentamos as relações entre esses processos de aprendizado histórico e formação da consciência histórica com os processos de letramento racial.

## 1.2 LETRAMENTO RACIAL

No Brasil, o conceito de letramento racial surgiu, pela primeira vez, em 2012 no campo da Psicologia Social, por meio da tese de doutorado intitulada “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”<sup>37</sup>, na qual a autora e pesquisadora Lia Vainer Schucman realiza uma análise sobre a branquitude. Em 2014, partindo de outro caminho a partir da educação e da linguagem e com o foco nas identidades negras, Aparecida de Jesus Ferreira nos traz o letramento racial crítico<sup>38</sup>, criado a partir de sua análise teórica de diversos autores da teoria racial crítica (TRC) e do letramento racial. Assim, podemos dizer que no Brasil, há uma divisão do uso do letramento racial nessas duas vertentes.

Primeiramente, em Ferreira, ao privilegiar a análise das narrativas de quem sente a experiência dos processos de racialização em seu cotidiano, a TRC parece se apresentar como base para as suas pesquisas, a saber, como forma de acessar as memórias e resgatar a história para a transformação das relações raciais. Sendo assim, aproxima-se de Gilborn e Ladson-Billings, os quais afirmam o seguinte:

---

<sup>36</sup> RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-12112012-143015. Acesso em: 04 Fev. 2020. p.104,105.

<sup>37</sup> SCHUCMAN, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

<sup>38</sup> Ver mais em: FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPN, Uberlândia, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professor/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). Narrativas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2015.



A TRC vê o racismo como mais do que simplesmente os atos mais óbvios e grosseiros de ódio racial; ela se focaliza nos processos sutis e ocultos que têm o efeito de discriminar, independente da sua intenção declarada. Na política predominantemente, “racismo” tende a estar associado com atos de ódio racial conscientes e deliberados; a discriminação é assumida, como uma faceta anormal e relativamente incomum do sistema de ensino. Contrariamente, a TRC sugere que o racismo opera de forma muito mais ampla, frequentemente por meio de atividades e suposições rotineiras, mundanas que não são questionadas pela maioria dos profissionais e políticos por exemplo, por meio do modelo do currículo, da operação de certas formas de avaliação, e da seleção de professores que esmagadoramente reproduzem normas e pressupostos culturais dominantes sobre raça e desigualdade racial.<sup>39</sup>

E, ainda, podem ser acrescentadas sob essa perspectiva as três proposições de Ladson-Billings para o uso da TRC na educação:

- 1- a raça continua a ser um fator significativo para a determinação da desigualdade nos Estados Unidos;
- 2- a sociedade norte-americana se baseia nos direitos de propriedade; e
- 3- a intersecção raça e propriedade cria uma ferramenta analítica por meio da qual podemos entender a desigualdade social (e conseqüentemente, a desigualdade escolar).<sup>40</sup>

O conceito de letramento racial como categoria analítica utilizado nesta dissertação parte de Lia Vainer Schucman, a qual importou o conceito de Letramento Racial da pesquisadora americana France Winddance Twine<sup>41</sup>. Como dito anteriormente, em sua tese de doutorado sobre branquitude, a pesquisadora brasileira apresentou esse aporte teórico metodológico afirmando que:

Para compreendermos as formas com que a branca pode ser desvinculada da branquitude, invoco os estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine (2004, 2006, 2007) que cunhou o conceito de “Racial Literacy” para ser usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude. Portanto, sujeitos brancos agem em seu cotidiano para desconstruir o racismo de suas identidades raciais brancas, abrem novos lugares, produzem novos sentidos ao ser branco, desidentificando a branca da branquitude. Twine propõe que para que haja uma real desconstrução do racismo nas identidades raciais brancas é preciso que os sujeitos brancos

<sup>39</sup> GILLBORN, D. LADSON-BILLINGS, G. Educação e Teoria Racial Crítica. In: Apple, M. W., S. Ball, and L.A. Gandin, eds. 2013. Sociologia da Educação: Análise Internacional. Porto Alegre: Penso Editora, p. 57.

<sup>40</sup> Idem. A raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, p. 135, 2011.

<sup>41</sup> TWINE, France Winddance. *A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2010

se percebam racializados e adquiram o que ela irá chamar de Racial Literacy (...)<sup>42</sup>.

É importante pontuar que o conceito de Letramento Racial criado por Twine nasceu das primeiras inspirações que a pesquisadora teve ao entrar em contato com escritos sobre questões raciais de mulheres brancas nos Estados Unidos. Dessa forma a pesquisadora nos relata que:

Foi nos escritos autobiográficos de feministas brancas que adquiri pela primeira vez insights sociológicos sobre as condições sob as quais os brancos podem experimentar mudanças e realinhamentos transformacionais em sua autoconsciência racial. Feministas lésbicas brancas que estabeleceram famílias descreveram mudanças semelhantes às vivenciadas por mulheres heterossexuais casadas com homens negros. Em *Memoir of a Race Traitor* (1994), por exemplo, Mab Segrest, uma ativista antirracista lésbica branca, descreve a organização contra a supremacia branca com negros na Carolina do Norte durante a década de 1990. Escrevendo como ativista em vez de acadêmica e estudiosa literária, Segrest descreve mudanças em sua percepção do significado e valor da branquitude que se assemelham aos de Lazarre. (...) As mudanças na consciência racial e na visão que Segrest, Lazarre e Reddy mapearam em detalhes elegantes destacam uma área que permanece subteorizada na literatura teoricamente inovadora e etnograficamente rica sobre a branquitude que foi publicada durante duas décadas.<sup>43</sup>

Assim começa a nascer o seu conceito de letramento racial, que foi desenvolvido em um trabalho etnográfico por quase dez anos, entre o final dos anos 1990 e início dos 2000, com famílias inter-raciais britânicas e americanas. Nas relações familiares entre brancos e negros, a autora capta a manifestação das consciências raciais e de como isso se manifesta nas percepções de raça, racismo e branquitude. O Letramento Racial de Twine e Schucman é “usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude”<sup>44</sup>. Ademais, o comportamento social de indivíduos brancos constituiu-se como elemento principal de suas análises.

Mais uma vez, o letramento racial desenvolvido nesta pesquisa reflete sobre a possibilidade de se alargar os seus usos para refletir também sobre os indivíduos negros (pretos e pardos), ou seja, enfocando as narrativas dos estudantes a partir das suas perspectivas sobre

<sup>42</sup>SCHUCMAN, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. p. 103,104.

<sup>43</sup> TWINE, France Winddance. *A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2010. p. 90, 91. (tradução minha)

<sup>44</sup>SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. p. 103.

os aspectos raciais no Brasil não apenas no que concerne aos posicionamentos dos sujeitos brancos sobre os seus privilégios, como também as experiências racializadas que impactam as identidades negras. Ao sujeito negro que não reconhece de forma evidente os impactos do racismo estrutural no seu dia a dia, o letramento racial pode trazer outras visões além da sua e evidenciar como as dinâmicas racializadas afetam a sua vida. Um discente branco tem a possibilidade de acolher a vivência das pessoas negras ultrapassando a sua experiência individual e problematizando as vantagens sociais dos significados de ser socialmente de pele clara na sociedade brasileira.

Deve-se pontuar que vivenciar o racismo não atribui uma capacidade natural ao sujeito racializado de responder criticamente aos ataques racistas; dessa forma, é necessário aprender a ler e a agir de forma contundente ao sofrer com essa realidade. Ou seja, ter a experiência com o racismo não confere automaticamente competência para lidar com ele, ainda mais pensando nas suas mais diferentes formas de manifestação. Em nosso país, marcado pela negação da existência do racismo, isso se torna mais complexo e a ideia de um posicionamento crítico para tal problema não pode ser confundida com uma suposta resposta imediata por conta da experiência adquirida daqueles que são oprimidos diariamente. Diferentes pessoas racializadas podem ter percepções desiguais sobre como elas interpretam o mundo racista. Assim, o letramento racial pode ser uma importante ferramenta no aprimoramento das percepções sobre as relações raciais e impactar os processos de identidade individual e coletiva atravessados também por outros elementos que interagem entre si, como classe, gênero, sexualidade e território.

Gostaríamos de enfatizar que mesmo que Twine parta de uma análise sobre as práticas de sujeitos brancos em famílias interracialis, as mais variadas dimensões do letramento racial que se apresentam na sua pesquisa manifestam-se também em sujeitos racializados. Essas dimensões, que compõem o processo de formação crítica sobre raça, são as seguintes:

(1) identificando formas cotidianas de racismo, (2) avaliando como as hierarquias de gênero e classe se interseccionam para moldar a experiência localizada de raça e racismo, (3) identificando e avaliando os significados da branquitude e (4) negociando geografias locais (território) de raça e racismo.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> TWINE, France Winddance. *A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2010. p.92. (tradução minha)

O conceito de Letramento Racial em sala de aula pode trazer, portanto, uma perspectiva de como os discentes elaboram significados sobre raça além da escola e contribui para inserir a discussão dentro desse contexto, o qual, infelizmente, ainda é carregado de uma cegueira racial<sup>46</sup>. Nesse aspecto, o letramento<sup>47</sup> está vinculado às relações sociais construídas nos mais diversos espaços, bem como aos desdobramentos que se dão na percepção dos indivíduos em seu cotidiano e que afetam o entendimento sobre a sua identidade individual e coletiva. Nas palavras da pesquisadora brasileira, “se ser racista é um aprendizado, se nós aprendemos desde cedo a ser racistas em nossa sociedade, o letramento racial é a proposta de um desaprendizado.”<sup>48</sup>

Na obra de Twine, ela nos traz a seguinte afirmação sobre letramento racial:

Uma orientação analítica e um conjunto de práticas que refletem um deslocamento nas percepções de raça, racismo e branquitude. É um modo de perceber e responder ao racismo que gera um repertório discursivo e de práticas materiais. Os componentes do Letramento Racial incluem o seguinte:

- 1- A definição de racismo como um problema contemporâneo em vez de um legado histórico;
- 2- Um entendimento das formas de experiências de racismo e racialização são mediados por desigualdade de gênero e heterossexualidade;
- 3- O reconhecimento do valor cultural e simbólico da branquitude;
- 4- Um entendimento que identidades raciais são aprendidas e uma consequência das práticas sociais;
- 5- A posse de um vocabulário e gramática racial para debater raça, racismo e antirracismo;
- 6- A habilidade para interpretar códigos raciais e práticas racializadas<sup>49</sup>.

---

<sup>46</sup>GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012. p. 890, 891.

<sup>47</sup>Podemos destacar que a análise dos relatos dos discentes atrelados aos instrumentos utilizados para a coleta das narrativas se encaixam na perspectiva de letramentos críticos, com a visão da pedagogia crítica de Paulo Freire. Por se tratar de narrativas e discursos, o conceito de letramento problematiza as relações de poder a partir da linguagem. A pesquisadora Kleiman propõe o seguinte sobre letramento: “(...) um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 11.

<sup>48</sup>SCHUCMAN, Lia Vainer, **Revista IHU** online, 09 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/539722-racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira-entrevista-com-lia-vainer-schucman>> Acesso em: 08 fev. 2020.

<sup>49</sup>TWINE, France Winddance. *A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2010, p.92. (tradução minha)

### 1.3 LETRAMENTO HISTÓRICO E RACIAL

Os pontos do letramento racial expostos acima podem ser articulados, enquanto instrumento analítico, com a Didática da História. Quando analisamos a primeira proposição, na qual se afirma que o racismo é um problema atual, isso significa que partimos de sua compreensão no presente para então refletirmos ou agirmos sobre ela, essa reflexão acontece com os elementos do passado (história), porém, mais do que isso, é nas relações entre as diferentes temporalidades que Rüsen afirma que "a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro"<sup>50</sup>. É a partir das carências de orientação do sujeito no tempo presente como, por exemplo, compreender o racismo contemporâneo, que o permite refletir sobre a sociedade em que vive inserida em uma realidade histórica e realizar seu posicionamento individual e coletivamente diante do problema.

No segundo e terceiro pontos, racismo e racialização operam vinculados à heteronormatividade e à branquidade, a uma cultura histórica “constituída por atos discursivos específicos, formas de comunicação e padrões de pensamento”<sup>51</sup>. É função da própria Didática da História desconstruir, problematizar, “olhar para a cultura histórica como um processo objetivo de aprendizado”<sup>52</sup>. “A cultura histórica incorpora algo que foi construído e esteve ativo muito antes da existência do sujeito”<sup>53</sup>, ou seja, o eco encontrado em nosso país é visível na impunidade que se apresenta nos relatos de crimes de racismo ou na própria negação desse tipo de questão. Assim, se práticas sociais racistas são aprendidas em diversos contextos sociais, a aprendizagem histórica tem por função a tentativa de superação desse quadro.

No item quatro, que apresenta as identidades raciais como consequências de práticas sociais, considerando que essas identidades são históricas, “aprende-se a capacidade de dizer a si mesmo "eu" e "nós" a respeito de memórias articuladas em comum e a organizar a própria

---

<sup>50</sup>RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão in *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. p.14.

<sup>51</sup>RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão in *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. p.15.

<sup>52</sup>Idem. O que é e com que finalidade praticamos hoje a Didática da História. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012. p. 122.

<sup>53</sup>RIBEIRO, R. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 27., Natal, 2013. *Anais...* Natal, 2013. p. 5.

vida prática sob representações temporais orientadoras”<sup>54</sup>. Ou seja, a identidade se articula à dimensão da cultura e da consciência histórica. Nesse caso, por exemplo, a realidade racial brasileira é forjada desde o período colonial, passando por processos de embranquecimento desde o século XIX e pela ideologia da democracia racial na década de 1930, que fundamenta posicionamentos sociais e políticos, de negação da existência do racismo no Brasil. A força dessa ideologia se renova mesmo contrastada com os inúmeros casos de racismo, injúrias e tentativas de apagamento racial que aparecem na segunda década do século XXI. Utilizando a perspectiva da Didática da História em um processo de formação do sujeito, que ele se aproprie por meio de narrativas a aprender a se posicionar nessa realidade, reinterpretando experiências individuais e coletivas, tendo um efeito transformador e, conseqüentemente, contribuindo com o processo de constituição dessa identidade.

Os itens cinco e seis podem ser pensados a partir de uma perspectiva em educação histórica, pois se falamos em um vocabulário racial, estamos lidando com conceitos substantivos<sup>55</sup> como raça, racismo, preto, negro, branco, antirracismo, colorismo, entre outras palavras que se apresentam em narrativas sobre raça. O papel da aula de História é analisar esse vocabulário como conceitos históricos, a partir dos conceitos de segunda ordem<sup>56</sup>, com o objetivo de aprimorar a interpretação desses códigos raciais e práticas racializadas em um “processo de mudança estrutural da consciência histórica”<sup>57</sup>. A Didática da História e o Letramento Racial compartilham da centralidade da narrativa como material que expressa ideias históricas (sobre raça) e como fonte para a análise dessas mesmas ideias. Ela, a narrativa, é constituidora e constituinte dos processos de aprendizagem histórico e letramentos.

Desse modo e com a devida cautela metodológica, podemos propor um diálogo com o conceito de Letramento Racial para sugerir um debate racializado como elemento capaz de auxiliar no refinamento de metodologias de ensino de História e educação das relações étnico-raciais, com vistas a promover maior desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, agindo especificamente sobre a temática da identidade racial e podendo conquistar, assim,

---

<sup>54</sup>RÜSEN, Jörn. O que é e com que finalidade praticamos hoje a Didática da História. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012. p. 122

<sup>55</sup>LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

<sup>56</sup>Idem. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

<sup>57</sup>RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.51-77.

novos significados e relações sobre as questões raciais através do desenvolvimento da competência narrativa.

Como uma lente de aumento, ao privilegiar a análise das narrativas de quem sente a experiência de processos de racialização em seu cotidiano, o Letramento Racial, atrelado à Didática da História, pode contribuir para a transformação das relações raciais com intenções assertivas no combate ao racismo e na complexificação dos processos de racialização, de forma a enfrentar o domínio da branquitude. Destacamos ainda que as relações sociais são atravessadas por essas questões e se materializam de forma negativa para quem sofre os horrores do racismo e beneficia quem possui privilégios. Como evidência dessa realidade cruel e historicamente estruturada, podemos tomar como exemplo o currículo da disciplina História, na sua formação e nas permanências, mesmo após processos de crítica e de renovação, a inclusão da Lei nº 10.639/03 e os baixos rendimentos das escolas públicas, como algumas das manifestações do racismo desmedido.

Finalmente, concluímos que ao nos valermos da Didática da História, analisando teoricamente as questões da aprendizagem histórica como processo de desenvolvimento da consciência histórica, de construção de sentidos de orientação para a vida prática subjetiva e objetiva (individual e coletiva), trazendo elementos para refletir como os alunos apreendem um determinado conhecimento histórico (que neste caso específico se dá no campo das relações étnico-raciais) e tendo como pressuposto analítico o Letramento Racial, nossa hipótese, portanto, é a de que é necessário um letramento racial por meio do conhecimento histórico, que nesse trabalho quero enfatizar (ou nomear) sob o termo de “Letramento Histórico e Racial”. Sendo assim, nesta dissertação, a ideia foi articular as questões das identidades dos alunos nas relações étnico-raciais com a função prática da consciência histórica e a sua relação com uma cultura histórica sobre raça. Para tanto, estimulou-se a percepção dos alunos por meio de um aporte teórico metodológico que buscou um olhar mais perspicaz sobre os processos históricos de racialização e seus impactos nas identidades dos sujeitos.

## 1.4 IDENTIDADE, RAÇA E RACISMO NO BRASIL

Efetivamente, há uma dificuldade em falarmos de raça<sup>58</sup> e racismo<sup>59</sup> no Brasil, ainda que os processos de racialização<sup>60</sup> sempre tenham se evidenciado desde o período colonial<sup>61</sup> até o surgimento do país enquanto nação, onde a cor configurou-se como elemento de distinção<sup>62</sup> daqueles que eram pretos e escravizados, dos seus descendentes escravizados ou não e os brancos constantemente ocupando o topo de uma hierarquia social. Historicamente, a própria formação da identidade nacional<sup>63</sup> perpassa por esse elemento de cor e estará presente seja no ensino de História junto com a narrativa histórica nacional do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro fundado em 1838<sup>64</sup>, seja nas discussões acadêmicas, no ensino escolar e até no cotidiano do senso comum.

No século XIX, as discussões em torno da raça possuíam um foco notadamente biológico; contudo, na década de 1930 e através de Gilberto Freyre<sup>65</sup>, essa perspectiva é deslocada para o campo da cultura, onde uma visão positiva das relações interracialis passa a dominar no contexto brasileiro como fruto de um processo de miscigenação biológica e cultural, desprovido de tensões sociais e em uma mistura pacífica do europeu, do africano e do indígena. Partindo dessa ideia, surgiu o mito da democracia racial<sup>66</sup>, que sobrevive e se propaga na sociedade brasileira reduzindo os debates sobre raça, mantendo o racismo de forma violenta e apagando/silenciando a cultura negra, sendo reivindicada somente quando convém atribuir um

<sup>58</sup> GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 29, n. 1, p. 93-107, June 2003 .

<sup>59</sup> MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das noções de Raça, Racismo, Igualdade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação - PENESB - RJ 05/11/2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em 28 Jan. 2020.

<sup>60</sup> GUIMARÃES, Antonio Sergio A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.

<sup>61</sup> CRISPIN, Ana Carolina Teixeira. Além do acidente pardo os oficiais das milícias pardas de Pernambuco em Minas Gerais (1766-1807). Niterói, RJ, 2011. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1490.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

<sup>62</sup> SANTOS, Jocélio Teles dos. “De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX”, *Afro-Ásia*, nº 32, 2004, pp. 115-137.

<sup>63</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estud. av.**, São Paulo , v. 8, n. 20, p. 137-152, Apr. 1994 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 Jan. 2020.

<sup>64</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz.. “Os Institutos Históricos e Geográficos: Guardiões da história oficial”. In: **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>65</sup> SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-100, May 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702000000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 Jan. 2020.

<sup>66</sup> GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. (2002). Democracia racial. Niterói, Cadernos Penesb, 4, 33- 60. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247567/mod\\_resource/content/1/Democracia%20racial.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247567/mod_resource/content/1/Democracia%20racial.pdf)> Acesso em 28 Jan. 2020.



sentido positivo à unidade da nação. Mesmo com o surgimento de contestações na década de 1950 a partir do Projeto Unesco<sup>67</sup>, trazendo novas perspectivas sobre as relações raciais brasileiras, além do aprofundamento das pesquisas na década de 1970<sup>68</sup>, a ideia de uma sociedade sem racismo seguiu viva no imaginário da população.

Com efeito, não podemos negar o poder da democracia racial enquanto elemento do mito fundador de um ideal de nação ilusório, que mascara as contradições de um povo fundado e erguido sob os pilares da escravidão. Não obstante, vale enfatizar que foi graças à capacidade de articulação do Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970, em pensar o conceito de raça imbuído de um significado político<sup>69</sup>, e que ao promover ações significativas durante duas décadas entre anos 1980 e 1990, que originaram-se a partir dos anos 2000 a conquista de legislações novas e mais consistentes que contemplaram a população negra, havendo, assim, a valorização e o reconhecimento da exclusão social como resultado de séculos de subalternização social e histórica. As políticas públicas criadas no início do século XXI, se fundamentaram no reconhecimento da importância de uma parcela da população que, em termos numéricos é maioria<sup>70</sup>, mas que no campo da representatividade ainda se constitui como minoria social.

Consequentemente, essas transformações alcançaram o ambiente escolar<sup>71</sup>, evidenciando lacunas na narrativa histórica, promovendo reflexões e novas formas de comportamento tornando interessante, portanto, pesquisar como essas mudanças sobre a forma de abordagem da temática das relações étnico-raciais afetam os alunos, de modo a permitir que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas que busquem efetivamente construir ações em sala de aula que mobilizem processos de subjetivação que engendrem uma genuína educação antirracista.

---

<sup>67</sup> MAIO, Marcos Chor. A história do Projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Rio de Janeiro, tese de doutorado em Ciência Política, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). 1997.

<sup>68</sup> SEGURA-RAMIREZ, Hector Fernando. Revista estudos afro-asiáticos (1978-1997) e relações raciais no Brasil: elementos para o estudo do sub-campo acadêmico das relações raciais no Brasil. 2000. 169p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279049>>. Acesso em: 22 de fev 2020.

<sup>69</sup>SOUZA, Neusa Santos *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

<sup>70</sup>População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. Brasília, 24, nov, 2017. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 28 Jan. 2020.

<sup>71</sup>GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727- 744, jul.-set. 2012.

Nesse sentido, para um melhor entendimento do que no propomos no que diz respeito às questões étnico-raciais, esclareço que o foco desta dissertação está vinculado à questão da identidade racial percebida a partir da narrativa de alunos do Ensino Médio, de como eles se reconhecem enquanto negros e, ainda, qual é a percepção dos discentes brancos diante do racismo.

Assim, no que se refere a jovens negros e a construção de sua identidade enquanto tal, reportamo-nos a Munanga<sup>72</sup>, segundo o qual definir quem é negro no Brasil trata-se de uma tarefa complexa, pois “num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não.” Ou seja, o pertencimento étnico-racial negro é cotidianamente vetado em uma sociedade onde ser ou parecer branco é a norma<sup>73</sup>. Não raro, ainda que possuam características fenotipicamente negras, muitos indivíduos não se reconhecem como tal e, além disso, ainda existe a ode à mestiçagem<sup>74</sup> que colabora para a visão de um país que acredita não possuir conflitos raciais. Logo, a realidade racial brasileira está inserida em um contexto social de práticas discursivas que acabam por silenciar a negritude<sup>75</sup> e dar continuidade à branquitude<sup>76</sup>.

Ao discorrer sobre o processo de constituição das identidades nos indivíduos, Hall<sup>77</sup> afirma haver “identidades contraditórias” e um constante “deslocamento” das identificações, o que nos leva a refletir sobre o quão complexo torna-se a ação de conceituar o que é ser negro e o que é ser branco. Assim sendo, tal perspectiva nos permite questionar se há elementos além da cor da pele que norteiam e subjetivam as identidades raciais e, caso sim, quais seriam? Pensar o olhar negativo sobre a identidade negra no Brasil pela compreensão do pensador jamaicano é dialogar com um pensamento em perspectiva diaspórica, ou a seja, a partir de um ponto de partida construído historicamente, em contínua transformação, negociada e agenciada nas

---

<sup>72</sup> MUNANGA, Kabengele (Org.). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil: entrevista de KabengeleMunanga. Estudos Avançados: revista do IEA da USP, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004. p.52.

<sup>73</sup> Ana Célia da Silva, em “Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade”, lança os seguintes questionamentos: “Porque é tão importante ser ou parecer branco? Qual o grau de prestígio econômico ou simbólico que esse grupo detém, para que muitos procurem assemelhar-se a ele?”. A pesquisadora tenta responder essas perguntas a partir dos estudos sobre branquitude no Brasil respaldada nos seguintes autores: Iray Carone (2002), Edith Piza (2002), Maria Aparecida Silva Bento (2002) e Lúcio Otávio Alves Oliveira (2007). SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. **Memória e formação de professores. Bahia: UFBA**, p. 87-102, 2007.

<sup>74</sup> É em Sílvio Romero que essa “essência amorenada” do Brasil ganha uma forma mais consistente e seguiu se perpetuando nos debates sobre a identidade nacional. Ver mais em: Schneider, Alberto Luiz. *Sílvio Romero, hermenêutica do Brasil*. Annablume, 2005.

<sup>75</sup>MUNANGA. Kabengele Negritude: Usos e Sentidos. São Paulo, Ática, 1986.

<sup>76</sup>GIROUX, H. Por uma pedagogia e política da branquitude. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p.97-132, jul. 1999.

<sup>77</sup> HALL. S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

relações de poder na sociedade, onde o resultado é o tensionamento das questões através da manifestação do racismo e, conseqüentemente, de uma identidade negada continuamente desde a escravidão (ainda que com a abolição) até os dias atuais. A fim de corroborar o que foi dito, recorreremos ao excerto abaixo, no qual o referido teórico considera que:

Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do corpo, o tipo físico, o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas.<sup>78</sup>

As dificuldades em torno dos debates sobre a identidade racial no Brasil são marcadas pelas relações sócio-históricas de classificação entre brancos e negros. É visível como as representações sociais nas mais diferentes esferas, sejam elas políticas, educacionais, religiosas ou midiáticas, propagam-se através de um enquadramento monocromático que atribui como norma uma pseudo-identificação (individual ou coletiva) embranquecida da população brasileira. Notadamente, a branquitude opera como elemento classificador e estratificador que condiciona, ainda no final da segunda década do século XXI, a percepção sobre o negro como algo negativo e que se reflete socialmente nas micro e macro relações de poder trazendo, conseqüentemente, privilégios e sanções vinculados ao pertencimento ou à condição racial. Dessa forma, explica-nos Cida Bento:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, 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. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup>HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2006. p. 66,67.

<sup>79</sup>Bento, Maria Aparecida Silva. "Branqueamento e branquitude no Brasil." *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes (2002): 25-58.

Ainda sob a ótica social, o indivíduo negro representa o “outro” naquilo que Kilomba<sup>80</sup> afirma como sendo “o diferente em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa branca é medido – mas também ‘alteridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do sujeito branco”; o diferente que, dependendo do contexto, deve ser evitado e cujas inúmeras violências reais e/ou simbólicas vividas desde o nascimento, onde o critério racial está ligado à tonalidade da cor da pele mais escura ou a elementos que marcam indisfarçavelmente a sua origem racial, validam o que Luís Gama afirmava: [do povo negro] “até a cor é um defeito”<sup>81</sup>. Nesse contexto, Sodré traz uma importante reflexão:

O interesse está em levantar a questão do julgamento da aparência na fenot pia escura, a espinhosa questão estética que tem acarretado desvantagens objetivas nas lutas dos descendentes dos escravos por inser o social e melhores oportunidades de emprego. Numa sociedade esteticamente regida pelo paradigma branco – por mais difícil que seja hoje manejar a ideia de uma identidade cultural fundada em critérios de raça -, a clareza ou a brancura da pele, mesmo sem as barreiras guetificantes do multiculturalismo primeiro-mundista, persiste como marca simbólica de uma superioridade imaginária atuante em estratégias de distin o social ou de defesa contra as perspectivas “colonizadoras” da miscigena o, da coexistência com imigrantes cada vez mais numerosos nos fluxos da globaliza o.<sup>82</sup>

Assim, o negro   infra-humanizado<sup>83</sup>, tendo a sua identidade silenciada, massacrada e, ainda nas palavras de Costa (1984), “parasitado pelo racismo”<sup>84</sup>. Nesse sentido, o autor mencionado reitera:

O racismo que, através da estigmatiza o da cor, amputa a dimensão de prazer do corpo negro, também perverte o pensamento do sujeito, privando-o da possibilidade de pensar o prazer e do prazer de funcionar em liberdade. O pensamento do negro   um pensamento sitiado, acuado e acossado pela dor da pressão racista.<sup>85</sup>

<sup>80</sup> KILOMBA, Grada. Memórias da planta o: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019. p.37,38.

<sup>81</sup> GAMA, 2008 apud Figueiredo, 2011, p. 277.

<sup>82</sup> Sodré M. Claros e escuros, identidade, povo e média no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes; 1999. p. 234.

<sup>83</sup> LIMA, Marcus Eug nio O.; VALA, Jorge. A cor do sucesso: efeitos da performance social e econômica no branqueamento e na infra-humaniza o dos negros no Brasil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 143-165, Set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642005000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 Fev. 2020.

<sup>84</sup> COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In:\_\_\_\_\_. *Violência e Psicanálise*, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

<sup>85</sup> Idem. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In:\_\_\_\_\_. *Violência e Psicanálise*, Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 8.

Desde a segunda metade do século XX, Guerreiro Ramos nos traz essa questão, “o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de uma pele escura”<sup>86</sup> e, assim, “a condição do negro no Brasil só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu”<sup>87</sup>

A partir das considerações acima sobre identidade negra, surgiu a necessidade de torná-la cada vez mais combativa, colocando-a em confronto com a branquitude, dando continuidade à luta do Movimento Negro, enfatizando esse sentido crítico nas aulas de História através de um aporte teórico-metodológico como a Didática da História e o Letramento Racial, com o intuito de auxiliar na construção de subjetividades e identidades empoderadas. Mas para que tal propósito tivesse êxito, mergulhamos na cultura histórica sobre raça no Brasil, onde foi traçado um panorama histórico amplo nas dimensões cognitiva, política e estética da construção racial brasileira. Esta ampla análise foi fundamental para o processo de letramento histórico e racial, possibilitando um exame acurado das narrativas dos discentes.

## 1.5 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E RELAÇÕES RACIAIS

Entender o sentido de certos conceitos nos jovens, pela aprendizagem histórica, como parte do processo de construção das suas identidades, está ligado ao grau de importância que esses conceitos têm quando manifestados na cultura histórica, ou seja, como contribuem para elaboração e compreensão de explicações históricas<sup>88</sup>. Uma aula de História traz uma série de indagações que estão associadas à como desenvolver um trabalho com jovens tendo como elemento principal a cultura e a consciência histórica a partir das relações raciais, visando construir um letramento histórico e racial. Ou seja, o interesse não está apenas em apresentar uma perspectiva histórica das questões nacionais sobre raça, mas tornar viável a elaboração de um processo que crie estratégias para acessar as ideias históricas dos estudantes, em procedimentos que durante o ensino revelem as tensões, continuidades e rupturas sobre o tema.

---

<sup>86</sup> RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos de Nosso Tempo*, v. 2, n. 2, p. 189-220, 1954. p. 22

<sup>87</sup> Idem. p. 28

<sup>88</sup> SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. (Org) *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. 1ª ed. Ijuí: Unijuí: v.1, p. 21-51, 2009b.

Em uma perspectiva histórica, nas últimas décadas, os estudos sobre relações raciais no Brasil e as experiências sobre raça e racismo partem da crítica ao mito da democracia racial. Essas pesquisas fundamentam as críticas a “democracia racial”, pois a inferiorização dos negros e sua escravização desmentem o mito de relações cordiais na colônia, império e no pós-abolição. Há pesquisas que se debruçam investigando as origens de uma mentalidade racista antes do racismo, buscando entender como as diferenciações em termos de cor eram acionadas dentro da própria dinâmica do processo colonial<sup>89</sup>.

Quando pensamos nas relações raciais e em seus conceitos históricos, algumas questões se apresentam. Primeiro, raça e racismo com os seus variados elementos são experiências globais desde o processo de colonização da modernidade, o neocolonialismo do século XIX e os processos de descolonização, a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e o fim do *apartheid* na África do Sul no século XX. Segundo, no contexto nacional há as suas próprias especificidades na dinâmica racial no presente que caminham diante de um paradoxo que vai desde discursos assimilacionistas<sup>90</sup> à exclusão social<sup>91</sup>; E, por fim, o eterno retorno das discussões em torno das classificações de cor/raça em debates cada vez mais recorrentes na atualidade.

Esse último ponto pode ser relacionado ao âmbito da cultura histórica, pois nossa sociedade as narrativas reproduzidas historicamente sobre a população negra estão geralmente carregadas de sentido negativo e, a do branco, com sentido positivo. No entanto, questionamentos sobre se de fato existe racismo em nosso país tentam deslegitimar as lutas dos movimentos sociais e promover uma imagem de paraíso racial<sup>92</sup>. As disputas referentes à memória dificultam a compreensão e as interpretações sobre esse passado, tornando obscura a

---

<sup>89</sup> Para Cacilda Machado, na colônia as relações interpessoais eram marcadas pela cor e muito importante para aqueles que não eram negros/escravos ou brancos/livres. In: MACHADO, Cacilda. Cor e hierarquia social no Brasil escravista: o caso do Paraná, passagem do século XVIII para o XIX. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 45-66, Dec. 2008.

<sup>90</sup> Giralda Seyferth faz importante análise sobre o assimilacionismo. SEYFERTH, G. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 175–203, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>. Acesso em: 4 abr. 2021.

<sup>91</sup> Dados sobre a exclusão da população negra na pandemia estão presentes neste artigo. SANTOS, MÁRCIA PEREIRA ALVES DOS et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-244, Aug. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142020000200225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142020000200225&lng=en&nrm=iso). Acesso em 4 abr.2021. Epub July 10, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>.

<sup>92</sup> Petrônio Domingues analisa a viagem do empresário afro-americano Robert Abott ao Brasil em 1923, onde este relata de maneira bastante equivocada as suas impressões positivas sobre as questões raciais no Brasil publicadas no jornal *Chicago Defender*. Ver, Domingues, Petrônio A visita de um afro-americano ao paraíso racial. *Revista de História [en línea]*. 2006, (155), 161-181 [fecha de Consulta 4 de Abril de 2021]. ISSN: 0034-8309. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022045009>

tarefa de precisá-lo, deixando à parte convicções equivocadas sobre os assuntos que cercam o tema.

Alguns pontos importantes nesta pesquisa sobre relações raciais devem ser destacados: a relação com as dimensões cognitivas, política e estética da cultura histórica; as problemáticas que envolvem as identidades raciais de jovens, pelo fato de estarem mais propensos a aderirem a discursos que pulverizam os debates sobre raça e racismo; como o assunto está vinculado ao cotidiano de recepção do racismo por jovens negros, onde abordagens equivocadas servem mais para reafirmar um lugar negativo de pertencimento. A seguir, para elucidar tais apontamentos sobre aprendizagem histórica e relações raciais, apresentaremos uma análise que levará em consideração a ideia de identidade racial e as suas questões políticas, a força que o debate sobre racismo ganhou nas últimas décadas e o seu vigor no presente e os apontamentos históricos das relações raciais no Brasil.

## **1.6 A CULTURA HISTÓRICA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL**

Interpretando a cultura histórica a partir de Rüsen, podemos afirmar que ela se manifesta em ações, discursos, elementos materiais como objetos, símbolos, construções. Ela é a materialização da memória histórica (coletiva/social).

Refletindo sobre cultura histórica, Rüsen afirma que:

É o epítome daquelas orientações da vida humana em que o passado desempenha um papel essencial. Estas orientações foram produzidas pela consciência histórica humana. As suas atividades constituem cultura histórica e realiza-se de formas muito distintas, por exemplo, em monumentos, memoriais, museus, estudos históricos, filmes históricos, comemorações públicas, feriados nacionais, ensino da história na escola, literatura histórica, historiografia profissional e popular.<sup>93</sup>

Elio Chaves Flores contribui com a seguinte colocação:

---

<sup>93</sup> RÜSEN. Jorn. Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história. Revista História Hoje, v.5, nº 9, p. 159-170, 2016. Entrevista concedida a Marília Gago. p.167

Entendo por cultura histórica os enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais.<sup>94</sup>

O sujeito nasce em determinada cultura histórica e esta ou melhor, os elementos desta, participam da formação de sua consciência histórica, inicialmente nas relações cotidianas ao ouvir, sentir, viver a história da realidade em que está inserido, produzindo sentidos de orientações temporal a partir desse ambiente. Essas orientações, através da experiência, elaboram a memória histórica impactando na identidade e nas práticas sociais. Para Rüsen, “[...] numa argumentação mais complexa podem distinguir-se sete dimensões da cultura histórica: estética, retórica, política, cognitiva, moral, didática, religiosa, e a dimensão da visão do mundo e da ideologia.”<sup>95</sup> As mais importantes são: a cognitiva, a política, e a estética e que se manifestam na realidade a partir do sujeito, de suas narrativas que materializam tais sentidos produzidos pela consciência histórica e manifestados em sociedade o que nos possibilita identificar as dimensões discursivas da cultura histórica.

A cultura histórica se manifesta na dimensão pública, nas instituições políticas, culturais, educacionais e na mídia. Suas funções estão relacionadas ao ensino, entretenimento, discursos legitimadores ou críticos de práticas sociais e da memória socio-histórica. A memória tem, por isso, uma função didática, por meio das narrativas, do conhecimento histórico e sentidos históricos publicizados por meio dos elementos/dimensões da cultura histórica, através da consciência histórica, penetrando nos mais diversos espaços da sociedade. Interessa-nos aqui dar destaque à três dimensões articuladas às relações raciais.

---

<sup>94</sup> FLORES, E. C. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. *Sæculum – Revista de História*, n. 16, 30 jun. 2007. p. 95

<sup>95</sup> RÜSEN. Jorn. Algumas ideias sobre intersecção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje*, v.5, nº9, p. 159-170, 2016. Entrevista concedida a Marília Gago. p. 167.



## A- DIMENSÃO COGNITIVA

Começaremos pela dimensão cognitiva: esta se caracteriza pela relação com o conhecimento considerado verdadeiro sobre um determinado passado, gerando sentido no tempo para o que aconteceu, ou seja, via operação mental da consciência histórica, ocorre o processo de aprendizagem inserido em uma cultura histórica guiando o sujeito para a identificação, o pertencimento e a conformidade vinculados a uma trajetória temporal comum para os grupos que compartilham deste saber celebrado como legítimo.

A dimensão cognitiva “[...] se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano. Seu critério decisivo de sentido é a verdade, isto é, a capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito a seu teor empírico, teórico e normativo”<sup>96</sup>. O conhecimento histórico do sujeito resulta do pensar, da construção da narrativa que é feita da cultura histórica do seu tempo, com o sentido de verdade para o pensamento histórico, ocorrendo a partir de muitas fontes de informação, como elas são processadas e legitimadas.

Como afirma o pensador alemão, “sem essa pretensão cognitiva de verdade a cultura histórica não pode ser pensada”<sup>97</sup>, a interpretação do “eu” e do “mundo”, do “eu no mundo” hoje, de um período passado e arquitetando o que está por vir em representações coletivas. Nessa dimensão, estão presentes os saberes históricos das pesquisas nas universidades e as aulas de História na educação básica através dos livros didáticos e dos discursos dos professores.

A partir dessa dimensão, podemos pensar a trajetória histórica da historiografia brasileira<sup>98</sup> sobre a temática racial. Há um consenso entre os pesquisadores ao colocar a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro<sup>99</sup> (IHGB) no século XIX como início da historiografia no país, das análises sobre a construção da nação ligada à formação do nosso povo. Carl Philipp von Martius, na década de 1840, foi o vencedor de um concurso promovido

---

<sup>96</sup> RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. p.231

<sup>97</sup> Idem.

<sup>98</sup> Tomo emprestada de Trapp a sua definição ampla de historiografia “[...] como o conjunto multidisciplinar de estudos da nossa formação social que tracejaram linhas mestras de interpretação” sobre a sociedade brasileira ao longo do tempo. Ver, Trapp, R. P. (2019). HISTÓRIA, RAÇA E SOCIEDADE: NOTAS SOBRE DESCOLONIZAÇÃO E HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA. *Rth* |, 22(2), 52–78. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/59414>

<sup>99</sup> Ver, GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v. 1, p. 5-27, 1988.

pelo instituto com o tema “Como se deve escrever a História do Brasil”<sup>100</sup> onde o manual escrito recebeu o mesmo título. Nesse texto de caráter científico, a narrativa que ali se construiu sobre o nascimento da pátria estava alicerçada no encontro das três raças.

O sentido de verdade elaborado por aquele manual vai influenciar outros historiadores do período e fundamenta-se na intenção de legitimar a identidade nacional, esta pensada de forma hierarquizada a partir do componente racial. Como nos apresenta aqui José Murilo de Carvalho:

o texto fornece os elementos fundamentais de uma historiografia imperial: incorporação das três raças, com ênfase na predominância dos portugueses sobre indígenas e africanos, atenção às particularidades regionais, sempre tendo em vista a unidade do todo; defesa intransigente da monarquia constitucional como garantia da unidade do País; crença em um destino de grandeza nacional.<sup>101</sup>

Vanhagem, entre 1854-1857, publica cinco volumes de História Geral do Brasil, onde o aspecto racial se apresenta. Porém, diferentemente de Martius, como pontua Vainfas, o sorocabano faz uma “História branca, elitista e imperial que, se deu contribuição surpreendente ao informar sobre os costumes e crenças dos tupis, chamou-os quase sempre de bárbaros e selvagens e praticamente silenciou sobre os negros.”<sup>102</sup> Não seguir a miscigenação proposta por Martius diz muito sobre a narrativa de Vanhagem, que constrói uma História do Brasil destacando apenas os portugueses, reforçando estereótipos sobre os indígenas e apagando os negros.

Ainda no século XIX, um grande destaque na construção da historiografia nacional, Capistrano de Abreu, em sua “trajetória em busca do Brasil e dos brasileiros”<sup>103</sup>, irá colocar o indígena como elemento original da nação e portugueses e negros como elementos externos que se agregam à identidade nacional. O “sertão” como território que molda essa identidade, a brasilidade sertaneja nessa perspectiva constituindo-se mestiça, por mais que o cearense em suas pesquisas concentre-se no elemento indígena nessa representação miscigenada, como afirma Sousa: “Naquele ambiente que se construía por brancos, mulatos, pretos e índios emergia

---

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> CARVALHO, José Murilo. Pontos e Bordados: Escritos de História e Política. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005. p. 241

<sup>102</sup> VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. Tempo (London), Niterói, v. 8, p. 7-22, 1999. p. 2-3

<sup>103</sup> Ver, GONTIJO, Rebeca. Capistrano de Abreu, viajante. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 15-36, June 2010.

a figura do sertanejo como representante de uma brasilidade que escapara aos olhos atentos e controladores da metrópole.”<sup>104</sup>

Estabelecendo essa relação entre cultura histórica e a sua dimensão cognitiva nas relações raciais, o historiador Vainfas traça um importante panorama da produção historiográfica dos séculos XIX e XX, começando pelo trio de pesquisadores Martius, Vanhagem e Abreu comentados anteriormente. O pesquisador afirma que há uma influência da “raciologia científica”<sup>105</sup> presente na obra de Capistrano de Abreu mesmo que de maneira tímida, mas bastante evidente nos “racistas de ofício” Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Mello Moraes, Oliveira Vianna e que vai aparecer de maneira bastante evidente em Paulo Prado, apontando que o problema racial no Brasil estava na miscigenação e não necessariamente no negro. Vale destacar esse trecho:

Até o limiar dos anos de 1930 o que se poderia chamar de historiografia brasileira tratava, pois, a miscigenação, não como problema de investigação, mas como problema moral ou patológico que cabia resolver para o bem da Nação. Poderíamos multiplicar os exemplos de historiadores que trataram do tema com este cariz “raciológico” ou mesmo racista, temperando com a herança colonial as novidades científicas de um Gobineau e outros: João Ribeiro, Pedro Calmon, Pandiá Calógeras – a lista seria vasta e monótona. Ao tratarem da “miscigenação racial”, evitavam adentrar o domínio da sexualidade – campo fértil para entender os fenômenos culturais e o próprio fenômeno da miscigenação – e quando o faziam, como no caso de Paulo Prado, era para execrar a libido desenfreada de antanho. E quando rascunhavam a mescla cultural de que a miscigenação étnica é parte inseparável, mal disfarçavam o desalento em constatar que o Brasil era diferente da Europa, isso quando não afirmavam terem sido os índios e sobretudo os negros elementos corruptores de um projeto de civilização compatível com os “anseios nacionais”.<sup>106</sup>

Seguindo ainda com Vainfas, este vai colocar que se pensarmos em exceção aos estigmas colocados no aspecto da miscigenação, o ponto fora da curva no início da década de 1930 será Manuel Bonfim, não tanto pela perspectiva sobre a formação do povo a partir também de um viés raciológico, mas como isso se apresenta de forma

contraditória em que o cientificismo raciológico é criticado nas suas conclusões, porém não na linguagem e nos referenciais teóricos da reflexão. O resultado é uma

<sup>104</sup> SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de Capistrano de Abreu: história pátria, cientificismo e cultura – a construção da história e do historiador / Ricardo Alexandre Santos de Sousa – Rio de Janeiro: s.n., 2012. p.208

<sup>105</sup> Ver, CARVALHO, Joice Anne. MACIEL, Renata Baldin. Considerações sobre pensamento raciológico do século XIX e início do XX e seus reflexos no Brasil. Revista Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 128-150, Dez. 2016.

<sup>106</sup> VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. Tempo (London), Niterói, v. 8, p. 7-22, 1999. p. 4-5

apologia da mestiçagem concebida em termos de “cruzamento” positivo de espécies, em detrimento das dimensões étnicas e culturais pertinentes à discussão.<sup>107</sup>

Como podemos perceber através da interpretação, a historiografia era negativamente carregada pelas teorias raciais desde o surgimento do IHGB até a década de 1930; e dependendo dos autores citados, dificilmente vamos encontrar algo totalmente depreciativo sobre os portugueses, os indígenas oscilando entre a ingenuidade romântica, visto como “bons selvagens” e os negros geralmente atrelados a aspectos negativos. Refletindo sobre a construção científica desse tipo de conhecimento produzido e reproduzido por intelectuais do período, calcados em um discurso civilizatório, temos tempo suficiente para pensar no desenvolvimento de uma estrutura que sustenta a construção da identidade nacional a partir de várias narrativas racializadas com o intuito de ser tornarem legítimas.

Há um consenso sobre os nomes relevantes na historiografia brasileira dos anos 1930, girando em torno de Gilberto Freyre, Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda. Nesse período, há um novo olhar sobre o processo histórico com novas abordagens sobre as questões raciais e, obviamente, no elemento mais complexo que era a questão da miscigenação. A marca se dá no incremento de métodos e na criação de teorias para repensar a construção da sociedade brasileira, impactando no meio acadêmico e fora dele.

Sobre os três autores supracitados, Moscatelli<sup>108</sup> vai afirmar que Caio Prado, como marxista, privilegia seu olhar analítico a partir das condições materiais de produção em detrimento de aspectos culturais e parte de uma hierarquização, ou seja, que negros e indígenas só ganham relevância como força produtiva e não como atores principais “fazendo com que as várias “raças” comuniquem-se mais como partes do processo produtivo do que como representantes de diferentes civilizações.” E ainda reitera que:

comparando a escravidão antiga e a moderna, afirma que enquanto na primeira a os senhores puderam até mesmo aprimorar sua cultura aprendendo com os escravos vindos de civilizações superiores, na segunda ocorreu o inverso, havendo um imenso prejuízo cultural tanto para os dominadores quanto para os dominados.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Idem. p. 5.

<sup>108</sup> MOSCATELLI, Renato. Um redescobrimto historiográfico do Brasil. *Revista de História Regional*, Goiânia: UFGO, n. 1, p.187-201, 2000. p. 190.

<sup>109</sup> MOSCATELLI, Renato. Um redescobrimto historiográfico do Brasil. *Revista de História Regional*, Goiânia: UFGO, n. 1, p.187-201, 2000. p. 194.

Sobre Buarque de Holanda, Moscatelli destaca os aspectos positivos da mestiçagem aproveitados pelos portugueses, por também serem um povo mestiço, “não considerando que a miscigenação possa ser vista como um problema para a nação que se havia formado através da “plasticidade social” lusitana.<sup>110</sup>

Em Freyre, o processo de formação da sociedade brasileira se dá a partir de uma harmonização das diferenças culturais, observada, sobretudo, em *Casa Grande e Senzala* (1933) em um abrandamento das relações entre senhores e escravos e a possibilidade, através da mestiçagem, de uma igualdade entre as diferentes raças, ou seja, a ideia de democracia racial formatada em saber acadêmico. Petrônio Domingues colabora a interpretação do surgimento do mito e a sua síntese na obra de Gilberto Freyre:

Finalmente, é necessário fazer a seguinte reflexão. Ao racionalizar teoricamente o que a posteriori foi chamado de democracia racial, “Gilberto Freire, na obra *Casa-grande e Senzala* de 1933, catalisou os fundamentos de um mito construído historicamente pela classe dominante, contudo aceito, no geral, por camadas das demais classes sociais e, em particular, por um setor da população negra. O lançamento de *Casa-grande e Senzala* teve menos importância pela originalidade das proposições colocadas e mais pela capacidade de canalizar a representação popularizada das relações entre negros e brancos do país e transformá-las na ideologia racial oficial. Entre 1889 e 1930, em São Paulo, o sentido da democracia racial, no plano das ideias, era senso-comum. Portanto Gilberto Freyre não fundou o mito da democracia racial, mas consolidou-o, elevando ao plano considerado científico um imaginário das relações raciais, fortemente arraigado no pensamento nacional.<sup>111</sup>

Pensando na análise que foi feita até o momento, deve-se considerar que desde Martius no século XIX até a primeira metade do século XX, o que se percebe em termos de construção de uma cultura histórica e a sua dimensão cognitiva sobre a questão racial, é que há aspectos dominantes, hegemônicos de uma certa elite cultural e ideológica que conseqüentemente se apresentam na geração de sentido através de discursos e narrativas nos escritos sobre o Brasil. Outros discursos começam a entrar em desacordo de maneira substancial a partir da década de 1950 – 1970, como por exemplo, podemos citar Florestan Fernandes.

Florestan participou do Projeto Unesco<sup>112</sup>, órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) que tinha por objetivo realizar pesquisas sobre relações raciais no Brasil para

<sup>110</sup> Idem. p. 195.

<sup>111</sup> DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Aarhus: Diálogos Latinoamericanos, número 010, 2005. p.127

<sup>112</sup> Ver, MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, Oct. 1999.

tentar entender o funcionamento da suposta democracia racial, a qual poderia servir de modelo de combate ao racismo em outros países. Os resultados encontrados aqui se mostravam opostos à ideia de que o país possuísse uma alta tolerância nas questões de cor e raça e representava uma nova perspectiva paradigmática de se olhar a nossa formação social e problematizar uma harmonia entre as raças que nunca existiu, conforme apresentou o fundador da Escola de Sociologia Paulista. Contudo, sem retirar o mérito de tal feito, há dois elementos que chamam a atenção nos estudos do período que acabam ficando marcados: uma análise do racismo como uma herança da escravidão<sup>113</sup> e o povo negro sem posicionamento ativo enquanto sujeito histórico. Nessa perspectiva, vale a crítica do pesquisador Sidney Chalhoub:

Ainda que ordenado pelo objetivo louvável de denunciar a vigência e a abrangência do racismo na sociedade brasileira, tal ordem de idéias, ao incorporar avaliações sobre as conseqüências da escravidão para os escravos articuladas no contexto das lutas abolicionistas de final do século XIX, resultou na desqualificação radical dos escravos como sujeitos possíveis de sua própria história. Em certos casos, apesar do verniz erudito e da aparente sofisticação teórica, o que temos é a negação caricatural da relevância da cultura política dos trabalhadores, a fê inabalável na “teoria do escravo-coisa.”<sup>114</sup>

É no final da década de 1970 e início dos anos 1980 que surgem novas perspectivas analíticas para os grupos que foram racializados historicamente predominantemente sobre os negros. Quando pensamos neste momento da historiografia brasileira, há uma renovação na abordagem dos temas, novos aportes teórico-metodológicos, outros tipos de fontes e novas interpretações. Sobre o povo negro, Andreoni Adolfo diz que “durante os anos 1980 podemos perceber a emergência de um referencial que perpassou a maioria dos trabalhos deste período: o entendimento do escravo como agente histórico.”<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Silvia Hunold Lara em uma introdução para a revista “História Social” faz o seguinte comentário sobre as produções a partir da década de 1960 dessa relação do racismo como legado da escravidão: “Essa visão da história contém pelo menos dois elementos distantes da perspectiva dos artigos que compõem o dossiê “Racismo: história e historiografia”. De um lado, toma a escravidão como um fato único, constituído de características específicas, sem que na sua constituição estejam presentes lutas, tensões e conflitos, sem que haja mudanças em suas características ao longo do tempo. De outro, o próprio racismo perde historicidade: ao se tornar um fato decorrente da escravidão, ganha certa naturalidade, constituindo-se como uma prática a ser denunciada, mas que está sempre remetida a outro tempo – uma incômoda permanência do passado.” LARA, Silvia Hunold. Introdução: a história social e o racismo. In: Dossiê racismo: história e historiografia. História Social, n. 19, segundo semestre de 2010. p. 16.

<sup>114</sup> CHALHOUB, S.; SILVA, F.T. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. IN: Cadernos AEL, Campinas, UNICAMP, v.14, n.26, 1º semestre 2009. p. 20

<sup>115</sup> ADOLFO, Roberto Manoel Andreoni. Novas fontes, novos olhares: uma análise das mudanças documentais na historiografia brasileira da escravidão. In: XXIII Encontro Estadual de História - ANPUH, 2016, Assis - SP. História: por quê e para quem?, 2016. p. 6.

Ser escravo no Brasil (1982) de Kátia Mattoso, autora considerada como uma das precursoras da renovação dos estudos escravistas nos anos 1980; Rebelião escravo no Brasil (1986) de João José Reis, autor que trouxe buscou renovar os estudos sobre as revoltas escravas; e Campos da violência (1988) de Silvia Hunold Lara, com seu trabalho representativo da tendência que buscou historicizar os valores correntes no período escravista.<sup>116</sup>

A consolidação do campo vai acontecer nos anos 1990 com a historiadora Ângela de Castro Gomes<sup>117</sup> analisando pesquisas sobre as relações de trabalho desde a escravidão no decorrer do século XX no Brasil destacando Sidney Chalhoub, João José Reis e Hebe Matos com a visão sobre como o trabalhador escravo representava o seu mundo e atuava nele. Podemos pensar que este momento é o último em termos de construção de novos paradigmas de pesquisa em História sobre a população negra, onde esta geração é responsável por um olhar mais perspicaz sobre a história social da escravidão, abolição e pós-abolição e que acaba influenciando as décadas seguintes, pois as pesquisas buscam entender o alcance ainda longe do ideal, da cidadania para pretos e pardos, ontem e hoje.

Sem querer gerar um epistemicídio<sup>118</sup>, há a necessidade de, dentro dessa dimensão cognitiva da cultura histórica, destacar uma lacuna perceptível que é consenso dentro da Historiografia Brasileira sobre o destaque que a história indígena<sup>119</sup> só vai ganhar a partir de 1989 quando, segundo Cavalcante<sup>120</sup>, há a publicação do primeiro dossiê sobre história indígena organizado por Manuela Carneiro da Cunha e, em 1990, é fundado o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo. A pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida afirma que:

A pouca importância dada às atuações dos índios e o apagamento de suas identidades étnicas construíram-se *pari passu* com a supervalorização do desempenho dos colonizadores em narrativas eurocêntricas e preconceituosas que davam conta de responder às questões citadas. Heróis ou vilões, os poderosos portugueses teriam sido capazes de dominar milhares de povos guerreiros, catequizá-los e discipliná-los, fazendo-os trabalhar e defender a terra como fiéis e submissos servidores do rei. Com leis que oscilavam entre o apoio a práticas de violência e de proteção aos índios, os portugueses e, posteriormente, os brasileiros teriam conseguido vencer, civilizar e/ou

<sup>116</sup> Idem. p.07

<sup>117</sup> Ver, Gomes, Ângela Maria de Castro. "Questão Social E Historiografia No Brasil Do Pós-1980: Notas Para Um Debate." *Revista Estudos Históricos* 2, no. 34 (2004).

<sup>118</sup> Ver, SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAUJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, Dec. 2016.

<sup>119</sup> Interessante notar que o site Café História em 2017 vai apontar as dez principais produções sobre história indígena, todas elas dos anos 1990 e 2000. Ver CORRÊA, Luís Rafael Araújo. Nova História Indígena: o protagonismo dos índios. In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/nova-historia-indigena-recuperando-o-protagonismo-dos-indios/>. Publicado em: 17 abr. 2017. ISSN: 2674-5917.

<sup>120</sup> CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Relatório de estágio de pós-doutorado: História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. p.13-14

manipular inúmeros povos em proveito próprio, submetendo-os completamente, até fazê-los desaparecer sem deixar vestígios.<sup>121</sup>

O interesse aqui foi lançar uma perspectiva de como historicamente essa dimensão cognitiva da cultura histórica construiu-se ao longo dos séculos XIX e XX na trajetória da História da Historiografia Brasileira, com foco nas relações raciais. O empenho aqui não se deu em fazer uma análise profunda dos autores e obras, pois faltaria espaço nesta pesquisa para mergulhar em todos os debates acima comentados. Novamente, recorro a Vainfas para sintetizar o percurso da historiografia brasileira sobre raça:

Em resumo, e numa visão de conjunto, nossa historiografia avançou muito em relação ao que propunha Martius nos anos de 1840, o que não é de surpreender. Nas últimas décadas, pôs em cena a problemática dos hibridismos culturais, refinando o conceito de miscigenação, introduzindo os estudos sobre intermediários culturais ou fenômenos de mestiçagem cultural perfeitamente afinados com o que se tem produzido na historiografia internacional especializada. Avançou também na dimensão étnica dos encontros e conflitos da colonização, (re)valorizando criticamente o trabalho de antigos e modernos etnólogos, desvendando recriações de culturas na diáspora, o que resulta em grande parte da aproximação com a antropologia e com a historiografia norte-americana.<sup>122</sup>

A minha intenção como professor de História foi de demonstrar que nesta dimensão, pensamentos, conceitos, princípios e padrões adquirem forma e impulsionam atores na academia e na sociedade ao longo do tempo. É importante analisar de maneira cautelosa como essas dinâmicas se desenvolveram em seus contextos específicos e a sua capacidade de moldar as relações raciais no Brasil. Isso serve para termos um olhar crítico e um melhor entendimento tanto da nossa realidade como do quadro complexo que compõe a construção de conhecimento sobre as relações raciais.

Vale finalizar esta breve análise sobre o desenvolvimento da Historiografia Brasileira e a sua perspectiva sobre raça com uma crítica lançada por Rafael Petry Trapp<sup>123</sup> em um artigo intitulado “Raça, sociedade e historiografia”. As perguntas que ele faz no início do seu texto são as seguintes: “quais foram os autores que compuseram as leituras indispensáveis no currículo da disciplina de Historiografia Brasileira durante seu curso?”, “Quem mais, porém,

<sup>121</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, May 2017. p. 19.

<sup>122</sup> VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo* (London), Niterói, v. 8, p. 7-22, 1999. p. 11.

<sup>123</sup> TRAPP, Rafael Petry. História, raça e sociedade: notas sobre a descolonização e historiografia brasileira. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, vol. 22, n. 02, p. 52-77, 2019.



tem habitado de forma permanente e pouco contestada as ementas de nossas formações acadêmicas?”, chegando à conclusão de que aqueles considerados os “intérpretes do Brasil”, dentro de um recorte de gênero e raça, são majoritariamente homens e brancos.

O mesmo autor lança uma terceira indagação: “com quais autores negros, ou não brancos, o/a leitor/a teve contato nesses cursos?” E vai além:

Como pensar esse processo histórico de exclusão de subjetividades intelectuais não brancas? Será que simplesmente elas não existem ou não são sofisticadas o suficiente para se agregar, se contrapor e questionar o pensamento tomado como clássico? É justamente esse descompasso entre o campo historiográfico e a realidade racial que aqui nos interessa.<sup>124</sup>

A influência do saber acadêmico sobre raça na sociedade brasileira faz-se presente ainda com o desenvolvimento do conhecimento científico do século XIX e da primeira metade do século XX reverberando ideias basilares que possuem os seus limites sobre as questões raciais do Brasil como mestiçagem, eugenia e democracia racial enquanto discurso hegemônico. Os contra-hegemônicos a partir da sua construção nas décadas de 1950, 1960 e 1970, das denúncias sobre o racismo e os processos de racialização, da sua reelaboração nos anos 1980-1990 exaltando o protagonismo de negros e indígenas na construção da história nacional ainda são invisibilizados se pensarmos que estamos entrando na segunda década do século XXI e ainda há muita disputa a ser feita para que essas narrativas alcancem amplamente a sociedade.

### **- Ensino de História no Brasil e relações raciais: balanço crítico-bibliográfico**

Também deve ser pensado o Ensino de História no Brasil e as relações raciais na dimensão cognitiva da cultura histórica. Segundo Katia Abud, “No Brasil, o conhecimento acadêmico, a produção da ciência de referência ocupa um lugar de importância predominante em relação ao currículo de História.”<sup>125</sup> Nesse contexto, retomamos o próprio IHGB que, além de ser o ponto inicial da nossa historiografia, buscava criar um modelo educacional que fosse padrão. A partir de uma elite letrada, o saber histórico seria difundido pelo ensino de História

---

<sup>124</sup> Idem. p. 54.

<sup>125</sup> ABUD, K.M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007, p. 107.

como disciplina escolar. Abud afirma que “há razões históricas para a permanência da concepção que atribui exclusividade à participação da ciência de referência no conhecimento histórico escolar”<sup>126</sup>. E continua:

A criação do Colégio Pedro II, a primeira escola secundária do Brasil, introduziu a História como disciplina escolar. Paralelamente, a História acadêmica se iniciava, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. As duas instituições, criadas durante a regência de Pedro de Araújo Lima, iniciaram suas atividades no mesmo ano de 1838, incumbidas que estavam de colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país. E, se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino.<sup>127</sup>

Se pensarmos na gênese desse tipo ensino, compreendemos que ele é arquitetado a partir de uma imposição civilizatória onde “[...] o Brasil era pensado como parte da civilização ocidental, fruto da cultura europeia transplantada para os trópicos, de outro como um novo país a se organizar.”<sup>128</sup>. Uma formação pensada para homens da elite e a condução do futuro da nação, onde a memória se reproduz como História através do objeto de conhecimento da História da nação.

Se olharmos pela perspectiva racial, os mais importantes manuais didáticos do período, na década de 1860, Joaquim Manoel Macedo, segundo Gasparello é “[...] celebrado como o primeiro historiador do Colégio. Foi também o primeiro professor de História que publicou um livro didático de história do Brasil especialmente dedicado aos alunos dessa instituição.”<sup>129</sup> Nas suas obras, de maneira geral, considera indígenas e negros como inferiores. Kênia Moreira afirma que o “[...] autor narra os indígenas como pertencente a um povo na sua infância, rudes e selvagens, alheios à civilização”<sup>130</sup> e que “Uma narrativa que contemplasse o negro como elemento formador do povo brasileiro estava fora de perspectiva”<sup>131</sup>

---

<sup>126</sup> Idem. p. 108.

<sup>127</sup> Idem. p. 108.

<sup>128</sup> Idem. p. 110.

<sup>129</sup> Medeiros Gasparello, Arlette Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*. 2011, 463-485. p. 473.

<sup>130</sup> Moreira, K. H. (2012). Povo brasileiro nos livros didáticos de história republicanos: 1889-1950 - doi: 10.5216/hr.v17i1.21684. *História Revista*, 17(1). p. 56

<sup>131</sup> Idem. p. 56.

Buscando respaldo na pesquisadora Cristina Ferreira de Assis<sup>132</sup>, esta vai nos dizer que com o advento da República, o destaque está em João Ribeiro, nomeado como professor de História do Pedro II e que tem, em 1900, o seu primeiro livro publicado, “História do Brasil”, sendo esta obra reeditada até a década de 1960. Sobre as questões raciais, Ribeiro defendia a ideia de uma raça nacional, a raça mameluca e, segundo Elvis Hahn Rodrigues, o mesmo afirmava que:

O contato do branco com as “raças inferiores” – negros e índios – depravou o espírito culto do branco europeu e depravou ainda mais os negros e os indígenas, sob a opressão a qual eram submetidos. Esse movimento histórico não permitiu o desenvolvimento do núcleo de uma sociedade: a família. O negro é representado como o braço da colonização, a quem coube trabalhar efetivamente na edificação da colônia, pois se adaptaram melhor ao clima que os brancos. O índio é apresentado como altivo, mas indolente, que pouco contribuiu e contribui para o desenvolvimento econômico e moral do país; isso é atribuído ao álcool que lhes corrompeu o espírito. As índias são representadas como sedutoras, que preferiram os europeus. Os indígenas são corruptores dos costumes europeus, cujos costumes “asselvagem-se”.<sup>133</sup>

Na década de 1920, Rocha Pombo e a sua obra didática para o ensino de História tiveram ampla repercussão, as ideias desse autor foram largamente difundidas, visto que seus livros tiveram várias edições até a década de 1970. O que nos interessa aqui são as suas ideias sobre a formação racial do Brasil como questão da identidade nacional. Forjar essa identidade era uma tentativa de criar uma memória coletiva em uma população heterogênea e que “ao lançar um olhar geral sobre a população brasileira, é que não estaríamos diante de uma raça, mas de um vasto amálgama de raças”<sup>134</sup>, na perspectiva de Oliveira. E prossegue afirmando que sobre os indígenas a ideia geral em Rocha Pombo é que:

incapazes de defesa, os nativos ou se submetem incondicionalmente aos europeus, ou abandonam-lhes a terra, sendo assim aqueles que se submetem que entram no caldeamento geral, de forma que tudo aquilo que havia de viril e mesmo de heróico no sangue americano, foi deixado de fora da fusão. Foram, portanto, as mulheres indígenas que formaram o grande nexos entre os dois elementos, o que marcaria dessa forma o destacamento quase que absoluto do sangue europeu nos primeiros cruzamentos.<sup>135</sup>

<sup>132</sup> ASSIS, Cristina Ferreira. . A representação dos negros na História do Brasil: narrativas de manuais didáticos na construção nacional e identitária brasileira. *Ofícios de Clio - Revista Discente dos Cursos de História da Universidade Federal de Pelotas*, v. 4, p. 37-51, 2019.

<sup>133</sup> RODRIGUES, E. H. A Raça e o território na História do Brasil de João Ribeiro. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, 2011. p. 05

<sup>134</sup> Oliveira, R. E. (2015). *O Brasil imaginado em José Francisco da Rocha Pombo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. p.125

<sup>135</sup> Idem. 125-126

Sobre as origens africanas presentes no livro “Nossa Pátria” (1917), vale destacar o trecho de um artigo de Lucchesi sobre como esta obra antecipa a harmonização racial proposta por Freyre:

apesar de escravos, a relação de proximidade com os donos mediada pelas histórias e cafunés das amas de leite acabava por suavizar a relação a violência constitutiva da escravidão. Finda esta, teríamos nos tornado todos “irmãos”. Vemos nesse livrinho um primeiro esboço da teoria da democracia racial, popularizada nas páginas de Casa Grande e Senzala e até hoje invocada como característica constitutiva da brasilidade.<sup>136</sup>

Nas décadas de 1930 e 1940, o país vai ser marcado por políticas nacionalistas e desenvolvimentistas no governo Vargas, onde a propagação do conhecimento sobre as questões raciais vai ser marcado pela divulgação da ideologia da união das raças em torno da nação. “A “teoria da miscigenação” torna-se integrante da ideologia estadonovista.”<sup>137</sup>

O que se percebe aqui é a harmonia da construção da historiografia com a História ensinada na consolidação de um discurso sobre identidade nacional que estava em transição, da condenação sobre a miscigenação para a consolidação de um modelo de exaltação da mesma. Mais uma vez, autores de livros didáticos como Basílio de Magalhães, Joaquim Silva e Jonathas Serrano servem para tornar evidente o modelo educacional do período, pois segundo Moreira:

A teoria da miscigenação assumida pela produção historiográfica seria, por assim dizer, chave para a concretização desses objetivos. Essa problemática comparece abertamente nos didáticos de Basílio de Magalhães e Joaquim Silva. Entre as heranças acumuladas pela soma das três raças, estaria a passividade, a ausência de revoltas e a conformação para o trabalho. Por sua vez, as relações em torno do trabalho constam nas narrativas de Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva ao se referirem ao povo. Ao explicar os índios como avessos ao trabalho e os negros como aptos ao trabalho, Jonathas Serrano ressaltava o trabalho produtivo como fator essencial nas relações sociais, isso desde os primórdios da colônia. Quando Basílio de Magalhães afirma que o Estado Novo preocupava-se em tornar o homem brasileiro intelectualmente apto e fisicamente forte para o trabalho e defesa da pátria, ele explicitava a importância do trabalho produtivo. Por sua vez, Joaquim Silva, ao postular que entre os portugueses degredados haveria gente honesta e trabalhadora, e ao mesmo tempo, postular a falta de amor ao trabalho por parte dos negros, igualmente reforçava a importância do trabalho para a sociedade em formação.<sup>138</sup>

<sup>136</sup> LUCCHESI, F. Criando a Nação: os livros didáticos de história do Brasil de Rocha Pombo (1857-1933). Educação online (PUCRJ), v. 3, p. 5, 2008. p. 9.

<sup>137</sup> MOREIRA, Kênia Hilda. POVO BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REPUBLICANOS: 1889-1950. História Revista (UFG. Impresso), v. 17, p. 53-71, 2012. p. 65.

<sup>138</sup> Idem. p. 65-66.

Pensando o período que vai da segunda metade do século XIX até a década de 1950, os conhecimentos desenvolvidos no Ensino de História possuem dois elementos comuns: hierarquização das raças e branqueamento.<sup>139</sup> Mas é também nesse período, concomitante com novas as perspectivas historiográficas, que começam a surgir contrapontos ao que estava sendo ensinado nas relações raciais. Esmeralda Negrão destaca alguns autores e obras do período como "Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros", de Dante Moreira Leite (1950), "Valores e estereótipos em livros de leitura", de Bazzanella (1957) e a "Pesquisa, estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro", de Hollanda, 1957.<sup>140</sup>

É a partir dessas contestações acadêmicas que as críticas sobre o tipo de conhecimento que era produzido, propagado e os seus efeitos sobre os estudantes aumentam consideravelmente nas décadas seguintes. É no final dos anos 1970 e na década de 1980 que "ocorreu uma nova onda de estudos que tratam direta, ou indiretamente, do tema, o que parece ser fruto tanto de novas tendências nos estudos sobre relações raciais no Brasil"<sup>141</sup>.

Na década de 1990, dá-se continuidade aos debates e aprofundamentos sobre indígenas e negros por outras perspectivas teóricas, como a História Nova, alterando livros didáticos, inaugurando novas formas de abordagem dos objetos de conhecimento e alcançando também os currículos. Tudo isso, claro, fruto de muita luta política dentro do movimento negro e do movimento indígena, desembocando no início dos anos 2000 nas Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008 questionando enfaticamente o "privilégio epistêmico dos brancos"<sup>142</sup>. Toda essa alteração no campo do conhecimento vem se desenvolvendo com força anos últimos setenta anos.

Pela dimensão cognitiva da cultura histórica, também podemos pensar o levantamento crítico bibliográfico feito para a construção desta pesquisa principalmente porque os debates em torno das relações étnico-raciais vêm ganhando um destaque cada vez maior desde a

---

<sup>139</sup> Idem. "Podemos sintetizar em três momentos as narrativas sobre a formação do povo brasileiro nos livros didáticos de História do Brasil aqui analisados: o primeiro concerne a valorização/reconhecimento do indígena; o segundo, pós-Abolição, a influência do negro na formação do povo e desenvolvimento da economia, todavia, nesse mesmo momento é possível identificar uma desvalorização do índio; o terceiro momento, a valorização da miscigenação entre o branco, o índio e o negro." p. 66

<sup>140</sup> NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988. p. 53.

<sup>141</sup> ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, June, 2003 . p.129.

<sup>142</sup> Ver, GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, June 2007.

promulgação das leis 10.639/2003 (Brasil, 2003)<sup>143</sup> e 11.645/2008<sup>144</sup> (Brasil, 2008).<sup>145</sup> Assim, as discussões acerca das relações raciais e o espaço escolar aprofundaram-se e, conseqüentemente, houve um aumento qualiquantitativo das produções acadêmicas com o objetivo de se pensar como a história e a cultura afro-brasileira e indígena devem ser abordadas na educação básica diante da importância e da relevância para a formação social, política, cultural e econômica da sociedade brasileira. Cabe destacar que não podemos afirmar que anterior ao surgimento das legislações acima citadas, o campo de estudos das relações étnico-raciais não se debruçasse sobre o tema; porém, é indiscutível que as pesquisas recentes ganharam novas abordagens e reflexões.

Posto isso, apresentar esse balanço bibliográfico tem como foco as produções acadêmicas no campo das relações étnico-raciais a partir do ensino de História, com um olhar específico para as produções que privilegiam a identidade racial e a sua relação com jovens no ambiente escolar. Em um recorte ainda mais minucioso, utilizo como referência Gomes<sup>146</sup> e diálogo com as produções ligadas aos processos de formação da identidade negra. É importante observar que ambas as produções possuem características muito próximas e com as quais pretendo trabalhar, seja pela luta antirracista ou pela posituação de identidades negras. Contudo, a minoria delas faz discussões mais profundas sob a ótica das questões raciais pelos alunos e sobre as questões de aprendizagem histórica, que é onde reside o meu maior interesse.

Janz e Cerri<sup>147</sup> afirmam que apesar do avanço de estudos no campo das relações étnico-raciais após a promulgação da referida lei, também é visível que a produção acadêmica tenha se concentrado em aspectos como currículos, livros didáticos, ações didáticas e formação de

<sup>143</sup>BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2019.

<sup>144</sup>BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em: 27 dez.2019.

<sup>145</sup> As legislações legitimaram a "carência" de orientação de sentidos históricos sobre raça/racismo/ no currículo da ed. básica e ens. Superior, sentidos que perspectivassem a superação do racismo (estrutural, institucional, cotidiano...).

<sup>146</sup> GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>>. Acesso em: 27 dez. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>.

<sup>147</sup>JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luís Fernando. TREZE ANOS APÓS A LEI Nº 10.639/03: O QUE OS ESTUDANTES SABEM SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA? Afro-Ásia, Salvador, v. 57, p. 187- 211, mar. 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21562/15744>> Acesso em: 27 dez. 2019.

professores, sendo em número reduzido, entretanto, os trabalhos que contemplam a aprendizagem histórica dos alunos. Assim, fica incompleto o destaque no papel formador da educação, em que estão inseridas as produções com foco na função do ensino de História no desenvolvimento do conhecimento para a diversidade, respeito às diferenças e a construção de identidade dos discentes. Ou seja, trabalhos que incluam de maneira mais precisa os discursos e as narrativas dos alunos sobre raça e racismo. Nesse sentido, a produção de mais estudos concentrados na aprendizagem dos estudantes, pode ser a opção mais eficaz naquilo que afirma Larkin Nascimento<sup>148</sup>: o aluno e as aulas de História gerando identificações sobre a cultura negra e colaborando com a formação da sua identidade racial.

Neste momento, cujo cenário é de crescimento constante das tensões raciais no país e motivadas por uma camada privilegiada que se vê obrigada a aceitar os negros ocupando cada vez mais espaços, cabe ao docente dar continuidade à luta tocando nesse assunto de maneira sensata e pedagógica como nos ensina Silva<sup>149</sup>. Dessa forma, entende-se que as questões raciais e a sua relação com a escola deparam-se sempre com dois grandes desafios permanentes: o primeiro insere-se na obviedade da luta contra o racismo e o segundo, na construção de identidades raciais dos negros positivamente.

Ainda que os educadores das relações étnico-raciais saibam que o racismo é uma realidade estrutural que atinge a todos, há de se enfatizar os aspectos positivos a serem alcançados em um país que busca o respeito na diferença. Assim, Munanga<sup>150</sup> afirma que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.<sup>151</sup>

Para Gomes<sup>152</sup>, ter o olhar voltado para a construção da identidade dos negros na escola é extremamente necessário, pois o aspecto racial ainda age como elemento diferenciador e de

---

<sup>148</sup>NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Sortilégio da Cor: Identidade, Raça e Gênero no Brasil*. São Paulo: Summus 2003.

<sup>149</sup>SILVA, Ana Célia. *A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: Edufba, 2011.

<sup>150</sup>MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

<sup>151</sup>Idem. p.16.

<sup>152</sup>GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Aletria, Belo Horizonte Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

forma negativa, atuando sobre os alunos negros em forma de julgamento individual e sem considerar aspectos sócio-históricos sobre a população negra, que carrega no presente desvantagens ligadas a aspectos estruturais.

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio.<sup>153</sup>

Nesse sentido, a atuação do professor precisa ser enfática para intervir em realidades marcadas pela discriminação, preconceito e racismo, ou seja, agir na perspectiva política de Lopes<sup>154</sup>, onde a própria contribuição de pesquisas dentro da área precisa ter esse caráter de intervenção efetiva em sólidas estruturas racistas com o intuito transformador de práticas de ensino-aprendizagem. Amauri Mendes Pereira<sup>155</sup> afirmou com propriedade sobre os trabalhos que se propõem a abordar as questões raciais: “É imprescindível proceder à crítica do racismo vigente na sociedade e na educação. Mas por que guindá-lo à condição de único sujeito, voltando toda a energia para ele?” Ou seja, é preciso atacar o racismo com estratégias de intervenção multifacetadas, alcançando diretamente os jovens que estão inseridos nessa lógica.

Já o autor que possui um olhar amplo sobre a questão histórica do negro na escola é Santos<sup>156</sup>, que de maneira abrangente e didática apresenta o panorama racial da sociedade brasileira que claramente se reflete nos microcosmos da sala de aula, servindo como obra introdutória para aqueles que precisam entender as dinâmicas de um povo racializado. Em sua obra, o referido autor percorre desde a herança da democracia racial até a apresentação de uma importante bibliografia, abordando as temáticas de raça, racismo, movimento negro, preconceito racial e livro didático; contudo, o hiato presente tanto nessa quanto em outras obras, é um olhar mais profundo voltado tanto para os estudantes como também para a problematização da branquidade.

Uma significativa análise de documentos, bem como das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais é feita por Abreu e Mattos<sup>157</sup>, as quais reportam-se a elementos de

<sup>153</sup>Idem. p. 40.

<sup>154</sup>LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação: SECAD, 2005, p. 185-204.

<sup>155</sup>PEREIRA, Amauri Mendes. “Escola - espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra”. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do negro e outras histórias. SECAD/Brasília, 2005. p. 40

<sup>156</sup>SANTOS, J. R. A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Ed. Global, 2ª Ed.2016.

<sup>157</sup>ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com



identidade nacional e multiculturalismo. Faz-se mister citar a visão positiva e problematizadora sobre esses documentos evidenciada na seguinte passagem:

Por fim, o texto sugere o trabalho, em forma de projetos, com biografias de personalidades negras com impacto na história do Brasil e do mundo atlântico. Essa orientação é especialmente vulnerável às decisões tomadas em classe pelo professor. Este pode cair na tentação de heroizar os personagens negros da história, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com personagens em sua maioria "brancos". Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foi o caso dos irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint L'Ouverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais e músicos negros nas lutas anti-racistas do século XX? Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser uma tentativa de construção de contra-heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta, e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva da população. As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afro-descendentes.<sup>158</sup>

Com um olhar preciso sobre currículo, mas também sobre a produção de livros didáticos, Costa<sup>159</sup> discute, por exemplo, a questão problemática da escravidão presente em materiais escolares da década de 1980 e 1990, como elemento que leva à reflexão para a criação de ações afirmativas em relação ao negro. É preciso frisar que a gama de discussões pautadas nesses dois elementos de disputa, o currículo e os materiais didáticos, foram de grande importância para a reflexão da construção de formas de atuação contundentes no ensino de História da África e do negro no Brasil, abrindo caminho para atitudes que se propagaram no espaço escolar e para o caminho da igualdade racial através da atuação dos professores.

Nessa acepção, as produções relevantes que se orientam por ações práticas dentro da perspectiva das relações étnico-raciais são de autoria de Alberti<sup>160</sup>, a qual apresenta propostas pedagógicas para trabalhar temas sensíveis, tais como valorização de identidades e tecnologias

---

historiadores. *Estud. hist. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, Junho de 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso)>.

Acesso em: 28 Dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

<sup>158</sup> Idem, p. 16-17.

<sup>159</sup> COSTA, Warley. A escrita da escravidão nos livros didáticos de ensino fundamental nos anos 1980/90. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res\\_warley%20da%20costa.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_warley%20da%20costa.pdf)> Acesso em: 28 Dez. 2019.

<sup>160</sup> ALBERTI, Verena. "Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras". In PEREIRA, Amílcar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

de informação e comunicação. O historiador Amílcar Pereira<sup>161</sup> insere a temática do Movimento Negro e sua luta para promover uma “verdadeira democracia racial”<sup>162</sup>. Grinberg, Mattos e Abreu<sup>163</sup> fazem um importante balanço dos últimos quinze anos relacionados tanto à produção acadêmica nas universidades, como também às práticas dos professores de História na educação básica no que se refere à História da África e do Negro no Brasil e como a metodologia da História Oral e projetos de história pública contribuem para novas formas de abordagem em sala de aula. A pesquisadora Maria Emilia Vasconcelos dos Santos<sup>164</sup> dedica-se ao estudo do papel do professor pesquisador e da necessidade de se apresentar textos acadêmicos e fontes primárias sobre a escravidão em sala de aula, como ferramenta de ensino que vise à desconstrução de imagens estereotipadas sobre a população negra e à criação de novas representações.

Diante das obras e pesquisadores mencionados, convém salientar, não desmerecendo a importância dos estudos citados anteriormente, o que se evidencia nessas produções: parte da análise das possíveis atitudes que podem ser construídas para a propagação do conhecimento sobre a História da África e do Negro no Brasil, porém que não focalizam as vozes dos estudantes no processo de construção desse conhecimento. As pesquisas que se caracterizam pela análise da narrativa de docentes e de discentes de forma predominante ainda são reduzidas, principalmente no que concerne aos alunos, pois a formação de professores, o que é muito importante, ainda aparece em boa parte delas. São ainda em uma escala reduzida, os estudos que se concentram na relação raça e racismo através do ensino de História e como os estudantes se relacionam com o processo de aprendizagem a estes objetos de conhecimento, bem como a análise das aprendizagens nessas abordagens e propostas. Nesse sentido, os estudos que possuem tal crivo analítico são mais recentes e aqui podemos destacar a atuação do PROFHISTORIA.

O levantamento feito no banco de dissertações do PROFHISTORIA<sup>165</sup> demonstra que parte dos estudos na área possui a mesma característica que destacamos nos trabalhos

---

<sup>161</sup> PEREIRA, Amílcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In Revista História Hoje, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://rhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21> . Acesso em: 28 Dez. 2019

<sup>162</sup>GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 48-50.

<sup>163</sup>GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. História hoje. Rio de Janeiro, v.8, n.15, p. 17-38, Jun.2019. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523/297>> Acesso em: 28 Dez. 2019.

<sup>164</sup>SANTOS, Maria Emília Vasconcelos dos. O tema do pós-abolição em salas de aula de história do Brasil – notas introdutórias. Interfaces Científicas – Educação. v.5, p.41 – 50, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2591/1904>> Acesso em: 28 Dez. 2019.

<sup>165</sup><https://profhistoria.ufrj.br/bancotese>

anteriores: privilegiam currículos, livros didáticos, ações didáticas e formação de professores; os que diferem sobre um olhar mais atento para a fala de alunos são mais recentes. As produções que se afinam ao que eu estou apontando aqui, com importantes propostas de intervenção e merecem destaque dentro do programa são: Guedes (2019), Souza (2018), Lemos (2016), Mota (2016), Barros (2018), Santos (2017) e Santiago dos Santos (2017). Além disso, realizei o recorte da pesquisa por meio das palavras-chave que estivessem relacionadas ao meu projeto. Não pretendo aqui analisar todas as teses encontradas, mas sim fazer um breve comentário sobre as que se alinham à minha pesquisa, ocultando a citação das que não se relacionam. Logo, as palavras das quais não obtive nenhum resultado foram as seguintes: identidade racial, letramento racial, consciência negra, negritude, branquidade e branquitude.

Inicialmente, com a busca da palavra-chave “antirracismo” foi encontrado um resultado não muito relevante, pois sua análise se dá nas disputas sobre currículo e na elaboração de possibilidades de construção de material didático. Já o vocábulo “negritude” teve um registro encontrado bastante significativo, da autoria de Guedes<sup>166</sup>. Por mais que estivesse relacionado ao universo das letras de samba carnavalesco como fonte histórica e aos usos de recursos didáticos, o principal objetivo pretendido mostrou-se através do questionamento sobre qual o efeito alcançado no uso do material didático aplicado nos discentes e como isso colaborou na construção da negritude, sendo necessário recolher os relatos escritos dos estudantes.

Em seguida, temos o termo “racismo”, o qual apresentou quatro registros, tendo apenas dois com foco na narrativa de alunos, onde Souza<sup>167</sup>, através do movimento negro e da biografia de uma de suas lideranças, constrói atividades com alunos que evidenciam a sua percepção sobre identidade racial principalmente através de autorretrato por desenhos. Em sua dissertação, Lemos<sup>168</sup> mobiliza atividades e relatos dos discentes, a sua aprendizagem histórica e como os mesmos contam suas experiências com a educação das relações étnico-raciais, visando a melhorar a aplicação da Lei nº 10.639/03.

Dando continuidade, a palavra “raça” apareceu em três registros, sendo um deles em uma tese sobre currículo, porém sem relação com as questões étnico-raciais, a segunda

---

<sup>166</sup>GUEDES, Rafael Pereira. Negritude e Samba Enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

<sup>167</sup>SOUZA, Geraldine Mendonça de. Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração em Mundinha Araújo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

<sup>168</sup>LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ocorrência em uma pesquisa sobre imigração japonesa e a terceira contemplando africanidades, mas com análise sobre currículo. Finalmente, e com o maior número de resultados, temos a locução “relações étnico-raciais”, a qual apresentou 15 registros; dois trabalhos que já haviam aparecido em outros termos repetem-se aqui, como a pesquisa já citada de Souza (2018) na palavra-chave “racismo” e uma sobre africanidades e currículo que surge em “raça”. Em outras nove dissertações temos: uma produção ligada à análise de livro didático, uma para gênero e formação docente, duas para currículo e formação de professores, uma com usos da biografia e formação docente, uma sobre questão indígena, uma para educação patrimonial, uma sobre religiosidade afro-brasileira e construção de material didático e uma pesquisa relacionando autobiografia de um africano escravizado e confecção de jogo de tabuleiro. As quatro pesquisas restantes dentro dessa palavra-chave específica foram as que tinham como objetivo e priorizavam a análise na relação dos alunos e a educação das relações étnico-raciais, bem como o ensino de História.

O docente Mota<sup>169</sup>, fez uma importante pesquisa sobre identidade e produção de materiais produzidos pelos alunos, através de entrevista feitas pelos discentes e contato com fonte primária como fotografia. Barros<sup>170</sup> passa pela discussão curricular e caminha para o sentimento de pertencimento racial dos alunos através de atividades semiestruturadas que geraram como resultado a análise da produção dos discentes.

A pesquisa de Santos<sup>171</sup> há uma articulação entre a educação das relações étnico-raciais e a aprendizagem histórica, tendo ainda um recorte de gênero privilegiando as narrativas de alunas negras na EJA. Santiago dos Santos<sup>172</sup> debate as concepções dos estudantes sobre História, articulando-as com a legislação da educação das relações étnico-raciais e o ensino de História, com a finalidade de criar um material didático.

Duas dissertações que não apareceram pelos filtros de busca, porém merecem destaque, o trabalho de Crespo<sup>173</sup> a partir da biografia de Laudelina de Freitas, oferece um material

---

<sup>169</sup>MOTA, Flávio Braga. “Afinal, quem sou eu?” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

<sup>170</sup>BARROS, José Walmilson do Rêgo. O currículo de história e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

<sup>171</sup>SANTOS, Eline de Oliveira. A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016.

<sup>172</sup>SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

<sup>173</sup> CRESPO, Fernanda Nascimento. O Brasil de Laudelina: uso do biográfico no ensino de história. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

didático para ser trabalhado com os alunos, tornando-os investigadores da história a partir de relatos biográficos. Coelho<sup>174</sup> cria um importante instrumento pedagógico para combater a intolerância religiosa e promover a diversidade, debatendo as ideias dos discentes.

Finalmente, neste levantamento, gostaria de inserir a pesquisa que mais se aproxima da minha, mas que não faz parte do programa do PROFHISTÓRIA. É a dissertação de Oliveira<sup>175</sup>, que investiga a consciência histórica dos estudantes a partir do conceito de racismo e através de pesquisa etnográfica, buscando analisar a competência narrativa por meio das ideias prévias e das narrativas construídas pelos alunos.

Quando Paulo Freire<sup>176</sup> afirma não haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, isso não está somente relacionado à formação docente, isso engloba também o processo de formação dos alunos. Como entender os processos de ensino e aprendizagem em História sem levar em conta o protagonismo do discente?<sup>177</sup> Pensando no campo das relações étnico-raciais, isso se torna mais importante, pois os processos de racialização e racismo são materializados cotidianamente na vida dos alunos, sendo importante, dessa forma, registrar os seus discursos, a sua narrativa, como foi encontrado nos trabalhos anteriores, e tomá-los como fontes para de fato estabelecer ações pedagógicas contundentes.

As pesquisas do PROFHIST, tendo a necessidade de gerar um produto final de mediação ou intervenção pedagógica acabam, por consequência, gerando conteúdos que naturalmente caminham para uma aplicabilidade prática. Caso o professor pesquisador encerre sua pesquisa de forma prematura e não perceba de forma genuína a grande importância dos alunos, desperdiça a oportunidade de formar sujeitos críticos que podem elevar a pesquisa a outro patamar. Assim, percebo nesses trabalhos o docente como mediador do conhecimento, oportunizando novas formas de compreensão da realidade escolar para si, como também contribuindo a partir de outras conexões para leituras de mundo distintas dos estudantes. Dessa maneira, a aprendizagem histórica e as questões das relações étnico-raciais, criam novos repertórios e maneiras de atuar sobre a realidade.

---

<sup>174</sup> COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

<sup>175</sup> OLIVEIRA, Andressa da Silva. Racismo no ambiente escolar: consciência histórica e experiências de estudantes do Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

<sup>176</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

<sup>177</sup> Maria Auxiliadora Schmidt defende essa perspectiva de pesquisa em sala de aula, com uma metodologia de ensino baseada em Paulo freire e pela educação histórica. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Concluindo, reitero que promover abordagens e ações coordenadas em sala de aula que se preocupam diretamente com o desenvolvimento da reflexão do discente, visando a uma educação de qualidade, constitui-se como papel fundamental do professor de História que precisa buscar resultados significativos no seu trabalho para que este se efetue enquanto práxis. Nesse aspecto, o ensino de História deve promover leituras sociais, possibilitar o desenvolvimento de significados, ser carregado de um propósito pedagógico que se insira no contexto do educando para que ele faça descobertas e crie questionamentos com o objetivo de agir na sua realidade social.

A seguir, abordaremos essas lutas sobre as questões raciais a partir da sua dimensão política na cultura histórica.

## **B- DIMENSÃO POLÍTICA**

A dimensão política da cultura histórica evidencia uma relação entre a aplicabilidade do pensamento histórico e as relações de poder, estando em conformidade a demandas e a interesses políticos. O conhecimento histórico é tensionado por determinados grupos, gerando disputas pelas narrativas históricas coletivas. Com um sentido negativo, edifica uma visão única sobre o passado, legitimando e perpetuando o controle do poder por determinados atores e operando na exclusão de outros. Com um sentido positivo, é a resistência ao hegemônico, a visão crítica sobre o passado, problematizando mudanças e permanências, perspectivando novas ideias e práticas sociais para o futuro. Rüsen afirma que:

O pensamento histórico é uma forma cultural na qual essa relação social tensa é apresentada, com respeito ao passado, como vivível e suportável. A convivência humana depende da circunstância de os mandantes poderem esperar que os destinatários obedeçam às ordens. Os obedientes precisam igualmente ter motivos para agir assim. Essa convicção da *legitimidade* das relações de poder e dominação, sob as quais, os seres humanos têm de viver, caracteriza o teor de sentido de sua relação política entre si, na qual se dá todo o jogo político. É a legitimidade que torna todas essas relações vivíveis. É nela que convergem as subjetividades de mandantes e obedientes na unidade de um tenso existir como ser humano. (Mediante legitimidade, poder e dominação tornam-se humanizáveis)<sup>178</sup>

---

<sup>178</sup>RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. p. 232.

Nesta dimensão, um consenso é estabelecido entre quem controla o poder político e quem se submete a ele genuinamente; no caso da História, como manifestação prática da memória coletiva que se apresenta maior do que o sujeito na vida prática. Essas questões se apresentam, por exemplo, na historiografia, na fala dos historiadores, na seleção das fontes, dos instrumentos analíticos utilizados e do contexto histórico vivido, do objeto de pesquisa selecionado e da instituição ou do movimento social que representa.

De maneira ampla, apresenta a forma de como a sociedade entende e manifesta determinados pontos de vista ligados a elementos do passado de maneira política, tornando legítima uma memória histórica no convívio social. Gontijo, interpretando Rüsen, entende que a “dimensão política está relacionada com o pressuposto de que toda forma de domínio, de organização política e institucional da sociedade depende do consentimento dos sujeitos envolvidos na relação.”<sup>179</sup>

Com relação à dimensão política nas relações raciais no Brasil, o objetivo aqui é traçar um breve panorama de como é articulado o passado e o presente e de como podemos perspectivar uma continuidade ou ruptura desse presente no futuro, destacando as disputas pelas narrativas históricas sobre raça e os seus desdobramentos sobre as identidades.

### **- Cultura Histórica do racismo institucionalizado e contranarrativas**

Pensar no poder de uma determinada elite no Brasil remete, obviamente, ao período colonial, onde a ação desses grupos, relacionada a aspectos raciais, já se fazia presente em uma sociedade estruturada através da escravidão, onde “esta moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita.”<sup>180</sup> No século XIX, com o advento da nação brasileira, os discursos atravessados pela questão racial municiaram projetos políticos com efeitos profundos na sociedade onde, segundo Schwarcz<sup>181</sup>, “é com a entrada das teorias raciais, que as

---

<sup>179</sup>GONTIJO, Rebeca. *Cultura Histórica*. FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 70

<sup>180</sup>SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 27-28

<sup>181</sup>SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos*. In: LUND, Joshua; McNEE, Malcolm (Ed.). *Gilberto Freyre e os estudos latinoamericanos*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universidade de Pittsburgh, 2006. p.87

desigualdades sociais transformam-se em matéria da natureza, quando ocorre uma espécie de “naturalização das diferenças”.

A relação entre o campo político e as relações raciais nesse período inaugura uma busca que se dava em tentar solucionar os problemas sociais que determinavam a nossa desigualdade amparada por um racismo enquanto doutrina científica que, segundo Guimarães, manifesta como “reação à igualdade legal entre cidadãos formais”<sup>182</sup> quanto às desigualdades regionais entre o Norte e o Sul do país. A igualdade legal com o processo abolicionista batendo à porta, desigualdades regionais apontadas no desespero de muitos intelectuais da época com um Norte mestiço, atrasado e o Sul branco rumo ao progresso.<sup>183</sup>

Tudo o que não era branco colocava em risco o futuro do país em um momento em que a determinação em se definir o que era o Brasil e o brasileiro era visível na obsessão de um país desejando tornar-se civilizado. A marca concreta desse momento é a visita de Gobineau ao Brasil entre 1869 e 1870 e as suas trocas de correspondências com D. Pedro II apontando caminhos para o desenvolvimento do país, onde a culpa para o nosso atraso e o alto grau de degeneração estaria relacionado à mestiçagem e, caso nada fosse feito, os brasileiros desapareceriam em 200 anos. Para solucionar tal problema, Gobineau aconselha D. Pedro II a promover a entrada de imigrantes alemães no Brasil.<sup>184</sup> É nesse período que as teorias racistas e as políticas de Estado tornam-se inseparáveis.

A questão da imigração no país já se apresentava desde 1850, depois da aprovação da Lei Eusébio de Queirós, a qual proibia a entrada de escravizados no país; contudo, o debate sobre imigração se aprofunda nas décadas posteriores com calorosas discussões<sup>185</sup> no parlamento brasileiro trazendo como consequência, após a proclamação da república, o decreto 528 de 1890<sup>186</sup>, que proibia a entrada de asiáticos e de africanos. Lima afirma que:

---

<sup>182</sup>GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

<sup>183</sup> Idem

<sup>184</sup> Ver. Sousa, Ricardo Alexandre Santos de (2008). Agassiz e Gobineau – as ciências contra o Brasil mestiço. Dissertação de mestrado. (Rio de Janeiro: PPGHCS – COC/Fiocruz).

<sup>185</sup> Nesse período, há um intenso debate sobre a entrada dos chineses. Para ver mais, LIMA, Silvio Cezar de Souza. Determinismo biológico e imigração chinesa em Nicolau Moreira (1870-1890). 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

<sup>186</sup>DECRETO 528 de 28 de junho de 1890. In Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 1424, Vol. 1, fasc.VI (Publicação Original) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>



Em 1892, foi aprovada a lei n° 97 que permitia a entrada de imigrantes chineses e japoneses no Brasil. Assim, o decreto de 1890 praticamente perdia seu efeito. Ainda que o decreto não tenha alcançado resultado prático, é de extrema relevância o fato do Estado iniciar uma política que dificultava a imigração de não-brancos (negros e asiáticos, principalmente), enquanto incentivava a imigração de Europeus.<sup>187</sup>

As teorias eugênicas incentivam as políticas de Estado de controle social pelo estímulo da entrada de mão de obra branca europeia visando a clarear a população. Nas primeiras décadas da República, o avanço dessas ideias ganha força em políticas de saúde e de educação. A justificativa científica das elites para a sociedade brasileira não avançar estava ligada aos elementos dos grupos raciais considerados degenerados no aspecto físico e moral (obviamente, a população não branca e das classes pobres). Para solucionar tal “problema” e “melhorar” a população, o Estado não mediu esforços na tentativa de construção de um novo tipo nacional. Dávila nos informa que:

por volta dos anos 10 do século vinte, estas elites começaram a procurar escapar de uma armadilha determinista que limitava o Brasil a um perpétuo atraso devido ao alto número de sua população não branca. O posicionamento destas elites perante isto foi o de abraçar uma noção de que degeneração era adquirida e portanto uma condição remediável. O negro ainda carregava todas as conotações pejorativas, mas indivíduos podiam escapar da categoria social negra por meio de melhorias em seus estados de saúde, nível de educação e cultura ou por sua classe social. De forma convexa, brancos poderiam degenerar-se por intermédio da exposição à indigência, vícios e doenças.<sup>188</sup>

Entre 1910 e 1920, a eugenia se fortalece no país e assim podemos pensar como eventos relevantes para a consolidação de tal teoria, a participação do Brasil no Congresso Universal das Raças em 1911 com o representante do governo brasileiro, o cientista João Batista de Lacerda<sup>189</sup>. Em 1918, a Sociedade Eugênica é criada em São Paulo e, no Rio de Janeiro, em 1923, a Liga Brasileira de Higiene Mental, tendo como principal divulgador o médico Renato Kehl<sup>190</sup>. O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, representou a síntese da

---

<sup>187</sup>LIMA, Silvio Cezar de Souza. Determinismo biológico e imigração chinesa em Nicolau Moreira (1870-1890). 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.p.111-112.

<sup>188</sup> DÁVILA, J. O valor social da branquidão no pensamento educacional da era Vargas. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005. p.118.

<sup>189</sup> Mais informações sobre o congresso e João Batista de Lacerda, ver: SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.**, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760

<sup>190</sup>SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **A Política Biológica Como Projeto: a “Eugenia Negativa” e a construção da nacionalidade na Trajetória de Renato Kehl (1917-1932)**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

construção de tal teoria e demonstrava a força que ainda teria na década de 1930. Segundo Stepan:

Os temas abordados na conferência foram, de fato, abrangentes: matrimônio e eugenia, educação eugênica, proteção da nacionalidade, tipos raciais, a importância dos arquivos genealógicos, imigração japonesa, campanhas antivenéreas, tóxicos e eugenia, tratamento dos doentes mentais e proteção à infância e à maternidade. Os participantes aprovaram diversas resoluções, a mais controversa das quais foi a defesa de uma política nacional de imigração que limitasse a entrada no Brasil aos indivíduos julgados ‘eugenicamente’ adequados com base em algum tipo de avaliação médica.<sup>191</sup>

As possibilidades de políticas públicas que se propagaram nesse período foram pensadas a partir de uma proposta de eugenia brasileira<sup>192</sup>, onde foram levadas em consideração “[...] as diferenças entre as raças sem que isso excluísse o “valor eugênico” da mestiçagem nacional e, ao mesmo tempo, a viabilidade do Brasil como uma nação moderna e civilizada.”<sup>193</sup> Na década de 1930, com a entrada da Era Vargas, a presença dos eugenistas fez-se maciça desde as questões legislativas, como a presença da educação eugênica na Constituição de 1934, até a participação de seus membros no Ministério da Educação e Saúde Pública e no Ministério do Trabalho.

Com advento do Estado Novo, em 1937, Stepan afirma que:

O exemplo mais interessante da forma como a eugenia se entrelaçava com o Estado Novo na década de 1930 refere-se à raça e à nacionalidade. [...] Novos aparatos estatais foram desenvolvidos para ajudar a formar tal consciência, para promover o patriotismo e gerar um sentimento de unidade nacional. Diante dessa orientação ideológica, evitava-se deliberadamente em público o uso da linguagem do racismo, a evocação do antagonismo ou da diferença, ou o reconhecimento da realidade da discriminação racial, especialmente depois que o Brasil entrou na guerra contra a Alemanha. Mesmo antes, porém, a noção de que a fusão racial e cultural seria a solução para a composição racial e social do país tornara-se a ideologia oficiosa do Estado, defendida galhardamente apesar das evidências em contrário das profundas divisões raciais e de classe. A identidade e a homogeneidade nacionais seriam forjadas

<sup>191</sup> STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. p.345

<sup>192</sup> As teorias eugenistas europeias eram muito pessimistas sobre a mestiçagem. Sílvio Romero, no século XIX, propõe uma perspectiva sobre a miscigenação que, de fato, se deveria caminhar para o progresso que era branco e europeu, mas como fazer isso em um país muito misturado desde o período colonial? A resposta era que o elemento branco ia se sobrepor ao negro e ao indígena, tratando-se de uma questão de tempo. Na década de 1920, as ações se dedicavam em encurtar esse tempo.

<sup>193</sup>SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **A Política Biológica Como Projeto: a “Eugenia Negativa” e a construção da nacionalidade na Trajetória de Renato Kehl (1917-1932)**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.p. 57.

em casa, pela incorporação ao Estado dos estratégicos operários da indústria, que recompensaram Vargas com seu apoio, e por um nacionalismo excludente que resultou em uma série de leis que restringia o número de estrangeiros que poderiam ter emprego nas empresas brasileiras, e fez do português a língua única de instrução nas escolas.<sup>194</sup>

O que também pode ser percebido nesse contexto é uma transição na perspectiva da eugenia com o foco em embranquecer a população com um sentido de limpeza étnica para uma eugenia onde a “[...] higiene pública, compatível com o branqueamento racial e com o mito da democracia racial, ganhou apoio”<sup>195</sup>. Se pensarmos em uma cultura histórica de raça e a sua dimensão política do século XIX até ao Estado Novo, podemos perceber a convivência de possibilidades sobre o “problema” racial em perspectivas que se entrecruzavam: embranquecimento, visão negativa de negros e de indígenas, miscigenação como aspecto positivo e a sua síntese no caminho de uma harmonização racial a favor da unidade nacional.

Se na primeira república o projeto político de cidadania era excludente, apagando os indígenas e impossibilitando que a população negra fosse incorporada integralmente à sociedade no período pós-abolição, nesse momento, o debate político sobrepõe-se ao científico apropriando-se de uma perspectiva culturalista<sup>196</sup> onde a exclusão de negros e de indígenas inverte-se na sua apropriação enquanto base da nação. A miscigenação e a figura do mestiço deixam de ser um impedimento e passam a operar como um “*Deus ex machina*” das questões raciais.

Getúlio Vargas cria um projeto político conciliador sobre as questões raciais, positivo e integrador na promoção de símbolos da cultura nacional<sup>197</sup>. Alguns exemplos como a criação do dia da Raça em 1939, o dia do Índio em 1943, a exaltação do samba e a retirada da capoeira da ilegalidade, servem para enxergar o esforço do governo em colocar em prática o seu ideal de nação. Os efeitos de tal política, pautados por uma ideologia racial falsamente harmoniosa, foram questionados a partir da década de 1950 por intelectuais e movimentos sociais que reivindicaram ações que de fato combatessem o racismo, conduzissem genuinamente o respeito às diferenças e que trouxesse cidadania plena aos grupos historicamente excluídos ou

---

<sup>194</sup>STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. p.377

<sup>195</sup>Idem. p. 380.

<sup>196</sup>Sem querer ser exaustivo, há um consenso sobre o papel de Gilberto Freyre nesse momento: a sua contribuição para a modelagem da identidade nacional na ideia de coadjuvação entre portugueses, negros e indígenas.

<sup>197</sup> Ver, SCHWARCZ, Lilia Moritz. 1995. "Complexo de Zé Carioca. Notas sobre uma identidade mestiça e malandra". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 29.

assimilados em um limitado processo de inclusão na Era Vargas. Contudo, teriam que enfrentar os governos posteriores que deram continuidade a tal discurso, alimentando a força simbólica da ideia de uma harmonia racial no Brasil.

Os debates que apontaram a existência de racismo naquele período ganharam importância por representarem um contraponto ao forte discurso de igualdade em uma sociedade que permanecia operando com uma forte hierarquia racial no cotidiano das práticas sociais. Era preciso compreender que uma sociedade constituída de forma tão complexa também gerava tensões específicas nas relações raciais. Dessa maneira, vale destacar as contestações, a partir dos anos 1950, da realidade racial edificada desde o século XIX à sua aparentemente consolidação até aquele momento.

Inicialmente, podemos destacar a denúncia contundente no Projeto Unesco<sup>198</sup>, através da pesquisa realizada por Oracy Nogueira<sup>199</sup>, em que se demonstrava que a dinâmica racista no Brasil estava atrelada a um preconceito de marca, onde características fenotípicas influenciavam na recepção do racismo e na qual este evidenciou “[...] um modo particular de entendimento das relações sociais em que o preconceito de raça não se reduz ao preconceito de classe.”<sup>200</sup> Maio enfatiza que:

Oracy Nogueira mostra que o preconceito no Brasil não se limitaria ao “preconceito de raça”, a exemplo dos Estados Unidos ou África do Sul, nem com o preconceito de classe, que atingiram aos pretos de modo indireto, por pertencerem, geralmente, às chamadas “classes inferiores”. Oracy aponta uma terceira via: o preconceito de cor, que seria “um tipo de preconceito intermediário”, não se confundindo com o de estrato social, próprio ao modelo norte-americano, no qual a ascendência negra, mesmo que longínqua, definiria a identidade racial do indivíduo, tampouco o preconceito de classe, na medida em que negros e pardos localizados em posições sociais mais elevadas na estrutura social não estariam imunes a atributos negativos preconcebidos derivados na cor. Aqui se encontra o ponto de partida de Oracy Nogueira, adensado nos anos 50 com a definição do preconceito racial de marca.<sup>201</sup>

<sup>198</sup> Fiz um comentário na dimensão cognitiva sobre a importância do projeto UNESCO e a Escola de Sociologia Paulista.

<sup>199</sup> Ver, 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. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, Junho 2007.

<sup>200</sup> MAIO, M. O Racismo no microscópio: Oracy Nogueira e o projeto UNESCO. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v. 19, n. 1, 5 jan. 2008, p. 36.

<sup>201</sup> Idem. p. 38.

A mobilização de intelectuais negros de maneira mais contundente<sup>202</sup>, nesse momento, foi importante para marcar um lugar de questionamento e de ataque à tentativa do Estado de cooptar as subjetividades negras ao seu projeto assimilacionista. Abdias do Nascimento<sup>203</sup>, fundador do Teatro Experimental Negro e diretor da revista Quilombo, vai se tornar uma liderança negra marcante por começar um ativismo pautado pela negritude, onde “[...] tem início a valorização de uma identidade racial negra e a ideia de democracia racial começa, paulatinamente, a ser descartada como possibilidade futura”.<sup>204</sup> O sociólogo Guerreiro Ramos<sup>205</sup>, nesse contexto, apresenta as bases daquilo que futuramente seriam os estudos sobre branquitude, e “[...] defende que o racismo seria fruto de uma visão alienante do país, em que o brasileiro teria introjetado e estaria reproduzindo uma perspectiva colonialista diante da população local, objetivamente mestiça.”<sup>206</sup>

Por mais que essa base crítica sobre a realidade racial brasileira estivesse se erguendo com um forte posicionamento político, onde se percebe isso na aprovação da Lei Afonso Arinos<sup>207</sup>, de maneira geral, a imprensa e o posicionamento do Estado, não reconheciam o país como um país racista. Como exemplo, podemos observar o posicionamento de Juscelino Kubitschek, onde Jocélio Teles afirma que:

Desde os anos cinquenta, através da Lei Afonso Arinos, a prática de racismo estava circunscrita às contravenções penais. Além disso, o contexto internacional dando conta das constantes tensões raciais nos EUA e da política do apartheid na África do Sul favorecia o surgimento de denúncias sobre discriminação racial no Brasil. A imprensa constantemente noticiava a segregação racial na África do Sul e nos EUA. As respostas oficiais, mesmo que não diretamente relacionadas às denúncias no Brasil, vinham pela constante reiteração da nossa convivência mestiça, como pode ser observado na reação de Juscelino Kubitschek ao assassinato de negros sul-africanos em 1960. Por outro lado, a imprensa, ao divulgar casos de discriminação racial, ia na mesma direção. Destacava a existência de preconceito

<sup>202</sup> É importante colocar aqui que a luta da população negra já vinha se estabelecendo de maneira organizada antes da década de 1950. A Frente Negra, na década de 1930, representa esta resistência, porém as bases teóricas e as novas formas de organização política que vão gerar consequências significativas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 se alicerçam ali.

<sup>203</sup> Ver: MACEDO, Márcio. Abdias do Nascimento: a trajetória de um negro revoltado: 1914-1968. São Paulo. Dissertação de mestrado em Sociologia. FFLCH-USP. 2006.

<sup>204</sup> Idem. p.224

<sup>205</sup> Ver: FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 36-41, junho de 2007.

<sup>206</sup> BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, pág. 217-228, novembro de 2006. P.223

<sup>207</sup> Ver: BRASIL, Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Centro de Documentação e Informação. Câmara dos Deputados, Brasília [s.d.]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-normaatualizada-pl.pdf>

racial como algo residual, ao mesmo tempo em que ressaltava a nossa tolerância para com as diferenças raciais.<sup>208</sup>

O que nos leva a pensar “[...] que, enquanto prática discursiva, nada havia de mais sólido que a representação da sociedade brasileira como um *corpus* imune a conflitos raciais.”<sup>209</sup> Nos sete meses do governo Jânio Quadros, em 1961, houve tempo para posicionar-se como o governo anterior reforçando a nossa imagem no exterior, com a “[...] diferença que a cultura brasileira, mais especificamente, a de origem africana, se tornou um elemento prioritário na implementação da política externa voltada para a África ou outros continentes.”<sup>210</sup> E Jocélio Teles enfatiza que:

A defesa da democracia racial é reveladora tanto da essência de uma nação quanto da razão do Brasil ir à África e constituía um poderoso argumento que nortearia qualquer tentativa de obstrução da aproximação brasileira com o continente africano. A democracia racial, lida como o princípio canônico da sociedade brasileira, tornava-se a base explicativa da nova política externa do país. Ela era capaz de equacionar as práticas e interpretações políticas de intelectuais e servir de alicerce na lógica econômica da geopolítica brasileira.<sup>211</sup>

No período da ditadura militar (1964-1985), o governo seguiu com a negação de conflitos nas relações raciais do país, mesmo tendo assinado a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial<sup>212</sup>, a qual foi adotada pelas Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. No discurso de abertura da Assembleia Geral em 1966, o Ministro de Estado das Relações Exteriores, Juracy Magalhães, demonstra bem esse posicionamento ao afirmar que o Brasil era “[...] um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação.”<sup>213</sup>

Os relatórios apresentados à ONU nos anos seguintes expressavam o mesmo tom e confirmavam o posicionamento dos militares sobre raça e racismo no Brasil. Sobre o discurso de Juracy Magalhães, Silva afirma que:

<sup>208</sup> Santos, Jocélio. O poder da cultura e a cultura no poder. A disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. 2005. p. 50.

<sup>209</sup> Idem. p. 53.

<sup>210</sup> Idem. p. 34.

<sup>211</sup> Idem. p. 41-42.

<sup>212</sup> BRASIL. DECRETO Nº 65.810, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65810.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html)

<sup>213</sup> BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, A Palavra do Brasil nas Nações Unidas: 1946-1995, Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão e Ministério das Relações Exteriores, 1995, pp. 212-213. Disponível em: [http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1074-palavra\\_do\\_brasil\\_nas\\_nacoes\\_unidas\\_1946\\_1995\\_a](http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1074-palavra_do_brasil_nas_nacoes_unidas_1946_1995_a)

Poucos textos poderiam ser tão reveladores da influência da ideologia da democracia racial sobre o discurso da política externa brasileira adotado a respeito da realidade racial no País durante os anos de governo militar. Em sua essência, buscava Juracy Magalhães transmitir ao mundo a imagem da identidade nacional brasileira idealizada a partir de um modelo de relações raciais imaculadas, harmônicas e democráticas. A falsa impressão que o discurso visava transmitir era que a discriminação racial era um fenômeno social desconhecido num Brasil miscigenado e multirracial.<sup>214</sup>

Pensando nas resistências a esse posicionamento do governo e que representam respostas à ideia de democracia racial temos, no final dos anos 1970, os estudos de Carlos Hasenbalg<sup>215</sup>, os quais tornavam evidentes as disparidades de renda e o acesso à educação em comparação da população negra com a população branca. E com o protagonismo na luta política, em pleno regime de exceção, temos o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). Amílcar Pereira afirma que:

A denúncia do “mito da democracia racial” como um elemento fundamental para a constituição do movimento a partir da década de 1970 pode ser observada, por exemplo, em todos os documentos do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 em São Paulo e que contou com a participação de lideranças e militantes de organizações de vários estados. Desde a “Carta Aberta à População”, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma verdadeira democracia racial” ou “por uma autêntica democracia racial”.<sup>216</sup>

Na década de 1980, as articulações dos movimentos sociais e do saber acadêmico sobre as questões raciais tornam-se fundamentais para penetrar na política e gerar mudanças que começam a se tornarem significativas a partir do processo de redemocratização. No que diz respeito à identidade negra, “[...] o MNU resolveu não só despojar o termo "negro" de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país.”<sup>217</sup> No campo da política institucional, transformações começam a surgir nos debates para a criação da nova Carta Magna e se apresentam como resultado da luta política que ascendeu nos Anos de Chumbo.

<sup>214</sup> SILVA, Silvio José Albuquerque e. *Combate ao Racismo*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão e Ministério das Relações Exteriores, 2008. p.70

<sup>215</sup>Ver: HASENBALG, C. (1979), *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal (2 ed. 2005, Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Editora UFMG/Iuperj/ Ucam)

<sup>216</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo. *Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo: ANPUH, jul 2011. p. 12.

<sup>217</sup> Ver, DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, pág. 100-122, 2007. p. 115.

Na Constituição de 1988, várias conquistas foram alcançadas pelo movimento: desde a educação até a atenção dada à questão quilombola. Mas o grande destaque estava na criminalização do racismo, onde o artigo 5º, inciso XLII, da Constituição Federal determinava que “a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.”<sup>218</sup> No ano seguinte, o Presidente José Sarney sancionou a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que tipificava o crime de racismo no seu Art. 20: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Apesar da legislação ter sido considerada um grande avanço no combate ao racismo, a luta antirracista não poderia ficar limitada a ações jurídicas e deveriam ainda ser pressionadas pelo movimento negro ações institucionais dos governos que viriam, a seguir, para gerar o desenvolvimento econômico e social dos grupos raciais oprimidos.

Como resultado de lutas políticas, na década de 1990 e nos anos 2000, apresentam-se as maiores conquistas para a população negra. Em novembro de 1995, em Brasília, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, organizada pelo MNU. O objetivo dessa manifestação era apresentar ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um conjunto de reivindicações para a instituição de políticas públicas de combate ao racismo. Os efeitos da marcha no ano seguinte foram a instalação de grupos de trabalho como o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e, no mesmo ano, o reconhecimento pelo representante máximo do poder Executivo, da existência do racismo além de que ações institucionais deveriam ser feitas para enfrentá-lo. Sales Augusto dos Santos afirma que:

Ao reconhecer oficial e publicamente que há desigualdade racial no Brasil, como consequência do racismo, o presidente Fernando Henrique Cardoso nos legou um fato sócio-político sem precedentes na nossa história. Essa declaração não se deve somente a uma “convicção antiga” e ao compromisso intelectual que o presidente tinha com a superação do racismo (já que foi pesquisador na área), mas deve ser atribuída às pressões internas e externas que punham em cheque as supostas relações harmoniosas entre os segmentos étnico-raciais (negros – pretos e pardos –, brancos, indígenas e amarelos) em face das assimetrias, cujo fundamento no racismo apartava (e ainda continua separando desigualmente) os diferentes grupos.<sup>219</sup>

Por mais que tenha acontecido um reconhecimento institucional da necessidade do Estado em assumir ações contundentes sobre a questão racial, elas não aconteceram, na prática,

---

<sup>218</sup>BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

<sup>219</sup>SALLES, Augusto, 2014. “Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço”, Revista Tomo 24, 37-84. p. 55-56.



de maneira substantiva com Fernando Henrique Cardoso. Na transição desse governo para o governo Lula, após a Conferência de Durban<sup>220</sup> em 2001, é que as políticas públicas vinculadas à ideia de discriminação positiva através de ação afirmativa impactaram indiscutivelmente nas questões raciais nos últimos vinte anos.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2002-2016) é que o Movimento Negro conseguiu ver, em prática, todos os anos de luta tornando-se realidade na sociedade: a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (2003), a Lei 10.639/2003 que incluiu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, sendo alterada através da Lei nº 11.645/2008, quando é incluída também a referência aos povos indígenas, a criação do Estatuto da Igualdade Racial (2010), a Lei 12.711 /2012 que dispõe sobre cotas no ingresso das universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e, por último, a Lei nº 12.990/2014 referente às cotas no serviço público. Dessa forma, podemos perceber essas ações “não só como movimento de luta política pela correção das desigualdades raciais, mas também como *locus* em que confluem princípios gerais de outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos tempos.”<sup>221</sup>

Essas transformações tocam a dimensão política da cultura histórica nas relações raciais; é nesse momento que os discursos e as narrativas legitimadas ao longo do tempo são colocados em xeque. Os pensamentos hegemônicos sobre raça, como o embranquecimento e a democracia racial, sofrem as suas primeiras grandes rupturas através dos movimentos políticos antirracistas na reorientação do Estado através de políticas públicas tocando, conseqüentemente, a reelaboração das identidades raciais<sup>222</sup>.

Há um retrocesso em curso e desde o golpe parlamentar em 2016 e a entrada do governo Temer (2016-2018), comprometido com o modelo neoliberal, houve um ataque contra as políticas públicas representadas na aprovação da Emenda Constitucional 95/2016<sup>223</sup>, a qual estabelecia um novo regime fiscal congelando os gastos até o ano de 2036. Em 2018, a vitória

<sup>220</sup>A I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada na África do Sul entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro representou o comprometimento do Brasil internacionalmente na luta pelo fim da desigualdade racial.

<sup>221</sup>GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. p. 148.

<sup>222</sup>SILVEIRA, Daniel. Com alta crescente de autodeclarados pretos e pardos, população branca tem queda de 3% em 8 anos, diz IBGE. G1, Rio de Janeiro, 06 de maio de 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>>

<sup>223</sup>BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95**, de 15.12.2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>

de Jair Bolsonaro, com o seu perfil ultraconservador, apontou para um quadro ainda mais nebuloso, principalmente no que diz respeito ao ataque às questões identitárias.

A grande dificuldade é a articulação política nesse momento, onde a branquitude hegemônica e a sua condição privilegiada tendem a sufocar os movimentos sociais e impedir o papel do Estado na redução das desigualdades. E nisso, o aspecto racial salta aos olhos nas condições sociais assimétricas de pretos, pardos e indígenas, onde articulações cada vez mais organizadas serão necessárias para o alcance de suas reivindicações. Caso contrário, os discursos aparentemente moribundos erguem-se de suas tumbas e lançam-se como configuradores da realidade e a questão racial deixa de ser prioridade. “O Brasil vive uma tensão constante entre os ideais de mistura e do não-racialismo (ou seja, a recusa em reconhecer “raça” como categoria de significação na distribuição de juízos morais ou de bens e privilégios).”<sup>224</sup>

Na trajetória histórica das relações raciais, movimentos antirracistas e ações do Estado são diametralmente opostos, os avanços conquistados sempre estiveram relacionados às pressões exercidas pela população, conscientes de uma atitude cidadã, comprometidas em exigir políticas públicas dos governos. Não resistir à reatualização de determinados discursos que mascaram as desigualdades e que falsamente amenizam as tensões raciais, é permitir o avanço de uma necropolítica<sup>225</sup> em vigor.

A proposta deste trabalho enfatiza a dimensão política e cognitiva da cultura histórica nas relações raciais, pois compreende as questões intrínsecas do jogo político nacional marcadas por uma memória fortemente racializada. A aprendizagem histórica de alunos e alunas sobre as questões raciais é imprescindível para entender as dinâmicas sociais cotidianas que vivem, atravessadas por processos de racialização. Racismo institucional, recreativo e religioso provavelmente são vividos nos lugares sociais frequentados por esses jovens, assim como também as resistências a eles, hoje fruto de uma militância jovem muito combativa nas redes sociais.

Entretanto, o contato com a temática racial, se podemos assim dizer, uma memória sobre raça, foi construída socialmente na vida desses estudantes além das suas relações sociais, mas também através dos meios de comunicação, em filmes, novelas e, óbvio, pela internet. Dessa forma, a raça ainda funciona como marcador social da diferença e as visões sobre ela podem

---

<sup>224</sup>FRY, Peter. **Feijoada e soul food 25 anos depois**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 164.

<sup>225</sup> Ver: MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Barcelona: Melusina, 2011. Traducción de Elisabeth FalomirArchambault.

ser equivocadas, seguir uma perspectiva dominante, manifestadas através de um *habitus* racial.<sup>226</sup> que evoca as diferenciações de cor do período colonial, a raciologia científica do século XIX, a eugenia à brasileira do início do período republicano e a democracia racial, onde as aulas de História e o papel do professor são fundamentais para trazer novas perspectivas e novas leituras sobre raça.

### C- DIMENSÃO ESTÉTICA

Para Rüsen, a dimensão cognitiva da cultura histórica apresenta-se direta e indiretamente através do conhecimento, a dimensão política torna-se visível nas disputas de poder. O intelectual alemão dá destaque para uma terceira dimensão, a estética, a qual se relaciona com os meios de comunicação e com as expressões artísticas, sendo acionadas na relação temporal entre o passado e o presente.

A dimensão estética da cultura histórica estabelece uma relação entre as impressões de como o passado apresenta-se através do sensível, onde “a força imaginativa do estético é histórica enquanto trabalha com a experiência do passado, ou melhor, a coloca em dia”<sup>227</sup>, atuando pelo fundamento antropológico do sentir, representando significado e orientação para o ser humano.

Manifestações artísticas situadas em uma determinada temporalidade ou que evocam períodos históricos específicos encontram-se nessa dimensão. Rüsen afirma que:

A dimensão estética da cultura histórica é a própria percepção das apresentações do passado (nos diversos meios de comunicação). Tradicionalmente, o critério decisivo de sentido é, aqui, chamado de “beleza”. Pensa-se aqui na capacidade de tal apresentação de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários. Estes, por intermédio da forma apresentada, adotam as representações e as inserem no quadro da vida prática.<sup>228</sup>

<sup>226</sup> Ver: SANSONE, L. As relações raciais em casa-grande & senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R.V., orgs. Raça, ciência e sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 206-217.

<sup>227</sup> SCHMIDT, M.A./ MARTINS, E.R. (ed.) Jörn Rüsen. **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 69.

<sup>228</sup> RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. p. 231.

A relação que pode ser feita com as questões raciais através dos processos de racialização e as imagens dos corpos historicamente apresentados de maneira visual trazem-nos uma dimensão estética da cultura histórica marcada tradicionalmente por um padrão branco europeu ligado a sentimentos positivos e aos negros e indígenas, a sentimentos negativos. A partir dessa dimensão, podemos pensar a trajetória histórica a partir de um breve panorama dessas imagens produzidas no período colonial, séculos XIX e XX, e os seus impactos nos processos de racialização no presente com a continuidade através de interpretações tradicionais ou o rompimento de uma cultura histórica legada com novas possibilidades de interpretação.

### - A representação dos povos indígenas

Desde a invasão dos portugueses no Brasil, em 1500, as fontes que retrataram os indígenas podem ser encontradas nos relatos de viagens e nas cartas de religiosos do século XVI, os quais introduziram um primeiro enquadramento imagético sobre os povos originários. Manuela Carneiro da Cunha afirma que:

Há vários discursos sobre os índios no século XVI: toda uma literatura e uma iconografia de viagens, com desdobramentos morais e filosóficos firma seus cânones ao longo do século; um corpus legiferante e de reflexão teológica e jurídica elabora, passada a era do escambo, uma ordenação das relações coloniais; paralela à conquista territorial, a conquista espiritual, por sua vez, se expressa sobretudo em um novo gênero, inaugurado pelos jesuítas e destinado a obter grande sucesso: as cartas, que se fazem cada vez mais edificantes.<sup>229</sup>

No século XVII, com o domínio holandês sobre o Nordeste, as imagens vão extrapolar o campo da literatura e ganhar um tom mais realista a partir da missão artística holandesa, com destaque para o pintor Eckhout. Nas produções de Eckhout, há “um discurso de dominação e tentativa de tradução dos trópicos através de parâmetros estéticos europeus, um discurso que

---

<sup>229</sup> CUNHA, M. C. da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 91-110, 1990. p.91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8582>. Acesso em: 2 set. 2021.

mantém sua força até hoje (...)”<sup>230</sup>, tudo isso revelado, principalmente, quando é retratada a população local na caracterização de tipos étnicos no Brasil colonial.

Da literatura nativista aos indígenas retratados nos quadros pelos holandeses, estabelece-se um ponto de partida para refletirmos sobre que tipo de representação indígena começava a se constituir no imaginário social do período. Essas imagens serviam ao europeu para efetivar o seu projeto colonizador, engessando esteticamente os povos originários e estabelecendo um domínio sobre essa população nativa. Os elementos presentes tanto na literatura da colônia quanto nas pinturas são a do indígena enquanto bárbaro, selvagem que realizava antropofagia ou era inimigo na guerra contra o colonizador, sendo, a partir de um ponto de vista eurocêntrico, dominado e circunscrito a uma visão de passividade.

No século XIX, a literatura e a pintura seguiram de forma mais sofisticada na representação, carregada de estereótipos similares ao período colonial, sobre os indígenas. Considerando o momento de construção da nacionalidade, o Romantismo vai beber na fonte de textos quinhentistas para moldar o indígena como símbolo nacional. Márcio Passos Azambuja nos traz essa perspectiva afirmando que:

Todo um histórico de violências e abusos entre o colonizador português e o índio é resolvido através do simples apagamento de qualquer referência à brutalidade dessa relação. A exploração e a degradação a que os nativos foram submetidos em níveis que foram além do concebível pelo urbano leitor do Rio de Janeiro do século XIX não são sequer trazidos à tona e ao invés disso, ironicamente, são ofuscadas e substituídas pela relação romântica de origem medieval então revestida com uma nova roupagem inter-racial que supostamente nutriria a formação da nação brasileira. Ou seja, temos a figura do índio gozando de um certo destaque, mas desta vez totalmente desprovida de sua essência indígena. Apenas uma casca nacional recheada de valores morais e éticos da cristandade e das características do herói medieval importados de além-mar. A cultura indígena só aparece em breves vislumbres que se prestam muito mais para contextualizar esse simulacro de índio e justificar uma origem nativa da nossa civilização. São elementos acessórios à caracterização de um tipo humano congelado no tempo passado e aprisionado no espaço da selva apresentados superficialmente e sem qualquer compromisso com a veracidade da cultura indígena real.<sup>231</sup>

O Romantismo brasileiro atua nessa mediação entre o passado colonial na busca de um novo sentido para o Brasil separado da metrópole portuguesa e com a intenção de interpretar e

---

<sup>230</sup>OLIVEIRA, Carla Mary S. O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Janszoon Post: documento ou invenção do novo mundo? *Portuguese Studies Review*, Peterborough, Ontário, Canadá, Trent University, v. 14, n. 1, 2006, p. 127.

<sup>231</sup> AZAMBUJA, M. P. de. **Panorama das representações da cultura oral e da figura indígena na literatura brasileira**. Nau Literária, v. 9, n. 1, jan./jun. 2013. p.8

fornecer elementos formadores dessa nova nacionalidade. E a figura do indígena nesse momento será celebrado como o herói, o mito fundador envolvido em uma falsa relação harmoniosa com os brancos. Como autores de destaque do período, citamos José de Alencar e Gonçalves Dias: o primeiro, com a prosa nos romances *Iracema* e *o Guarani*; o segundo, com os poemas *I-Juca- Pirama*, *Os Timbiras* e *Canção do Tamoio* como os maiores representantes desse estilo. A imagem que será perpetuada na literatura indianista, a partir daí, tem como referência os tupis e os guaranis que, segundo Manuela Carneiro da Cunha,

á então virtualmente ou extintos ou supostamente assimilados, que figuram por excelência na imagem que o Brasil faz de si mesmo. É o índio que aparece como emblema da nova nação em todos os monumentos, alegorias e caricaturas. É o caboclo nacionalista da Bahia, é o índio do romantismo na literatura e na pintura. É o índio bom e, convenientemente, é o índio morto.<sup>232</sup>

Na arte pictórica do século XIX, destacamos Debret, que dividia os indígenas entre selvagens e civilizados<sup>233</sup> e Rugendas, que generalizava os povos originários como indolentes<sup>234</sup>. Na pintura romântica, a consagração da representação do “outro” “índio” tem a sua maior expressão na tela intitulada *Primeira Missa*, do pintor Victor Meirelles, encarnando toda essa dimensão estética, política e cognitiva em uma complexa trama articulada entre os escritores românticos, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a Academia Real de Belas Artes e o Estado Imperial brasileiro na conformação do ideal de nação.<sup>235</sup>

A obra denominada *A Primeira Missa no Brasil*, de 1860, é muito eficiente em fixar uma imagem da colonização e o contato com os indígenas como um encontro conciliador, pacífico e equilibrado. Nela encontramos, simbolicamente, uma metanarrativa eurocêntrica que impactará as gerações posteriores e, principalmente, algo omitido pelo quadro: as resistências indígenas, das etnias e o seu agenciamento político na luta pela sobrevivência contra o Estado.

No século XX, as manifestações artísticas da primeira geração do Modernismo, ainda que partindo de uma perspectiva crítica e atacando o Romantismo a fim de gerar um novo caminho para a arte nacional, recorrerá à literatura colonial trazida em forma de paródia para

<sup>232</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. [S.l.: s.n.], 2012. p.62

<sup>233</sup> Ver: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret. Reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia Historia** [en linea]. 2009, 25 (41), 85-106.

<sup>234</sup> Ver: ROCA, Andrea. “Imagens construtoras da nação: Rugendas e seus desenhos sobre indígenas no Brasil e na Argentina”, **Illuminuras**, Porto Alegre, 18, 43 (2017).

<sup>235</sup> Para acessar os debates em torno do autor e da obra é interessante ver: FRANZ, Teresinha Sueli. Victor Meirelles e a **Construção da Identidade Brasileira**. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007.

apresentar um rumo novo ao Brasil. Porém, a busca pelo primitivo irá, mais uma vez, buscar o indígena do passado, idealizado. Azambuja afirma que:

A Carta de Pero Vaz de Caminha é ironizada no capítulo IX (Carta pras Icamíabas) do Macunaíma, de Mário de Andrade. No livro Pau-Brasil, Oswald de Andrade compôs vários poemas com frases extraídas dos autores do século XVI, de modo a criar uma versão paródica do modo tradicional de narrar a história do Brasil. Novamente o foco está no passado, em um índio que já não é mais. Ao invés de mergulhar no presente do índio, na sua realidade cotidiana atual, os escritores debruçam-se nas beiradas recolhendo o que mais for de serventia para destaque de seus próprios projetos de arte e nacionalismo. Era um nacionalismo sem a xenofobia onde artistas estudados nas tradições europeias se revestiam de um verniz de primitivismo, por conseguinte temos assim uma arte indígena produzida pela elite branca urbana que até esboçou algumas investidas na direção do nativo original brasileiro, mas são interações tímidas que resultaram em obras que não deram nenhum destaque aos artistas indígenas e nem privilegiaram a sua situação no momento. O diálogo se deu entre os civilizados eruditos e índios marginalizados que estavam muito distantes da realidade de um movimento cultural modernista urbano que demonstrava pretensões de ressignificar a nossa civilização sob os aspectos sociais, estéticos, políticos, morais e éticos.<sup>236</sup>

Os relatos de viajantes no período colonial, o Romantismo no século XIX e o Modernismo no século XX tornaram-se fortes veículos de imagens generalizantes sobre os povos originários somados, evidentemente, a outras linguagens artísticas e mídias como a imprensa e os livros didáticos que continuaram a perpetuar concepções equivocadas sobre os indígenas no Brasil.

O cinema é um excelente exemplo dessa cultura histórica construída sobre os indígenas. Souza<sup>237</sup> traça um panorama histórico das produções cinematográficas ao longo do século XX para, exatamente, constatar esse congelamento na memória social coletiva da figura indígena, estática, sem a possibilidade de mudança através da ação do tempo histórico. Nesse sentido, a autora afirma que, do primeiro filme, O Guarani, em 1911, até o final dos anos 1980, as produções, em sua maioria, terão um conteúdo muito próximo na forma de representar os indígenas, a saber: a idealização, a selvageria, os aspectos sensuais, o comportamento preguiçoso, a possibilidade de extinção, os incivilizados. “Esse repositório imagético que

---

<sup>236</sup> AZAMBUJA, M. P. de. Panorama das representações da cultura oral e da figura indígena na literatura brasileira. *Nau Literária*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2013. p. 8-9.

<sup>237</sup> SOUZA, Mabel Freitas Araujo de. **História, cinema e representações sobre indígenas**: uma análise de Caramuru, a invenção do Brasil (1995-2005)/Mabel Freitas Araujo de Souza. – Feira de Santana, 2016.

elegemos como exótico revela mais sobre nossa própria sociedade do que as etnias representadas no cinema”.<sup>238</sup>

Se no campo das artes a reprodução das imagens ainda se dá de maneira preconceituosa e estereotipada, na educação esse cenário repete-se, principalmente, na representação sobre os indígenas apresentada nos livros didáticos. Ribeiro, ao analisar a Coleção História e Vida no ano de 2008, traçou o seguinte panorama:

Ao nos debruçarmos sobre a análise das imagens do índio nesta Coleção, percebemos como seus autores forjam este “sujeito racializado” a partir de quatro eixos-temáticos, fazendo uma espécie de etnografia e não uma narrativa histórica: origens e classificação; relações sociais e familiares; usos e costumes; primeiros contatos e suas influências na obra colonial (nacional)<sup>239</sup>

Russo e Paladino afirmam que a “instrumentalização da imagem das populações indígenas é ainda mais evidente quando analisamos o modo como diferentes etnias são apresentadas nos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras”<sup>240</sup>, onde o livro didático constitui-se como uma das maiores fontes de referência para os professores e como perpetuador de repertórios imagéticos coloniais.

Podemos pensar que essa construção da dimensão estética da cultura histórica sobre os indígenas é imposta pela colonialidade; contudo, também haverá perspectivas contra-hegemônicas que tentarão desconstruir essas imagens. Ou seja, os elementos que caracterizaram os povos indígenas ao longo dos séculos como sujeitos do passado, estagnados no tempo, sofrem contestações, principalmente, das mais de 200 etnias que, desde a década de 1990, resistem exigindo o seu reconhecimento de maneira eficaz. Nesse sentido, é interessante retomar a literatura como umas das possíveis linguagens de rompimento com as visões hegemônicas sobre os indígenas e na qual o escritor Tiago Hakiy, da etnia Sateré-Mawé, traz a seguinte contribuição:

Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão.

---

<sup>238</sup> Idem. p. 28.

<sup>239</sup> **RIBEIRO, Renilson Rosa. Imagens didáticas do índio na Coleção História & Vida/ ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n.2, p.102 -115, jun. 2008. p.108.**

<sup>240</sup> **RUSO, K.; PALADINO, M. A Lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016. p. 917** <http://dx.doi.org/10.1590/>



Aí está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento. Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários.<sup>241</sup>

“A literatura indígena se apresenta como máquina de guerra que demonstra o mesmo poder destruidor de um encontro na selva com uma onça”<sup>242</sup>. É esse poder destruidor que desfaz imagens a partir do próprio protagonismo dos povos originários, da diversidade de pontos de vistas das mais variadas etnias e não mais pelo ponto de vista do colonizador, possibilitando, assim, reconstruir, identidades, propor novos olhares e novos discursos.

Também como recurso estético, as produções cinematográficas dos últimos vinte anos oferecem novas paisagens descolonizadas pelos indígenas a partir do seu universo cultural. Com o uso de novas tecnologias, os povos originários têm produzido as suas representações retirando dos não indígenas o controle das suas narrativas. Nunes, Silva e Santos Silva afirmam que:

No plano das representações audiovisuais contemporâneas, é notável a emergência daquilo que Shohat e Stam (2006) chamam, num contexto global, de “mídia indígena”, ou seja, o emprego da tecnologia audiovisual para os propósitos culturais e políticos dos povos nativos. No Brasil, desde a década de 1980, já foram produzidos mais de 70 filmes indígenas, entre médias e curtas-metragens. Esses trabalhos representam historicamente a inauguração da produção dessas narrativas pelos próprios indígenas, que pela primeira vez têm a oportunidade de se constituírem enquanto sujeitos de suas representações cinematográficas e elaborar suas próprias imagens para serem divulgadas no âmbito da sociedade envolvente, bem como nos contextos da diversidade indígena.<sup>243</sup>

Nesse breve panorama que traçamos sobre os elementos presentes na dimensão estética da cultura histórica referentes aos povos originários, podemos refletir sobre a importância do Ensino de História na construção de estratégias que descortinem as visões equivocadas a respeito dos indígenas no Brasil. É fundamental a elaboração de práticas na sala de aula que se

<sup>241</sup>HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 38.

<sup>242</sup>ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 289.

<sup>243</sup>NUNES, Karliane Macedo; SILVA, Renato Izidoro da; SILVA, José de Oliveira dos Santos. Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 13, n. 38, p. 173-204, ago. 2014. p. 48.

comprometam a romper com padrões históricos que fixam imagens equivocadas na memória social e impactam as identidades raciais.

Caso isso não seja feito, estaremos sempre repetindo aquilo que Bessa Freire<sup>244</sup> chamou a atenção para ser combatido, isto é, as cinco ideias equivocadas sobre os indígenas: o “índio genérico”, povos com cultura atrasada e congeladas e pertencentes ao passado. Conseqüentemente, daremos continuidade ao processo de apagamento dos povos originários, da ancestralidade dos primeiros habitantes do território, distanciando-nos das nossas origens, do nosso presente e do nosso futuro.

### **- A representação do povo negro**

Historicamente, as representações estéticas sobre a população negra no Brasil são marcadas pelo racismo. Igualmente ocorre com os indígenas aos quais, em virtude da oposição eurocêntrica que positiva o olhar sobre aquilo que é branco, onde para o corpo racializado, é legado tudo que é negativo. A hierarquia confere uma superioridade fictícia à população branca em contraste à população negra desde as expressões artísticas do período colonial, a imprensa do século XIX, as produções televisivas e cinematográficas do século XX até os livros didáticos nas escolas.

As ideologias sobre raça estão sempre sendo reatualizadas visualmente, produzindo e reproduzindo representações raciais, impactando a realidade e mantendo relações hegemônicas de determinados grupos sobre outros. Inicialmente, no período colonial, o discurso da igreja católica era influente nas perspectivas negativas sobre os negros africanos escravizados; todavia, é no processo de desenvolvimento do conhecimento científico europeu a partir do século XVIII, que essas imagens vão ganhando formas mais específicas de enxergar o “outro”.

Assim como as imagens dos povos indígenas começam a ser retratadas em missões artísticas de estrangeiros no período colonial, a população negra também passa por um processo similar. Franz Post, em 1637, pode ser considerado o primeiro artista a retratar a população negra escravizada e o seu cotidiano no período colonial, apesar de o fazê-lo sempre de forma

---

<sup>244</sup>FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesch: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2000.

desfocada e como parte integrante da paisagem. Em Eckout, temos representações exóticas como, por exemplo, *Mulher Negra*, de 1641. Sobre os artistas holandeses, Neto diz que:

A pintura a óleo introduzida por esses artistas holandeses é também uma pintura que numericamente registra muito mais pessoas negras do que brancas, mas que opta por ignorar as condições subumanas e os maus tratos a que estava submetida a população negra escravizada naquela época. A violência registrada por eles se apresenta justamente na forma de hierarquização das culturas, onde a europeia se configura como modelo para as demais.<sup>245</sup>

Saindo de um espanto exótico, Debret, que esteve no Brasil entre 1816-1830, e Rugendas, entre 1822-1824, organizaram informações sobre a população negra naquele período, pensando na “(...) sua contribuição à formação do Brasil e sua civilidade”<sup>246</sup>. O artista francês parte do dia a dia da sociedade escravista no momento de transição do período colonial para o império brasileiro entendendo que esta “(...)se justificaria no fato de oportunizar a estes indivíduos a cristianização e conseqüente civilização”<sup>247</sup>. O alemão também registrou o trabalho escravo, desde atividades costumeiras aos castigos físicos e “(...) “aposta” na miscigenação, pensando aí o branqueamento dos tipos negros, como via para a civilização”<sup>248</sup>. Freitas ainda afirma que ambos “(...) possuem o mérito de terem suas aquarelas amplamente difundidas em nosso imaginário”<sup>249</sup>.

No final do século XIX e a consolidação da classificação dos seres humanos em raças, a população negra foi bastante retratada em estúdios fotográficos com a finalidade de afirmar a superioridade branca europeia, perpetuando esse olhar sobre o “outro” de forma preconceituosa e racista presentes, por exemplo, nas fotografias de Christiano Junior (1832-1902). Sobre essas imagens, em sua tese, Koutsoukos afirma que:

Em se tratando de fotos de possíveis escravos produzidas no interior de estúdios, o que mais se fez aqui foram fotos de tipos e costumes. Uma parte dessas fotos foi explorada na chave do exótico, e vendida na forma de cartões postais como souvenir aos estrangeiros, colecionadores e/ou curiosos, atendendo, sobretudo, à demanda do mercado europeu no período. As imagens colecionadas eram “entretenimento”, mas também ajudavam a (re)afirmar o sentimento íntimo de superioridade dos consumidores. Outra parte dessas fotos foi explicitamente usada como coleta de dados para sustentação de trabalhos “científicos” e teorias racistas então em voga. Esse segundo grupo se dividiu entre retratos, sobretudo de bustos em meio-perfil, e

<sup>245</sup> Neto, M. G. O. (2015). Entre o grotesco e o risível: o lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, 65-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151604> p. 65-66.

<sup>246</sup> FREITAS, Iohana Britto de. *Cores e olhares no Brasil Oitocentista*: Os tipos negros de Rugendas e Debret. Niterói PPGH – UFF. Dissertação de Mestrado em História Social, 2009. p. 66.

<sup>247</sup> Idem p. 77.

<sup>248</sup> Idem p. 134.

<sup>249</sup> Idem p.135.

fotografias antropométricas (de bustos ou de corpos inteiros, de frente, perfil e costas), adquiridas com o objetivo de dar suporte visual a estudos comparativos sobre a raça humana; estudos nos quais, via de regra, procurava-se demonstrar a superioridade da raça branca sobre as demais.<sup>250</sup>

Segundo Benedicto<sup>251</sup>, as representações negativas também eram encontradas nas revistas ilustradas do final dos anos 1800 e início do século XX. Analisando 30 publicações, a autora nos fornece exemplos de como é alimentada uma visão ruim sobre a população negra. Os temas são diversos em periódicos como a *Semana Ilustrada* (1861-1876), *O Mequetrefe* (1875-1893), *Revista Ilustrada* (1876-1898), *O Malho* (1902-1954), *Fon Fon!* (1907-1942) e *Careta* (1908-1926), os quais, situados temporalmente entre a *Belle Époque* e os anos 1920, evidenciam um forte conteúdo de humor racista sobre o povo negro e ideologia do branqueamento<sup>252</sup>, sendo perpetuado até hoje.

O campo da literatura também nos traz uma trajetória histórica racializada, o que nos motiva a discorrer sobre um breve panorama histórico desta imagem do “negro como objeto”<sup>253</sup> e a partir de um olhar estético branco. Proença Filho afirma que essa visão já pode ser percebida desde o período colonial, em Gregório de Matos, e que ao longo do tempo vai sendo reforçado em estereótipos a partir do autor e da obra em que ele irá figurar: o escravo nobre em *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicado em 1872; o negro vítima, nos poemas de Castro Alves; o negro infantilizado, em *O Demônio Familiar* (1857), de José de Alencar; o escravo demônio, em *As Vítimas Algozes* (1873 e 1896) de Joaquim Manuel de Macedo; o negro pervertido presente em *O Bom Crioulo* (1885), de Adolfo Caminha; o negro erotizado em *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo e, por último, o negro exilado na cultura brasileira, em *Urucungo* (1933), de Raul Bopp.

Toda essa construção histórica de uma estética sobre o negro desde o período colonial e no século XIX refletirá no cinema e na televisão ao longo do século XX fixando imagens equivocadas sobre a população negra. Sobre a arte cinematográfica e as telenovelas, essas

---

<sup>250</sup>KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **No estúdio do fotógrafo**: representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX. 2006. 274p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. p.111

<sup>251</sup>BENEDICTO, Maria Margarete dos Santos. **Quaquaraquá quem riu? Os negros que não foram... A representação humorística sobre os negros e a questão do branqueamento da belle époque aos anos 1920 no Rio de Janeiro**. f. 262. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

<sup>252</sup>Debatido constantemente no meio acadêmico e nas aulas de História é a imagem a “Redenção de Cam”, pintura do espanhol Modesto Brocos de 1895. Lotierzo debate a obra e a sua relação com a questão do embranquecimento em sua tese de doutorado. LOTIERZO, Tatiana H. P. *Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos*. Universidade de São Paulo, 2013.

<sup>253</sup>PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista de Estudos Avançados**, v 18, n. 50, 2004.

ficarão marcadas tanto pela construção de estereótipos racializados, que na perspectiva de Rodrigues<sup>254</sup> é o preto velho, a mãe preta, o mártir negro de alma branca, o nobre selvagem, o negro revoltado, o negão, o malandro favelado, o crioulo doido, a mulata boazuda, a musa e o afro-baiano, como também pelo branqueamento que se consolida como padrão estético no audiovisual, segundo Araújo<sup>255</sup>. “No terreno das convenções, gêneros narrativos e acordos sobre os modos de representar certos grupos humanos, o cinema brasileiro criou um repertório de leitura das populações negras”<sup>256</sup>.

Nesse breve panorama histórico sobre a dimensão estética da cultura histórica sobre a população negra, o que fica marcado desde o período colonial até os dias atuais é que “por enquanto ainda impera em nós o ideal estético do branco”<sup>257</sup>. Por mais que as resistências e tensões estéticas sejam criadas por aqueles que são dominados, oferecendo novas perspectivas e saídas das representações equivocadas sobre o povo negro, essas “imagens de controle”<sup>258</sup> ainda não são capazes de, infelizmente, subverter a ordem da realidade atual.

No que diz respeito às produções estéticas da população negra, Santos<sup>259</sup> apresenta uma trajetória histórica de artistas plásticos negros desde o período colonial até o século XX em uma perspectiva decolonial. No século XVIII, há nomes de destaque como os dos mineiros Valentim da Fonseca e Silva (1745-1813) e Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), do paulista Jesuíno Francisco de Paula Gusmão (1764-1819) e do baiano José Teófilo de Jesus (1758-1847). Na academia Imperial de Belas Artes, há Emmanuel Zamor (1840- 1917), Antônio Rafael Pinto Bandeira (1863-1896), Estevão Roberto da Silva (1844- 1891) e Timótheo da Costa (1882-1922), que modernizaram a pintura brasileira. Sobre as artistas negras no século XX, a autora ainda destaca Raquel Trindade (1936-2018) e Maria Auxiliadora (1935 -1974).<sup>260</sup>

<sup>254</sup>RODRIGUES, João Carlos. **O Negro Brasileiro e o Cinema**. Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

<sup>255</sup>ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil: o Negro na Telenovela Brasileira**. São Paulo, Editora Senac, 2000.

<sup>256</sup>MATOS, Teresa Cristina Furtado. Cinema brasileiro, tempo passado e tempo presente: o lugar da memória e a questão racial. **Análise Social**, p. 170–190, 2016. p. 176.

<sup>257</sup>NASCIMENTO, Beatriz. Racismo Negro e racismo. In: RATTIS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 1974b, p. 98-102. p. 100.

<sup>258</sup>Collins, Patricia Hill. (2018), “Controlling images”. In: Weiss, G.; Murphy, A. & Salamon, G. (eds.). **50 concepts for a critical phenomenology**. Evanston, Illinois, Northwestern University Press.

<sup>259</sup>SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

<sup>260</sup>Outros grandes nomes de artistas plásticos negros do século XX que buscaram referência na africanidade e negritude, pós-modernistas e que possuem um grande reconhecimento são: Heitor dos Prazeres (1898-1966), Abdias do Nascimento (1914-2011), Mestre Didi (1917-2013), José de Dome (1921-1982), Antônio Bandeira (1922- 1967), Rubem Valentim (1922-1991), Otávio Araújo (1926), Emanuel Araújo (1940), Eustáquio Neves (1955), Rosana Paulino (1967). Sobre os artistas contemporâneos, trinta e seis foram convidados para fazer as imagens ilustradas na Enciclopedia Negra. São eles: Amilton Santos, Antonio Obá, Andressa Monique, Arjan

No campo da literatura, a trajetória do elemento negro vai sofrer continuamente tentativas de apagamento. Exaltando o trabalho de pesquisadores da área empenhados em descortinar essas histórias, Eduardo Assis Duarte afirma que desde o século XVIII a literatura negra já existe, contudo, propõe como marco fundador os nomes de Maria Firmina dos Reis (1825-1917) e Luiz Gama (1830 – 1882), no século XIX. O docente afirma que:

a contribuição de pesquisadores empenhados no resgate de vozes esquecidas da nossa literatura vai, aos poucos, construindo um instigante suplemento a esta história. No caso, um suplemento de gênero, que desconstrói a narrativa eminentemente masculina até então em vigor. Note-se que, no mesmo ano em que Luiz Gama publicava suas Primeiras trovas burlescas, Maria Firmina dos Reis trazia a público Úrsula. Deste modo, se a Literatura Afro-brasileira tinha, em 1859, um de seus marcos fundadores, após a redescoberta de Úrsula, passa a ter dois... o que induz a pensar na existência não apenas de um Pai, mas também de uma Mãe... Tais anotações, ainda distantes e de qualquer conclusão, ressaltam a necessidade de permanentemente se visitar e desconstruir a narrativa de nossa história literária.<sup>261</sup>

Há um consenso entre os pesquisadores de que o destaque efetivo da literatura do povo negro se dá a partir dos anos 1970<sup>262</sup>, fruto da luta dos movimentos sociais negros. “Foi precisamente em 1978, que no plano da produção literária surgiram, em São Paulo, os Cadernos Negros. Outras publicações viram a luz em Salvador, Recife, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, afiliadas ao “Movimento Negro Unificado”<sup>263</sup>. A partir daí, a literatura negra foi continuamente se desenvolvendo em paralelo às lutas políticas do povo negro, ainda que não tenha atingido o mesmo *status* dos cânones da literatura nacional.<sup>264</sup>

No cinema, a partir dos anos 1960 e com o Cinema Novo, começam aparecer novas perspectivas sobre o povo negro<sup>265</sup>. Contudo, somente os “anos 1970 marcaram a primeira onda

---

Martins, Ayrson Heráclito, Bruno Baptistelli, Castiel Vitorino, Dalton Paula, Daniel Lima, Desali, Elian Almeida, Hariel Revignet, Heloisa Hariadne, Igi Ayedun, Jackeline Romio, Jaime Lauriano, Juliana dos Santos, Kerolayne Kembli, Kika Carvalho, Lidia Lisboa, Marcelo D’Salete, Mariana Rodrigues, Micaela Cyrino, Michel Cena, Moisés Patrício, Mônica Ventura, Mulambö, Nadia Taquary, Nathalia Ferreira, Oga Mendonça, Panmela Castro, Rebeca Carapiá, Renata Felinto, Rodrigo Bueno, Sonia Gomes e Tiago Sant’Ana. Em: Enciclopédia Negra. Pinacoteca, 2021. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/programacao/enciclopedia-negra/>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

<sup>261</sup>Duarte, Eduardo de Assis, e Maria Nazareth Soares Fonseca, eds. **Literatura e afrodescendência no Brasil: Antologia crítica**. 4 vols. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.10.

<sup>262</sup>LIMA, Carina Bertozzi de. Literatura negra – uma outra história. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Vol. 17 A (dez.2009). Disponível em: [www.uel.br/pos/letras/terraroixa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroixa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf)

<sup>263</sup>MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afrobrasileira: mito e literatura. *Navegações*, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 50-60, mar. 2008.p. 51.

<sup>264</sup>O que marca esse reconhecimento nos últimos dez anos, foi a publicação da antologia “Literatura e afrodescendência no Brasil” da Editora da UFMG pelos pesquisadores Eduardo Assis Duarte e Maria Nazareth Soares Fonseca em 2011. Quatro volumes compõe a obra e situa historicamente escritores negros do período colonial ao republicano, são eles: Precursores, Consolidação, Contemporaneidade e História, teoria e polêmica.

<sup>265</sup>MATOS, Teresa Cristina Furtado. Cinema brasileiro, tempo passado e tempo presente: o lugar da memória e a questão racial. *Análise Social*, p. 170–190, 2016.

de “diretores negros” no cinema brasileiro: Antônio Pitanga, Waldyr Onofre, Odilon Lopes e Zózimo Bulbul”<sup>266</sup>, tendo efeito nos filmes produzidos nos anos 1980 na celebração da herança da cultura africana. Na década de 1990, ocorre uma consolidação do negro no cinema, “mas principalmente a partir dos anos 2000, se verifica um novo horizonte de tematização, marcado pelo distanciamento do tom celebrativo em torno da ideia de um país racialmente harmônico.”<sup>267</sup> O que se percebe, nesse sentido, ainda é uma disputa de narrativa contra-hegemônica na segunda década do século XXI, que visa a descolonizar as imagens ainda reproduzidas na linguagem cinematográfica, com um forte sentido de luta e de resistência.

Finalmente concluímos essa breve apresentação sobre a dimensão estética da cultura histórica sobre raça no Brasil, afirmando que é importante oportunizar experiências estéticas que promovam um processo de ruptura do sentir colonizado, transformando imagens continuamente reproduzidas sobre a população negra e sobre os povos indígenas ao longo da história. É papel das aulas de História, comprometidas com uma educação do sensível, propor vivências que reescrevam narrativas conscientes da importância de uma percepção estética genuína e emancipadora sobre a população negra e indígena.

---

<sup>266</sup>Ventura, Hélio & Oliveira, Samuel & Borges, Roberto. (2020). Cinema negro na educação antirracista: uma possibilidade de reeducação do olhar. **Revista Teias**. 21. 294-303. p.296.

<sup>267</sup>MATOS, Teresa Cristina Furtado. Cinema brasileiro, tempo passado e tempo presente: o lugar da memória e a questão racial. *Análise Social*, p. 170–190, 2016. p.178.

## **CAPÍTULO 2 - O PERCURSO METODOLÓGICO - Mapeando ideias históricas dos jovens sobre raça, racismo, identidade e privilégio**

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e desenvolvimento foi realizado por meio de procedimentos da Análise de Conteúdo, na qual a elaboração dos instrumentos, a geração dos dados e a sua análise deu-se sob o respaldo dessa perspectiva auxiliando, assim, o processo de construção dos dados desta dissertação. Nesse sentido, a própria estruturação do texto estabelece-se enquanto processo convergindo para a investigação das informações obtidas e possibilitando a ordenação das etapas. Segundo Bardin,

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.<sup>268</sup>

Inicialmente, os termos e conceitos utilizados nesta pesquisa tiveram um caráter fluido a partir da geração de dados que apontaram para o caminho a ser seguido e construído. Dessa maneira, conforme a análise avançava, o próprio processo apresentou um caráter orgânico concomitantemente às etapas desenvolvidas com os estudantes e, à medida que ela foi acontecendo, evidenciou os métodos de análise e interpretação a serem seguidos nesta investigação.

A pesquisa teve início em 2019 com um estudo exploratório que objetivou antecipar os possíveis desdobramentos desta investigação e, no ano de 2020, com o surgimento da pandemia, iniciamos a realização do estudo principal, o qual foi concluído em 2021. Os dados examinados nesta pesquisa advêm desse último estudo, por meio do qual as inquietações sobre a metodologia utilizada ecoam na estrutura do trabalho e no percurso trilhado. Assim, neste capítulo, abordaremos o estudo exploratório e o primeiro instrumento, bem como a descrição da construção dos outros sete instrumentos de produção de dados para o estudo principal.

O total de oito instrumentos foram divididos da seguinte forma: o primeiro refere-se ao questionário que buscou mapear o contexto socioeconômico e cultural dos alunos; o segundo é

---

<sup>268</sup>BARDIN, Laurence. "Análise de Conteúdo/Laurence Bardin; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro." *São Paulo: Edições 70* (2011). p.15



concernente às dúvidas dos estudantes sobre a temática racial; o terceiro faz alusão à autodeclaração; o quarto relaciona-se com a heteroidentificação; o quinto diz respeito a como os participantes da pesquisa avaliam os aspectos positivos e negativos de seu pertencimento; o sexto registrou os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da relação histórica sobre raça e racismo; o sétimo registrou, após a mediação didática, na reelaboração das respostas ao quinto instrumento pelos alunos; e, finalmente, o oitavo instrumento apresenta, após os encontros em que foram debatidas questões raciais, a reelaboração das narrativas registradas no sexto instrumento pelos participantes da pesquisa.

Começaremos a entender o percurso pretendido nesta pesquisa principiando pelo estudo exploratório, o qual teve por objetivo permitir que compreendêssemos a realidade escolar dos participantes da pesquisa e representou uma forma inicial de mapear as prováveis estratégias a serem utilizadas quando se aborda a temática racial e história em sala de aula.

## **2.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO - Como identificar as ideias históricas dos jovens**

Primeiramente, antes de dar início à apresentação da seção de metodologia e da caracterização de fontes, consideramos necessário explicar que, para a realização deste projeto, realizamos um estudo exploratório no ano de 2019 utilizando procedimentos de questionário e debates realizados com alunos da 2ª série do Ensino Médio. Os objetivos dessa pequena investigação buscaram evidenciar para o pesquisador, nos dados construídos e analisados por meio das narrativas, o conceito de raça mobilizado pelo grupo de estudantes. Essa coleta e análise valeu-se de informações extraídas de dois pequenos blocos de perguntas, buscando registrar opiniões e experiências de racialização dos estudantes que materializaram o potencial dos instrumentos, questões e possibilitaram uma prévia das ideias históricas dos alunos a respeito de raça, racismo, antirracismo que circulam entre jovens do Ensino Médio.

Neste contexto, foram analisadas as atividades desenvolvidas com uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Engenheiro Paulo de Frontin, considerando os estudos dos campos teórico-metodológicos das Relações Étnico-Raciais e da Didática da História e, principalmente, compreendendo que a sala de aula, na relação entre professor e alunos, pode proporcionar debates com o intuito de oferecer repertório por meio dos usos do conhecimento histórico para capacitar jovens na luta contra o racismo.

Destacamos que, para a realização deste estudo, contamos com a participação de 22 alunos na faixa etária dos 15 aos 17 anos. No que concerne às questões apresentadas, eles tinham o intuito de não somente estimular os jovens a discutirem sobre branquidade, negritude, racismo e mestiçagem, como também levar ou levantar questionamentos sobre a sua identidade racial a partir da proposta apresentada. As perguntas sobre cor/raça basearam-se na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>269</sup> para a composição étnica e racial da população brasileira.

Desta maneira, a primeira questão apresentada aos alunos foi: “a sua cor ou raça é branca, preta, amarela, parda ou indígena? Sendo indígena, a qual etnia você pertence?”, na qual tivemos quatro alunos classificando-se como pretos, nove como pardos e nove como brancos. Salientamos que em relação a essa pergunta, os alunos apresentaram relativa dificuldade para se autoidentificar-se<sup>270</sup>, o que contrastou com as respostas da segunda pergunta, que indagava o seguinte: “você sempre se identificou com essa cor/raça? Caso a sua resposta seja “sim”, diga em qual momento isso aconteceu. Se a sua resposta for “não”, identifique os momentos de mudança de sua cor/raça”.

Como resultado, a maioria relatou que, desde a infância, se percebia da cor/raça apresentada como resposta à pergunta feita. As exceções foram três respostas, a saber: um aluno que afirmou se identificar com base em um documento que afirmava isso (provavelmente, o referido documento refere-se à certidão de nascimento); um segundo aluno que relatou ter se deparado com tal questionamento através de uma atividade feita no 8º ano do Ensino Fundamental; e, o registro que considerei mais interessante, o do terceiro aluno que revelou ter se questionado pela primeira vez através deste estudo exploratório, no qual o mesmo identificou-se como pardo.

A terceira questão indagava o seguinte:

“Quantos alunos brancos, pretos, amarelos, pardos ou indígenas a turma possui? Escreva o nome dos colegas e o grupo correspondente à cor/raça.” Relacionando essa questão com a primeira, os estudantes pardos apresentaram dificuldade para estabelecer um critério de classificação de si e do outro no que diz respeito às cores parda e preta; já os que se identificaram

---

<sup>269</sup>OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4212](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212) Acesso em 25 de fev. 2020

<sup>270</sup>PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: Iray Carone (org.) Psicologia social do racismo – estudos sobre branquidade e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

como pretos ou brancos, não tiveram dificuldade na autoidentificação; contudo, ambos apresentaram, novamente, problemas em classificar quem era preto ou pardo, o que suscitou questionamentos sobre como se dá a classificação racial no Brasil, evidenciando, portanto, como é vago, entre os jovens, o entendimento do pardo enquanto negro.

Essa dificuldade pode estar relacionada ao que se entende como negro, o que nos conduz a destacar o registro de um aluno visivelmente preto que se identificou como pardo e a ocorrência de a grande maioria dos alunos que se autodeclarou parda ter divergido na heteroidentificação, havendo um mesmo jovem recebido classificação diferenciada por parte dos colegas, sendo ora considerado pardo e ora até mesmo branco, enquanto outros oscilavam entre o pardo e o preto.

Primeiramente, isso parece demonstrar que ao classificar pardos e pretos há, aparentemente, uma incompatibilidade sobre o que é ser negro e uma ligação de negro somente ao preto; a segunda hipótese é a de que isso pode revelar uma ideia de condição de classificação inferior e ao mesmo tempo pode significar que a característica física relacionada à cor da pele pode não expressar a sua identificação, a qual pode estar marcada por outros elementos que constroem a sua identidade. Tanto a heteroidentificação como a autoidentificação podem mostrar maior complexidade quando manifestada as opiniões de alunos carregadas por questões sociais que atravessam as suas percepções sobre o pertencimento acerca de cor/raça.

A quarta pergunta foi: “justifique o critério de escolha para a cor/raça de cada grupo”. Predominantemente, as respostas apresentadas a essa questão para identificar os alunos brancos basearam-se na tonalidade da pele clara, tendo sido adjetivada da seguinte maneira: “pele clara”, “menos sol”, “fantasma europeu”, “clarinho”, “claros demais” e “pálida”. Para os alunos considerados pretos, revelaram-se, majoritariamente dois critérios: a tonalidade de pele mais escura e a aparência física. Os termos que apareceram foram: “pele escura”, “escurinho”, “mais escuro”, “característica fisionômica”, “cabelo crespo” e “origem/aparência afro”. Mais uma vez nessa questão, identificar o que é pardo surge como um ponto de conflito, mesmo que o que predomine como identificação seja a cor da pele. A quantidade de termos e expressões utilizadas para justificar o critério chama a atenção, sendo eles: “mistura negro e branco”, “encardido”, “nem branco, nem preto”, “cor bonita”, “chicletes rosinhas”, “moreninho”, “pouco claro”, “marronzinho”, “um pouco de branco e preto”, “é mais e nem menos, um pouco de cada”, “pele mediana”, “as duas cores”, “mais claros que os pretos”, “mas chegado para os pretos”, “nem morena, nem negro e nem branca, meio termo”.

Após a realização dessa atividade com quatro perguntas, ministrei uma aula sobre identidade racial abordando os temas de raça, racismo, branquidade e negritude e apresentei como se dá os critérios de identificação pela coleta de dados do IBGE. Busquei o tempo todo demonstrar a importância de se debater sobre o assunto, sensibilizando-os para uma realidade que nos afeta materialmente no cotidiano e enfatizando a realidade histórica sobre raça na sociedade brasileira, marcada por sanções e privilégios relacionados à cor da pele. Com o término da exposição sobre os referidos temas, realizei uma atividade sobre vantagens e desvantagens sobre a cor/raça, na qual foram apresentadas as seguintes perguntas: “qual a cor/raça possui vantagem sobre os outros? Justifique.” “É bom ser da sua cor/raça? Por quê?” e “É ruim ser da sua cor/raça? Por quê?”

Foi possível perceber que, após a aula sobre identidade racial, os jovens aparentavam uma maior segurança em falar sobre o assunto e não apresentaram dificuldade em responder às questões. Pelo contrário, foi possível perceber que, após uma aula de História específica sobre a questão em debate, houve uma melhora qualitativa no repertório dos discentes apresentada nas respostas dessas duas últimas perguntas.

Os alunos que se autotranscreveram como brancos, na sua totalidade, relataram que há vantagens em ser branco na sociedade, o que pode revelar duas perspectivas: a primeira, de que houve uma percepção de que o branco não é racializado, não sofrendo sanções que se impõem através do racismo com os outros grupos e, a segunda, um posicionamento pautado por uma “branquitude crítica”, pois na maioria das respostas a palavra “privilégio” apresentou-se com padrão. Tanto os pardos quanto os pretos também afirmaram haver uma vantagem atribuída, na sua totalidade, aos brancos, na mesma perspectiva de que é um grupo não racializado, não julgado pela cor por não sofrer preconceito e associado, ao mesmo tempo, à visão de uma superioridade atribuída à branquidade, demonstrando também por eles uma aproximação aos privilégios da branquidade.

Sobre ser bom ou ruim o pertencimento à sua cor, os alunos brancos, na sua totalidade, afirmaram que não há desvantagem e nenhum aspecto negativo sobre a sua cor/raça. Nos alunos pretos, os relatos, em sua totalidade, afirmam ser ruim, relacionando tal declaração a uma preocupação futura com o mundo do trabalho, sugerindo, assim, haver uma dificuldade maior para quem possui tal tonalidade de pele em conseguir emprego. Contudo, apesar disso, reafirmaram e ter orgulho de pertencer à sua cor/raça, revelando um posicionamento articulado à negritude, o que se mostrou bem interessante. Na totalidade dos relatos, os pardos acenaram

para o mesmo aspecto negativo em relação aos brancos, evidenciando também a questão futura sobre o trabalho e as dificuldades que podem surgir daí, mas ao mesmo tempo em um posicionamento relacional aos pretos, em que os relatos caminharam para uma comparação que, em certas ocasiões, sem citar nenhuma específica, o pardo pode ser visto como neutro e ser tratado como branco. É interessante ressaltar que, após a aula, o grupo pardo passou para uma perspectiva de pertencimento negro, revelando também posicionamentos de negritude.

Para finalizar, relatamos que este estudo exploratório teve como objetivo investigar aspectos relacionados à identidade racial de jovens do Ensino Médio, a fim de observar elementos que poderiam ser pesquisados em uma aula de História, pretendendo, assim, apresentar dados que ofereceram um melhor planejamento para a pesquisa, como também refletir analiticamente conceitos e teorias que possibilitaram uma escolha melhor do aporte teórico-metodológico para a investigação.

Com um resultado positivo, pudemos constatar a necessidade de um aprofundamento em questões relacionadas à identidade e diferença e às dinâmicas sobre a identidade negra no Brasil, porém a maior dificuldade consistiu em como utilizar a análise das narrativas através dos conceitos de “consciência histórica” e “competência narrativa” na Didática da História de Rüsen e de como essas chaves conceituais poderiam auxiliar na construção de uma aula de História com sentido transformador na vida dos alunos.

Sobre identidade e diferença, é preciso um maior aprofundamento nos estudos sobre os aspectos relacionais de identidade racial para pensar em como se desnaturaliza a ideia de que identidade e diferença funcionam como algo “normal”, vivenciado na realidade cotidiana, sem problematizá-las como construções históricas e sociais que afetam os indivíduos, principalmente no que diz respeito à raça e às relações de poder que as perpassam.

No que tange à identidade negra, este estudo exploratório mostrou como é importante criar estratégias para a construção da negritude em jovens pardos e pretos. Os aspectos negativos que remetem ao povo negro ainda são visivelmente marcados na vida desses indivíduos. Ao jovem preto, a marca indisfarçável pelo fenótipo da origem afro o torna um forasteiro em uma sociedade que o relega a um papel subalterno, em que o branco é a referência de superioridade. Para os pardos, a necessidade de uma aproximação e de referência racial com os pretos, uma difícil prática no país da “democracia racial” uma vez que, dependendo da marca que se tenha, nenhuma subjetividade negra sobrevive às pressões externas para o embranquecimento.

Finalmente, houve uma necessidade maior da apropriação e da articulação das ferramentas da Didática da História, a fim de fazer com que os jovens analisassem as suas realidades e complexificassem leituras de mundo tocando as suas subjetividades. Acreditamos que no estudo exploratório, a escolha das atividades, em que as perguntas e a aula sobre raça buscaram construir um percurso que conectou o passado ao presente, os estudantes perceberam o seu papel na luta antirracista e a importância do debate racial historicamente situado. Porém, a categoria histórica “tempo” mostrou-se ausente nas respostas dos alunos, o que nos fez pensar na elaboração de atividades para o prosseguimento da pesquisa e de estratégias que mobilizassem o elemento temporal na narrativa dos jovens e evidenciassem mais elementos da cultura e da consciência histórica em uma perspectiva sobre raça.

A seguir começaremos a análise do estudo principal, traçando primeiro, um perfil da escola e dos participantes da pesquisa, a descrição dos instrumentos, o formato dos encontros e da mediação didática.

## **2.2 AMBIENTE DA PESQUISA - Escola e comunidade escolar**

A pesquisa foi realizada com estudantes de uma escola localizada no município de Engenheiro Paulo de Frontin<sup>271</sup>. De acordo com o último levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, a cidade ocupava a 1288ª colocação e a escola obteve a pontuação de 5,1. O colégio está localizado em uma região central do município e atende alunos também das cidades vizinhas, como Paracambi e Mendes. A escolha desta escola deu-se pelo fato de o pesquisador ser professor desta instituição de ensino.

A estrutura da escola conta com água filtrada, laboratório de ciências, cozinha, biblioteca, banheiro, secretaria, refeitório, almoxarifado, pátio coberto, TV, 18 computadores, 11 salas utilizadas, internet, 79 funcionários e também oferece refeições. Além disso, possui uma taxa de 97% de aprovação e, no *ranking* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocupa a 646ª. Esta unidade de ensino atende à etapa do Ensino Médio regular com 18 turmas, sendo cinco no primeiro ano, cinco no segundo, cinco no terceiro e três turmas para cada ano

---

<sup>271</sup> O município está localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, na região Sul Fluminense. Junto com outras quatorze cidades da região, Engenheiro Paulo de Frontin faz parte do Vale do Café. A cidade com pouco mais de 13 mil habitantes possui o menor índice de criminalidade do estado. A sua principal fonte econômica é o turismo por possuir grandes áreas de Mata Atlântica preservada.

do magistério. Ainda, possui 563 estudantes em que a cor/raça apresentada no ato da matrícula apresenta 59% de brancos, 21% de pardos e 6% de pretos, em que 14% não foi identificado. É importante salientar que a intenção inicial era realizar a pesquisa com duas turmas do segundo ano do Ensino Médio; contudo, devido à pandemia da Covid-19, a mesma foi realizada com 23 estudantes, mesclando alunos do segundo e terceiro anos. A seguir, trataremos do perfil discente.

### 2.3 JOVENS DISCENTES: PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL<sup>272</sup>

O primeiro instrumento teve por objetivo traçar o perfil dos 23 estudantes participantes desta pesquisa. O questionário que continha 27 perguntas teve como finalidade obter informações que contribuíssem para traçar os perfis socioeconômico e cultural dos discentes. Vários elementos foram levantados, tais como raça/cor, sexo, idade, renda familiar, nível de escolaridade dos pais, entre outros. Os elementos culturais dos adolescentes, tais como acesso à internet, atividades de lazer, estilo musical que mais gostam, consumo de livros, acesso a plataformas digitais e redes sociais, tiveram por objetivo analisar quais eram as distrações preferidas dos jovens. O propósito dessas questões foi obter dados para fornecer o perfil dos alunos, integrando um conjunto de dados que interagem com outros levantados na pesquisa.

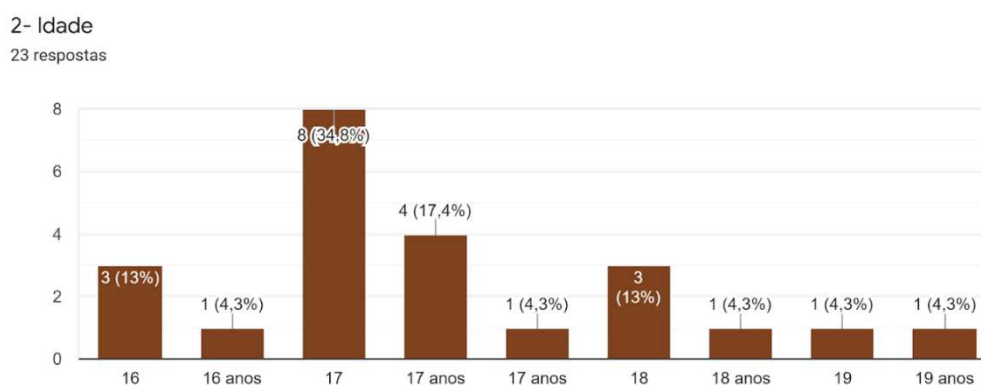


Gráfico 1: Faixa etária. Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico apresentado, a faixa etária do grupo em análise varia entre 16 e 19 anos. Entre os/as entrevistados/as, 14,3% possuem 16 anos, 56,5% dos/as alunos/as, 17, apenas 4,3%, 18 anos, enquanto, 8,6% encontram-se na faixa dos 19 anos.

Trata-se, portanto, de um coletivo participante formado majoritariamente por adolescentes<sup>273</sup>, no qual apenas 8,3% têm idade superior a 18 anos. Tais indicativos apontam que a maioria dos/as entrevistados/as estão regulares em relação à idade escolar projetada pelo Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96, voltada à etapa regular do Ensino Médio, com início a partir do 1º ano aos 15 anos e de conclusão aos 17, sendo esta última, a idade de maior representatividade na presente análise.

3-Turma  
23 respostas

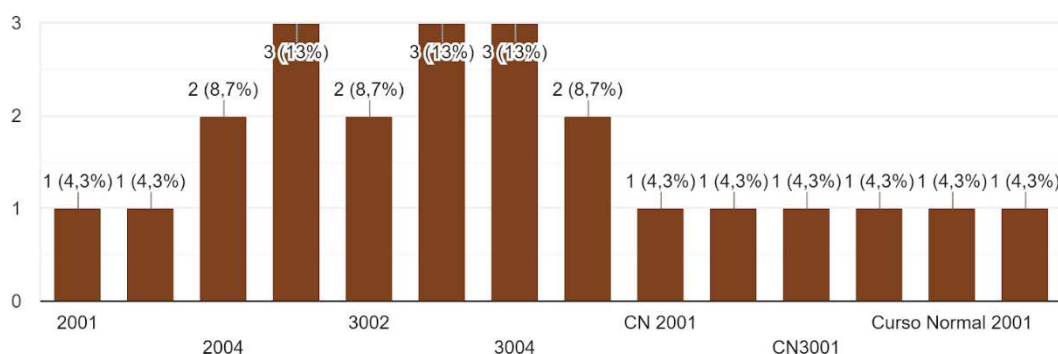


Gráfico 2: Ano de escolaridade e modalidade de ensino. Fonte: Elaborado pelo autor.

Os/as alunos/as que responderam ao questionário da pesquisa cursam o 2º e o 3º anos do Ensino Médio, aqui distribuídos em duas modalidades: formação geral e curso normal – cuja formação atende aos requisitos mínimos para que estudantes possam atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Dos/as alunos/as participantes, 73,7% cursam o Ensino Médio na modalidade da formação geral, ou seja, não direcionaram a sua formação a uma ocupação específica. Já 25,8% correspondem a discentes que se prepararam para além da formação geral, isto é, para uma

<sup>273</sup>Considera-se adolescente, segundo o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade, salvo casos expresso em Lei, nos quais aplicam excepcionalmente às pessoas entre 18 e 21 anos. (BRASIL, 1990, p.1)



formação profissionalizante direcionada ao magistério. Quanto ao ano de escolaridade, 38,8% encontram-se no 2º ano e 60,7%, no 3º.

Desse modo, os dados apontam que a maioria dos/as alunos/as cursa a modalidade geral, e está no último ano da etapa da Educação Básica.

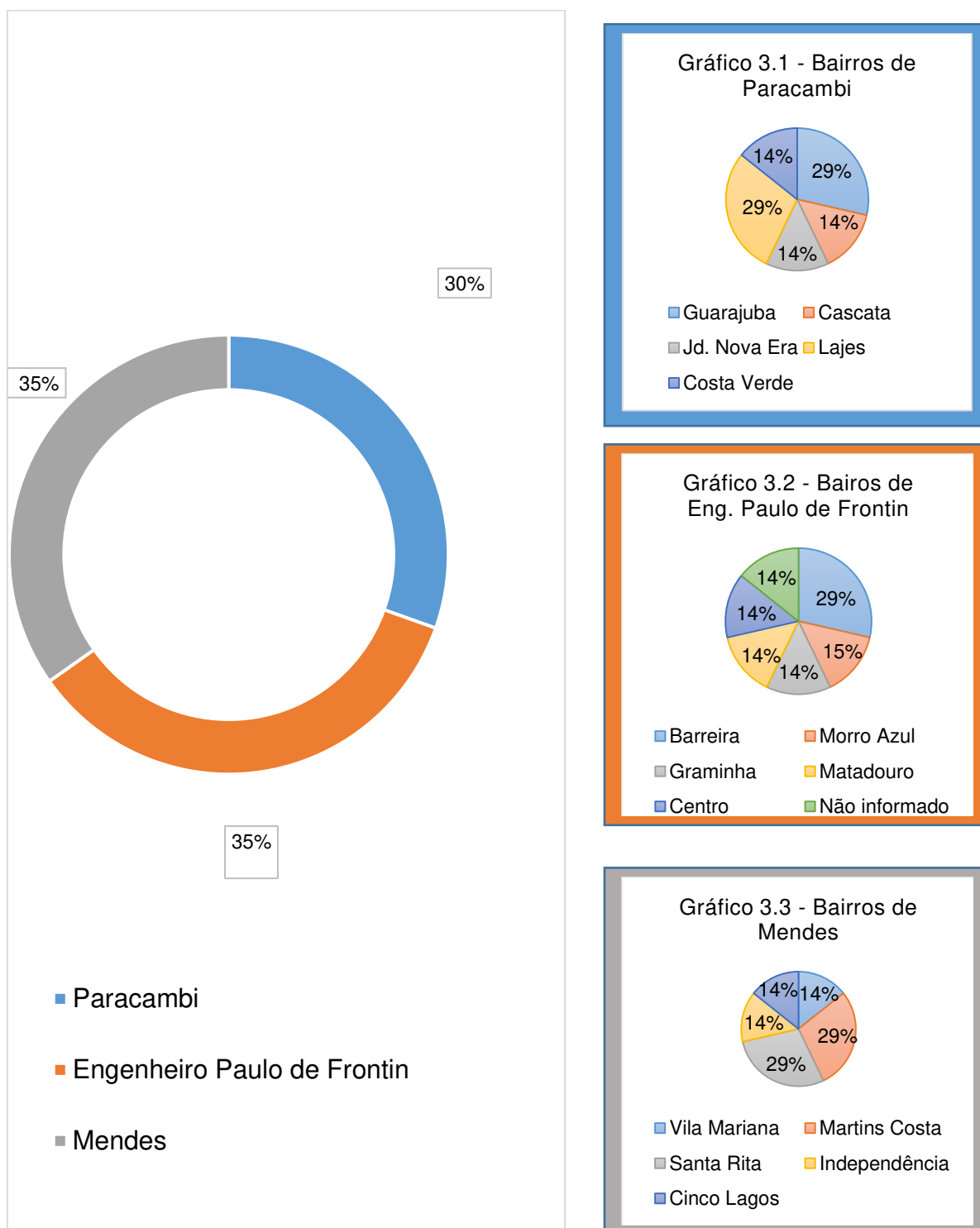


Gráfico 3: Município/bairro onde reside. Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupo é composto por moradores das cidades de Paracambi, Mendes e Engenheiro Paulo de Frontin, sendo estas localizadas na região centro-sul fluminense e aquela, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e todas fazendo divisa entre si. A maioria dos participantes residem nas cidades de Engenheiro Paulo de Frontin e de Mendes, ambas com 35%. Contudo, a diferença entre o número de moradores entre essas cidades e a cidade de Paracambi é de apenas 5%, ou seja, um participante. Na distribuição por bairros, percebe-se um arranjo variante entre cinco bairros distintos para cada cidade. Ainda nessa leitura das localidades dentro dos municípios, constata-se que o número equivalente de moradores em um mesmo bairro não ultrapassa dois residentes, ou 15%, conforme observado em Lajes e Guarajuba no município de Paracambi, em Martins Costa e Santa Rita no município de Mendes e no bairro Barreira, em Engenheiro Paulo de Frontin.

5-Gênero  
23 respostas

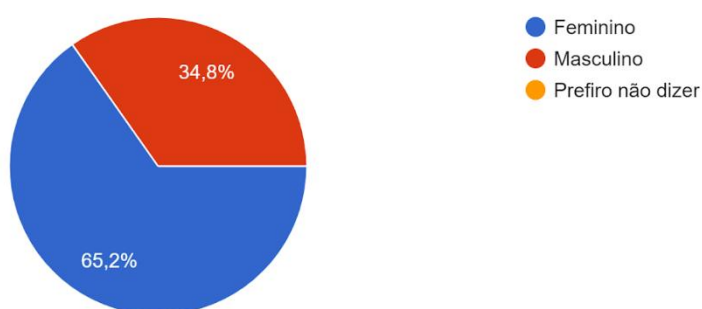


Gráfico 4: Gênero. Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos/as alunos/as integrantes do levantamento, 65,2 % identificam-se como sendo do sexo feminino e 34,8%, do sexo masculino. Todos/os os/as alunos/as indicaram o gênero com o qual se identificam e, por meio dos dados, nota-se que as estudantes do sexo feminino são a maioria, com uma vantagem de 30,4% em relação aos demais.

6-De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara:

23 respostas

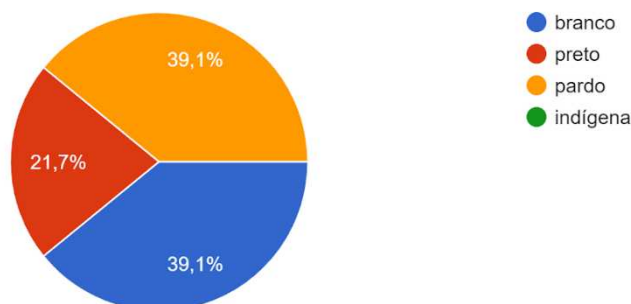


Gráfico 5: Declaração de cor/raça de acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conformidade com as categorias de cor e raça estipuladas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é possível constatar, a partir das respostas em análise, que participantes de cor/raça branca e parda têm porcentagens equivalentes a 39,1% cada, enquanto os/as que se autodeclararam da cor/raça preta correspondem ao menor indicativo, de 21,7%. À vista de tais aspectos informados, compreende-se este um grupo formado por maioria autodeclarada branca e parda. Cabe salientar, na construção da descrição do gráfico aqui descrito, que não houve nenhuma porcentagem em relação à cor/raça indígena.

7- Religião

23 respostas

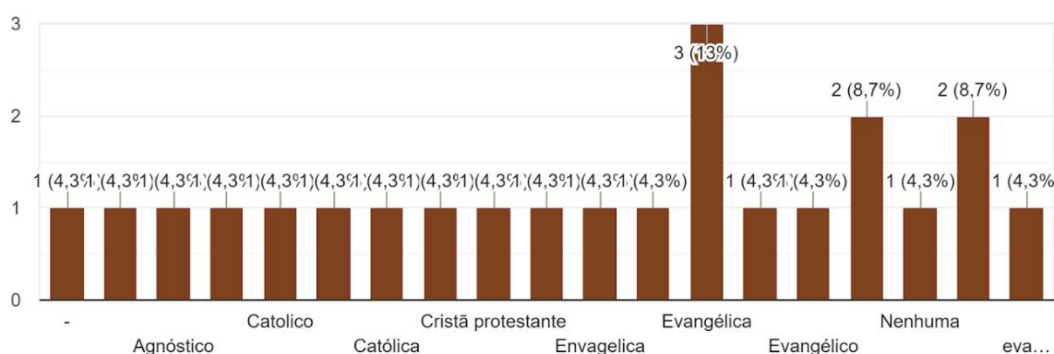


Gráfico 6: Religião. Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados relacionados à religião aludem a nove declarações distintas. Uma pessoa pertencente a esse grupo, o que corresponde a 4,3%, declarou-se como ateu, deísta, espírita kardecista e cristã – sem alguma ramificação católica ou protestante –, somando 17,2%. O

equivalente à quantidade numérica referente a nenhuma religião obteve o somatório de 21,6%. Já 8,7% declararam-se como agnósticos e outros 8,7% como umbandista. O catolicismo foi apontado como sendo a religião equivalente a 12,9%, enquanto o protestantismo como a religião de maior representatividade, condizendo com 34,5% dos/as estudantes. As religiões cristãs, isso posto, representam mais que a metade das menções aqui explanadas, uma vez que entre católicos/as, protestantes, além da menção cristã sem especificação, a porcentagem unificada é de 51,7%.

#### 8- Composição Familiar

23 respostas

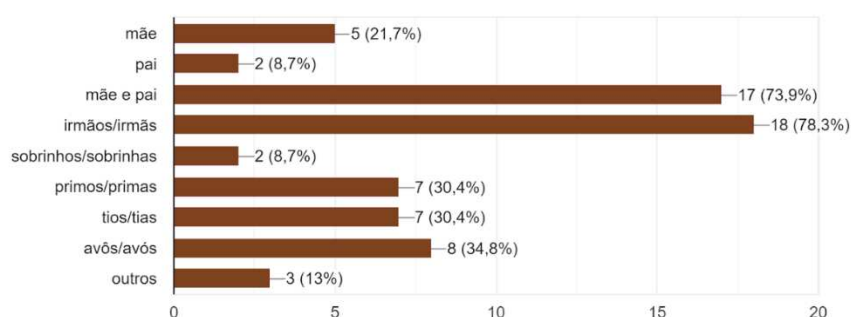


Gráfico 7: Composição familiar. Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange à composição familiar dos/as estudantes, analisando as extremidades, a maioria reside com seus/suas irmãos/irmãs e a minoria com seus pais – apenas –, sobrinhos e sobrinhas. Pai e mãe compõem, juntos, uma quantidade bem expressiva, a saber, de 73,9%; porém, numa perspectiva dissociativa os/as alunos/as moram em sua maioria com as mães, correspondendo a 21,7% contra 8,7% dos que vivem com os pais. Primos/primas e tios/tias equiparam-se com 30,4% cada, enquanto avôs e avós, equivalem a 34,8%. Treze por cento vive com outros familiares não especificados. Em síntese, há uma preponderância de sujeitos que convivem em um núcleo familiar composto por pais e mães (juntos em uma mesma residência) e irmãos/irmãs refletindo, assim, 73,9% e 78,3%, respectivamente.

## 9- Número total de pessoas que moram na residência

23 respostas

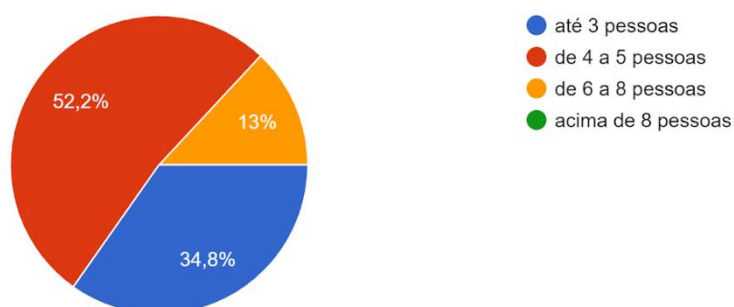


Gráfico 8: Número total de pessoas com quem moram. Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentro do público analisado, ainda na esfera da composição familiar, percebe-se que a maioria das casas nas quais residem os/as alunos/as abrigam 4 e 5 pessoas, o que corrobora o gráfico anterior, se considerarmos a convivência com pais e mães e irmãos/irmãs com o maior indicativo no arranjo familiar das casas. Supondo que um/uma estudante conviva com seus pais e, pelo menos, um/uma irmão/ã, temos um cenário cujos componentes familiares perfazem, no mínimo, quatro moradores. Treze por cento vive em lares com até três pessoas e 13%, indicativo em terceiro lugar no somatório, em lares compostos por seis a oito pessoas. Não foi mencionado residência com mais de oito moradores. Assim, essa visão das famílias e de seus componentes concerne, de uma forma mais ampla, a um grupo cujas casas são, majoritariamente, compostas por uma quantidade mediana<sup>274</sup> de moradores.

<sup>274</sup> Levando-se em consideração a escala apresentada no gráfico 8, em que as extremidades correspondem a *até 3* – *acima de 8*.

10-Moradia  
23 respostas

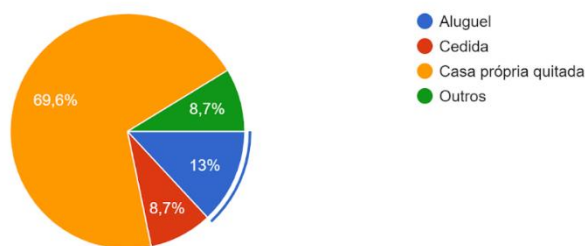


Gráfico 9: Situação de moradia. Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Desses lares para os quais se lançaram análises nos gráficos 7 e 8, que dizem respeito aos moradores, às suas identidades e às quantidades em relação aos/às entrevistados/as, o gráfico 9 revela, ainda, a situação de habitação dos imóveis. Os números mostram que entre as condições representadas na série de dados, predominam os imóveis próprios e quitados, com larga vantagem – média de 70% – seguidos pelos alugados e, por fim, pelos cedidos e outros, esses empatados em 8,7% cada.

11- Quais dos itens abaixo há em sua casa?

23 respostas

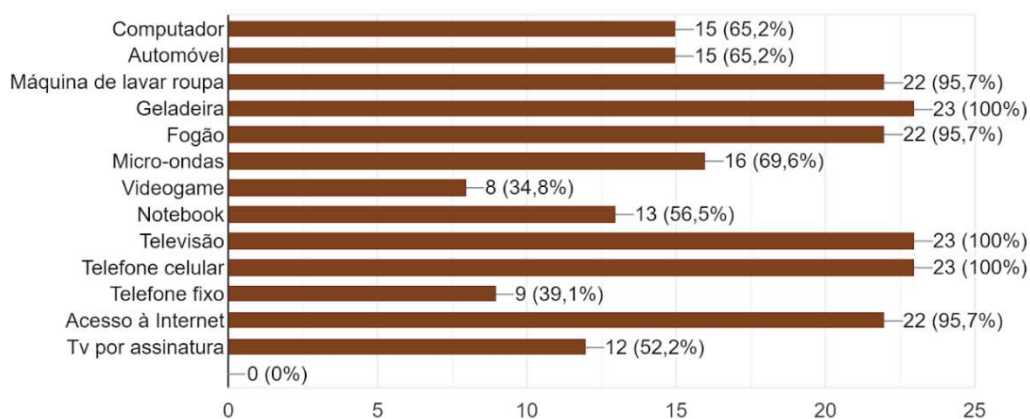


Gráfico 10: Bens e recursos disponíveis em casa. Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a construção do perfil socioeconômico das pessoas participantes, analisar o acesso das famílias aos bens e recursos contribui na dimensão, para além de questões econômicas, da dinâmica do cotidiano. Todos os itens postos para a análise estão presentes em pelo menos oito residências. Bens como máquina de lavar roupa, geladeira, fogão, televisão, telefone celular e acesso à internet encontram-se em, praticamente, todas as casas. Cabe salientar que, apesar da

quantidade expressiva de 95,7% do público ter acesso à internet, existe/há moradia em que não há tal condição, ou seja, não há acesso a esse recurso tão essencial para as práticas educacionais atualmente, as quais foram reconfiguradas em consequência das mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19, bem como as novas configurações nos processos de ensino e aprendizagem, nos quais a tecnologia tem ocupado cada vez mais espaço. Além disso, mais da metade das moradias dispõem de computador, automóvel, micro-ondas, *notebook* e TV por assinatura, enquanto menos da metade, *videogame* e telefone fixo.

12- Renda familiar (valor total recebido por todos os membros trabalhadores da família – considerando que o salário mínimo é de R\$ 1045,00).

23 respostas

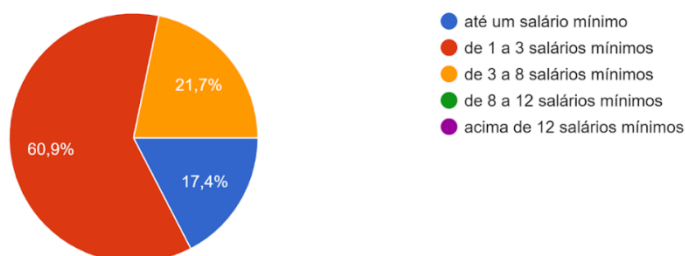


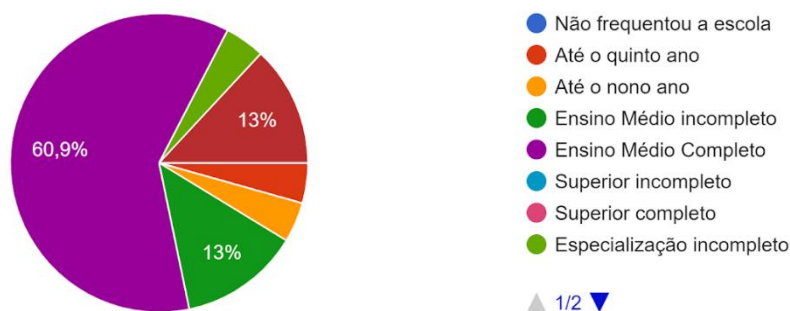
Gráfico 11: Renda Familiar<sup>275</sup>. Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se observar nos dados do questionário que 60,9% dos/as estudantes pertencem a famílias que se mantêm com uma renda de 1 a 3 salários mínimos, isto é, de R\$ 1.045 a R\$ 3.135 mensais. Seguente a esse grupo, encontram-se as famílias que detêm renda de 3 a 8 salários mínimos – R\$3.135 a R\$ 8.360, ao passo que 17,4% possuem renda familiar de até um salário mínimo. Não houve registros de rendas superiores a 8 salários mínimos.

<sup>275</sup>Valor total recebido por todos os membros trabalhadores da família – considerando o salário mínimo no valor de R\$ 1045,00.

## 13- Escolaridade dos responsáveis - MÃE

23 respostas



## 13- Escolaridade dos responsáveis - MÃE

23 respostas

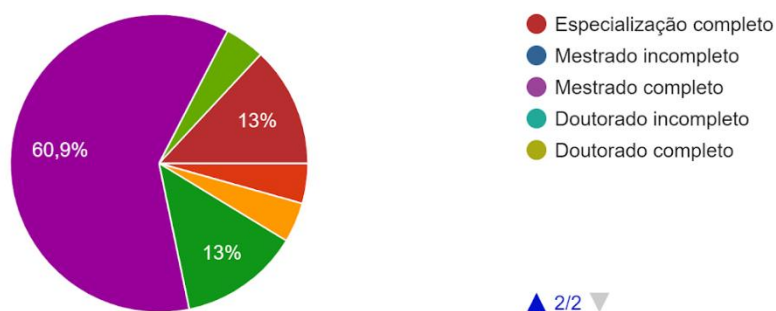


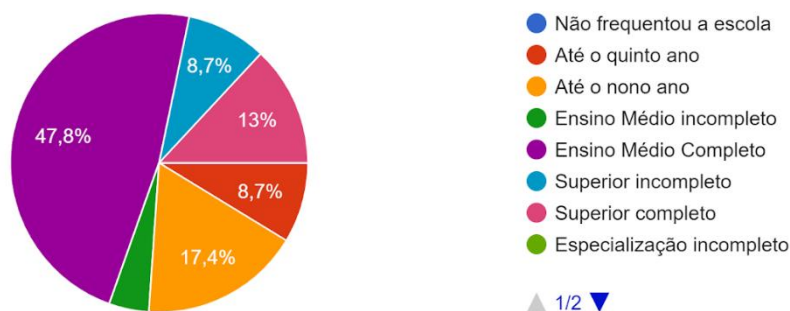
Gráfico 12: Escolaridade da mãe. Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao nível de escolaridade das mães dos/as alunos/as, 60,9% delas possuem o Ensino Médio completo. Empatadas em 13% cada, encontram-se as que dispõem de especialização completa e as que não concluíram o Ensino Médio. As mães cujas escolaridades foram citadas com 1% cada, possuem, respectivamente, especialização incompleta, estudaram até o 5º ano do Ensino Fundamental e cursaram até o 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com os dados, apenas 17,3% teve acesso ao Ensino Superior, porém, em contrapartida, todas frequentaram a escola.



## 14- Escolaridade dos responsáveis - PAI

23 respostas



## 14- Escolaridade dos responsáveis - PAI

23 respostas

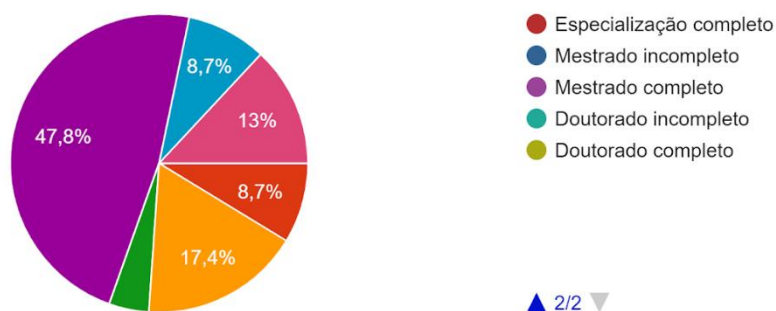


Gráfico 13: Escolaridade do pai. Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como a estatística relacionada à escolaridade das mães, a que se refere à escolaridade dos pais também aponta o Ensino Médio completo como o grau de escolaridade mais relevante, aqui totalizando 47,8%. Todavia, os pais dos/as alunos/as tiveram mais acesso ao Ensino Superior: 21,7% deles deram continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio, mas nenhum avançou ao nível de pós-graduação, diferentemente do grupo das mães, das quais 17,3% - todas com nível de graduação – chegaram à pós-graduação. Todos os pais frequentaram a escola e, dentre eles, 8,7% cursaram até o 5º ano do Ensino Fundamental, 17,4%, até o 9º ano e 1%, apenas, não concluiu o Ensino Médio.

## 15- Ocupação do responsável - MÃE

22 respostas

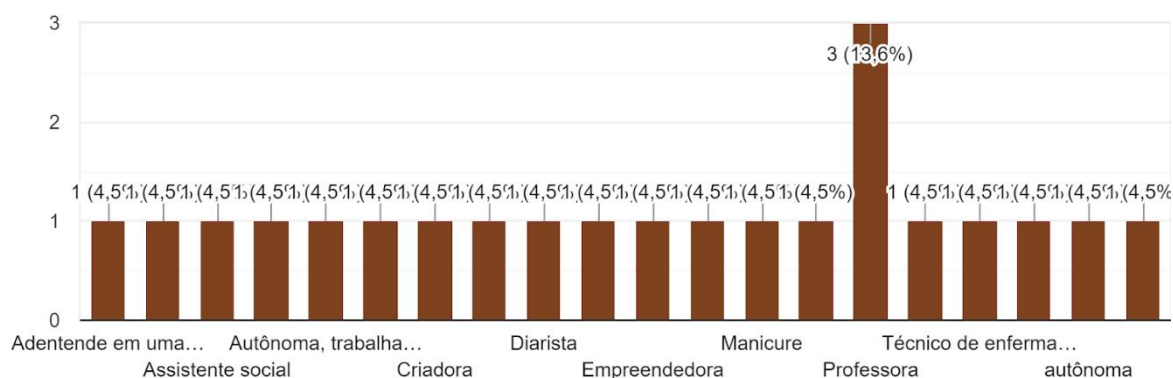


Gráfico 14: Escolaridade do pai. Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à ocupação das mães dos/as participantes desta pesquisa, ao ler o gráfico é possível perceber uma linearidade relativa a 4,5%, o que quer dizer que dentro deste grupo existem muitas ocupações distintas. Foram citadas ocupações como atendente em empresa de internet, ajudante em restaurante, assistente social, babá, criadora, diarista, do lar, empreendedora, empregada doméstica, manicure, militar, e faxineira com esse percentual. Ainda em relação à representação de 4,5%, há dois indicativos significativos: uma mãe desempregada e outra, apenas essa, com múltiplas funções citadas, uma vez que ela ocupa o cargo de professora, psicopedagoga e diretora. E, por fim, foram pontadas três ocupações desempenhadas por mais de uma pessoa: autônoma, 13,5%; técnica em enfermagem, 9% e professora, ofício mais citado, com 18%.

## 16- Ocupação do responsável - PAI

23 respostas

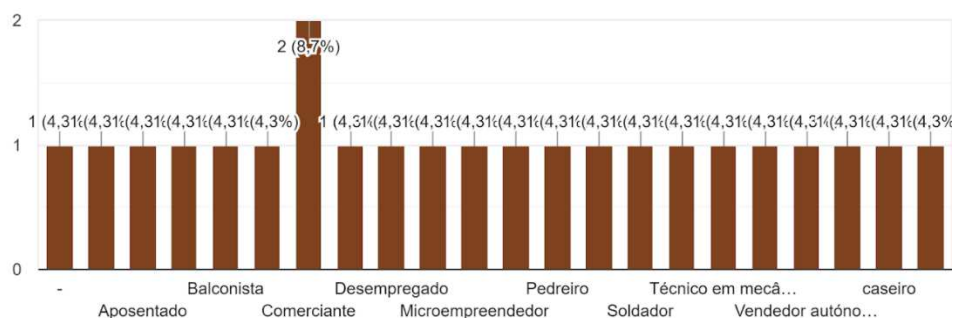


Gráfico 15: Ocupação do pai. Fonte: Elaborado pelo autor.

Similar ao que revela o Gráfico 14 – Ocupação da mãe, os dados relacionados à ocupação dos pais também apresentam distinção considerável, representados pela quantidade equivalente a 4,3% por 18 vezes. Dentre tais ocupações estão: autônomo, balconista, chefe de garçom, corretor de imóveis, funcionário público municipal, microempreendedor, motorista, pedreiro, auxiliar de serviços gerais, soldador, técnico em engenharia civil, técnico em mecânica, motorista de aplicativo *Uber*, vendedor autônomo de antiguidades, caseiro e técnico em elétrica e instrumentação. Além desses ofícios citados, desempregado e nenhuma ocupação também estão presentes dentre os componentes com 4,3%. Pais comerciantes somam 8,7% e, aposentados, 12,9%, sendo essa ocupação a maior em meio às demais.

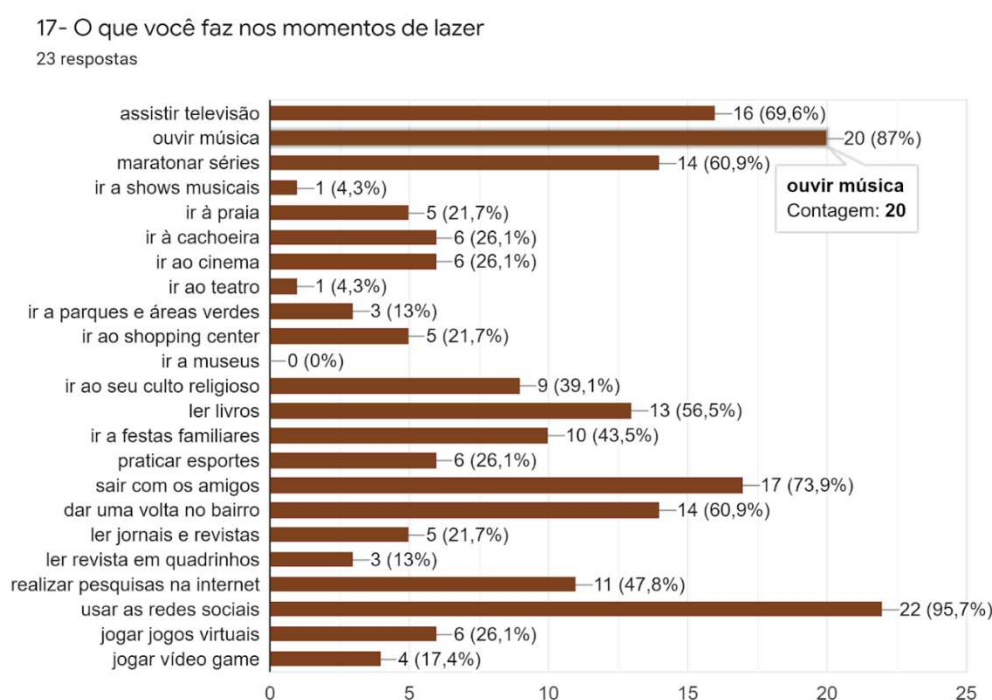


Gráfico 16: Atividades de cultura e lazer. Fonte: Elaborado pelo autor.

Em meio às atividades culturais e de lazer expressas no Gráfico 16, o uso de redes sociais compreende 95,7% dos apontamentos, muito próximo da totalidade. Adverso a tal fato, nenhum aluno marcou *ir a museus*. Poucas representações, com 4,3%, incluem as atividades de ir a shows musicais. Em torno de 50 a 90% dos/as alunos/as costumam assistir à televisão, ouvir música, maratonar<sup>276</sup> séries, ler livros, sair com os amigos e dar uma volta no bairro. Já os/as alunos/as que têm o hábito de ir a parques e áreas verdes, *shopping center*, ao seu culto religioso,

<sup>276</sup>Realizar atividades prolongadas.

festas familiares, praticar esportes, ler jornais e revistas, revista em quadrinhos, realizar pesquisas na *internet*, jogar jogos virtuais e vídeo *game*, correspondem entre 13 e 50%.

#### 18- Outro tipo de atividade de lazer que você faz

16 respostas

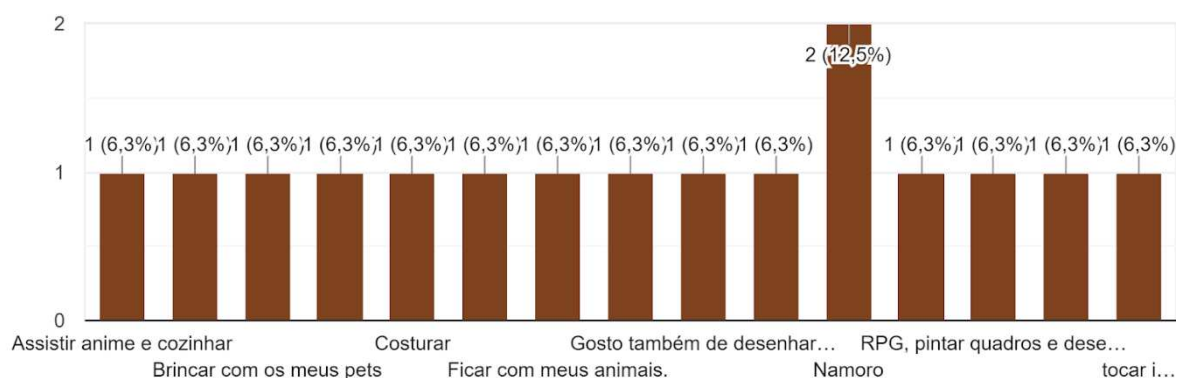


Gráfico 17: Outras atividades de cultura e lazer. Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 17 apresenta a porcentagem de outras atividades culturais e de lazer não mencionadas no anterior. Nessa questão, 31% dos/as estudantes não apresentaram uma resposta, porém, dos/as que apresentaram, a maioria, 18,9%, ficam/brincam com os *pets*, seguido dos 12,6% que mencionaram *desenhar* e outros 12,6%, *namorar*. Outras atividades tais como assistir anime, cozinhar, confeitaria bolos, costurar, praticar esportes – atividade também disponível para marcação de resposta nas alternativas do Gráfico 16 -, praticar ginástica rítmica artística, limpar o quintal, andar de bicicleta, tocar instrumentos, pintar quadro e jogar *RPG* são opções de lazer de 6,3% dos/as entrevistados/as. Mais de uma atividade foi mencionada em apenas duas das respostas.

## 19- Você trabalha? Se sim, que tipo de ocupação exerce?

23 respostas

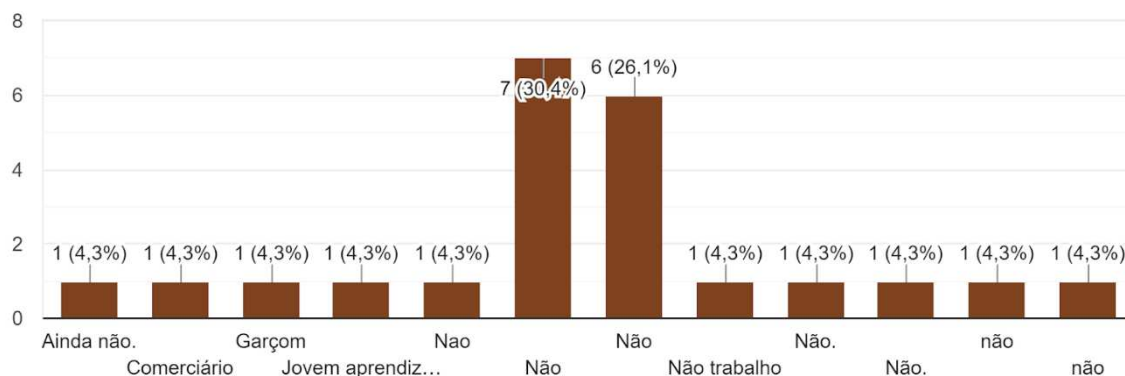


Gráfico 18: Trabalho/ocupação. Fonte: Elaborado pelo autor.

No total, 86,6% dos/as alunos/as não trabalham. Dos 12,9 % que trabalham, as ocupações variam, com 4,3% de porcentagem cada, entre comerciário, garçom e jovem aprendiz – eletricista industrial.

## 20- Preferências – Gênero Musical

23 respostas

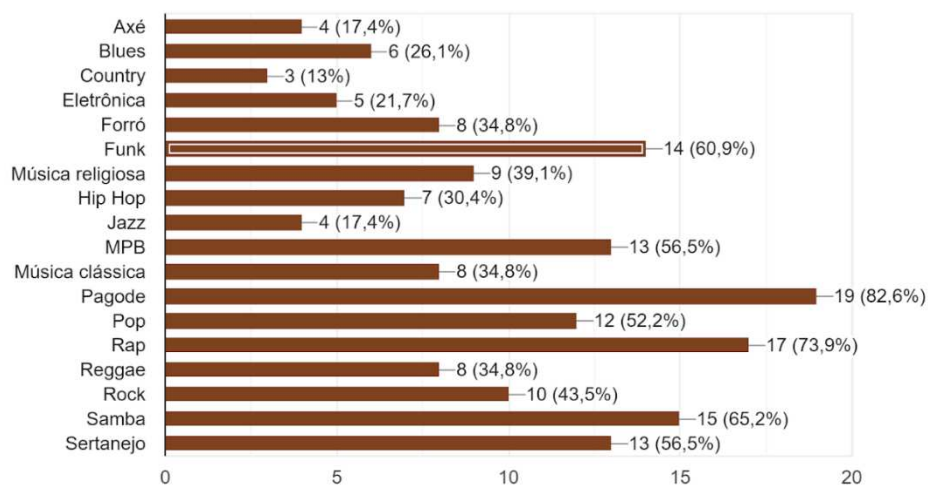


Gráfico 19: Preferências por gênero musical. Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante às preferências por gênero musical, pagode e rap aparecerem como os gêneros preferidos pela maioria dos/as estudantes, com 82,6% e 73,9%, respectivamente. Funk, MPB, pop, samba e sertanejo compreendem a preferência entre 50 e 70% dos/as entrevistados

e os gêneros *blues*, eletrônica, música religiosa, *hip hop*, *reggae* e *rock*, de 20 a 50%. Quanto aos gêneros menos preferidos, axé, *country* e *jazz* aparecem com menos de 20%.

21- Sobre o acesso à internet você utiliza:

23 respostas

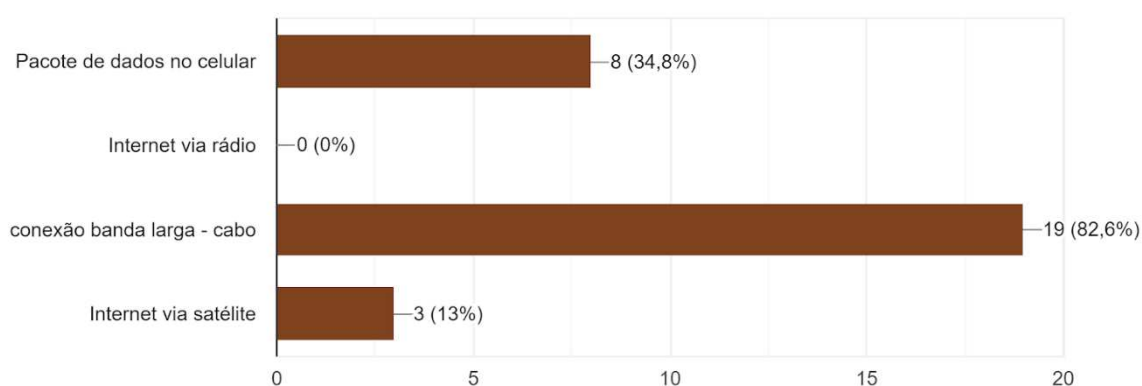


Gráfico 20: Ferramentas de acesso à internet. Fonte: Elaborado pelo autor.

A porcentagem súpera de 82,6%, no que tange às ferramentas de acesso à *internet*, refere-se à conexão banda larga – cabo, seguido do pacote de dados no celular, com 34,8% e *internet* via satélite, com 13%. A *internet* via rádio obteve 0% dentre os meios de acesso.

22- Quantas vezes você utiliza a internet

23 respostas

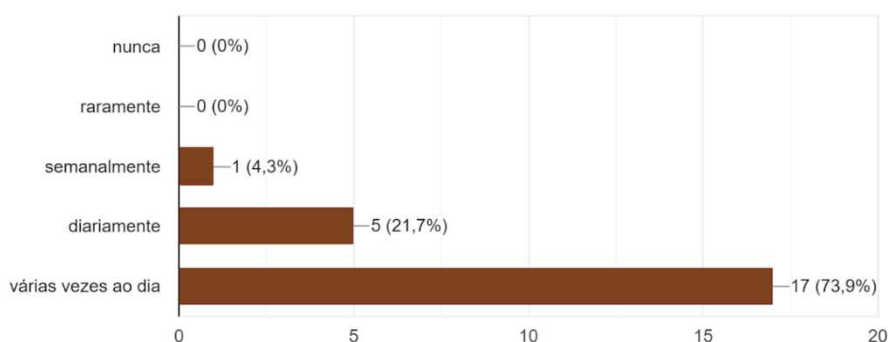


Gráfico 21: Frequência de utilização da internet. Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o demonstrativo verificado no Gráfico 21, em relevante maioria, mais de 70%, os/as alunos/as utilizam a *internet* várias vezes ao dia. Os/as que fazem uso diariamente,

porém, com menor frequência, compreendem a 21,7%, e, semanalmente, apenas 4,3%. Alinha-se, dessa forma, um grupo em que todos/as os/as componentes têm acesso à internet e a utiliza, consideravelmente, de forma constante em meio às dinâmicas diárias. Não houve, como se pode observar, registro de aluno/a que nunca utilizasse a *internet* ou o fizesse raramente.

23- Por quais meios você acessa a internet  
23 respostas

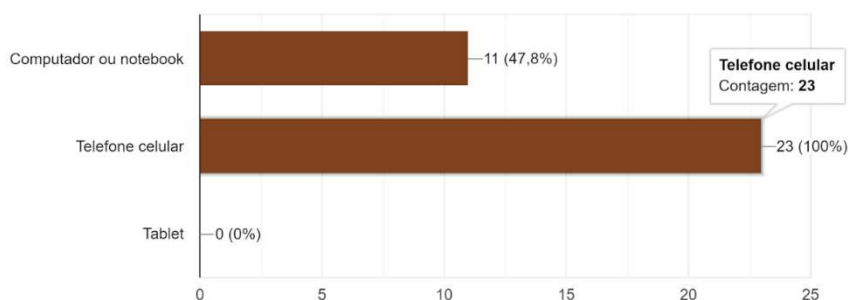


Gráfico 22: Meios de acesso à internet. Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos dispositivos de acesso à internet aos quais os/as estudantes têm acesso, o telefone celular configura-se, em totalidade, como o instrumento mais utilizado. Menos da metade, 47,8%, acessam pelo computador ou *notebook*. Quanto ao *tablet*, nenhum/a aluno/a o mencionou como dispositivo utilizado para tal fim.

24- Quais redes sociais e aplicativos você utiliza?

23 respostas

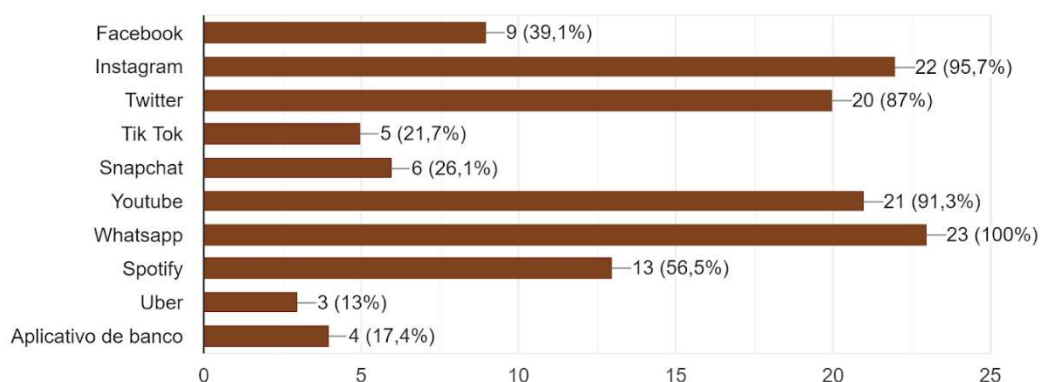


Gráfico 23: Redes sociais e aplicativos utilizados. Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante de um cenário em que a tecnologia abarca e proporciona cada vez mais possibilidades de comunicação, informação, entretenimento e tantas outras finalidades, apresenta-se um balanço em relação ao uso das redes sociais e aplicativos ligados para diferentes fins. *Whatsapp*, *Instagram* e *YouTube*, conforme os dados apresentados, são os mais utilizados, uma vez que mais de 90% o fazem, sendo o *Whatsapp* o aplicativo mais presente no dia a dia com porcentagem total. Entre 50 e 90% dos/as entrevistados/as utilizam *Spotify* e *Twitter*. *Facebook*, *Tik Tok* e *Snapchat* são recorrentes entre 20 e 40%. Os aplicativos menos utilizados, cuja porcentagem não atingiu 20%, compreendem aos aplicativos *Uber* e aplicativos de banco.

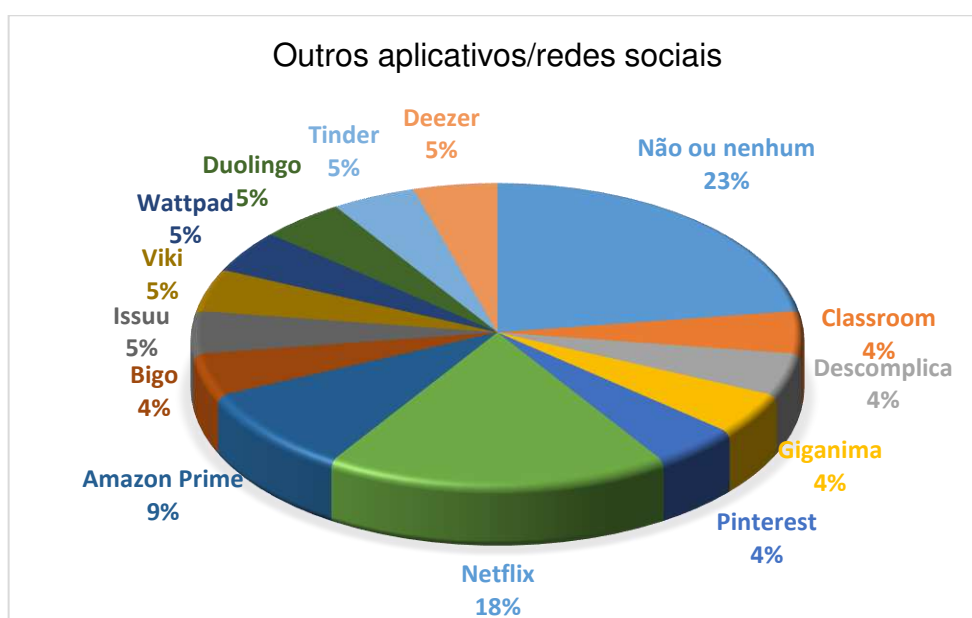


Gráfico 24: Outros aplicativos/redes sociais. Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados/as sobre outros aplicativos ou redes sociais que utilizam além daqueles pontuados no Gráfico 23, a maior parcela dos/as alunos/as afirmou não utilizar outros além daqueles já mencionados. *Netflix* e *Amazon Prime* foram os únicos aplicativos citados por mais de um/a aluno/a, com 18% e 9%, respectivamente. Os demais aplicativos/redes sociais citados apresentaram porcentagem equivalente a 4 e 5%, o que corresponde a um/a aluno/a por cada resposta.



26- Você costuma usar aplicativo de vídeo chamada? Se sim, qual?

23 respostas

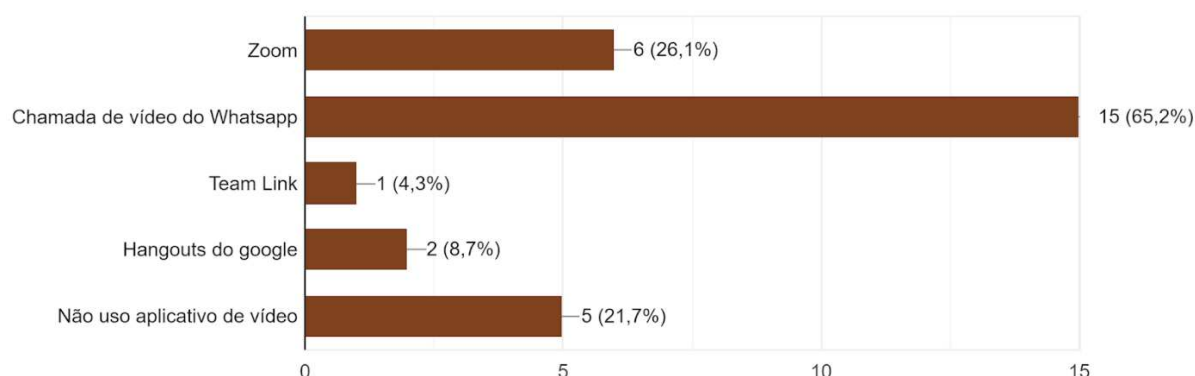


Gráfico 25: Aplicativo de videochamada. Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão cujo quesito reporta-se à utilização de videochamada, a maior parte dos/as estudantes dispõem das chamadas de vídeo via *Whatsapp* para se comunicar. O *Zoom* é utilizado por 26,1% e, com menores porcentagens, *Hangouts* do *Google* e *Team Link*, com 8,7% e 4,3%. Há, ainda, os/as que não fazem uso de aplicativos de vídeo, esses/as compreendendo 21,7%.

Para finalizar, cada estudante expôs, por meio de um comentário, de que forma a pandemia do Coronavírus (Covid-19) afetou a sua vida.

“Eu não consigo escutar muito, mesmo com aulas *on-line*, por conta da dificuldade. Meu pai perdeu o emprego”.

“Esse ano seria ano de vestibular e eu acabei desanimando bastante de estudar *on-line*. As aulas presenciais estão fazendo falta no meu aprendizado e fiquei desanimada em relação ao ENEM”.

“Não sei”.

“De uma forma muito negativa. Não consigo fazer todas as 30 tarefas semanais que colocam na plataforma, consequentemente tive que trancar o curso que estava fazendo para o vestibular o que me deixou para baixo de uma forma assustadora. Sempre gostei de estudar e a minha rotina de estudos estava bastante puxada, porém, nada que eu não conseguisse fazer. Com o vírus tudo isso foi por água abaixo. Não conseguir fazer algo que eu goste (estudar no caso) me abalou profundamente”.

“Em grande parte, em relação aos estudos. Planos interrompidos devido aos acontecimentos que levaram ao desânimo”.

“Atrasou minha formação no curso, e me deixou um pouco sedentário. Fora isso sem grandes problemas”.

“Mudou quase totalmente, no começo foi um baque ficar dentro de casa, não estávamos acostumados a ficar assim por muito tempo. Mas as coisas foram se ajeitando e fomos aprendendo a lidar com isto. É (*sic*) vai dar td (*sic*) certo”.

“Afetou principalmente meus estudos, pois na primeira metade do ano estive sem telefone celular e não consegui acompanhar as aulas”.

“A pandemia mudou muito a minha visão do mundo, logo que a quarentena começou a minha rotina mudou completamente. Por conta de tudo que estamos vivemos, hoje em dia eu faço terapia, por conta da minha ansiedade que piorou com a pandemia, mas isso me ajudou a me conhecer melhor. Minha fé ficou muito mais forte, estando sempre em conexão ao meu sagrado”.

“A pandemia afetou os meus estudos, meu ciclo de amizades e até mesmo a convivência com a minha família, pois estou sem contato com eles”.

“A maneira que afetou minha vida foi mais de maneira psicológica, tendo que ficar em casa não podendo reencontrar quem gosto, mas dentro dos vários privilégios que já tenho, sou privilegiado nessa pandemia também, meus pais a (*sic*) tempo já vem trabalhando em casa vendendo comida então não passamos dificuldade de renda”.

“Afetou muito, antes eu saía para ir a (*sic*) igreja e na casa dos meus amigos e agora não posso por conta do corona”.

“Diminuiu a renda da minha família, pois meu pai perdeu o emprego, afetou os estudos, dificultando o ensino, não somente pela falta da escola, mas pelos danos psicológicos que uma pandemia traz, dificultando o aprendizado”.

“A pandemia afetou minha vida de uma forma absurda tanto na área da educação quanto na área do psicológico”.

“Na minha produtividade, não consigo ter vontade de estudar em casa como eu estudava presencialmente”.

“Durante os primeiros dois meses acabei fugindo bastante de qualquer atividade produtiva por menor que fosse. Praticamente, só comia, bebia e ficava no celular. Depois de um tempo retornei a praticar atividades físicas diariamente e também tirei proveito do momento para criar o hábito de estudar. Em geral, tiveram bastante pontos positivos, com certeza aprendi mais do que aprenderia num ano normal e sou um ser humano melhor do que no início da pandemia”.

<p>“A pandemia me permitiu trabalhar, estou juntando dinheiro, então foi "bom". Analisando o lado dos estudos foi bem ruim, não aprendo direito com esse método de ensino que estamos tendo”.</p>
<p>“Não afetou muito minha vida, pois sou uma pessoa caseira e não tenho o hábito de sair com frequência. Também, tive mais tempo para ler, estudar e assistir (<i>sic</i>) minhas séries. Entretanto, estou convivendo um tempo maior com a minha família, o que não é necessariamente uma coisa boa, e me tornei uma pessoa que protela as minhas responsabilidades, sendo que eu costumava ser uma pessoa que fazia minhas obrigações adiantadas”.</p>
<p>“Afetou na questão financeira e psicológica da família”.</p>
<p>“O (<i>sic</i>) covid-19 afetou mais em minha vida acadêmica e social. Eu costumava sair bastante com os meus amigos e com a quarentena as coisas são mais complicadas, afetou também minha vida acadêmica, pois não existe nada que substitua uma aula presencial com a base de um professor”.</p>
<p>“Ela afetou em alguns modos como um pouco do meu foco escolar, confesso que não estou nem perto de ser a aluna que era na escola, mas estou sempre tentando o meu melhor. É inevitável não se sentir frustrada ou perdida em meio a todo (<i>sic</i>) o que está acontecendo, e comigo não está sendo diferente. Eu estava sempre acostumada com (<i>sic</i>) sair, tanto com a minha família, quanto meus amigos e igreja idem. Depois com o isolamento, isso teve que parar, e mais uma vez, fiquei e ainda estou um pouco frustrada com tamanha limitação. Não é como se eu fosse de sair todos os dias, ou fosse alguém que vive viajando, mas é ruim saber que você está restrito a fazer algo que você sempre fez”.</p>
<p>“Me fez aprender sobre o valor das coisas e da família”.</p>
<p>“Eu não poder mais sair”.</p>

Tabela 2: Reflexos da pandemia do novo coronavírus (covid-19). Fonte: Elaborado pelo autor.

A fala dos estudantes revela como a pandemia afetou negativamente a sua vida pessoal e a relação com os estudos. Foi importante ter esses relatos para adequar a pesquisa ao contexto investigado. A condição de isolamento social prejudicou a interação social que o ambiente escolar trazia e o processo de aprendizagem foi afetado principalmente por problemas tecnológicos como a qualidade da internet ou pela falta de recursos materiais como computador e celular.

Destacamos algumas falas dos estudantes para termos a dimensão dos efeitos da COVID-19 tanto na vida escolar como no ambiente familiar. A preocupação com o vestibular: **“as aulas presenciais estão fazendo falta no meu aprendizado e fiquei desanimada em relação ao ENEM”**. A sobrecarga do ensino remoto: **“não consigo fazer todas as 30 tarefas semanais que colocam na plataforma”**. Aspectos financeiros e econômicos negativos como

consequência da pandemia: **“meu pai perdeu o emprego”, “minha ansiedade que piorou com a pandemia” e “afetou na questão financeira e psicológica da família”.**

## **2.4 DESCRIÇÃO DOS DEMAIS INSTRUMENTOS**

### **2.4.1 PERGUNTAS RACIAIS - INSTRUMENTO 2**

Este instrumento de pesquisa teve por objetivo identificar as questões iniciais dos estudantes sobre raça. A pergunta feita aos jovens foi a seguinte: **“Às vezes, temos várias dúvidas sobre questões raciais e não temos a quem perguntar. Coloque pelo menos uma pergunta que será em breve respondida por mim sobre questões raciais.”** A intenção foi fazer um levantamento de ideias prévias sobre o que os discentes gostariam de saber sobre raça e racismo. A análise dos dados obtidos neste instrumento auxiliou a elaboração da mediação didática e as informações expostas ali foram lidas e categorizadas.

### **2.4.2 QUESTIONÁRIO RACIAL – AUTODECLARAÇÃO - INSTRUMENTO 3**

Foram construídas cinco perguntas neste instrumento, as quais foram as seguintes:

- 1- A sua cor ou raça é branca, preta, amarela, parda ou indígena? Sendo indígena, a qual etnia você pertence?**
- 2- Justifique por que você escolheu a cor/raça acima.**
- 3- Você sempre se identificou com essa cor/raça?**
- 4- Se a resposta acima foi “sim”, diga em qual momento isso aconteceu. Se a sua resposta foi “não”, identifique os momentos de mudança de sua cor/raça.**
- 5- Fora da escola, no seu ambiente familiar, conversa com amigos, locais religiosos debate-se sobre temas raciais como, raça, racismo e antirracismo? Justifique.**

A primeira pergunta foi, especificamente, para saber sobre o pertencimento racial dos alunos e a segunda solicitou que eles justificassem tal escolha. A terceira e a quarta tentaram localizar possíveis mudanças na autodeclaração e, a última, saber se eles abordam temas relacionados à raça e ao racismo em lugares fora da escola. Na análise dos dados, veremos que surgiram várias justificativas sobre o momento em que os discentes percebem o seu pertencimento racial, sendo todos categorizados de acordo com as diferentes respostas dadas. Seguiu-se a categorização também sobre como o assunto raça e racismo é debatido fora do ambiente escolar indicando onde essa discussão acontece.

#### **2.4.3 HETEROIDENTIFICAÇÃO - INSTRUMENTO 4**

Nesse instrumento foram utilizadas fotos dos 23 estudantes participantes da pesquisa e a atividade proposta aos jovens foi: **“Nesse instrumento, vamos atribuir cor/raça aos nossos colegas. Escolha apenas uma opção”**. Sem saber o pertencimento racial declarado pelos colegas no instrumento 3, os discentes classificaram de acordo com as cinco categorias do IBGE (pardo, preto, branco, amarelo e indígena), justificando o critério de escolha. Seguiu-se, a partir daí, a categorização das respostas e a análise dos índices percentuais que ora entraram em consenso entre como um determinado estudante se declarava e ora em discordância entre a autodeclaração e a heteroidentificação.

#### **2.4.5 AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO - INSTRUMENTO 5**

O instrumento 5 vem com o seguinte enunciado: **“Este instrumento apresenta duas questões. Uma relacionada ao questionário anterior e a outra a questões raciais específicas”**. As duas perguntas levadas aos discentes foram:

- 1- Observando como os seus colegas identificaram o seu pertencimento racial, isso altera como você percebe sua cor/raça?**

**2- A partir do seu pertencimento racial responda às seguintes perguntas. É bom ser da sua cor/raça, por quê? É ruim ser da sua cor/raça, por quê?**

Dessa forma, na primeira pergunta, eles tiveram contato com a forma como os colegas os classificaram no instrumento 4 e tiveram de responder se discordavam ou concordavam com a classificação. Já na segunda pergunta, eles responderam aos aspectos positivos e negativos do seu pertencimento. A análise e a categorização das respostas desse instrumento partiram da importância de perceber se houve mudança ou se se manteve a autodeclaração quando eles entraram em contato com a maneira com que os colegas os classificaram, se houve uma reafirmação do pertencimento ou alteração pelo impacto de como os outros estudantes os leram racialmente e quais as justificativas nas respostas. A análise e a categorização também seguiram sobre os aspectos negativos e positivos presentes nas respostas, em que foi necessário analisar observar como esses elementos afetaram e se manifestaram nas suas respostas a partir do entendimento da sua cor/raça. As duas perguntas do instrumento, foram separadas no momento da análise dos dados produzidos. A primeira pergunta foi analisada como “instrumento 5 parte I” e a segunda como “instrumento 5 parte II”.

#### **2.4.6 RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA - INSTRUMENTO 6**

A partir de três perguntas, os estudantes tiveram de explicar historicamente sobre questões relacionadas à raça e ao racismo, em que os questionamentos foram os seguintes:

- 1- Pensando na classificação de cor/raça do IBGE, preto, branco, pardo, amarelo e indígena, explique historicamente qual a cor/raça possui vantagens e quais possuem desvantagens no Brasil?**
- 2- Historicamente, qual é a raiz do racismo no Brasil e quando vai acabar?**
- 3- Qual a relação histórica de responsabilidade entre o seu pertencimento étnico-racial tanto para a continuidade como para o fim do racismo?**

A importância deste instrumento consistiu em observar, nas respostas, quais os conceitos e os termos históricos que apareceram, seguido da análise com a categorização das mesmas. Foi relevante analisar também se apareceria uma construção temporal nessa representação do

passado-presente na dinâmica do racismo, as suas permanências e rupturas e quais os possíveis posicionamentos atrelados ao pertencimento racial e à luta antirracista seriam desenvolvidos pelos jovens.

#### **2.4.7 REVISANDO IDEIAS DE AUTODECLARAÇÃO e HETEROIDENTIFICAÇÃO – INSTRUMENTO 7- REFAZENDO O INSTRUMENTO 4 E 5**

A proposta deste instrumento inicia-se com a seguinte colocação: **“Neste instrumento, vamos CONCORDAR (SIM) com a ou DISCORDAR (NÃO) da cor/raça com que nossos colegas se identificam. Após ter feito isso, responda às perguntas no final do instrumento.** Novamente, foram utilizadas as fotos dos 23 participantes acompanhadas do seu pertencimento de cor/raça com as opções de resposta **SIM** e **NÃO**. Sabendo o pertencimento racial dos discentes, os alunos classificaram de acordo com as três categorias do IBGE – preto, pardo e branco – que apareceram na pesquisa em que teriam que concordar com os colegas ou discordar deles.

O instrumento foi feito após a realização de duas aulas com temáticas específicas sobre raça, racismo, pertencimento racial de pessoas brancas, pretas e pardas, sendo agregado a este último tema, a questão do colorismo. Esse encontro transformou-se em quatro videoaulas intituladas, nesta ordem, de: **“FALANDO DE RAÇA E RACISMO – RAÇA E ETNIA”**, **“FALANDO DE RAÇA E RACISMO - RACISMO E RACIALISMO”**, **“FALANDO DE RAÇA E RACISMO – BRANCOS E PRETOS”** e **“FALANDO DE RAÇA E RACISMO - PARDOS E O COLORISMO”**. Tanto nos encontros quanto nas aulas gravadas, traçou-se uma perspectiva histórica em torno do conceito de raça, etnia e racismo e a sua manifestação no Brasil e também debateu-se o que é ser social e historicamente uma pessoa branca e uma pessoa negra (pretos e pardos) em nosso país. Ao final do instrumento, as perguntas foram as seguintes:

- A- Após a aula realizada por meio de videoconferência e ter feito o exercício de identificação, houve alguma mudança nos seus critérios de classificação? Justifique.**

- B- Por que você discorda da classificação que o seu colega se atribuiu? Coloque os números e a justificativa. Você pode discordar do seu pertencimento racial também e apresentar uma justificativa sobre a sua mudança.**
- C- Com as informações adquiridas nas aulas sobre identidade racial, raça, racismo, responda novamente à pergunta: "É bom ser da sua cor/raça, por quê? É ruim ser da sua cor/raça, por quê?"**

O objetivo deste instrumento consistiu em os alunos relatarem se houve mudança, após a aula, nos seus critérios de classificação e, até mesmo, sobre o seu próprio pertencimento e o conhecimento específico sobre as categorias de cor/raça utilizadas pelo IBGE. Foi interessante estabelecer um comparativo dos índices de discordância e concordância entre autodeclaração e heteroidentificação do instrumento 4. Após essa tarefa, os alunos refizeram os aspectos positivos e negativos do seu pertencimento, como foi feito no instrumento 5. As respostas também foram analisadas, categorizadas e classificadas de acordo com o que escreveram nas justificativas.

#### **2.4.8 RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA – INSTRUMENTO 8 - REFAZENDO O INSTRUMENTO 6 – Ideias históricas dos jovens**

Assim como no instrumento 7, este também foi feito após a realização de mais uma aula com temática específica sobre raça, racismo, pertencimento racial de pessoas brancas, pretas e pardas e o seu papel na luta antirracista. Igualmente, esse encontro transformou-se em duas videoaulas intituladas, respectivamente, de **A- HISTÓRIA DO RACISMO NO BRASIL e B- ANTIRRACISMO: O PAPEL DE BRANCOS, PRETOS E PARDOS**. Tanto no encontro como nas aulas gravadas, traçou-se uma perspectiva histórica em torno da questão racial no Brasil e as possíveis estratégias de brancos e negros (pretos e pardos) na luta antirracista. Ao final do instrumento, o enunciado e as perguntas, repetidas do instrumento 6, foram as seguintes:

**Após participar da videoconferência, responda às questões históricas sobre raça e racismo abaixo.**



- 1- Pensando na classificação de cor/raça do IBGE que apareceu em nossa pesquisa – preto, branco e pardo –, explique historicamente qual a cor/raça possui vantagens e quais possuem desvantagens no Brasil.**
- 2- Historicamente, qual é a raiz do racismo no Brasil e quando vai acabar?**
- 3- Qual a relação histórica de responsabilidade entre o seu pertencimento étnico-racial tanto para a continuidade como para o fim do racismo?**

A importância deste instrumento fundamentou-se em fazer uma comparação com o instrumento 6, a fim de verificar a ocorrência de alguma diferença quali-quantitativa nas respostas dos estudantes e de alguma alteração nas referências e conceitos para embasar as suas narrativas, principalmente por ter ocorrido um encontro sobre o tema. Novamente, a atenção focou na construção temporal dos jovens, nas percepções sobre a relação entre o pertencimento racial e a luta antirracista. Repetindo o que foi feito no instrumento 6, os conceitos e termos históricos que apareceram foram categorizados.

Encerramos aqui as duas etapas iniciais. Na Etapa I do estudo, fizemos a investigação do contexto com o levantamento de dados sobre a escola, o índice socioeconômico e perfil dos estudantes. Na Etapa II houve a descrição dos instrumentos aplicados. Agora na Etapa III, descreveremos o formato dos encontros sobre raça, racismo e racialização que geraram os dados analisados na última etapa no Capítulo III.

## **2.5 AULAS REMOTAS – Encontros síncronos e assíncronos**

Já conhecendo a realidade negativa gerada pela pandemia da Covid-19 aos alunos da rede pública, tornou-se impossível realizar a pesquisa como inicialmente planejado ou mesmo de maneira remota, com as turmas em que o pesquisador ministrava as aulas. Sendo assim, foram selecionados alunos de outras turmas, tendo como critério principal a questão do acesso aos recursos e à disponibilidade para participar da pesquisa com vistas a preparar, dessa maneira, uma turma virtual.

Pensando nessa nova situação, em que a pesquisa não pôde ser desenvolvida *in loco*, previamente solicitou-se a autorização de uso de imagem e de som de voz, pois as atividades aconteceram com o uso de mídia audiovisual e de gravação dos encontros por videoconferência.

A turma foi constituída por alunos na faixa etária dos 16 aos 18 anos de idade, das classes de 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola localizada no município de Engenheiro Paulo de Frontin, interior do estado do Rio de Janeiro, atendendo, basicamente, jovens da própria localidade e de cidades vizinhas como Paracambi, Mendes, Piraí e Vassouras.

A adequação da pesquisa deu-se através de atividades *on-line* realizadas de forma assíncrona por meio de fóruns, questionários e canais de comunicação como *e-mail* e também de forma síncrona por meio de *chats* e plataformas de videoconferência e aplicativos multiplataforma, no sentido de flexibilizar a interação e tornar o estudo viável tanto para o professor pesquisador, como para os estudantes participantes.

## 2.6 MEDIAÇÃO DIDÁTICA – DEBATES SOBRE RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA

A mediação didática ocorreu durante três aulas realizadas por videoconferência e, a partir dessas aulas, obtivemos como resultado seis videoaulas. Esses encontros tiveram por objetivo apresentar teoricamente e a partir de uma perspectiva histórica, os debates e os questionamentos ligados às questões raciais. Cabe destacar que foi deixado claro aos participantes da pesquisa que as informações utilizadas a partir de textos, termos e conceitos discutidos poderiam auxiliá-los a realizar as tarefas, contudo não representavam respostas para a realização dos instrumentos. A partir da temática de raça, os estudantes foram provocados a reelaborar suas próprias narrativas a respeito da temática em diferentes temporalidades, processos históricos, suas rupturas e as suas continuidades no presente, com a intenção de serem analisadas pelo professor pesquisador a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Didática da História e do Letramento Racial.

No primeiro encontro, os temas desenvolvidos foram **raça, etnia, racismo e racialismo** e o vídeo de apoio apresentado foi “Do Tronco ao Enquadro”<sup>277</sup> do poeta Wellington Sabino. Ali, foram apresentados dados atuais sobre a situação em que se encontra a população negra (pretos e pardos) e como o racismo continua existindo em nosso cotidiano. A partir daí, foi-se desenrolando uma análise histórica do surgimento da ideia de raça enquanto conceito biológico

---

<sup>277</sup>SABINO, Wellington. Do Tronco ao Enquadro. In: Google Brasil. Buscando por Justiça Racial. *Youtube*, 28 de agosto, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TeFaCZxDZfg>

e a sua relação com termos vinculados a ela, como racialismo e eugenia, até o abandono do seu uso pelas Ciências Sociais e a sua utilização somente como a ideia de raça como conceito social.

No segundo encontro, as temáticas abordadas foram sobre como se construiu historicamente a **identificação racial de pessoas brancas, pretas e pardas, sobre o último grupo com uma abordagem sobre o colorismo**. Dessa forma, foram debatidas as vantagens e as desvantagens de cada grupo de cor/raça. Três textos de apoio serviram para iniciar as conversas com os discentes: o primeiro, sobre privilégio, intitula-se **“25 Privilégios de que brancos usufruem simplesmente por serem brancos”**<sup>278</sup>, o segundo discorre sobre a importância do **Movimento Negro Unificado**<sup>279</sup> e, finalmente, o terceiro que se chama **“Nossa negritude de pele clara não será negociada”**<sup>280</sup>. Como havia sido colocado na descrição do instrumento 7, esses dois encontros resultaram em quatro videoaulas e, após a disponibilização dos vídeos, foram realizados os exercícios do mesmo instrumento.

No terceiro encontro, proposto especificamente para a realização do instrumento 8, a temática abordada foi sobre **a história do racismo no Brasil e o papel de brancos, pretos e pardos na luta antirracista**, o que também gerou uma videoaula sobre o assunto. A abertura do encontro deu-se a partir da frase de Angela Davis<sup>281</sup>, a qual afirma que “numa sociedade racista não basta não ser racista é necessário ser antirracista”. O primeiro grupo de cor/raça abordado foi o branco, em que a ideia de “lugar de fala” e o privilégio branco foram discutidos como coletivo opressor na dinâmica racista. Sobre o grupo de cor/raça preto, o foco foi a questão da negritude, a exaltação histórica do preto desde o período colonial ao período republicano e daqueles que sofrem os maiores ataques racistas. E, finalmente, sobre os pardos, foi dada a devida importância histórica do processo de embranquecimento no Brasil, a passabilidade e a necessidade de evidenciar a sua negritude de pele clara como instrumento de luta antirracista.

Assim, encerramos a apresentação da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados sobre as ideias históricas dos alunos e alunas. No próximo capítulo se inicia a análise dos

---

<sup>278</sup>VASCOUTO, Laura. 25 privilégios de que brancos usufruem simplesmente por serem brancos. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/25-privilegios-de-que-brancos-usfruem-simplesmente-por-serem-brancos/>

<sup>279</sup>BARBOSA, Milton. Movimento Negro Unificado. Portal Geledés, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/>

<sup>280</sup>SANTANA, Bianca. Nossa negritude de pele clara não será negociada. UOL, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/bianca-santana/2020/07/28/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada.htm>

<sup>281</sup>DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

dados/narrativas dos estudantes sobre os conceitos de raça, racismo e racialização. Esta é a parte principal da pesquisa pois é nela que se utiliza o referencial teórico-metodológico da Didática da História e do Letramento Racial para evidenciar como se apresentam as narrativas dos estudantes sobre raça.

### **CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E LETRAMENTO RACIAL – A compreensão dos jovens sobre raça, racismo, privilégio racial e antirracismo**

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados gerados por todos os instrumentos desta pesquisa. Para facilitar o entendimento do processo desenvolvido na promoção do letramento histórico e racial, dividimos o texto da seguinte forma: na primeira parte, a interpretação está concentrada nas dinâmicas de classificação racial, autodeclaração e heteroidentificação, as quais estão enunciadas nos instrumentos 2, 3, 4, 5 (parte I) e 7 (parte I); em um segundo momento, foram contempladas as análises dos instrumentos 5 (parte II), 7 (parte II), 6 e 8 atrelados à cultura e à consciência histórica sobre raça, racismo e identidade racial nas suas dimensões estética, política e cognitiva.

Na primeira etapa analítica, os instrumentos 2 acerca das perguntas raciais, 3 sobre autodeclaração, 4 concernente à heteroidentificação e 5 (parte I) referente à autodeclaração e à heteroidentificação partiram dos conhecimentos prévios dos estudantes. O instrumento 7 (parte I) sobre autodeclaração e heteroidentificação retoma as questões dos instrumentos 4 e 5 (parte I), em que as respostas produzidas pelos discentes deram-se após a mediação didática sobre a temática racial.

Na segunda etapa de investigação dos conhecimentos produzidos, os instrumentos 5 (parte II) e 6 também partiram de dados construídos somente com os conhecimentos prévios dos estudantes, em que os instrumentos 7 (parte II) e 8 correspondem também a narrativas produzidas pelos alunos e alunas após a mediação didática sobre raça e racismo no Brasil.

A seguir, iniciaremos a primeira etapa de interpretação dos dados gerados pelos discentes na pesquisa.

### 3.1 CLASSIFICAÇÃO RACIAL, AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO

#### 3.1.1 PERGUNTAS RACIAIS<sup>282</sup>

O objetivo deste instrumento consistiu em sondar as dúvidas dos estudantes sobre questões raciais com o intuito de criar, a partir dos questionamentos, as possíveis mediações didáticas. Para isso, foi feita a seguinte pergunta:

**“Às vezes, temos várias dúvidas sobre questões raciais e não temos a quem perguntar. Coloque pelo menos uma pergunta sobre questões raciais, que será em breve respondida por mim.”**

Dos **vinte e três** estudantes, **seis** não apresentaram nenhum questionamento inicial naquele momento. Assim, as perguntas apresentadas por **dezessete** discentes foram divididas em dois grupos com as seguintes categorizações: **pergunta sociológica** e **pergunta histórica**. **Quatorze** estudantes trouxeram **perguntas sociológicas**, ou seja, as indagações possuíam elementos ligados a práticas sociais cotidianas como discriminação, preconceito, racialização e **três** apresentaram questionamentos que evocavam uma temporalidade passada, daí serem colocadas como **perguntas históricas** sobre questões raciais.

É importante dizer que todas as perguntas demandaram conhecimento histórico e sociológico para serem respondidas, ou seja, a partir de fenômenos sociais como raça, a História possibilita construções conceituais, por isso é importante perceber como os próprios estudantes evocam as suas questões no debate racial. Como observado, não houve mobilização do tempo ou referência histórica na maioria das perguntas, destacando, assim, questionamentos muito presentificados no cotidiano desses jovens, podendo estes serem analisados somente a partir da teorização sociológica. Já a minoria, que busca uma referência temporal para fazer a sua pergunta, traz a palavra **“histórico”**, o que conduz ao debate, consequentemente, uma historicidade sobre as questões raciais contribuindo, assim, para a

---

<sup>282</sup> INSTRUMENTO 2

formulação de generalizações históricas e a compreensão de conjunturas a partir das especificidades individuais que cada adolescente apresenta.

A seguir, temos os dois quadros de perguntas dos discentes:

ESTUDANTE	PERGUNTA SOCIOLÓGICA
<b>A.E.J. (preto)</b>	A única dúvida que eu tenho é relacionada ao meu tom de pele. Na minha documentação, eu sou dado como pardo, mas muitas pessoas dizem que sou negro. Sendo assim, eu deveria me denominar negro ou pardo?
<b>A.C.C. (branca)</b>	Se uma pessoa com o tom da pele branco quiser se registrar como negra, ela pode? E quando [a pessoa] tem traços de uma pessoa preta (nariz, boca, cabelo), mas mesmo assim tem a pele clara?
<b>A.L.O. (branca)</b>	Por que a sociedade brasileira apenas se incomoda com os negros?
<b>B.C.A. (branca)</b>	É possível observar que países diferentes têm concepções raciais diferentes. Por exemplo, nos EUA, qualquer pessoa que tenha avós ou pais negros é considerada negra, não importando sua aparência ou sua alteridade cultural. Por que isso ocorre?
<b>G.S.F. (pardo)</b>	Queria saber mais sobre a questão da cor. Meu namorado é negro, mas ele é um negro claro, tem traços negros e tudo mais, só que tem um tom de pele claro; nisso tem ( <i>sic</i> ) várias pessoas que dizem que ele não é negro. Queria saber mais sobre o que te define negro ou não.
<b>M.B.R. (parda)</b>	Por que a cor da pele de fato é mais importante do que tudo?
<b>M.A.B. (branca)</b>	As pessoas pretas se sentem ofendidas com as pessoas brancas pegando Sol até ficarem bem morenas? (Vi essa questão numa rede social e fiquei curiosa).
<b>M.E.C. (branca)</b>	O que é apropriação cultural e como percebemos ela no nosso cotidiano?
<b>M.E.J. (preta)</b>	Queria saber por que sempre as pessoas associam o preto a algo negativo?
<b>M. L.M. (branca)</b>	Já vi muitas pessoas se questionando se são pretos não retintos ou se são pardos, por não saberem a diferença e por não acreditarem muito na existência da etnia parda. Por que há esse questionamento da existência da cor parda?
<b>M. R. G. (branca)</b>	Como nos referimos aos afrodescendentes: preto ou negro?
<b>N. C. P. (preto)</b>	O porquê do empoderamento capilar negro ser visto pela sociedade como figura negativa.?
<b>R. S. (preta)</b>	Os descendentes de povos indígenas são considerados negros ou pardos?
<b>W. H. (branco)</b>	Por que o racismo é só relacionado a pessoas negras, mas não a homossexuais?

Tabela 3: Pergunta Sociológica. Fonte: Elaborado pelo autor.

ESTUDANTE	PERGUNTA HISTÓRICA
<b>J.V.S. (pardo)</b>	Qual o país que, devido a aspectos históricos, hoje sofre mais com questões de preconceito racial?
<b>J.V.C. (pardo)</b>	Se os negros tivessem se desenvolvido antes dos europeus, e pensassem em fazer um processo de colonização, o racismo poderia ser de negros contra brancos? Visto que eles viriam os brancos como raça inferior.
<b>P.H.P. (branco)</b>	De quais fatores históricos vêm a repressão policial contra pessoas negras e, em alguns países, latinas?

Tabela 4: Pergunta Histórica. Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.1.2 QUESTIONÁRIO RACIAL<sup>283</sup>

#### - Definindo o pertencimento racial

#### PERGUNTA 1 - A sua cor ou raça é branca, preta, amarela, parda ou indígena? Sendo indígena, a qual etnia você pertence?

O objetivo dessa pergunta inicial foi identificar o pertencimento racial<sup>284</sup> dos estudantes no início da pesquisa e se este iria sofrer algum tipo de alteração no decorrer desta investigação. Partindo da classificação do IBGE<sup>285</sup>, foram identificados quais eram os grupos predominantes de cor/raça e quais estratégias seriam construídas para criar as possibilidades de letramento histórico e racial. Os grupos que apareceram foram: nove estudantes brancos, oito pardos e seis pretos. Amarelos e indígenas não apareceram na pesquisa<sup>286</sup>.

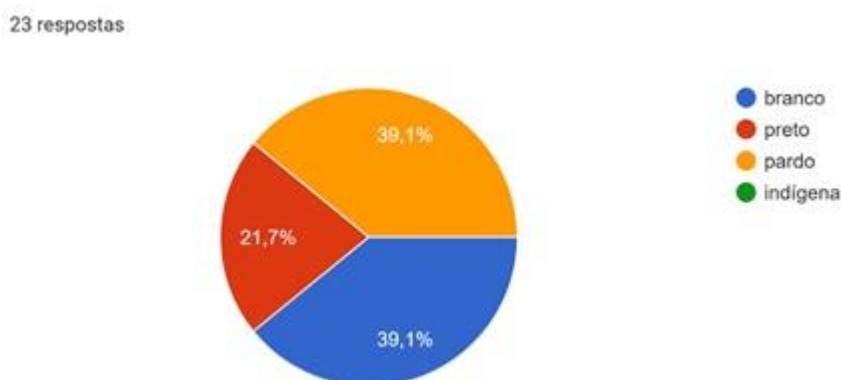


Gráfico 26: Pertencimento racial. Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>283</sup> INSTRUMENTO 3 - Este instrumento foi construído a partir de teóricos que pesquisaram profundamente o sistema de classificação racial brasileiro. Assim, deixamos aqui algumas referências importantes de estudos realizados neste campo. PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. *Cor nos censos brasileiros*. In: Iray Carone (org.) **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze *et alii*. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada** – estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

<sup>284</sup>O pertencimento racial é “(...) entendido aqui como a auto-inclusão em uma coletividade na qual se compartilham valores, anseios e aspirações, implicando comprometimento ativo com um projeto de sociedade que vá ao encontro dessas aspirações (...)” SANTOS, Marla Andressa de Oliveira. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. p.106

<sup>285</sup>IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

<sup>286</sup>No Censo do Inep, em 2018, amarelo e indígena não aparecem como cor/raça informada pelos estudantes de todo o Colégio Estadual João Kopke.



## - Justificando o pertencimento racial

### 2 - Justifique por que você escolheu a cor/raça acima.

Nesta segunda pergunta, foi importante observar como os estudantes construíram as suas justificativas para a sua cor/raça. As respostas foram analisadas a partir de quatro chaves de resposta: **“relacional”**, **“origem”**, **“marca”** e **“documento oficial”**. **“Relacional”** e **“marca”** foram assim definidas por conta do caráter predominante do sistema de classificação racial brasileiro, que é feito pela aparência. Entretanto, estudiosos afirmam que os sujeitos, quando declaram sua cor/raça, podem também identificar uma ascendência familiar ou reconhecer pela via de documentos institucionalizados trazendo, assim, as chaves **“origem”** e **“documento oficial”**<sup>287</sup>.

Houve quatro respostas sem justificativa relevante. Um exemplo desse tipo de resposta foi a do estudante **R.P.A. (preto)** que escreveu a seguinte frase: **“Pois é a raça com a qual eu me identifico”**. Duas respostas entraram na chave **“relacional”**. Podemos interpretar esse tipo de argumentação sobre o pertencimento racial dos estudantes a partir da ideia de que esse sujeito reconhece a sua cor/raça com base em um reconhecimento externo, como a família, amigos e outros lugares de interação social. A **Estudante K. (parda)** afirma que reconhece sua cor/raça da seguinte forma: **“Porque é o que me denominaram desde criança”**.

A chave **“origem”**<sup>288</sup> apareceu em quatro respostas em que os estudantes afirmam que se reconhecem em uma determinada cor/raça desde pequeno justificado, principalmente, pela sua ascendência familiar. Como exemplo, a **Estudante M.L.M (branca)** nos diz que: **“Sempre me identifiquei como branca, a minha família por parte de mãe são todos brancos, e eu sempre fui muito parecida com a minha mãe que é branca”**.

---

287 Antônio Honório Ferreira faz um debate importante acerca da classificação racial acontecer pela aparência ou pela origem. Para ver mais: FERREIRA, A. H. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? In: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT30 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas. 2012.

288 “Marca” e “Origem” é uma clara referência ao pesquisador Oracy Nogueira e ao seu importante artigo “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem” em que compara as relações raciais nos Estados Unidos e no Brasil. Para ver mais: 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. Tempo social, v. 19, p. 287-308, 2007.

Os argumentos que caracterizaram a chave de resposta **“marca”** foram as justificativas sobre o pertencimento racial a partir de características físicas como a cor da pele, cabelo, boca e nariz. Sete respostas (maioria) partiram do seu fenótipo para confirmar a sua cor/raça. O **Estudante J.V.C. (pardo)** trouxe a seguinte afirmação: **“Muito claro pra ser negro, muito escuro pra ser branco, sou pardo”**.

Por último, a chave de resposta **“documento oficial”**, com duas justificativas baseadas no documento de identidade e na certidão de nascimento. A **Estudante A.L.O. (branca)** nos diz que: **“Escolhi a opção branca, pois está em minha certidão de nascimento”**.

Tivemos também a manifestação de afirmativas contendo elementos de mais de uma chave de resposta. A explicação da **Estudante A.C.C. (branca)** mesclava as chaves **“relacional”** e **“marca”** e foi redigida assim: **“Além de eu olhar para o espelho e ver que eu sou branca, com traços de uma pessoa branca eu nunca passei por nenhum preconceito pela cor da minha pele, nunca duvidaram da minha índole por ser branca”**. **“Origem”** e **“documento oficial”** apareceram na argumentação do **Estudante G.A. (pardo)**: **“Na minha identidade, consta que sou pardo e eu me considero como tal. Meus pais são brancos e minha vó é negra”**. E, finalizando, **“origem”** e **“marca”** se fizeram presentes em duas respostas, como podemos perceber na fala do **Estudante J.V.S (pardo)**: **“Quando penso nesse tipo de questão, levo em consideração que a minha raça é negra, por causa dos meus antepassados, e minha cor é parda, pelo tom não tão forte, mas que não deixa de ser escuro”**.

#### **- Momento da percepção do pertencimento racial<sup>289</sup>**

As perguntas 3 e 4 deste instrumento serviram para identificar qual foi o momento, na vida dos estudantes, que eles perceberam a sua identificação com determinada cor/raça. 78,3%

---

<sup>289</sup>Os pesquisadores Josimar Gonçalves de Jesus e Rodolfo Hoffman escreveram um importante artigo sobre “fluidez” racial no Brasil, e as mudanças históricas tanto no sistema de classificação quanto no aumento ou diminuição de um determinado grupo de cor/raça. Estes afirmam que “a classificação racial no Brasil sempre possuiu caráter ambíguo, sendo influenciada por interesses pessoais, relações de poder e contextos sociais específicos.” Daí a importância em analisar as narrativas dos estudantes, sobre qual momento eles se enxergam pertencendo a um determinado grupo de cor/raça. Para ver mais sobre o artigo: JESUS, Josimar Gonçalves de; HOFFMANN, Rodolfo. De norte a sul, de leste a oeste: mudança na identificação racial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, SP, v. 37, p. 1-25, 2020.

disseram que sempre se identificaram com a cor/raça que se autodeclararam e 21,7% responderam negativamente, o que trouxe a possibilidade de averiguar em qual momento ocorreu uma suposta mudança de entendimento sobre o seu pertencimento racial.

### 3 - Você sempre se identificou com essa cor/raça?

23 respostas

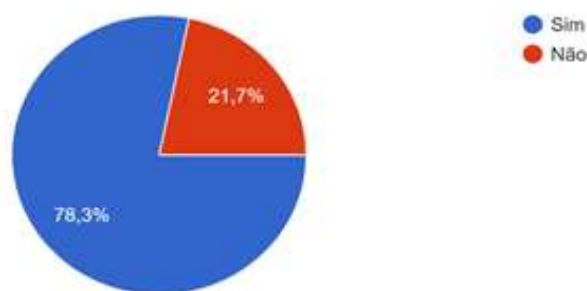


Gráfico 27: Identificação Racial. Fonte: Elaborado pelo autor.

**TOTAL: SIM – 18 / NÃO - 5**

### 4 - Se a resposta acima foi “sim”, diga em qual momento isso aconteceu. Se a sua resposta foi “não”, identifique os momentos de mudança de sua cor/raça.

Foram criadas quatro chaves de resposta para interpretar as justificativas dos estudantes: **“indeterminado”**, **“racialização”**, **“origem”**, **“relacional”** e **“educativo”**. Parte das respostas **“sim”**, em que os estudantes afirmaram que sempre se identificaram com a declaração dada sobre o seu pertencimento racial, entraram na chave **“indeterminado”**, na qual os jovens não apresentaram uma explicação elaborada sobre quando essa identificação racial aconteceu. Algumas falas dos estudantes demonstram essa falta de argumentos. O **Estudante R.P.A. (preto)** escreveu: **“Sempre me considerei negro”**; o **Estudante W.H.T. (branco)** afirmou: **“Desde de (sic) pequeno”**. O restante das respostas, tanto “sim”, quanto “não”, variaram nas justificativas com as chaves de resposta listadas acima.

A chave **“racialização”** estava relacionada aos processos de racialização e aos efeitos do racismo. A **Estudante M.P. (parda)** afirmou: **“Desde criança me acostumei a ser chamada de ‘moreninha’, ouvir que sou mais ‘bronzada’ então sempre entendi que não sou branca.”** A **Aluna R. S. (preta)** disse: **“Quando eu era pequena, eu não queria**

me ‘considerar’ negra por conta dos preconceitos que eu sofria, não que eu queria (*sic*) ser branca, eu só queria que aquilo parasse e não sabia que não era culpa minha”.

Em “**Origem**”, como na pergunta 3, os estudantes reconhecem-se desde pequenos e caracterizam-se por trazerem elementos da ascendência para o seu pertencimento racial. Somente nessa chave de resposta não houve nenhuma ocorrência, ela se mesclou com a chave “**relacional**”, em que o momento da sua identificação deu-se a partir do olhar da família ou na socialização com outros grupos. Assim, os estudantes que tinham por característica os argumentos que se encaixaram nas chaves “**relacional**” e “**origem**” disseram o seguinte: “Desde pequena, meus pais sempre me explicaram a diferença de cores e ensinaram a me identificar como branca” M.E.C. (branca). “(...) eu tinha 7 anos quando vi um homem loiro, branco dos olhos verdes com seus traços de europeu falando ser meu bisavô. De primeiro, achei estranho eu preto ter uma bisavó preta e um bisavô branco (...)” N. (preto).

Somente com a chave “**relacional**”, os estudantes abordam este momento a partir do olhar de outras pessoas e afirmam que: “isso aconteceu quando eu me vi e quando pessoas confirmaram.” A. L. O. (branca). “(...) eu perguntei à minha mãe a minha cor, e ela contou sobre o médico. E com a ajuda de alguns amigos idem”. N.X. (branca). A chave de resposta “**educativo**” caracterizou-se pela busca de informações para definir o seu pertencimento de cor/raça, em que elas se manifestaram na fala dos discentes da seguinte maneira: “com um tempo, eu comecei a estudar sobre alguns aspectos raciais e comecei a ter minha própria concepção sobre a minha cor de pele.” A. E. (pardo). Interessante a fala do estudante a seguir, na qual ele afirma ser da raça negra: “aos 14 anos, quando comecei a pensar no assunto e depois de pesquisar, tive certeza que era negra”. J.V.S. (pardo).

- Localizando onde os debates sobre raça e racismo acontecem

**5 - Fora da escola, no seu ambiente familiar, conversa com amigos, locais religiosos é debatido temas raciais como, raça, racismo e antirracismo? Justifique.**

O objetivo dessa pergunta foi tentar mapear, além da escola, onde os estudantes tiveram contato com a temática das relações raciais. Sabemos que a maior parte das primeiras

experiências sobre o racismo e a abordagem sobre o tema ocorrem primeiro no ambiente escolar<sup>290</sup>. Por isso, foi importante tentar detectar se em outros locais houve uma abordagem sobre as diferenças ligadas a cor/raça. A funcionalidade do racismo ultrapassa o ambiente escolar; dessa forma, refletir sobre as experiências individuais fora dela fornecem elementos para os professores traçarem estratégias mais significativas para combater o racismo, entendendo o local onde atuam e os estudantes que são atendidos<sup>291</sup>.

As chaves de resposta dividiram-se em **“indefinido”**, **“ocasional”**, **“negativo”**, **“redes sociais”**, **“amigos”**, **“família”** e **“templo religioso”**. Em **“família”**, houve mais ocorrência, com seis respostas, em que os estudantes abordaram o ambiente familiar como local de debate sobre a temática racial. A **Estudante G.S.M (preta)** afirma que as vivências de sua família, que é negra, são compartilhadas: **“na minha família sim. Eles gostam de passar as experiências vividas por conta de sua raça.”** A **Estudante B.A. (branca)** aborda a prática do racismo da própria família, expressa na seguinte passagem, para enfatizar como se desenrolam as discussões em casa: **“Sim. Meus pais falam que não são racistas, porém eu escuto comentários como ‘tinha que ser preto’, ‘parece um macaco’ ou ‘pessoa de cor’.**

A chave **“indefinido”**, com o segundo maior número de ocorrências, cinco, caracterizou-se por respostas amplas, nas quais não foi possível localizar os locais onde os debates sobre raça acontecem, tampouco a frequência em que eles ocorrem. É possível constatar isso nas respostas das discentes **M.P. (parda)**: **“Sim, porém com pouca frequência”** e **A.C.C. (branca)**: **“Sim, infelizmente só agora que as pessoas estão começando a entender esses temas, então sempre que tenho a oportunidade de ouvir mais e entender é muito bom”.**

Em **“amigos”**, com quatro ocorrências, as respostas indicaram que é nesse tipo de socialização que as temáticas sobre raça e racismo surgem. Podemos destacar, nesse sentido, que os jovens, atualmente, estão mais sensíveis a esse tipo de discussão. O **Estudante A.E. (pardo)** afirmou: **“Sim, meus amigos são bem conscientizados sobre esses assuntos, a gente sempre toca em algum assunto do gênero, eu posso dizer que o meu círculo de**

<sup>290</sup>Ver: DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2004.

<sup>291</sup>Trindade afirma que “Sem uma transformação radical da escola, em contínua articulação com as transformações sociais mais amplas, dificilmente haverá lugar para a instituição de uma educação multiétnica, multicultural, multirracial que contemple a diversidade desses aspectos que compõem a sociedade brasileira”. TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Diss. 1994.

**amizade é bem diversificado e no fim, a gente sempre troca experiências um com o outro e é lindo isso!”**

A chave de resposta que, surpreendentemente, apresentou apenas uma ocorrência foi **“redes sociais”**. Havia uma expectativa, pelo perfil jovem dos participantes da pesquisa, que esse fosse o local que talvez aparecesse mais nas respostas dos estudantes. O **Estudante P.H. (branco)** colocou na sua resposta o papel das redes sociais como lugar de reprodução do racismo e também como arma antirracista, afirmando o seguinte: **“Sim, as redes sociais possuem um grande peso na disseminação do racismo, infelizmente. Mas, por outro lado, a cada dia as pautas antirracistas vêm crescendo [nas redes sociais] e sendo um local onde todos podem debater, existe uma troca de conhecimento, além do que, isso tem se tornado um assunto cotidiano e, felizmente, podemos aprender como consertar alguns erros que nem mesmo consideramos racismo, mas é (sic)”**.

Nas respostas dos estudantes, houve chaves de respostas que se associaram, a saber, **“família e amigos”** com três ocorrências, **“família, amigos e rede sociais”** com apenas uma ocorrência e, finalmente, **“amigos e templos religiosos”** também somente com uma resposta. Vale destacar que a chave de resposta **“templo religioso”**, isolada, não apareceu em nenhuma resposta sendo, como afirmado anteriormente, vinculada à chave de resposta **“amigos”**. Isso nos permite deduzir que as discussões sobre raça e racismo em instituições religiosas é pouco abordada. Felizmente, a chave **“negativo”**, que se caracterizou pela ausência de lugares onde o debate racial acontece, ocorreu em apenas de duas respostas. Dessa forma, podemos inferir que, pela maioria das explicações dos estudantes, há uma circulação da temática em diferentes lugares de socialização, predominantemente entre a família e os amigos.

### 3.1.3 HETEROIDENTIFICAÇÃO<sup>292</sup>

#### 1- Neste instrumento, vamos atribuir cor/raça aos nossos colegas. Escolha apenas uma opção.

A função deste instrumento foi perceber como os estudantes classificaram os seus colegas. Analisando a fotografia de cada um, eles deveriam marcar uma das cinco opções de cor/raça do IBGE, observando as características fenotípicas de cada indivíduo; contudo, isso não foi mencionado anteriormente para não influenciar as justificativas. Os alunos e as alunas participantes não tiveram acesso ao pertencimento declarado de seus colegas. O resultado deste instrumento visava a comparar a autoidentificação<sup>293</sup> com a heteroindentificação, ou seja, se a cor/raça com a qual o estudante se identifica está de acordo com a leitura feita pelos outros jovens e quais os critérios que se apresentam como justificativa para essa leitura.

Os resultados foram divididos em duas categorias: “**resultados convergentes**” e “**resultados divergentes**”. O primeiro caracterizou-se pela concordância entre a autodeclaração e a heteroindentificação feita pelos estudantes, e os discentes que alcançaram um índice com maioria simples ou superior a setenta por cento (70%)<sup>294</sup> inseriram-se nessa categoria. Assim, dezesseis alunos e alunas confirmaram o seu pertencimento racial feito no **instrumento 3**, a partir do olhar dos outros estudantes agora no **instrumento 4**. Importante observar que a compatibilidade entre autodeclaração e heteroindentificação com taxas superiores a setenta por cento (70%) ocorreu com oito jovens brancos e quatro pretos, em que apenas um adolescente pardo alcançou esse índice. Abaixo dessa taxa, mas com maioria simples,

<sup>292</sup> INSTRUMENTO 4 Aqui entendemos heteroindentificação como sinônimo de heteroatribuição de pertença, “no qual outra pessoa define o grupo do sujeito”, de acordo com Osório. Osório, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Vol. 53. Brasília, DF: Ipea, 2003.

Segundo Piza e Rosemberg, “por heteroindentificação entendemos a atribuição de cor ou raça realizada pelo conjunto da sociedade brasileira aos descendentes de pretos, pardos, índios e brancos em que um componente racial ou de cor vem associado a posições sociais simbólicas e/ou concretas”. PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: Iray Carone (org.) **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

<sup>293</sup> Autoidentificação, autodeclaração e autoatribuição são os termos utilizados para definir como “o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera.” Osório, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Vol. 53. Brasília, DF: Ipea, 2003.

<sup>294</sup> Foi estabelecido esse percentual a partir das observações feitas por Osório em pesquisas sobre auto e heteroatribuição, em que há um alto grau de concordância. Por ele, foram citadas a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde (PNDS) de 1996 com 89% de concordância e o levantamento realizado pelo Data Folha sobre Cor heteroatribuída *versus* cor auto-atribuída em 1995 com 72% entre autoatribuição e heteroatribuição. Osório, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de " cor ou raça" do IBGE**. Vol. 53. Brasília, DF: Ipea, 2003.

registramos apenas um pertencimento de cor/raça, o pardo, com três estudantes nessa concordância mínima.

Sobre os **“resultados divergentes”**<sup>295</sup>, sete estudantes entraram nessa categoria, na qual a diferença sobre o pertencimento racial declarado pelos alunos e a classificação dada pelos colegas gerou discrepâncias entre autodeclaração e heteroidentificação, ou seja, como alguns alunos e alunas reconheciam-se e o olhar externo dos outros adolescentes não coincidia com esse autorreconhecimento, o que não resultou em uma maioria simples que entrasse em confluência. Nesse cenário, a cor/raça parda<sup>296</sup> gerou mais incompatibilidade, com quatro estudantes tendo o seu pertencimento contestado. Dois estudantes que se autodeclararam pretos foram classificados como pardos e uma aluna que se autodeclarou branca também foi considerada parda pela maioria dos colegas.

**2- Justifique o critério de escolha para a cor/raça com a qual você identificou os estudantes. Exemplo: "Para os estudantes brancos utilizei o seguinte critério..."**

Essa declaração buscou entender as justificativas que os estudantes utilizaram para classificar o pertencimento racial dos colegas, na qual todos utilizaram o fenótipo para realizar a identificação. A análise das respostas dos jovens detectou dois tipos de argumentação: uma ampla, identificada em dez (10) respostas e sem a especificação de um critério restrito a cada grupo de cor/raça para definir o pertencimento racial da aluna ou do aluno observado e uma específica, verificada em doze (12) respostas e com a apresentação de critérios distintos para cada grupo de cor/raça com a qual os colegas foram classificados. Somente uma (1) justificativa mesclou os dois tipos de argumentação.

Para citar alguns exemplos de **“argumentação ampla”**, podemos observar as seguintes falas dos estudantes: o estudante **A.E. (pardo)** afirmou que **“o único critério que eu usei foi (SIC) os traços físicos com a junção da tonalidade da cor de pele de cada um.”**; a aluna **A.C.C. (branca)** disse que **“para cada estudante eu olhei os traços e a cor da pele. No meu ponto de vista, vai além da cor da pele, algo que me confundem (SIC) muito.”**; **K. (parda)** escreveu que **“para cada cor/raça me baseei nas cores e traços de**

<sup>295</sup> Comentaremos à frente os motivos para ocorrer divergência entre autodeclaração e heteroatribuição.

<sup>296</sup> Essa incompatibilidade raramente apresenta-se naqueles que se autodeclararam pretos ou brancos. O pesquisador Carlos Antônio Ribeiro afirma que “De acordo com pesquisas de opinião e pesquisas qualitativas pessoas nos dois extremos do contínuo racial (o mais claro e o mais escuro) não conseguem mudar sua classificação racial (Bailey, 2008; Sansone, 2003). RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Contínuo racial, mobilidade social e “embranquecimento”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, 2017.



**cada um**”. Como já havia mencionado, se não houver alguma especificação sobre os grupos de cor/raça (indígenas, pardos, pretos, brancos e amarelos), o fenótipo é que será analisado em cada fotografia.

Nas respostas com uma **“argumentação específica”**, há a caracterização de cada grupo de cor/raça para justificar a classificação dos estudantes. Os grupos de cor/raça que aparecem são os **pretos, pardos e brancos**, nos quais não há identificação de qualquer estudante como indígena e apenas uma referência ao grupo de cor/raça amarelo, o qual não é relevante para a nossa análise. Há uma semelhança nas respostas dos discentes para cada grupo de cor/raça, levando-nos a deduzir que ocorre um padrão classificatório por meio do olhar dos estudantes. Abaixo, faremos um breve comentário separando por cor/raça os critérios escolhidos ao definir essa identificação.

Aqueles identificados como **pretos** tiveram os traços físicos reiterados nas respostas dos estudantes. Para não ficar extenso, resolvemos destacar pequenos trechos ao invés das escritas completas. Esses pequenos fragmentos comentam como um aluno pertence ao grupo de cor/raça **preto**, pois apresenta **“coloração escura da pele, cabelos cacheados ou crespos e lábios mais grossos”**, **“tom de pele mais puxado, cabelo crespo, grossura dos lábios”**, **“cabelos crespos ou cacheados”**, **“boca mais carnuda”**, **“cor escura e dos traços negroides”**, **“pele e espessura capilar”**, **“mais melanina”**.

Nos alunos identificados como **pardos**, os fragmentos destacados dos estudantes trouxeram os seguintes elementos: **“meio termo”**, **“pele mais escura que o branco, mas mais clara que o preto”**, **“cabelo liso ou cacheado e lábios mais grossos”**, **“tom de pele não tão claro, cabelo é cacheado”**, **“grossura dos lábios”**, **“pele num tom bege quase preto”**, **“mistura entre os traços”**, **“não é tão clara como a dos brancos e alguns têm traços negroides”**, **“sua cor ser uma mistura e não ser tão branca e nem preta”**, **“diferença entre o bronzeamento e a tonalidade da pele de verdade”** e o **“tom da pele ser mais escura, e por apresentar traços negroides”**.

Por último, os estudantes **brancos** foram identificados a partir dos seguintes elementos: **“mais claro”**, **“coloração bem clara da pele, cabelo liso e lábios mais finos”**, **“tom de pele claro, características como cabelo liso”**, **“traços finos”**, **“cor de pele mais clara”**, **“cabelos lisos”**, **“nariz mais afilado”**, **“cor clara”**, **“nenhum traço negroide e pelo tom da pele ser mais clara”** e **“bem mais claras”**.

Conclui-se aqui que, como dito no início do instrumento, de maneira geral, o critério fenotípico é utilizado para identificar o pertencimento. Na heteroidentificação, podemos afirmar que surgem elementos de uma cultura histórica sobre raça no Brasil referente à classificação racial. Por exemplo, identificar o grupo de cor/raça preta relacionando-a a traços negroides reflete o uso de um termo surgido no século XIX e que ainda sobrevive<sup>297</sup>, assim como o uso de um *continuum* de cor observado sobre os pardos colocando-os entre brancos e pretos e os brancos sendo associados a traços mais finos, sugerindo uma estética branca que se opõe a traços mais grossos e, supostamente, vinculados a uma estética negra.

### 3.1.4 RELAÇÃO ENTRE HETEROIDENTIFICAÇÃO AUTODECLARAÇÃO<sup>298</sup>

#### 3- Observando como os seus colegas identificaram o seu pertencimento racial, isso altera como você percebe sua cor/raça?

Após as duas perguntas anteriores, foram apresentados aos estudantes os resultados das leituras feitas pelos colegas. Eles tiveram acesso aos percentuais de concordância e de discordância à sua autodeclaração. Posteriormente, foi feita a pergunta acima. Nessa pergunta, o importante foi observar se a leitura de outros estudantes interferia na autoidentificação. Os alunos e as alunas que tiveram concordância mantiveram a sua identificação inalterada, ou seja, reconhecem-se e são reconhecidos dentro do seu pertencimento racial. Sete jovens tiveram sua autodeclaração contestada; após essa contestação, um estudante alterou a sua autodeclaração e tal mudança foi analisada por uma chave de resposta intitulada de **“alteração pelo aspecto relacional”**. Majoritariamente, seis alunos não alteraram a sua escolha tendo sido necessário criar, portanto, chaves de resposta para entender como ocorre a resistência à leitura externa.

---

<sup>297</sup> Salvatore Ottolenghi (1861 – 1934), propôs uma classificação para 5 tipos étnicos: caucásico, negróide, mongólico, indiano e australóide. Sobre o tipo negróide apresentou as seguintes características: “pele negra, cabelos crespos em tufo, crânio pequeno, perfil facial prognata, fronte alta e saliente, íris castanha, nariz pequeno, largo e achatado, perfil côncavo e curto, narinas espessas e afastadas, zigomas salientes, menta pequeno;” RABBI, R. Determinação do sexo através de medições em ossos da pelve de esqueletos humanos. 2000. 120 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia Legal e Deontologia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Odontologia de Piracicaba, 2000. Esses tipos foram bastante difundidos nas polícias científica no Brasil, onde quatro artigos de Ottolenghi foram traduzidos entre 1913 e 1914. DE OLIVEIRA, Marília Rodrigues. Elysio de Carvalho e a escola de polícia: circulação de saberes de polícia científica no Rio de Janeiro (1912-1914). **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 7, n. 20, p. 45-66, 2018.

<sup>298</sup> INSTRUMENTO 5 PARTE I

Nesse sentido, as chaves apresentadas foram as seguintes: **“sem alteração como resistência ao embranquecimento”**, **“sem alteração como reivindicação ao embranquecimento”**<sup>299</sup>.

Na chave de resposta **“alteração pelo aspecto relacional”**, a única aluna que modificou sua autodeclaração foi a estudante **B.A.**, que se identificou inicialmente como parda e, após a leitura dos colegas, redefiniu o seu pertencimento ~~eome~~ para branca. Ou seja, o acesso à leitura externa influenciou como ela se percebia a partir da visão de **91,3%** dos colegas.

A chave **“sem alteração como resistência ao embranquecimento”** caracterizou-se por estudantes que tiveram o seu pertencimento contestado, porém não alteraram a sua autodeclaração. Três estudantes que se declararam pardos (**J.V.C**, **K.** e **M.R.G.**) foram classificados como brancos, com os respectivos percentuais, **78,3%**, **65,2%** e **95,5%**. As suas justificativas, de maneira geral, apresentaram argumentos que rebatem a visão dos colegas que os embranquecem. Os estudantes **N.** e **A.E.** declararam-se pretos e foram classificados como pardos com os percentuais de **65,2%** e **52,2%**, respectivamente. Em suas justificativas, há algo que os aproxima dos estudantes pardos que tiveram o seu pertencimento contestado, a saber, é a resistência a uma tentativa de clareamento de sua autodeclaração e a perspectiva de reivindicação do “preto” como categoria política pautada por uma ideia de negritude.<sup>300</sup>

Na chave **“sem alteração como reivindicação do embranquecimento”**, a estudante **N. X.**, que se classificou como branca, foi interpretada por **56,5%** dos colegas como parda. Essa visão externa não influenciou uma mudança na autodeclaração da estudante. Nesse sentido, a hipótese levantada sobre a escolha de não mudar a sua cor/raça é de que a jovem opta por uma visão embranquecida de sua declaração.

---

<sup>299</sup> Embasamo-nos, mais uma vez, em Osório que afirma que em pesquisas de classificação racial “(...) o embranquecimento poderia ser interpretado como uma “concessão” dos entrevistadores aos entrevistados: se quanto mais preto pior, ver o preto como pardo e o pardo como branco torna-se uma “gentileza” à luz da ideologia racial (...)” Osório, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de " cor ou raça" do IBGE**. Vol. 53. Brasília, DF: Ipea, 2003.

<sup>300</sup> Osório e Petrucelli já apontavam, desde o início dos anos 2000, esta tendência do aumento de pretos e pardos. Para ver mais: OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de " cor ou raça" do IBGE**. Vol. 53. Brasília, DF: Ipea, 2003. PETRUCCELLI, J. L. **A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

### 3.1.5 AUTOIDENTIFICAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO<sup>301</sup>

Neste instrumento, vamos **CONCORDAR (SIM)** ou **DISCORDAR (NÃO)** da cor/raça com que nossos colegas se identificam. Após ter feito isso, responda às perguntas no final do instrumento.

#### COMPARAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS 4 E 7 - RESULTADO GERAL

O objetivo deste instrumento foi analisar se houve, em relação ao instrumento 4, alguma mudança na autoidentificação e na heteroidentificação, após a mediação didática. Assim, as fotos dos estudantes foram disponibilizadas com a autodeclaração e os colegas foram questionados quanto à concordância ou discordância. De maneira geral, há comparando a autoidentificação com a heteroidentificação, houve uma alteração nos índices de concordância e de discordância sobre o pertencimento racial dos estudantes.

Para interpretar os resultados, estes foram divididos nas duas classificações utilizadas no instrumento anterior, isto é, “**resultados convergentes**” indicando equivalência tanto no modo como o estudante se autodeclarava como também no entendimento dos colegas, e “**resultados divergentes**” quando a interpretação era contrária à autodeclaração.

#### **Resultados convergentes – índice superior a setenta por cento (70%)**

Aqui, os resultados apontaram majoritariamente para a concordância em como o sujeito se declara e em como os colegas fizeram a leitura sobre a sua cor/raça. Com a exceção de **três** resultados, de todas as **vinte e três** leituras, **dezoito** ficaram acima de **oitenta e cinco por cento (85%)** e **duas** acima de **setenta por cento (70%)**, totalizando **vinte** leituras em conformidade em como o estudante se enxergava e como os colegas o leram.

---

<sup>301</sup> INSTRUMENTO 7 PARTE I – REFAZENDO O INSTRUMENTO 4

Há uma alteração após a mediação didática que deve ser destacada. Comparando o **instrumento 4**, no qual os estudantes só podiam utilizar os seus conhecimentos prévios e para classificar o pertencimento racial dos colegas, com o **instrumento 7**, momento em que eles responderam às perguntas a partir dos conhecimentos adquiridos nos encontros temáticos sobre raça, etnia, racismo, racialização e historicidade das categorias branco, pardo e preto, e já cientes do pertencimento racial dos outros estudantes, pudemos observar uma mudança de resultado, principalmente, no grupo dos pardos.

Vale tornar a enfatizar que apenas **dois** resultados dentro da concordância entre autoidentificação e heteroidentificação ficaram abaixo de **oitenta e cinco por cento (85%)**: a estudante **N. X. (branca)** com **setenta e um por cento (71%)** e **A. E. (preto)** com **setenta e seis (76%)** de concordância entre heteroidentificação e autoidentificação. No **instrumento 7**, não ocorreu resultado com maioria simples abaixo de **setenta por cento (70%)**, mas no instrumento 4 mostraram-se, nesse índice, três estudantes pardos.

### **Resultado divergente – abaixo da maioria simples**

Há uma redução na divergência quando observamos o **instrumento 4**, que possui **sete (7)** estudantes com o seu pertencimento contestado, diminuindo para **três (3)** no **instrumento 7**. Assim, é interessante perceber que, nesse percurso, dos sete estudantes contestados no instrumento 4, a estudante **B.A.** alterou o seu pertencimento de pardo para branco a partir do **instrumento 5** e, após a mediação didática, **três (3)** discentes tiveram a sua autodeclaração confirmada pelos colegas e apenas **três (3)** seguiram divergentes.

Contudo, nessa divergência há uma queda nos índices que optam por uma cor/raça diferente da declarada pelo estudante. O aluno **J.V.C.**, que se autodeclarou pardo, saiu de **setenta e oito por cento (78%)** como branco no **instrumento 4**, para **cinquenta e dois por cento (52%)** no **instrumento 7**; **M.R.G.**, que se autodeclarou parda, saiu de **noventa e cinco por cento (95%)** para **sessenta e seis por cento (66%)** por aqueles que a consideram branca; e o aluno **N.**, que se autodeclarou preto, reduziu a discordância de **noventa e um por cento (91%)** dos que o identificaram como pardo, para **cinquenta e dois por cento (52%)**.

- A- Após a aula na videoconferência e ter feito o exercício de identificação, houve alguma mudança nos seus critérios de classificação? Justifique.**

Para entender as mudanças significativas que ocorreram nesse processo de heteroidentificação, foi necessário fazer a pergunta acima e analisar as duas opções de resposta objetiva: **SIM** ou **NÃO**. A resposta deveria vir acompanhada de uma fundamentação que, no caso da escolha do **NÃO**, justificasse um critério próximo do utilizado na classificação do instrumento 4. Na escolha do **SIM**, o modo de escolher o pertencimento de cor/raça dos colegas no instrumento 7 foi alterado por algum motivo que interpretamos como uma alteração significativa nos critérios de classificação, levando em consideração o quantitativo de estudantes que optaram por essa resposta.

Se relacionarmos o aumento percentual no **resultado convergente** entre heteroidentificação e autoidentificação, pode ser levantada a hipótese de que a mediação didática complexificou o olhar dos discentes sobre o processo de identificação de cor/raça.

#### - **Justificativas do “SIM”**

**Treze (13)** estudantes escolheram esse tipo de resposta. Desse total, vale destacar que **cinco (5)** justificativas abordaram especificamente que, após a mediação didática, houve um melhor entendimento sobre a cor/raça parda. A hipótese que pode ser levantada é a de que essa cor/raça é a que gera mais controvérsias no debate racial e, dentro desse microcosmo, isso também se apresenta. A estudante **M.B. (parda)** afirmou que: **“Sim. A minha percepção sobre os pardos apenas ampliou mais. Agora tenho a plena certeza que os pardos são apenas negros de pele clara, o que antes não havia associado desta forma”**.

**Três (3)** justificativas abordaram a mudança de critério a partir do aumento de informação. Respostas como a da aluna **K. (parda)** nos serve de exemplo, como quando ela diz o seguinte: **“Sim. Tive acesso a informações que ainda não havia tido”**. O restante das respostas apresentou as seguintes características: **duas** indicaram mudança de critério relacionada a questões de identificação racial que vão além da cor, **uma**, especificamente, abordou a melhora na percepção sobre a cor/raça amarela e, finalmente, em **duas** houve falta de elementos nas justificativas que apontassem qual a mudança ocorrida em suas análises.

Mais uma vez, é relevante dizer que há uma influência bastante positiva da mediação didática na alteração dos critérios de identificação de cor/raça. Não é possível, nesta pesquisa, esmiuçar as alterações profundas que fizeram com que os estudantes mudassem a percepção sobre a cor/raça autodeclarada dos colegas; contudo, fica o registro de que saber a

autodeclaração dos sujeitos observados somado aos conhecimentos históricos adquiridos nas aulas tendem a complexificar o olhar no momento da heteroidentificação.

#### - Justificativas do “NÃO”

**Oito** justificativas optaram pelo “NÃO” como resposta. Aparentemente, isso aponta para uma ausência de alteração nos critérios de classificação de cor/raça. Porém, quando analisamos as respostas, **quatro** justificativas afirmaram que não mudaram a forma como identificaram o pertencimento racial dos colegas, mas que após a mediação didática, tornou-se mais coerente o método adotado, ou seja, há um reforço na percepção de que, a partir das aulas, mesmo que tenha sido somente para validar a leitura realizada na heteroidentificação, o conhecimento adquirido contribuiu para consolidar os seus entendimentos. A fala da estudante **M.R.G. (parda)** serve de exemplo, em que ela afirma: “**Não acho que eu tive outro método de classificação, mas eu prestei mais atenção na hora de responder**”.

Se pensarmos no somatório dos **treze** estudantes que afirmaram haver uma mudança nos critérios após os encontros, além dos **quatro** já citados anteriormente que, apesar de não terem alterado os critérios, declararam que as aulas auxiliaram na identificação, chegamos ao total de **dezessete** discentes utilizando, de alguma forma, as informações adquiridas nas aulas. **Quatro** justificativas reafirmaram os critérios. Nesse sentido, **R.P.A (preto)** disse: “**(...) meu pensamento continua o mesmo em questão de cor/raça adotados**”. **Dois** estudantes não responderam à pergunta.

**B- Por que você discorda da classificação que o seu colega se atribuiu? Coloque os números e a justificativa. Você pode discordar do seu pertencimento racial também e apresentar uma justificativa sobre a sua mudança.**

Nesta pergunta, foi importante perceber a contestação da autodeclaração dos estudantes feitas por seus colegas. **Onze** discentes tiveram alguma contestação sobre o seu pertencimento. Mesmo já tendo observado que houve um aumento na concordância entre heteroidentificação e autoidentificação após a mediação didática, vale a pena dizer que não há mudança substancial nos critérios de contestação sobre a cor/raça mais questionada e que apenas **um** aluno alterou a sua declaração.

O número de discentes contestados quanto à cor/raça parda foi maioria, com **sete** estudantes. Reafirmamos, à vista disso, o dilema que se impõe na identificação desse tipo de cor/raça. Nesse sentido, serve de exemplo a estudante **M.R.G. (parda)**, com onze discordâncias

e que acabou alterando o seu pertencimento racial para branca, alegando também a sua própria mudança de entendimento a partir da mediação didática.

Tivemos também **dois** discentes da cor/raça branca contestados. Chamamos a atenção para aluna **N.X. (branca)**, contestada **cinco** vezes e que, mesmo levantando a dúvida sobre o seu pertencimento como pessoa branca, não mudou a sua autodeclaração. **Dois** estudantes que se declararam pretos foram contestados: **A.E. (preto)**, **cinco** vezes e **N. (preto)**, **seis**. Ambas as contestações partem da ideia de que eles não são escuros demais para serem chamados de pretos.

### **3.2 CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE RAÇA, RACISMO E IDENTIDADE RACIAL NAS SUAS DIMENSÕES ESTÉTICA, POLÍTICA E COGNITIVA**

A partir dos conceitos de cultura histórica, consciência histórica e de outros termos e conceitos do campo das relações raciais, analisaremos os dados gerados pelos estudantes a partir das suas narrativas. No instrumento 5 – parte II, a investigação se deu pela competência de experiência e pela dimensão estética a partir dos conhecimentos prévios dos jovens. No instrumento 7 – parte II, é refeito o instrumento 5 – parte II e analisados pela mesma competência e dimensão. No instrumento 6, também partindo das ideias prévias, os dados produzidos permitiram ser analisados pela competência de interpretação e orientação e através das dimensões cognitiva e política. Esse instrumento é retomado após a mediação didática e investigados sob os mesmos critérios no instrumento 8.

Começaremos pelo instrumento 5 – parte II.



### 3.2.1 – EXPERIÊNCIA DE RACIALIZAÇÃO<sup>302</sup>

#### 2- A partir do seu pertencimento racial, responda às seguintes perguntas: é bom ser da sua cor/raça? Por quê? É ruim ser da sua cor/raça. Por quê?

Nessas perguntas, as respostas apresentam as experiências raciais dos estudantes servindo para identificar como esses sujeitos vivenciam cotidianamente aspectos positivos e negativos de pertencerem a uma determinada cor/raça.

O importante é observar as justificativas positivas e negativas do pertencimento racial separadas por grupos de cor/raça. De maneira geral, apenas os grupos racializados, os pretos e os pardos, apontaram tanto aspectos positivos, quanto negativos do seu pertencimento racial. No caso dos alunos brancos, não aparecem aspectos negativos relacionados ao seu pertencimento racial. Abaixo, desdobraremos mais profundamente os motivos disso acontecer.

#### A- Estudantes pretos

As respostas apresentaram elementos positivos e negativos. Os aspectos bons apontados pelos alunos que se autodeclararam pretos estão ligados a uma exaltação do povo negro, tendendo a posicionamentos marcados por uma **negritude**. As referências **à luta, à origem, à ancestralidade, à cultura negra** vão marcar os pontos positivos relatados por eles. Em contraste a isso, os aspectos negativos estão ligados à percepção de estarem na extremidade receptiva do **racismo**, sendo oprimidos por esse sistema de poder.

Analisamos as narrativas dos estudantes pretos pela operação mental de experiência da consciência histórica. Dessa maneira, o que se pretende averiguar é se a partir da vivência do pertencimento racial preto são identificadas dinâmicas raciais específicas desse grupo e se elas articulam questões históricas sobre raça. Os relatos abaixo apresentaram a operação mental de experiência e a geração de sentido crítico e genética.

---

<sup>302</sup>INSTRUMENTO 5 PARTE II

### - Categoria negritude e denúncia contra o racismo – experiência crítica

Aqui, a operação mental de experiência crítica de um pertencimento racial preto trouxe nas respostas dos discentes, por um lado, referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas a elementos históricos com passagens como “foi minha raça que contribuiu para a evolução do Brasil”, “conseguem lutar de uma forma melhor que antigamente”, revelando posturas de exaltação da sua cor/raça onde podemos vincular a ideia de negritude<sup>303</sup>.

Pela perspectiva negativa, temos a experiência do processo histórico de racialização demonstrado nos trechos que afirmam que “muitas pessoas veem o preto como algo negativo”, “ser vítima do racismo” e “vivemos em um de mundo de preconceito e num país racista”. A denúncia do racismo marca uma experiência de algo que aconteceu no passado e que continua no presente desses sujeitos com a cor/raça preta.

Ser preto tem suas vantagens e desvantagens: por um lado, chega a ser bom por conta da nossa cultura, nosso estilo e pela representatividade que estamos tendo; por outro lado, é ruim por conta do preconceito; muitas pessoas veem o preto como algo negativo, ruim e isso acaba sendo ruim. Estudante M.F. (preta)

É bom ser da raça negra pois, mesmo que a sociedade não reconheça, foi minha raça que contribui para a evolução do Brasil. É ruim ser da minha raça por falta de segurança para os pretos e pretas poderem sair nas ruas sem serem vítimas de racismo e, muitas vezes, virem a óbito simplesmente pela coloração da sua pele. Estudante N. (preto)

É bom, mas é ruim ao mesmo tempo. Por conta da discriminação que acontece com o povo preto e pardo é ruim, pois vivemos em um mundo preconceituoso e num país racista onde muitos do povo preto e pardo sofrem; e, por esse motivo, é ruim. Pelo lado "bom" é que hoje as pessoas conseguem lutar de uma forma "melhor" que antigamente sobre o que elas querem ser e que hoje as pessoas falam mais sobre a discriminação racial. Elas veem como é importante falar sobre isso. Estudante R.S. (preta)

---

<sup>303</sup> Não aparece, nos relatos dos estudantes, a palavra “negritude”. Contudo, podemos afirmar que uma ideia de “negritude” está presente nesses relatos. Essa ideia se apresenta na defesa de uma identidade negra positivada. Nesse sentido, recorremos ao pesquisador Munanga que afirma o seguinte: “A *negritude* torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas.” MUNANGA, K. *Negritude. Usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 2012.

### - Categoria negritude e fogo nos racistas<sup>304</sup> – experiência genética

Os elementos que aparecem na operação mental de experiência genética são praticamente os mesmos que aparecem na experiência crítica, isto é, as referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas a elementos históricos como “tenho orgulho dos meus ancestrais, de tudo que passaram” com um posicionamento pautado por uma **negritude**. No aspecto negativo, aqui também a referência é o **racismo**, com uma crítica que estabelece uma relação temporal revelada no trecho “o lado ruim é o racismo que está em nossa volta até hoje”.

A diferença, aqui, é a visão do fim dessa dinâmica racista pela luta coletiva dos que são oprimidos na ideia simbólica de “**fogo nos racistas**”, em que o estudante afirma que “não vamos parar até que o último racista esteja se arrependendo do feito dele”, perspectivando um outro tipo de experiência no futuro para os sujeitos de cor/raça preta.

Sim, pois tenho orgulho dos meus ancestrais, de tudo que passaram, pela luta por seus direitos que, depois de muitos anos e muitas mortes, teve um efeito. O lado ruim é o racismo que está em nossa volta até hoje e não vamos parar até que o último racista esteja se arrependendo pelo feito dele, e a diferença nos trabalhos que, hoje em dia, nós temos que percorrer o dobro pra chegar na metade do caminho. Estudante R.P.A. (preto)

### B- Estudantes pardos

As respostas apresentaram elementos positivos e negativos. Os aspectos bons apontados pelos alunos que se autodeclararam pardos estão ligados à vantagem de sofrer menos preconceito, discriminação e casos de racismo do que os pretos. A referência à **assabilidade**<sup>305</sup>,

<sup>304</sup> A expressão “fogo nos racistas” faz parte da letra da música “Olho de Tigre”, de 2017, do rapper mineiro Djonga.

<sup>305</sup> Passabilidade é entendida aqui como uma possibilidade de ser lido como branco e não como o “passing” nos Estados Unidos, onde este se configura como um artifício de uma pessoa de ascendência negra se utiliza para adquirir vantagens sociais se passando como branca. Sobre “racial passing” ver: Kennedy, Randall. (2001). Racial Passing. Ohio State Law Journal. 62. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265740807\\_Racial\\_Passing](https://www.researchgate.net/publication/265740807_Racial_Passing)

o **colorismo**<sup>306</sup> e à **pigmentocracia**<sup>307</sup> vão marcar os pontos positivos relatados por eles, o que podemos pensar como um **assimilacionismo**<sup>308</sup> à democracia racial. Por conta disso, os aspectos negativos se relacionam às referências anteriormente citadas, pois a não sensação de pertencimento a um grupo os coloca em um **limbo racial**<sup>309</sup>, na mesma medida em que podem ser racializados e, automaticamente, sofrerem **racismo** como o grupo de cor/raça preta.

Iremos analisar as narrativas dos estudantes pardos pela operação mental de experiência da consciência histórica. Dessa maneira, o que se pretende averiguar é se a partir da vivência do pertencimento racial pardo são identificadas dinâmicas raciais específicas desse grupo e se elas articulam questões históricas sobre raça. Os relatos abaixo apresentaram a operação mental de experiência e a geração de sentido exemplar e crítica.

#### **- Categoria colorismo passivo: assimilacionismo e limbo racial – experiência exemplar**

Aqui, a operação mental de experiência exemplar de um pertencimento racial pardo trouxe nas respostas dos discentes referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas a elementos históricos sobre o embranquecimento no Brasil como “não sofremos tanto racismo”, “nada em mim desperta o ódio dos racistas”, “quantos privilégios me foram dados?” e “é bom pelo fato de não sofrer discriminação“, revelando a percepção de vantagens da sua cor/raça que podemos vincular ao assimilacionismo do mito da democracia racial. Essa ideia traz a falsa percepção de que o racismo é menor com os pardos ou de que ele não exista. Assim, a dinâmica racista do colorismo não é problematizada, fazendo com que haja um posicionamento passivo em relação a ela.

---

<sup>306</sup> Entendemos, aqui, o colorismo como um subproduto do racismo que cria uma hierarquia entre negros de pele clara e negros de pele escura. DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. Coleção Feminismos Plurais, Ed. Jandaíra. 2020.

<sup>307</sup> Alice Walker vai falar também sobre esse tratamento diferenciado acerca da população negra a partir das diferenças da cor da pele. Nesse sentido, pigmentocracia e colorismo são sinônimos. WALKER, A. If the present looks like the past, what does the future look like? 1982. In: WALKER, A. In search of our mothers' gardens: womanist prose. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich, 1983, p. 290-291.

<sup>308</sup> O pesquisador Thomas Skidmore aponta para esse assimilacionismo por meio de seus estudos, desde a década de 1970. Essa ideologia acontece pela crença no branqueamento da população, desde o século XIX. Tal ideologia racial permanece predominante na sociedade brasileira. Para ver mais sobre esse debate: Skidmore, T. E. (2013). Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. Cadernos De Pesquisa, (79), 5–16. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1010>

<sup>309</sup> Gomes se refere ao limbo racial como limbo racial-identitário. Segundo o pesquisador, “recebe esse nome pela obviedade do que ele é: um (não) lugar onde pardos estão, cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial (a partir dessa, outras peculiaridades são geradas)”. GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019.

Contudo, em uma perspectiva negativa, temos a experiência do processo histórico de racialização, mesmo que de forma amenizada, demonstrado no trecho de um estudante em que afirma haver “uma sensação de não pertencimento e uma interrogação na construção social e na identidade”. Há uma mescla, nessa experiência, de um reconhecimento negativo na ideia de miscigenação, contudo sem denunciar o racismo de forma evidente, caindo em uma espécie de limbo racial, marcando uma experiência exemplar no presente destes sujeitos com a cor/raça parda.

Vantagem: fazer parte dessa etnia é tranquilo, não sofremos tanto racismo; pelo menos eu digo por mim, nunca sofri racismo. Meus traços são finos, meu cabelo é cacheado, minha pele é clara, nada em mim desperta o ódio dos racistas. Pela abrangência de etnias dentro do grupo que é julgado como pardo, acaba que muitas pessoas passam despercebidas em enquadramentos policiais, estão mais suscetíveis a serem aceitas no mercado de trabalho e são mais bem vistas pela mídia e pela sociedade. Desvantagens: por mais que eu me assemelhe a pessoas brancas, ainda assim existem traços que acabam nos dando (me) uma sensação de não pertencimento e uma interrogação na construção social e na identidade. Estudante G.A. (pardo)

Acredito que seja bom pelo fato de ser favorecido inconscientemente várias vezes, de quantos enquadros policiais eu já escapei por ser pardo/branco, quantos privilégios me foram dados? Talvez até o meu próprio emprego, não sei, não consigo enxergar uma parte ruim, no meu ponto de vista. Estudante J.V.C. (pardo)

É bom pelo fato de não sofrer discriminação. Embora seja um argumento infeliz, já que outras raças sofram nesse quesito. Estudante K. (parda)

### - Categoria negritude e colorismo crítico – experiência crítica

Os elementos que aparecem na operação mental de experiência crítica dos estudantes pardos são as referências positivas sobre a sua cor/raça bem próxima da experiência dos estudantes pretos revelados nos seguintes trechos: “É bom por conta dos traços físicos que são bem diferenciados; em minha humilde opinião, são bem mais bonitos e diversificados”, “hoje sei a qual raça eu pertencço e eu gosto da minha cor e da história por trás dela” com um posicionamento pautado por uma **negritude** de pele clara que evidencia um pertencimento claro à raça negra.

No aspecto negativo, aqui também a referência é o **racismo** com uma visão relacionada ao **colorismo** de forma ativa com uma crítica que estabelece uma relação ao *continuum* de cor de quem sofre também neste sistema de opressão; além disso, a denúncia

de apagamento da identidade em um processo histórico de embranquecimento, podendo assim ser nomeado de um colorismo crítico, de sujeitos que não se deixam ser clareados. Podemos assim destacar os seguintes trechos: “uns dizem que sou muito claro pra ser negro e outros que sou muito escuro pra ser branco”, “acredito que pessoas que sejam pardas não sofram tanta discriminação a ponto de serem prejudicadas de forma eminente como as pretas”, “na minha visão, o pardo é um povo com a história apagada, que majoritariamente não conhece suas origens”.

É bom por conta dos traços físicos que são bem diferenciados; em minha humilde opinião, são bem mais bonitos e diversificados. É ruim por conta do preconceito. Os pardos também sofrem como os pretos, pois não precisa ser tão escuro para sofrer racismo. Na sociedade, a gente pode notar que, para muitos, passou de branco é preto, e muitas pessoas pardas realmente se autodeclararam pretas. Estudante M.B. (parda)

Sim. Acredito que pessoas que sejam pardas não sofram tanta discriminação a ponto de serem prejudicadas de forma eminente como as pretas, não é ruim pertencer a esse tipo de raça por conta de qualquer valor moral ou ético, muito pelo contrário. Porém, aos olhos da sociedade atual, é difícil pra pessoas com um tom de pele mais forte serem vistas de forma igualitária pela sociedade, infelizmente. Estudante J.V.S. (pardo)

Não acho que seja bom, mesmo tendo orgulho de tudo que isso afeta na minha vida. Na minha visão, pardo é um povo com a história apagada, que majoritariamente não conhece suas origens. Estudante M.P. (parda)

Ser dar minha cor/raça é um constante dilema: uns dizem que sou branco, outros que sou negro e outros que sou pardo, mas há os que dizem que pardo é cor de papel. Uns dizem que sou muito claro pra ser negro e outros que sou muito escuro pra ser branco; antes já foi um problema esse fato, mas hoje sei a qual raça eu pertencço e eu gosto da minha cor e da história por trás dela. Estudante A.E. (pardo)

### C- Estudantes brancos

As respostas apresentaram majoritariamente elementos positivos e apenas um estudante relatou algo negativo sobre ter a cor/raça branca. Os aspectos bons apontados pelos alunos que se autodeclararam brancos, referem-se aos **privilégios** que historicamente esta cor possui, permitindo que pensemos no reconhecimento da **branquitude**. Mesmo considerando uma fala que aponta um aspecto negativo em ser branco, esse não está relacionado a um sofrimento que a pessoas brancas sofrem por serem brancas e, sim, sobre o seu papel opressor na dinâmica racial.

Iremos analisar as narrativas dos estudantes brancos pela operação mental de experiência da consciência histórica. Dessa maneira, o que se pretende averiguar é se a partir da vivência do pertencimento racial branco são identificadas dinâmicas raciais específicas desse grupo e se elas articulam questões históricas sobre raça. Os relatos abaixo apresentaram a operação mental de experiência e a geração de sentido tradicional, exemplar, crítica e genética.

### **- Categoria cegueira racial<sup>310</sup> – experiência tradicional**

Os elementos que aparecem na operação mental de experiência tradicional dos estudantes brancos são as referências positivas sobre a sua cor/raça naquilo que podemos chamar de **cegueira racial**, em que há uma negação sobre as questões raciais e o próprio reconhecimento da branquitude. Assim, podemos ter essa leitura nos seguintes trechos: “Não acho que tenha algo ruim, mas nada também que possa tornar-me superior” e “é bom ser de qualquer cor, pois tenho bem-estar independentemente de cor/raça.” Há, nesse tipo de experiência, uma falta de posicionamento sobre raça, pois como os brancos geralmente não são racializados, não há a necessidade de ter que se expressar sobre o assunto.

Não acho que tenha algo ruim, mas nada também que possa tornar-me superior. Infelizmente, há quem tenha preconceito com outras cores, mas eu não vejo uma resposta plausível para isso. É apenas uma cor; eu tenho uma, assim como todo mundo tem uma. Estudante N.X. (branca)

Sim, pois não há um padrão de cor, logo é bom ser de qualquer cor, pois tenho bem-estar independentemente de cor/raça. Não é ruim, pois não interfere em nada no meu dia a dia. Estudante A.L.O. (branca)

---

<sup>310</sup>GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 883-913, 2012.

### - Categoria branquitude crítico-passiva<sup>311</sup> – experiência exemplar

Aqui, a operação mental de experiência exemplar de um pertencimento racial branco trouxe nas respostas dos discentes somente referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas ao reconhecimento do privilégio branco em nunca sofrer racismo por conta da sua cor, ou seja, há uma percepção da branquitude, contudo não há posicionamento que demonstre a prática contra esse privilégio. Dessa maneira, as narrativas apresentam uma experiência de uma **branquitude crítico-passiva**, em que se reconhecem os benefícios da sua cor/raça sem gerar, no entanto, uma condenação enfática do racismo.

Sim, pois eu não sofro preconceito por ser dessa cor e tenho muitos privilégios. Estudante M. (branca)

É bom ser da minha cor, porque eu nunca sofri racismo. Fico extremamente triste com esse e qualquer preconceito, mas confesso que não é o meu lugar de fala. Eu sou "privilegiada"(coloco aspas pois acho que não deveria ser um privilégio e, sim, uma condição normal para qualquer ser humano) conforme esse assunto. Estudante B.A. (branca)

Sim, sou branca e uma pessoa privilegiada. Minha cor nunca me trouxe problemas para estar em algum grupo social ou ser aceita em algum lugar. Estudante M.E.C. (branca)

### - Categoria branquitude crítico-ativa<sup>312</sup> – experiência crítico-genética

Semelhantemente à operação mental de experiência exemplar, a experiência crítico-genética de um pertencimento racial branco trouxe, nas respostas dos discentes, referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas ao reconhecimento do privilégio branco em nunca sofrer racismo por conta da sua cor. Contudo, diferentemente da categoria anterior, há uma

---

<sup>311</sup> Tomamos emprestado o termo de Miranda, pesquisador sobre branquitude, que afirma que branquitude crítico-passiva é “aquela relacionada ao indivíduo ou grupo de brancos que denunciam publicamente o racismo e privilégios da sociedade, dos outros, porém, acomodam-se na omissão de não reconhecerem-se parte do problema, ou seja, não problematizam publicamente os próprios privilégios”. MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: Um olhar sobre a branquitude. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015. p. 135.

<sup>312</sup> Novamente, Miranda vai afirmar que a branquitude crítico-ativa é “aquela referente ao indivíduo ou grupo de brancos que, a partir da autocrítica sobre os próprios privilégios, denunciam publicamente o racismo, mobilizando ações pró-equidade”. MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: Um olhar sobre a branquitude. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015. p. 135



condenação veemente desse sistema de opressão. Aqui, a percepção da branquitude está ligada a um posicionamento que constrange, tornando a experiência do privilégio algo negativo. Dessa maneira, as narrativas apresentam uma experiência de uma **branquitude crítico-ativa**, em que se reconhecem os benefícios da sua cor/raça partindo para uma discordância e denúncia sobre o racismo.

Sim, é bom. Nasci com esse enorme privilégio, que é ser branco, num país racista, que é o Brasil. Não sei o que poderia haver de ruim ser da raça que eu sou, ninguém sofre discriminação nem morre por ser branco em lugar algum. Estudante M.L.M. (branca)

É bom, pois as pessoas tratam bem só pelo tom de pele, elas não te julgam se você é mendigo ou coisa assim. Só de saber que é um homem ou mulher branca, já há um grande respeito na sociedade racista!! Estudante W.H.T. (branco)

É bom, não sofro preconceitos por conta da minha cor, não passo por situações constrangedoras, e sou privilegiada mesmo sem querer, sem achar correto, apenas por ser branca. Mas em termos de consciência, é horrível ver o quanto recebo privilégios que um amigo preto, por exemplo, jamais receberia. Estudante M.N. (branca)

Infelizmente, ainda vivemos em um mundo muito racista. A cor da minha pele faz com que eu tenha privilégios, eu não passo por nenhum constrangimento em lugares por duvidarem da minha índole por causa da minha cor, minha família não é ameaçada por policiais diariamente, entre outras coisas que pessoas pretas passam. Ser respeitado vai além da cor da pessoa. Estudante A.C.C. (branca)

É bom. Infelizmente vivemos em um mundo e, principalmente, em um país racista. Sabendo disso, sei que sou privilegiado, ainda mais por estar dentro de um "padrão": por ser homem, branco e heterossexual. Por esse motivo, nunca sofri discriminação ou abordagem policial sem motivo, nem perdi oportunidades pela minha cor. Mesmo que sem fundamento esse ódio por raças diferentes existe. Estudante P.H. (branco)

#### **D - Habitus racial<sup>313</sup> - dimensão estética**

As justificativas sobre ser bom ou ruim de uma determinada cor/raça nas respostas dos estudantes estão relacionadas à dimensão estética da cultura histórica quando analisamos as justificativas sobre as sensações que o pertencimento racial de maneira positiva ou negativa se apresentou nas respostas. Em comum, os discentes dos grupos racializados, pretos e pardos, manifestaram elementos bons e ruins da sua cor/raça. Nos estudantes brancos, a vivência do seu pertencimento racial foi marcada por relatos positivos, e os aspectos

<sup>313</sup> Tomo o conceito emprestado de Lívio Sansone. SANSONE, Lívio. As relações raciais em Casa Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. Rio de Janeiro. Fiocruz/CCBB, 1996.

negativos se deram por sua relação com o recebimento de privilégios e as dinâmicas do racismo contra os grupos racializados.

Pensar na dimensão estética da cultura histórica sobre raça no Brasil é refletir sobre as distinções sociais de cor e os processos históricos de embranquecimento racial, nos quais o corpo é atravessado por representações visuais. As narrativas dos discentes carregam imagens percebidas ao longo da história sobre o pertencimento negro e branco. Dessa forma, pensando na construção social dessa visão racializada que concede beleza aos sujeitos claros e desgraça aos escuros, os discentes pretos, em suas narrativas, apontaram com um sentido ruim toda uma trajetória histórica de subalternidade e estética negativa que lhes é atribuída, desde a justificativa na “maldição de Cã” para a escravidão, a sua animalização com o advento da raça no século XIX, até a continuidade das manifestações do racismo no presente.

Sobre os aspectos positivos, há uma cultura histórica de resistência na valorização da sua imagem, ou seja, sentir os elementos bons do seu pertencimento racial torna o seu corpo uma arma contra tudo aquilo que se manifesta para a sua depreciação, não permitindo que os elementos hegemônicos que subalternizam a sua imagem, diga o que ele é e, sim, ele mesmo. Pensar nesses aspectos positivos é refletir sobre uma imagem que vem sendo positivada historicamente desde a Frente Negra, o Teatro Experimental Negro, o Movimento Negro Unificado e o Feminismo Negro.

Em uma perspectiva próxima a sensação de inadequação da sua imagem em um mundo conduzido por uma norma branca eurocêntrica, os estudantes de cor/raça parda denunciam tanto nos elementos positivos, como nos negativos, as marcas históricas da invisibilização da sua figura marcada pelo colorismo. A tonalidade mais clara da sua efígie traz possibilidades mais amenas na manifestação do racismo, contudo não garante o privilégio no mundo dos brancos. Historicamente, para esse grupo, essa dimensão estética oscila desde a viabilidade de ascensão social no período colonial e imperial, passando pelas disputas em torno do mestiço entre 1870 a 1930 até a diluição dos problemas raciais em torno de um projeto de identidade nacional consolidado na ideia de democracia racial.

Nesse sentido, os estudantes pardos apresentaram duas percepções estéticas historicamente construídas: assimilação da imagem de “**raça cósmica**”<sup>314</sup> ou a luta para enaltecer a sua negritude. A primeira não contribui para a luta antirracista e a segunda evoca

---

<sup>314</sup> O mexicano *José Vasconcelos* escreveu “*La raza cósmica*” (1925), em que explicava a harmonia da identidade racial mexicana pelo aspecto positivo da miscigenação.

a imagem reivindicada pelo MNU dos corpos negros como a soma de pretos e pardos, trazendo outras possibilidades para o enfrentamento das questões raciais.

Por último, os estudantes brancos. Esses, dentro da dimensão estética da cultura histórica sobre raça não só no Brasil como no mundo, estão associados a um padrão de beleza hegemônico, se constituindo como regra e régua estética para a humanidade<sup>315</sup>. Dessa maneira, quando os estudantes brancos respondem sobre os aspectos bons e ruins do seu pertencimento racial, é natural que as respostas, em sua maioria, apresentem uma percepção sensível positiva. Contudo, há de se exaltar nas respostas desses alunos, nesta pesquisa, o reconhecimento da branquitude e a sua reponsabilidade sobre o racismo.

Assim, podemos pensar que a estética racista de superioridade branca que se ergue em oposição aos racializados via cristandade e escravidão no século XV, se consolida no século XIX a partir dos contrastes entre civilização e barbárie nas ideias de raça e eugenia e percorre o seu curso “natural” ao longo do século XX na marginalização e inferiorização do outro não branco. Parece agora, na segunda década do século XXI, encontrar pontos mais fortes de crítica, constrangimentos nos relatos dos estudantes, como algo negativo no pertencimento racial branco, trazendo esperança na movimentação de uma nova cultura histórica que racializa e responsabiliza os brancos sobre o racismo.

Há, nesse sentido, um gradativo abandono daquilo que Frankenberg denomina de uma geografia social de raça<sup>316</sup>. Esse jovem branco, atualmente, se sente observado, racializado e carrega paradoxalmente os efeitos negativos de uma estética privilegiada. É evidente que todo esse processo de reconstrução da imagem sobre raça e racismo advém do povo negro, se origina no resgate das suas autoestima e identidade positivas impactando na construção social de raça, reorientando as sensibilidades e leituras sobre esta realidade.

---

<sup>315</sup> Lourenço Cardoso afirma que “Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. Para mais, significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva”. CARDOSO, Lourenço. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014b. p. 17.

<sup>316</sup> Frankenberg apud Piza in: “Porta de vidro: entrada para branquitude” in CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.) (2002), 59-90

### 3.2.2 - RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA<sup>317</sup>

O instrumento 6, cujas respostas os estudantes deram sem uso de uma mediação didática<sup>318</sup>, foi importante para coletar as ideias prévias dos estudantes. A relevância da primeira pergunta é que ela possibilitou uma reflexão a partir das respostas dos discentes, das suas leituras, servindo para identificar como esses sujeitos interpretam historicamente questões relacionadas à temática racial. A resposta única foi dividida em duas partes: a parte das vantagens e a parte das desvantagens.

**1- Pensando na classificação de cor/raça do IBGE, preto, branco, pardo, amarelo e indígena, explique historicamente qual a cor/raça possui vantagens e quais possuem desvantagens no Brasil.**

#### A- Vantagens raciais

Analisaremos as vantagens primeiro. É importante observar que, em todas as respostas, (20) a cor/raça branca aparece como a que possui vantagens sobre os outros grupos de cor/raça.

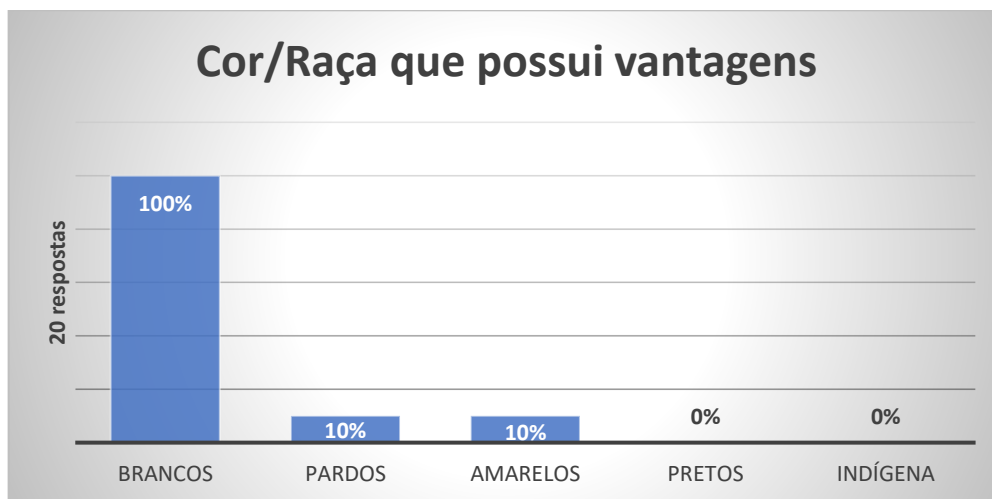


Gráfico 28: Cor/raça que possui vantagens. Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa interpretação das vantagens pode ser feita através de duas categorias: **prática social e legado histórico**. Prática social com o seguinte descritor: **privilegio branco**. E legado histórico com os seguintes descritores: **colonização, escravidão, abolicionismo e imigração**.

<sup>317</sup> INSTRUMENTO 6

<sup>318</sup> A mediação didática foi descrita na metodologia e ocorre antes dos instrumentos sete e oito.

### - Prática social: privilégio branco<sup>319</sup>

Sobre a vantagem de cor/raça justificada como prática social ligada ao poder e privilégio branco, predominantemente as palavras com um sentido positivo aparecem atribuídas aos brancos como um benefício acima de outros grupos de cor/raça. Podemos entender que estas respostas apresentam uma ideia de branquitude operando como prática social normatizada; no entanto, as justificativas carecem de uma explicação sobre como esse privilégio branco é construído a partir da historicidade das ideias de raça.

O interessante na atribuição de vantagens ao grupo de cor/raça branco foi o aparecimento de palavras que em seu significado possuem um sentido positivo.

<b>VANTAGEM BRANCA – palavras que mais apareceram</b>
<b>privilégio (4)</b>
<b>privilegiado (3)</b>
<b>predominante (1)</b>
<b>superiores (2)</b>
<b>poder (2)</b>
<b>direitos humanos (1)</b>
<b>direitos (1)</b>
<b>elite branca (1)</b>
<b>potência (1)</b>
<b>favorecidas (1)</b>
<b>paz (1)</b>
<b>topo (1)</b>
<b>aceitas (1)</b>
<b>acima (1)</b>

<sup>319</sup> Recorro a Schucman sobre a estrutura que se sustenta o privilégio branco no qual a autora afirma que “O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento”. SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. p. 14.

<b>sistema (1)</b>
<b>padrões eurocêntricos (1)</b>

Tabela 5: Vantagem branca – palavras que mais pareceram. Fonte: Elaborado pelo autor.

As justificativas sobre as vantagens dos brancos quando analisadas junto com os grupos de cor/raça que possuem as desvantagens é vista por uma lógica relacional já no exercício da hegemonia dos brancos<sup>320</sup>, naturalizada como prática social no presente. As respostas que apresentaram essa característica serão analisadas pela operação mental de interpretação com um tipo de geração de sentido tradicional.

#### **- Legado histórico: colonização, escravidão, abolicionismo e imigração**

Nesta categoria, os elementos acerca das vantagens sobre cor/raça dos brancos aparecem, predominantemente, em 11 respostas como uma herança histórica do período colonial e da escravidão, surgindo em datas e em palavras como:

<b>MARCADORES HISTÓRICOS<sup>321</sup></b>	
<b>Colonização</b>	<b>Escravidão</b>
<b>descobrimento do Brasil (6)</b>	<b>escravidão (5)</b>
<b>colonização (3)</b>	<b>escravizados (4)</b>
<b>Brasil Colônia (2)</b>	<b>escravos (2)</b>
<b>colonizadores (1)</b>	<b>escravizada (1)</b>
<b>colônias (1)</b>	<b>escravo (1)</b>
<b>1500 (1)</b>	<b>escravocrata (1)</b>
	<b>escravização (1)</b>

<sup>320</sup> Isto é apontado desde a década de 1970, por Carlos Hasenbalg. Em seus estudos, indicava haver um privilégio estrutural dos brancos sobre os não brancos. Para ver mais: HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

<sup>321</sup> Os “Marcadores Históricos” são “temas e acontecimentos narrados”, podendo aparecer nas narrativas também “marcadores temporais” com “cronologias e expressões que indicam temporalidade”. Me referencio na pesquisadora Regina Ribeiro. RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

	<b>escravizaram (2)</b> <b>escravizando (1)</b>
--	--

Tabela 6: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor.

Em menor número, duas respostas relacionam a vantagem branca tanto ao período colonial, escravidão, abolição ao processo de imigração no Brasil, surgindo datas e palavras como:

<b>MARCADORES HISTÓRICOS</b>	
<b>Abolição</b>	<b>Imigração</b>
<b>fim da escravidão (1)</b> <b>abolição da escravatura (1)</b> <b>extinção da escravidão (1)</b> <b>abolicionismo (1)</b> <b>1888 (1)</b>	<b>século XIX (1)</b> <b>trabalhadores livres (1)</b> <b>monarquia (1)</b> <b>chineses (1)</b> <b>japoneses (1)</b>

Tabela 7: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação das categorias e descritores que aparecem nas respostas sobre qual cor/raça possui vantagens, vamos analisá-las a partir da operação de interpretação e dos tipos de geração de sentido da consciência histórica apresentados a seguir.

#### **- Categoria vantagem branca a-histórica - interpretação tradicional**

As respostas (4) que apresentaram essa característica não desenvolveram argumentos elaborados sobre as vantagens dos brancos sobre os outros grupos de cor/raça. Não há uma explicação temporal e, sim, uma naturalização dessas vantagens sem uma explicação histórica. A ausência de marcadores temporais para atribuir como ocorreu o desenvolvimento

dessa vantagem em um processo histórico justifica a inserção dessas respostas na categoria **prática social**.

Historicamente falando, tanto no passado, quanto no presente, pessoas brancas e amarelas tendem a ser muito mais favorecidas e terem vantagens que preto, pardo, e indígena não têm. Estudante K. (parda)

(...) pessoas brancas possuem privilégio, pois sempre foram aceitas em cargo de poder. Estudante M.E.C. (branca)

A raça que mais se destacou no Brasil nos últimos tempos foi a branca, o sistema vem sendo operado pelos brancos, os brancos têm todo o poder em suas mãos. Estudante N. (preto)

(...) os privilégios dos brancos vêm dos padrões eurocêntricos que vivemos, onde a cor sempre representada e exaltada é a branca. Estudante P.H. (branco)

#### **- Categoria vantagem branca como herança da escravidão - interpretação exemplar**

As vantagens dos brancos, aqui, possuem elementos que historicizam os privilégios, contudo de maneira generalizada. Majoritariamente (11), a relação passado colonial, escravista é vista como uma continuidade no presente que se manifesta no privilégio dos brancos.

A cor/raça que mais tem privilégios é o branco; isso vem de muitos e muitos anos através de uma sociedade racista que escravizava os pretos. Estudante A.C.C. (branca)

Na cor branca há mais vantagens, e na cor preta há menos, pois quando a escravidão ainda existia, os brancos eram mais privilegiados. Estudante A.L.O. (branca)

Numa escala de vantagens e desvantagens, de longe os brancos possuem muito mais vantagens no contexto histórico por não terem sido escravizados, já que os colonizadores eram europeus/brancos, o que permitiu que eles tivessem todas as vantagens sobre qualquer outra etnia. G.A. (pardo)

Os brancos possuem vantagem sobre os pretos e indígenas no Brasil desde que a Europa se tornou grande potência e veio para o Brasil escravizando negros e índios por volta de 1500 logo, tendo vantagem sobre os pardos também. Estudante J.V.C. (pardo)

Os brancos possuem vantagens historicamente falando desde a colonização brasileira, pois estavam no topo e obrigavam as demais raças a trabalharem forçadamente. Estudante M.B. (parda)

Se pensarmos no contexto histórico, é fácil ver que os brancos sempre tiveram vantagens sobre as demais raças, isso é visível desde a escravidão até hoje. Estudante M.P. (parda)



Então, pensando historicamente, os brancos são as pessoas que têm mais vantagem na sociedade hoje em dia por conta que foi um português, uma pessoa branca que descobriu o Brasil; então, com isso, os brancos sempre ficam acima das outras cores /raças. Estudante M.F. (preta)

Isso porque desde o início da colonização as pessoas brancas se sentiam superiores em relação aos indígenas e logo depois aos pretos; eles acreditavam que pessoas pretas não tinham alma. Estudante M.R.G (branca)

Desde o descobrimento do Brasil, por exemplo, há uma raça que tomou posse de tudo, se aproveitando da falta de entendimento dos que já habitavam aqui. Estudante N.X. (branca)

(...) as pessoas da cor e raça branca têm as vantagens na sociedade de hoje e desde a época do descobrimento do Brasil. Estudante R. S. (preta)

Os brancos possuem mais vantagens desde as origens do mundo, desde a época do descobrimento, empregando a sua religião, costumes, comida e forma de viver. Estudante W.H.T. (branco)

### **- Categoria vantagem branca como construção histórica - interpretação crítica**

Apenas duas respostas apresentaram características de uma interpretação crítica em uma relação passado-presente, em que o entendimento sobre as vantagens que os brancos possuem hoje manifestadas na sociedade como prática social está relacionado a um processo histórico e dinâmico com a presença de todos os marcadores históricos listados na categoria “legado histórico”.

Na resposta da estudante B.A. (branca), abolição, imigração e racismo contra os chineses são argumentos apresentados para enfatizar a superioridade branca. O estudante J.V.S. (pardo) parte das desigualdades sociais do presente, apresenta a escravidão indígena e africana no período colonial, cita a abolição e, finalmente, o processo de imigração para confirmar a vantagem de quem possui pele clara.

Além disso, no século XIX, há o primeiro contato com a raça amarela, em que os chineses vieram ao país para trabalhar na lavoura, após a abolição da escravatura; eles também sofreram a degradação e o preconceito como a raça negra. Logo depois, com a vinda em massa de japoneses para a "modernização" da agricultura, fruto de uma propaganda migratória falaciosa a partir da qual, ao chegarem no Brasil, passaram por um duro período de adaptação. Estudante B.A. (branca)

Desde a formação do Brasil Colônia, a escravização indígena já era eminente, povo que sofreu e como reflexo de tais atos hoje contam com 0,4% de toda a população brasileira. Com a forte exploração aurífera e o domínio de outras colônias no continente africano por parte de Portugal, vieram diversos humanos da raça afro, na qual se encontra a cor preta, os quais foram escravizados fortemente até a extinção da escravidão em 1887. Os portugueses que escravizaram os

indígenas/africanos tinham, sobretudo, pele clara (branca) e os trabalhadores livres que vieram para o Brasil depois, quando o país já era monarquia, também tinham a pele branca. Estudante J.V.S (pardo)

Não houve ocorrência de uma “interpretação genética”, pois para ser considerada como tal nesse contexto, deveria ocorrer uma problematização mais complexa da vantagem branca e também uma perspectiva sobre o futuro dessa vantagem.

## **B- Desvantagens raciais**

Quando analisamos os grupos de cor/raça que possuem desvantagens, a cor/raça preta aparece em todas as respostas (20), os pardos em seguida (13), em terceiro os indígenas (11) e, por último, os amarelos (4). O grupo de cor/raça branco não aparece em nenhuma resposta, o que podemos explicar por dois aspectos: o primeiro é que todos os grupos que apareceram nas respostas dos estudantes são os grupos de cor/raça historicamente racializados na sociedade. Segundo o contrário também é verdadeiro, como o grupo de cor/raça branca foi apontado como o que possui vantagem em todas as respostas. Isso se deu pois, historicamente, o grau máximo de humanidade e elementos positivos<sup>322</sup> são relacionados a esse grupo, vistos como norma e não racializados.

Dessa forma, comparando o grupo de cor/raça branca que possui vantagens, com o grupo de cor/raça preta apontada com mais desvantagens, temos uma hierarquização de como a questão racial opera na distribuição de benefícios e prejuízos: brancos privilegiados e pretos na extremidade receptiva do racismo.

---

<sup>322</sup> Segundo Gonzalez, “[...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana.” GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020. p.115.

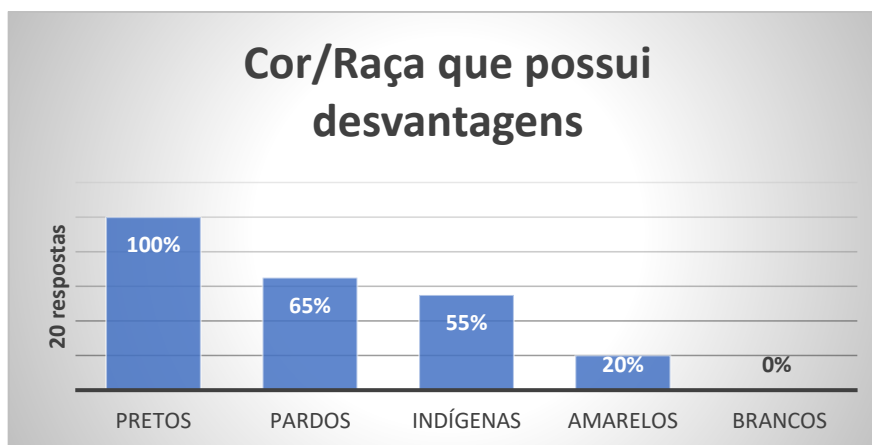


Gráfico 29: Cor/raça que possui desvantagens. Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa interpretação das desvantagens também foi feita através das duas categorias da vantagem: **prática social e legado histórico**. Prática social com o seguinte descritor: **visão negativa sobre negros e indígenas**. E legado histórico com os seguintes descritores: **colonização, escravidão**.

#### - Prática social: visão negativa sobre negros e indígenas

Sobre a desvantagem de cor/raça justificada como prática social ligada a uma visão negativa sobre negros e indígenas, predominantemente as condições de desigualdade e exclusão social aparecem atribuídas aos pretos, pardos e indígenas, como ação que subalterniza esses grupos racializados. Oito (8) respostas apresentaram essa característica, quatro (4) delas apenas constata a desvantagem, as outras quatro (4) elaboram argumentos, porém sem apresentar algum elemento histórico; as outras narrativas, sem contar as descartadas, estão vinculadas à segunda categoria, relacionando prática social e legado histórico.

Podemos entender que essas respostas revelam percepções de como os processos de racialização operam historicamente prejudicando os grupos de cor/raça negra e indígena. Na atribuição das desvantagens a esses grupos, ocorreu o aparecimento de palavras que em seu significado possuem um sentido negativo.

<b>DESVANTAGEM NEGRA E INDÍGENA – palavras que mais apareceram</b>
<b>analfabetos (1)</b>
<b>degradação (1)</b>
<b>desigualdades (1)</b>
<b>desigualdade social (1)</b>
<b>desumanização (1)</b>
<b>desumanizados (1)</b>
<b>desvalorizadas (2)</b>
<b>discriminados (1)</b>
<b>discriminação (1)</b>
<b>dizimados (1)</b>
<b>escória (1)</b>
<b>extrema pobreza (1)</b>
<b>faltas de políticas públicas (1)</b>
<b>genocídio (3)</b>
<b>inferior (2)</b>
<b>luta (1)</b>
<b>minorias (1)</b>
<b>negligência médica (1)</b>
<b>periferias (1)</b>
<b>preconceito (2)</b>
<b>prejudicadas (1)</b>
<b>presos (1)</b>
<b>problema racial (1)</b>
<b>racismo (1)</b>
<b>racista (1)</b>
<b>segregação (1)</b>
<b>sociedade racista (1)</b>

Tabela 8: Desvantagem negra e indígena – palavras que mais apareceram. Fonte: Elaborada pelo autor.

As justificativas sobre as desvantagens dos grupos de cor/raça racializados, quando analisadas junto com o grupo de cor/raça branca que possui as vantagens, são vistas por uma lógica relacional em que há a subalternização de negros e indígenas naturalizada como prática social no presente. As respostas que apresentaram essa característica serão analisadas pela operação mental de interpretação com um tipo de geração de sentido tradicional.

### **- Legado histórico: colonização, escravidão e abolição**

Nesta categoria, os elementos acerca das desvantagens, predominantemente, nos grupos de cor/raça negra e indígena aparecem, em sua maioria, em doze (12) respostas, como uma herança histórica do período colonial, da escravidão e abolição, surgindo em palavras como:

<b>MARCADORES HISTÓRICOS</b>		
<b>Colonização</b>	<b>Escravidão</b>	<b>Abolição</b>
<b>descobrimento do Brasil (2)</b>	<b>escravidão (5)</b>	<b>Abolicionismo (1)</b>
<b>Brasil Colônia (1)</b>	<b>escravizada (1)</b>	<b>fim da escravidão (1)</b>
<b>Colonização (1)</b>	<b>escravizados (1)</b>	
<b>Colonizadores (1)</b>	<b>escravizadas (1)</b>	
<b>Pindorama (1)</b>	<b>escravos (1)</b>	
<b>Terra das Palmeiras (1)</b>	<b>escravocrata (1)</b>	

Tabela 9: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação das categorias e descritores que aparecem nas respostas sobre qual cor/raça possui desvantagens, iremos analisá-las a partir da operação de interpretação e dos tipos de geração de sentido da consciência histórica apresentados a seguir.

### **- Categoria desvantagem racializada a-histórica - interpretação tradicional**

As quatro (4) respostas que apresentaram essa característica não desenvolveram argumentos históricos elaborados sobre as desvantagens em outros grupos de cor/raça. Não há uma explicação histórica e, sim, uma percepção das desvantagens a partir do presente de uma realidade negativa estrutural e permanente da questão racial que paira sobre pretos, pardos e indígenas. A não mobilização do tempo para atribuir como ocorreu o desenvolvimento dessa desvantagem em um processo histórico justifica a inserção dessas respostas na categoria **prática social**.

(...) hoje, como reflexo do passado, é fato que existe uma grande discriminação no país que afeta as pessoas que tem um tom de pele mais escuro e que também preenche a maior parte da minoria do país que sofre de desigualdade social. Sendo assim, é evidente que, no Brasil, as raças indígena e negra não só foram, como são prejudicadas. Estudante J.V.S (pardo)

(...) As que possuem desvantagem: preto, indígena e amarelo. Essas cores/raças são desvalorizadas há muitos anos. Estudante M. (branca)

(...) pretos que vivem em periferias são analfabetos e até mesmos são presos. Estudante M.P. (parda)

(...) A raça que mais sofreu nos últimos tempos com as desvantagens foi a negra, a raça negra vem sofrendo de negligência médica pelo simples fato de sua cor, vem sofrendo com faltas de políticas públicas especializadas para sua população preta, entre tantas outras no governo brasileiro. Estudante N. (preto)

#### **- Categoria desvantagem racializada como herança da escravidão - interpretação exemplar**

As desvantagens dos grupos de cor/raça racializados possuem elementos que historicizam os prejuízos dessas categorias raciais, contudo de maneira generalizada, e da mesma forma como ocorre com a explicação sobre a vantagem dos brancos. A relação passado colonial e escravista mais uma vez é vista como uma manifestação do passado que ainda serve de exemplo para argumentar o que continua acontecendo no presente, impactando como consequência nas desvantagens.

(...) raça que mais sofre com a questão racial é a preta, pois por muito tempo foi escravizada e vista como escória, como inferior e hoje quase nada mudou. Estudante A. E. (pardo)

(...) a luta dos pretos para serem respeitados e ouvidos nessa sociedade, por isso ainda temos o racismo muito grande na nossa sociedade. Mesmo depois com o

“fim” da escravidão eles ainda ficaram presos, pois não tinham dinheiro e muito menos onde ficar. Por isso a luta deles até hoje. Estudante A.C.C. (branca)

(...) pessoas negras possuem desvantagens, pois elas sempre foram vistas como inferior e sendo escravizadas. Estudante M.E.C. (branca)

(...) e as pessoas na cor e raça parda, preto e indígena sofrem desigualdades na sociedade de hoje e desde a época do descobrimento do Brasil, em que os indígenas foram usados em trabalho escravo na descoberta do Brasil, e os pretos a mesma coisa, quando foram forçados a sair de seu país para a vinda ao Brasil para se tornarem escravos, e os pardos a mesma coisa. Eles não eram vistos como brancos só por causa que a cor deles era mais clara que as dos pretos, eles eram vistos como escravos também. Estudante R. S. (preta)

(...) os negros são os que mais sofrem, desde da época da escravidão até os dias de hoje; porém, com o avanço da humanidade, o preto ganhou mais oportunidades, mas, o preconceito continua forte. Estudante W.H.T. (branco)

### – Categoria desvantagem racializada como construção histórica - interpretação crítica

Três (3) respostas apresentaram características de uma interpretação crítica em uma relação passado-presente, em que o entendimento sobre as desvantagens que os grupos racializados possuem, hoje manifestadas na sociedade como prática social, estão relacionadas a um processo histórico dinâmico. Mesmo que esse passado sofra um enquadramento limitado no período colonial e na escravidão, o presente é interpretado com mais elementos que criticam a realidade apresentada, contudo sem fornecer uma perspectiva de transformação.

A estudante B.A. (branca) vai apontar na opressão colonial com morte e escravidão de pretos, pardos e indígenas, mecanismos que continuam se perpetuando até a atualidade. Um elemento apontado no seu texto faz essa ligação crítica através da passagem “mesmo depois dos direitos humanos”, o que podemos pensar que se trata da Declaração dos Direitos Humanos da ONU de 1948<sup>323</sup> que, mesmo a partir da sua existência, os grupos racializados continuam em situação de desvantagem pela dinâmica do racismo presente ainda em nossa sociedade.

A estudante N.X. (branca) recorre ao mesmo percurso colonial no passado, elaborando algumas críticas interessantes como a ideia de “descobrimto do Brasil”, apontando a existência dos povos indígenas antes dos portugueses, critica o “genocídio” e

---

<sup>323</sup>ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>.

estabelece questionamentos sobre a superioridade dos brancos e as distinções de cor como marcador social da diferença que, na sua interpretação, não faz sentido.

Por fim, o estudante P.H. (branco) também acessa o colonialismo para interpretar as desvantagens de negros e indígenas no presente. Sobre a população negra, o caminho escolhido é, escravidão, abolição, resultando nas desigualdades sociais no presente. Para tecer a crítica na atualidade, o discente apresenta dados sobre as trabalhadoras diaristas, afirmando que das “cinco milhões de mulheres que exercem trabalho doméstico, três milhões são negras”. Sobre os indígenas, a crítica parte do genocídio ocorrido na colonização e, no presente, o processo de invisibilização dos povos originários e, conseqüentemente, de seu apagamento.

(...) já os indígenas e os pretos tiveram seus povos dizimados e escravizados, sendo que os pardos, chamados de mulatos (analogia pejorativa à mestiçagem da mula que resulta do cruzamento da égua com o jumento), eram considerados como negros sofrendo do mesmo destino. Mesmo depois dos direitos humanos, os quais garantem direitos a todos os seres humanos independentemente de raça ou gênero, é possível perceber que o pensamento vigente no tempo do Brasil Colônia persiste até os dias atuais, deixando essas pessoas à margem da sociedade, em situações de extrema pobreza e sendo alvos de preconceito e segregação em muitas situações. Esse povo e, principalmente, os indígenas, negros e pardos sofrem com muitas desvantagens no dia a dia derivadas da persistência do pensamento racista que está enraizado na história do povo brasileiro. Estudante B.A. (branca)

(...) os índios, sem entender ao menos o que estava acontecendo, cedeu "Pindorama" como eles classificavam o Brasil "Terra das palmeiras", para o homem branco. Este mesmo que acabou por levar todo o crédito do "descobrimto do Brasil"; se formos parar para analisar, o Brasil já havia sido descoberto, já havia habitantes nele! Após tomar posse e acontecer o genocídio, fizeram questão de transformar os assassinos em heróis. Sempre houve essa distinção de raça, essa ideologia de que o homem branco é mais privilegiado do que o negro, por exemplo. Ideologia essa que não faz o menor sentido, pois não é a cor que define o caráter de alguém, são seus atos que te fazem inferior à classe sensata e de origem idônea. Estudante N.X. (branca)

(...) os negros e indígenas são os que mais sofrem com problema racial no Brasil. O país em que vivemos passou pelo processo de abolicionismo muito recentemente e ainda existem ideias antiquadas e muitas cicatrizes por conta da escravidão. Por exemplo, nos protestos da classe média anos atrás contra as leis trabalhistas para domésticas, vemos uma relação clara com a escravidão; ainda dentro disso, vemos que das cinco milhões de mulheres que exercem trabalho doméstico, três milhões são negras; fora isso, muitos aprendem de forma negativa com a história e continuam seguindo ideais ignorantes por todo processo de desumanização que rolou ao longo dos anos contra os negros. O problema contra indígenas é claro e vem da colonização e do genocídio dos que estavam aqui; ao longo dos anos foram desumanizados e, hoje, pouco importa sua incrível cultura, hábitos e o que restou dos antepassados. Infelizmente, o povo indígena é pouco lembrado. Estudante P.H. (branco)



Aqui, também não houve a ocorrência de uma “interpretação genética”; para ser considerada como tal nesse contexto, deveria ocorrer uma problematização mais complexa da desvantagem dos grupos racializados e também uma perspectiva sobre o futuro dessa desvantagem.

Agora, iremos analisar a vantagem e desvantagem atribuída pelos estudantes aos grupos de cor/raça na perspectiva da cultura histórica e destacar a presença da sua dimensão cognitiva.

### **C- “Vantagem” branca e “desvantagem” racializada como legado histórico da escravidão - dimensão cognitiva**

As justificativas sobre a vantagem e desvantagem dos grupos de cor/raça está relacionada à dimensão cognitiva da cultura histórica quando analisamos o tipo de conhecimento sobre o passado apresentado nas respostas dos estudantes. A temporalidade histórica reivindicada nas respostas, majoritariamente, remete à colonização e à escravidão. Mesmo que alguns estudantes apresentem também outros marcadores históricos, de maneira geral nas vinte (20) argumentações, esse passado discursado sobre o privilégio branco e prejuízos sociais aos racializados vai remeter sempre a uma ligação com o passado colonial e o presente.

Podemos refletir que as narrativas dos discentes apresentam uma ideia muito atrelada aos estudos formais nas aulas de História a uma dimensão cognitiva sobre raça e racismo como um **legado histórico da escravidão**, ou seja, vantagem e desvantagem de cor/raça são justificadas ou são consequências da escravidão.

Deve-se levantar a hipótese de que o conhecimento histórico dos estudantes sobre as relações raciais no Brasil é marcado, predominantemente, pela dominação dos portugueses no território e o período escravista, não tendo, assim, a possibilidade de ampliar em suas narrativas explicações históricas sobre a vantagem dos brancos e as desvantagens dos racializados a partir de outros referenciais, como a historicidade das diferenciações de cor e superioridade branca no Brasil, a historicidade e diversidade dos povos originários, os movimentos negros no pós-abolição e as questões raciais no século XX e na atualidade.

## D- Raiz do racismo

### 2- Historicamente, qual é a raiz do racismo no Brasil e quando vai acabar?

A importância dessa pergunta é que ela apresenta a leitura histórica sobre o conceito de racismo dos estudantes, servindo para identificar como esses sujeitos interpretam historicamente essa questão. A resposta única foi dividida em duas partes: a parte da origem histórica, ou seja, seu início, e a parte das perspectivas do fim dessa relação de poder, ou seja, quando irá acabar.

Analisaremos a “**raiz do racismo**” primeiro. Para essa interpretação da gênese do racismo, foi utilizada uma única categoria: **legado histórico**. Com o uso de dois descritores: **colonização e escravidão**.

#### - Legado histórico: colonização e escravidão

Nesta categoria, os elementos acerca das origens do racismo aparecem, predominantemente, em 18 respostas, tendo início no período colonial, na escravidão e surgindo datas e palavras como:

<b>MARCADORES HISTÓRICOS</b>
<b>Colonização e Escravidão</b>
<b>portugueses (7)</b>
<b>escravidão (7)</b>
<b>colonização (4)</b>
<b>escravos (3)</b>
<b>escravizados (3)</b>

<b>escravizar (2)</b>
<b>descobrimento (2)</b>
<b>caravela (1)</b>
<b>colônia (1)</b>
<b>descoberto (1)</b>
<b>franceses (1)</b>
<b>invasão (1)</b>
<b>nativos (1)</b>
<b>século XVI (1)</b>
<b>século XIX (1)</b>
<b>1500 (1)</b>
<b>portuguesa (1)</b>
<b>traficados (1)</b>

Tabela 10: Marcadores históricos. Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação das categorias e descritores que aparecem nas respostas sobre a raiz e o fim do racismo, iremos analisá-las a partir da operação de Interpretação e dos tipos de geração de sentido da consciência histórica apresentados a seguir.

#### **- Categoria racismo a-histórico - interpretação tradicional**

Apenas uma (1) resposta apresentou essa característica, ou seja, não desenvolvendo argumentos históricos elaborados sobre a origem do racismo. Ocorre a explicação a partir de um tempo indeterminado como se o racismo existisse, dada a naturalização desse fenômeno histórico. A não mobilização do tempo para atribuir como ocorreu o desenvolvimento do racismo e a sua não problematização em um processo histórico justificam a inserção dessa resposta em uma interpretação tradicional.

O racismo existe socialmente desde quando as pessoas começaram a brigar por dinheiro e poder. Estudante M.E.C. (branca)

### **- Categoria racismo espontâneo pela colonização - interpretação exemplar**

Aqui, as respostas sobre as origens do racismo possuem elementos que o historicizam, em que é estabelecida uma relação entre o passado colonial e o escravista que dão origem ao racismo e se manifestam ainda no presente, servindo de exemplo para argumentar a sua continuidade.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil e começam a trazer os africanos para serem escravizados, entre o século 16 e 19. O preto foi visto como algo que não tinha valor e nem direitos, foram anos e anos de pura maldade. Estudante A.C.C. (branca)

O racismo começou quando os portugueses começaram a escravizar homens negros africanos e, de acordo com as circunstâncias, ocorre até os dias atuais. Estudante A.L.O. (branca)

Desde o momento em que os indígenas começaram a trabalhar em condições análogas à escravidão. Estudante J.V.S (pardo)

O racismo começa com a colonização/invasão portuguesa em 1500 juntamente com a escravidão que gera vestígios até hoje. Estudante J.V.C. (pardo)

O racismo começa a partir do momento em que o Brasil é descoberto e a escravidão surge no país. Estudante K. (parda)

O racismo está presente no Brasil, historicamente, desde a colonização, quando os pretos eram obrigados a trabalhar. Estudante M.B. (parda)

O racismo, no Brasil, começou na época da escravidão. Estudante M. (branca)

Começou no descobrimento do Brasil, na vinda dos portugueses que eram brancos e a partir do momento em que eles usaram pessoas de outras raças, como os indígenas e os pretos para serem escravos. Foi aí que começou o racismo. Estudante R. S. (preta)

Quando começou, certamente, não me lembro, mas a escravidão foi um ano bem marcante nas primeiras décadas da colonização. Estudante R.P.A. (preto)

### **- Categoria racismo como construção histórica pela colonização - interpretação crítica**

Nove (9) respostas apresentaram características de uma interpretação crítica em uma relação passado-presente, em que o entendimento sobre as origens do racismo está relacionado ao período histórico da colonização e da escravidão. Além disso, nas respostas estão presentes os seguintes elementos: crítica a uma ideia de superioridade histórica,

condições desumanas para pretos e indígenas, a visão do europeu como invasor, a visão negativa sobre o povo negro, a submissão ao branco europeu como resistência para se manter vivo, o apagamento da história indígena na perspectiva do “descobrimento” e a ideia de minoria social para aqueles que são oprimidos pelo racismo.

O racismo no Brasil começa com a chegada dos portugueses, pois eles achavam que eram superiores às demais raças (negros e indígenas); logo começaram a escravidão racial e, assim, agravaram a desigualdade dos povos. Estudante A. E. (pardo)

O racismo começa com pensamento de superioridade da raça branca e inferioridade das demais raças, tendo o seu ápice na época do Brasil Colônia com a escravidão. Estudante B.A. (branca)

Desde a colonização, em que portugueses, franceses se apoderaram das terras e obrigavam nativos a trabalhar sobre condições não humanas e estupravam mulheres, homens e crianças, trazendo também escravos pretos para formar um novo estado, país. G.A. (pardo)

O racismo existe no Brasil desde o momento em que os portugueses chegaram aqui, quando invadiram as terras dos índios e trouxeram negros à força para serem escravizados. Estudante M.P. (parda)

O racismo no Brasil teve início quando os portugueses trouxeram os africanos traficados para cá para trabalhar na roça, nos serviços domésticos, entre outros trabalhos que o branco poderia fazer, mas não queria; e, com isso, surgiu a questão do racismo que sempre associaram o negro a algo negativo, algo ruim e daí em diante surgiu a questão do racismo. Estudante M.F. (preta)

Historicamente, o racismo, no Brasil, começa desde que um branco pisou aqui e achou que tinha o direito de escravizar uma pessoa preta. Estudante M.R.G (branca)

O racismo no Brasil começa quando povos negros vindo escravizados de vários países da África chegam ao Brasil e têm que se submeter a trabalhos escravos para se manter vivo realizando as vontades dos brancos, donos de capitais no Brasil. Estudante N. (preto)

Como fora citado previamente, desde o descobrimento do Brasil. Certo dia, uma caravela cheia de pessoas desconhecidas parou na ponta de uma "ilha", sem saber o que era ou onde estavam, decidiu explorar. Achou uma terra rica, não só em diversidade, com também em ouro. Sua natureza era encantadora. Após ver aquilo pela primeira vez, decidiu excluir a parte da história que dizia que ela já havia sido "descoberta por índios". Estudante N.X. (branca)

No momento em que o Brasil foi invadido e os negros foram trazidos para cá como mão de obra. Isso tornou o Brasil um país racista e desigual para todos os que não fossem brancos, todos considerados minorias. Estudante P.H. (branco)

## E- Fim do racismo

Para a análise dos dados sobre “quando o racismo irá acabar” foram utilizadas três categorias: **condicionado, duradouro e indefinível**. As respostas que se encaixavam na categoria “**condicionado**”, o fim do racismo estava vinculado a um ou vários fatores como condição para o seu desaparecimento. Na categoria “**duradouro**”, o fim do racismo ocorrerá em algum momento futuro, mesmo que leve algum tempo. E, por último, na categoria “**indefinível**”, as respostas não conseguem afirmar ao certo quando o racismo vai acabar ou afirmam que nunca terá fim. Essas três categorias anteriores foram relacionadas à operação mental de orientação da consciência histórica e aos tipos de geração de sentido, tradicional, exemplar, crítico e genético.

### - Categoria fim do racismo como algo “indefinível” - orientação tradicional e exemplar

As respostas nesta categoria se caracterizaram por uma orientação tradicional e exemplar. Nessa perspectiva, os estudantes apontaram a impossibilidade de se definir o fim do racismo ou que este sempre existiria. Ou seja, nessas narrativas, a orientação temporal não apresenta a possibilidade de mudança dessa relação de poder na sociedade, em que o racismo continuará sendo reproduzido no futuro. Não há o aparecimento de ações para que se rompa com essa tradição e se vislumbre um outro cenário. Oito (8) respostas apresentaram essa característica, como podemos observar abaixo:

Acredito que pela ignorância que ainda predomina em grande parte da população, é algo difícil de ter um fim, visto que sempre terá um alguém disposto a diminuir uma pessoa por sua cor ou raça. Estudante K. (parda)

Não se sabe ao certo quando irá acabar, pois os privilegiados (brancos) não fazem nada a respeito para a exterminação desse problema. Estudante M.B. (parda)

(...) provavelmente, nunca vai acabar se a humanidade não evoluir. Estudante M. (branca)

(...) vai se estender em tempo indeterminado, pois as pessoas são egocêntricas e não respeitam o próximo. Estudante M.E.C. (branca)

Infelizmente, muitas pessoas ainda hoje acreditam que são superiores às outras só pela sua raça. Ainda não vejo um fim para isso. Estudante M.R.G (branca)

E, infelizmente, sou pessimista nesse ponto e acho que sempre haverá esse câncer na nossa sociedade, que é o racismo. Estudante P.H. (branco)

(...) estamos nessa luta há anos e não posso falar quando vai acabar pq não sabemos quando realmente vai acabar. Estudante R. S. (preta)

E, certamente, não há prazo pra acabar, infelizmente sempre vai ter um que vai herdar isso de alguma pessoa. Estudante R.P.A. (preto)

### **- Categoria o racismo mesmo que “duradouro” poderá ter um fim - orientação crítica**

As narrativas (3) que apresentaram essa característica, majoritariamente, partiram da ideia de que o racismo pode acabar; mesmo sem definir ações claras para isso, demonstram uma orientação temporal que vislumbra o seu fim. O entendimento sobre o racismo como um sistema complexo, as perspectivas sobre a sua construção histórica, mesmo que isso ocorra em um futuro distante, ocorre o reconhecimento pelos discentes de possibilidades de um dia o racismo não existir.

Sobre o fim do racismo, seria uma questão bem difícil a ser respondida com exatidão, principalmente pelo fato da escravidão ser algo recente no país, visto que mal faz um século e algumas décadas que ela se foi... provavelmente, levará mais de meio século pra que as raças desfavorecidas tenham pelo menos direitos iguais (na prática) às favorecidas. Estudante J.V.S (pardo)

(...) talvez o racismo acabe um dia no Brasil, mas acredito que somente após décadas. Estudante J.V.C. (pardo)

Tenho esperança de que acabe, talvez, daqui a alguns séculos, mas com certeza não será fácil. Estudante M.P. (parda)

### **- Categoria condições para o fim do racismo – “condicionado” - orientação crítica**

Assim como a categoria “duradouro”, as narrativas (7) aqui também apresentam uma orientação crítica para fim para o racismo, porém com ideias gerais para que esse sistema de opressão acabe. Há duras críticas feitas nesse sentido, como por exemplo na fala de um dos estudantes em colocar “fogo nos racistas”. Entretanto, não aparece a construção de ações contundentes para o combate do mesmo. É constatada uma realidade injusta, apontando a desigualdade racial, o desrespeito às diferenças e argumentos de que os problemas sobre essa

questão serão solucionados, contudo de forma trivial, sem o surgimento de uma prática antirracista efetiva.

O racismo no Brasil só vai acabar quando os povos que foram durante anos tratados com desigualdade conseguirem todos os seus direitos roubados pelos idiotas dos nossos antepassados, quando a questão racial não for mais uma questão ou quando botarem fogo em todos os racistas. Estudante A. E. (pardo)

Na minha opinião, o racismo só vai acabar quando o ser humano parar de sempre querer mandar no próximo ou, simplesmente, achar inferior por causa da melanina; infelizmente, a marca da escravidão ainda está muito forte na nossa sociedade, pessoas ainda não entendem que pessoas pretas têm sua voz e direito hoje em dia. Estudante A.C.C. (branca)

Ele irá acabar quando todos respeitarem e entenderem as diferenças, não refutando-as, mas sim as aceitando. Estudante B.A. (branca)

É muito difícil afirmar ou estipular um fim para o racismo, visto que para acabar com o racismo teríamos que acabar com todo o sistema atual e substituir por um novo. G.A. (pardo)

Sobre o racismo acabar é uma questão que deve ser pensada, porque para o racismo acabar precisamos rever nossas palavras, nossas crenças, nossos princípios, porque o racismo vem lá do passado, não é algo de agora; então, para isso acabar, a gente deve rever tudo isso. Estudante M.F. (preta)

O racismo no Brasil só irá acabar quando se fizer cumprir leis e sanções antirracistas, quando os direitos e políticas públicas forem de fácil acesso à população preta do nosso país. Estudante N. (preto)

Quando as pessoas passarem a enxergar por igual, e não desigualmente; se formos ver, corre uma só cor por nossas veias, ao meu ver, todos têm direitos iguais, seja o grupo lgbt, as mulheres e os negros, todos têm direito de sonhar e conquistar esse sonho. Estudante W.H.T. (branco)

Não há o registro de uma orientação genética sobre o “fim do racismo”, pois, para tal, os estudantes deveriam apresentar em seus relatos uma dinâmica que complexificasse o racismo e a sua relação temporal entre o passado e o presente e que oferecesse uma possibilidade de ação antirracista na atualidade, desestabilizando a ordem vigente e perspectivando o seu fim no futuro.

## **F- Raiz e fim do racismo - dimensão política**

As justificativas sobre a origem e o fim do racismo estão relacionadas à dimensão política da cultura histórica quando analisamos os tipos de interpretação sobre o seu



surgimento e os tipos de orientação ligados à continuidade ou à possibilidade do desaparecimento da opressão racial nas respostas dos estudantes.

Sobre a raiz do racismo, as respostas dos estudantes vinculando o passado colonial e a escravidão operando nas desigualdades no presente, pode ser percebida em uma dimensão política da cultura histórica quando se pensa nos efeitos dos últimos vinte anos em políticas de ação afirmativa que se pautaram, principalmente, pela ideia de reparação histórica<sup>324</sup> e a sua justificativa focada a partir da herança do período escravocrata<sup>325</sup>. Esse passado é reivindicado para apresentar os efeitos nocivos na sociedade atual e serve como instrumento básico para que os estudantes apresentem as suas críticas ao racismo. Sabemos que existem outros elementos que trouxeram prejuízos para o povo negro, como a distinção social pela cor da pele na colônia, o advento da ideia de raça no século XIX e no pós-abolição no decorrer do século XX e, desta maneira, devem ser estudados pelos discentes para a sofisticação das suas críticas à gênese do racismo.

Sobre o fim do racismo, tanto as respostas que não conseguem identificar quando esse tipo de relação de poder irá acabar, quanto as que apresentam de maneira generalizada a possibilidade do seu fim, uma marca presente da dimensão política da cultura histórica sobre raça no Brasil é a dificuldade de assumir o racismo individual e coletivamente. Por isso, as respostas que possuem o elemento crítico e a semente de indignação sobre o racismo, se imobiliza<sup>326</sup> e estagnam quando não refletem sobre ações que poderiam pôr fim às desigualdades raciais no futuro.

---

<sup>324</sup> Petrônio Domingues já argumentava, em 2005, os possíveis efeitos positivos das políticas de ação afirmativa no Brasil. DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista brasileira de educação**, p. 164-176, 2005.

<sup>325</sup> É como se a ideia sobre a escravidão caísse em um pensamento mais de senso comum, inicial, que justifica tudo. É claro que justifica muita coisa e essa explicação tem um significado muito forte na cultura histórica e escolar de 30, 40 anos atrás em que a violência da escravidão, o tráfico, os castigos, o sofrimento têm uma apropriação da cultura histórica pela mídia através dos cinemas, novelas e que, por consequência, surge nas narrativas dos estudantes. A mediação didática antes do instrumento 8 vai contribuir para a sofisticação dessas leituras de mundo sobre raça.

<sup>326</sup> A reflexão que podemos fazer aqui é sobre como os estudantes se percebem enquanto agentes históricos das mudanças, pois esses posicionamentos não aparecem de forma evidente no instrumento. Podemos questionar as perguntas construídas para o instrumento, se as perguntas não trazem uma perspectiva de um “daqui pra frente” e, talvez por isso, esse estudante não se coloque como agente da mudança, estagna na constatação do que está sendo questionado. Ressaltamos que, após a mediação didática, ficará clara a diferença nas respostas dos estudantes no instrumento 8, no qual o papel do professor de História na abordagem dessa temática e na troca com os discentes implica outros movimentos.

## G- Pertencimento racial e antirracismo

### 3- Qual a relação histórica de responsabilidade entre o seu pertencimento étnico-racial tanto para a continuidade como para o fim do racismo?

A importância dessa pergunta é que ela apresenta o sentido de orientação histórica sobre a relação do pertencimento racial e como ela se mobiliza para a continuidade ou o fim do racismo, ou seja, como a autopercepção da cor influencia na presença ou ausência de ações antirracistas. A resposta única foi analisada a partir da divisão de cor/raça em três grupos: preto, pardo e branco<sup>327</sup>.

As narrativas foram divididas em categorias para cada grupo de cor/raça. Para os estudantes pretos, as categorias que apareceram foram: **reprodução do racismo, ação antirracista e crítica à branquitude**. Para os estudantes pardos, as categorias que se apresentaram foram: **movimentos negros, tornar-se negro e reprodução do racismo**. E, por último, nos estudantes brancos, as categorias encontradas nas narrativas foram: **igualdade, ausência do lugar de fala, ação antirracista e reconhecimento da branquitude**.

#### - Estudantes pretos

Iremos analisar as narrativas dos estudantes pretos pela operação mental de orientação da consciência histórica. Dessa maneira, o que se pretende averiguar é como a relação entre o pertencimento racial preto e um possível posicionamento antirracista se articulam nas respostas apresentadas pelos discentes. As respostas foram divididas em três categorias: **reprodução do racismo, ação antirracista e crítica à branquitude**, cada uma delas articulada à operação mental de orientação e à geração de sentido tradicional, exemplar, crítico e genética.

---

<sup>327</sup> A divisão analítica das narrativas de pretos e pardos, tem como referência Virgínia Leone Bicudo e a sua pesquisa sobre relações raciais na década de 1940. Em “Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo”, a pesquisadora divide os entrevistados em pretos e mulatos, pois a concepção que o mulato faz de si se apresenta diferente do preto. Nesta pesquisa, pretos e pardos também vão apresentar diferenças sobre as questões raciais, daí a importância de não serem colocados em um único grupo “negro”. Para ver mais: BICUDO, Virgínia Leone, and Marcos Chor Maio. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

### **- Categoria reprodução do racismo – orientação tradicional**

Houve a ocorrência de uma (1) narrativa com essa orientação sobre o pertencimento racial e o posicionamento diante do racismo. Podemos interpretá-la como uma orientação tradicional, pois parte da ideia de que o racismo nunca vai ter fim para este jovem preto e continuará sendo reproduzido na sociedade futuramente, sinalizando uma falta de perspectiva e de construção de ações para que se acabe com a opressão racial, a partir da perspectiva de quem está na extremidade receptiva de tal sistema de poder.

Eu presenciei fatos sobre isso, fui alvo disso e certamente vão ter outros momentos semelhantes aos fatos ocorridos. Estudante R.P.A. (preto)

### **- Categoria reprodução do racismo – orientação exemplar**

A categoria “**reprodução do racismo**” repete-se aqui, no entanto, com outra perspectiva. Se na resposta anterior não há uma perspectiva de mudança sobre o racismo, em posicionamentos que são externos e independem da vontade do indivíduo de cor preta para que tal dinâmica acabe, aqui, em uma orientação exemplar, o problema da continuidade do racismo é visto como um problema interno, das pessoas pretas que reproduzem racismo, discurso comumente reproduzido na sociedade de que “o negro é o mais racista”. Assim, na visão do estudante, bastante limitada e que não propõe uma ação para que o racismo acabe, é preciso que as pessoas de cor preta revejam essas atitudes.

Então, muitos pretos acabam praticando o racismo e, às vezes, eles nem percebem e com isso eles acabam dando voz pra continuidade do racismo; pra isso acabar, precisamos rever bastantes atitudes. Estudante M.F. (preta)

### **- Categoria ação antirracista e crítica à branquitude – orientação crítica**

Aqui, o sentido de orientação crítica em um pertencimento racial preto vai apresentar quem opera na manutenção da dinâmica racista, ou seja, os brancos. Assim, mesmo que a palavra não apareça, há um posicionamento sobre a branquitude. Isso posto, articula-se também um parecer que estabelece o entendimento de que o racismo pode acabar no futuro mesmo que não se tenha a construção de uma ação efetiva para isso; a luta proposta é de não se submeter ao grupo privilegiado.

A raça que me declaro é a preta, minha raça mantém o racismo é aceitar muitas das vezes o que o sistema branco oferece, para acabar com o racismo totalitário minha raça teria que não aceitar o que é imposto pelo sistema branco. Estudante N. (preto)

### **- Categoria ação antirracista e feminismo negro – orientação genética**

Nesta narrativa, proferida por uma estudante preta, ocorre uma orientação genética que estabelece que a continuidade do racismo está diretamente relacionada a não tomar partido dentro do debate racial ocorrendo, assim, a sua perpetuação. Desse modo, a discente afirma que enquanto mulher preta - uma reivindicação identitária do feminismo negro - há a necessidade de se ter um posicionamento diante do racismo projetando, assim, que o fim de tal prática social só irá acabar quando nos posicionarmos. Mesmo sem citar Angela Davis, a sua ideia aparece quando a aluna afirma que “não adianta falar que sou antirracista”, sendo necessário posicionar-se de maneira assertiva diante de tal temática e marcar o seu lugar na luta antirracista.

Eu, como mulher preta, acho que dou continuidade para o racismo quando eu não me posiciono sobre isso, não faço nada e deixo pra lá. E para dar um fim, eu acho que eu, como mulher preta, é eu me posicionando contra o racismo. Não adianta eu falar que sou antirracista se eu não me posiciono sobre o assunto. Quando nos posicionamos, estamos fazendo algo para que outras pessoas entendam que já chega, já deu. Em pleno século 21 e ainda estamos vivendo em um país/mundo racista. Ainda estamos na luta para que um dia isso tudo acabe. Estudante R. S. (preta)

### - Estudantes pardos

As narrativas dos estudantes pardos foram categorizadas em: **reprodução do racismo, movimentos negros e tornar-se negro**, sendo cada uma delas articulada à operação mental de orientação e à geração de sentido tradicional, exemplar, crítico e genética.

### - Categoria reprodução do racismo – orientação exemplar

A ocorrência de uma (1) narrativa com essa orientação sobre o pertencimento racial pardo e o posicionamento diante do racismo pode ser interpretada como uma orientação exemplar, pois assim como ocorreu em uma narrativa de um estudante preto, acontece a luta contra o racismo, mas o que atrapalha é a visão de que negros também são racistas. Aqui, “negro” torna-se sinônimo de “preto”. Mais uma vez, a ideia de que pessoas negras são racistas também. Não há uma construção de ação que perspetive um futuro sem racismo, mesmo em um pensamento vago de que pessoas de cor parda se mobilizem contra isso.

Pessoas pardas estão sempre ajudando nos movimentos antirracistas e se mobilizando. Embora sempre haja pessoas que atrasem, como pessoas negras racistas, não tenho o que dizer sobre os pardos atrasarem tais movimentos (nunca soube de algo ou li). Estudante K. (parda)

### - Categoria movimentos negros – orientação crítica

A narrativa apresentada pelo estudante foi categorizada como “movimentos negros”, pois aponta a existência de mobilização coletiva na luta contra o racismo por pretos e pardos. O combate ao racismo, aqui, é destacado através dos movimentos sociais, seja por ativismo nas ruas ou virtual. Cabe destacar a crítica feita pelo estudante de que o racismo é velado, o que nos revela dois elementos: a percepção de um racismo disfarçado a partir do seu pertencimento de cor parda e a dificuldade de se lutar contra um sistema opressor nas suas complexidades.

O racismo acaba sendo perpetuado dentro da nossa sociedade de forma velada, os pardos e negros sempre lutaram contra isso, em maioria, com pesados discursos e outras formas de engajamento social, seja de forma presencial ou pela *internet*. Estudante J.V.C. (pardo)

Outra narrativa que se encaixou nessa categoria relacionou o pertencimento racial pardo na luta contra o racismo também em uma visão que enaltece historicamente a luta dos negros. O recorte temporal escolhido pelo discente foram as revoltas negras no período regencial, assim como a crítica ao elemento branco europeu e à sua permanência no poder e o uso de mão de obra escravizada até o momento da abolição que reverberam e geram ainda a continuidade do racismo. A resposta do estudante também não apresenta uma proposta de ação evidente na luta antirracista.

Como me considero de raça negra, porém de cor parda e já que uma das características da população brasileira é ser miscigenada, acredito que houve tantos fatores que contribuem para o fim do racismo como também pra sua continuidade por parte dos meus ancestrais. É possível citar revoltas de caráter exaltado durante o período regencial, como a cabanagem, a revolta dos malês (a qual teve o intuito direto de combater a escravidão por parte dos próprios escravos), como também é possível citar fatores que contribuíram para a continuidade: a forte presença de luso-brasileiros no poder durante diversas fases após a independência, toda a mão de obra era preenchida pelo trabalho escravo praticamente até a Lei Áurea, entre outros. Estudante J.V.S (pardo)

### - Categoria tornar-se negro<sup>328</sup> – orientação crítica

A categoria “tornar-se negro” apresentou-se na maioria das narrativas. Para descrever os relatos dos estudantes como tal, as suas respostas apresentaram a importância de se destacar como os pardos sofrem processos de racialização que orientam o seu posicionamento na luta antirracista. Identificar o seu pertencimento de cor com uma identidade negra torna-se importante para o fim do racismo.

Nas explicações dos discentes, as críticas partem desde a ideia de apagamento da identidade negra dos pardos e da necessidade do processo de reconhecimento da negritude, à questão da passabilidade e do colorismo, de ora ser visto como negro, ora como branco, sendo evidente que toda essa dinâmica está ligada a um processo histórico de

---

<sup>328</sup> A inspiração para o nome da categoria está na pesquisadora Neusa Santos Souza. Para ver mais em SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

embranquecimento. As duras críticas traçadas aqui apresentam um sentido de orientação para que o sujeito de cor parda perspetive como se pode combater o racismo, porém não há uma clareza na construção de ações para que isso se efetive.

Em decorrência do instrumento de pesquisa anterior, pensei sobre como o pardo tem sua origem apagada e o que e levando isso em conta acredito que devemos reconhecer que também sofremos com o racismo e passar a lutar contra. Estudante M.P. (parda)

Os pardos deveriam ajudar na visibilidade do problema, protestar mais e não se calar. Os pardos também sofrem preconceito, mas não tanto quantos os pretos, e acho que, por isso, a maioria se mostra indiferente a este problema, e acho que isso só atrasa o processo de extermínio do racismo. Estudante M.B. (parda)

Na minha concepção, pardo é uma etnia muito dividida; acho difícil apontar o que minha etnia faz para a continuidade ou para o fim do racismo, uns se consideram brancos, outros negros e outros como pardo (meu caso). Nós, pardos, somos mais negros do que brancos, mas mesmo assim existem aqueles que se acham superior aos negros e praticam o racismo. Para dar fim ao racismo, além de mudar o atual sistema econômico inteiro, deveríamos nos conscientizar mais sobre questões raciais étnicas e praticar mais empatia. G.A. (pardo)

### **- Categoria tornar-se negro – orientação genética**

As características que se apresentaram na orientação crítica para a categoria “tornar-se negro” são repetidas aqui no relato de um estudante; o que difere aqui para ser caracterizada como uma orientação genética é a articulação temporal articulada sobre o processo de embranquecimento e como o pertencimento ligado à cor parda pode se posicionar na luta antirracista. A consciência de uma trajetória histórica de invisibilidade da negritude dos que possuem pele clara, e para que se caminhe para uma identidade negra é o caminho para se lutar contra o racismo.

A minha raça, por muito tempo, foi uma questão de dúvida e questionamento e ainda continua sendo; eu sou pardo, não sou nem branco, nem preto, eu sou pardo, é assim como classificam minha cor de pele mas, historicamente, a minha cor é fruto da linda miscigenação ou melhor dizendo, do estupro dos senhores com suas escravas; ser pardo carrega uma importância muito grande de afirmação, pois durante muito tempo o Estado sempre quis a todo custo embranquecer a nossa história, por isso eu considero que pardos são, sim, negros; é muito importante cortarmos esses pequenos atos do racismo e é importante ter orgulho das suas raízes e cultura para que, futuramente, exista mais respeito e igualdade pela nossa cor, história e cultura. Estudante A. E. (pardo)

## - Estudantes brancos

Por último, vamos analisar as narrativas dos estudantes brancos. As respostas foram divididas em três categorias: **igualdade, ausência do lugar de fala, reconhecimento da branquitude e ação antirracista**, sendo cada uma delas articulada à operação mental de orientação e à geração de sentido tradicional, exemplar, crítico e genética.

### - Categoria igualdade – orientação tradicional

As narrativas que apresentaram a categoria “igualdade” partiram da ideia sobre o pertencimento racial branco e a relação com um posicionamento na luta contra o racismo em uma perspectiva de que basta se posicionar a favor de um equilíbrio social entre os grupos de cor para que o racismo acabe. Há uma consciência sobre a desigualdade; contudo, não é apresentado como se pode construir um mundo onde todos são iguais, nem uma crítica de como combater a origem das desigualdades.

Pessoas da minha cor/raça têm que lutar contra o racismo e caminhar junto aos pretos, indígenas, amarelos, entendendo que somos todos iguais. Estudante M. (branca)

Começa pelo respeito né? Se você dá respeito, as pessoas vão retribuir, você tratar a pessoa por igual vai gerar um simples respeito à sua pessoa; agora, se não houver esse respeito, onde em um simples campeonato de futebol você agride aquela pessoa só por sua cor, geram vários conflitos e o mundo já tá cheio deles. Estudante W.H.T. (branco)

Meu posicionamento é aceitar a raça de qualquer pessoa antes de julgá-la; caso haja esse pensamento entre toda a humanidade, o racismo irá diminuir até acabar. Estudante A.L.O. (branca)

### - Categoria ausência do lugar de fala - orientação exemplar

Na categoria “ausência de lugar de fala”, a orientação que aparece é a exemplar, em que o combate ao racismo em um sujeito com o pertencimento racial branco fica estagnado em um posicionamento, pelo fato de o mesmo não sofrer com o racismo. Há uma ideia equivocada



sobre “lugar de fala”<sup>329</sup>, em que o indivíduo branco não concebe a sua experiência social na dinâmica racial e não se mobiliza em uma ação antirracista. Por mais que na resposta a estudante, em um primeiro momento, apresente uma ideia de escuta ativa sobre as experiências daqueles que são racializados, na segunda parte, ela se ausenta do debate partindo da ideia de que brancos não podem falar sobre racismo.

Minha função no combate ao racismo é sempre escutar uma pessoa negra e entender o que fere o outro ou não. Acho que, como branca, não posso sair falando sobre racismo, pois eu não vivencio esse sofrimento. Estudante M.E.C. (branca)

#### **- Categoria reconhecimento da branquitude – orientação crítica**

Nessa categoria encontramos, nos relatos dos estudantes, um reconhecimento que o pertencimento racial branco estabelece privilégios, e ter consciência de que se faz parte de um grupo social que possui vantagens na sociedade representa uma crítica e estabelece um posicionamento na luta contra o racismo. Nesse reconhecimento, há uma saída de uma posição de conforto que aponta para ações que transformem a sociedade.

Bom, eu acho que com a etnia a que eu pertenço, eu tenho o privilégio de outras pessoas poderem me escutar e falar sobre essa pauta que é o racismo. Infelizmente, ainda hoje, muitas pessoas não querem escutar o que as pessoas pretas têm pra falar. Estudante M.R.G (branca)

Sendo branca, minha raça foi a maior fonte e prática do racismo. Muitos disseminam e alimentam esse preconceito, outros lutam e têm consciência que esse pensamento é inconcebível e, além disso, temos as pessoas que se mostram contra o racismo, mas no dia a dia fazem comentários racistas. Estudante B.A. (branca)

---

<sup>329</sup> Djamila Ribeiro propõe que todos possuem lugar de fala e que esse se dá também na importância em como grupos hegemônicos precisam “enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares dos grupos subalternizados” RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

## **- Categoria reconhecimento da branquitude e ação antirracista – orientação crítico-genética**

Em um primeiro momento, ao analisarmos a orientação genética, identificamos que ela está em conformidade com a orientação crítica, uma vez que ambas partem da consciência do pertencimento racial branco para criticar e contestar o racismo. A diferença, aqui, é encontrada na segunda parte e na proposta de ações antirracistas como: reconhecimento da história do povo negro, contestação da ideia de racismo reverso, escuta ativa da experiência de pessoas racializadas, exaltação da cultura negra, não silenciar ou se ausentar do debate racial, não naturalizar o racismo, buscar por igualdade a partir dos direitos humanos, entender as diversas expressões do racismo nos meio de comunicação e nas situações cotidianas, as quais denotam dedicação/investimento na construção de uma nova sociedade efetivamente.

Ou seja, as narrativas aqui apresentadas exploram uma totalidade que busca a compreensão dos processos de racialização e questiona, de forma mais profunda, o privilégio branco e como ele se expressa em um posicionamento de rompimento com o pacto narcísico da branquitude.

Acho que a minha maior responsabilidade é, sempre que puder, dar voz a essas pessoas que às vezes gritam para serem ouvidas e destacar cada vez mais eles e, principalmente, quando eu tiver filhos, passar para eles os direitos de todos os humanos, independentemente de cor ou raça. Estudante A.C.C. (branca)

No mundo em que vivemos, eu sendo branco sei os privilégios que tenho por ter nascido assim e o mínimo que devo fazer é tentar conscientizar o próximo; mesmo sem estar no meu lugar de fala, racismo é um problema social e deve ser debatido sempre e confrontado quando visto; historicamente, temos privilégios, quando ligo a tv vejo pessoas brancas, nunca senti falta de representatividade, nunca fui revistado no ônibus, pelo simples fato de ser branco e devemos aprender com nossos privilégios, com a história e devemos aprender com os erros do passado e acabar com essa diferença entre negros, brancos, pardos, amarelos ou seja qual for a etnia. Estudante P.H. (branco)

O racismo deve ser combatido por todos, não tem a desculpa de: eu não tenho lugar de fala, porque eu não sou. Você é, você é de um lugar que foi cuidado, construído por pessoas negras, pessoas que fizeram toda a diferença, mas que talvez não tiveram o reconhecimento necessário. Você só não pode falar como se você sentisse na pele, como se você pertencesse a outra raça - no caso de você ser branco, por exemplo, pois não existe isso de racismo reverso, não é mesmo? O êxito tá em acabar com isso, se você pode, dar lugar de fala para alguém que saiba, demonstre interesse e desconstrói aquilo que a sociedade tanto idealizou anos atrás. Cede seus privilégios e diga que todos somos iguais. Se ficarmos parados, nada vai mudar, é questão de fazer! Estudante N.X. (branca)

## H- Pertencimento racial e antirracismo - dimensão cognitiva

As justificativas sobre o pertencimento de cor/raça e os posicionamentos para a continuidade ou o fim do racismo estão relacionados à dimensão cognitiva da cultura histórica quando analisamos o tipo de conhecimento sobre possíveis atitudes antirracistas apresentadas nas respostas dos estudantes. Em comum a cada grupo de cor/raça, as narrativas dos alunos e alunas apresentaram um conteúdo crítico contrário ao racismo, perspectivando o seu fim. Em menor número, alguns relatos sem proposta de ação ou reflexão profunda contribuem para a permanência do racismo. Outros, também em um número reduzido, apresentaram ideias de ações efetivas para combater o racismo.

Analisando a ideias por grupo, começaremos pelos estudantes brancos. As narrativas em menor número, com uma orientação tradicional e exemplar, expressaram um conhecimento sobre posicionamentos antirracistas bastante comuns na sociedade. Na categoria “ideia de igualdade”, podemos refletir sobre a influência de uma cultura histórica sobre raça ligada ao mito de “democracia racial”, em que não há o reconhecimento objetivo das desvantagens dos grupos racializados, bastando lutar por uma igualdade que nunca é alcançada. Na categoria “ausência de lugar de fala”, há os efeitos de não se pensar historicamente no racismo como uma estrutura de poder erguida-pelos brancos, ou seja, um problema dos brancos e que evidencia que ainda se engatinha nesse debate tanto no espaço escolar, como na sociedade.

Presentes nas respostas dos estudantes em suas narrativas de orientação crítica e genética, podemos perceber os efeitos dos estudos da branquitude<sup>330</sup> no Brasil e sua vulgarização nos últimos anos. Por mais que nos relatos dos discentes não apareça a palavra “branquitude”, as ideias que se apresentam estão articuladas a esses estudos sobre como refletir, por exemplo, sobre privilégio branco e propor ações antirracistas a partir do reconhecimento dessas vantagens. Somam-se a isso, nos últimos anos, as discussões nas

---

<sup>330</sup> Lourenço Cardoso nos diz que a branquitude como preocupação analítica se dá a partir de Guerreiro Ramos, em 1957, e cai em um vácuo que só é retomado a partir dos anos 2000. Após uma revisão de literatura, o pesquisador nos traz os seguintes autores e os anos das suas publicações: Alberto Guerreiro Ramos, (1995[1957]a); Edith Piza (2000, 97–125; 2002, p. 59- 90); César Rossato e Verônica Gesser (2001, p. 11-37); Maria Aparecida da Silva Bento (2002a, p. 1-10; 2002b, p. 25-57; 2002c, p. 147-162), Liv Sovik (2004b, p. 315- 325) e Lúcio Alves de Oliveira (2007, p. 66-78). CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2011.

redes sociais sobre a temática da branquitude retirando, assim, o problema racial como um problema somente dos racializados.

Nos estudantes pretos e pardos, essa dimensão cognitiva da cultura histórica pode ser percebida nas respostas dos discentes, cabendo aqui destacar as narrativas de orientação crítica e genética. Tanto na categoria “Movimentos Negros”, como na “Tornar-se Negro”, podemos estabelecer uma relação de construção e exaltação da negritude de forma efetiva, a partir dos efeitos das leis 10.639 e 11.645, as quais permitiram que os debates raciais entrassem de vez no cotidiano escolar atingindo o conhecimento desses jovens e trazendo novas perspectivas sobre a sua própria percepção racial e engajamento na luta antirracista.

Aqui, mesmo que não apareçam as palavras colorismo, feminismo negro, branquitude, negritude, essas ideias estão presentes nas suas respostas, o que nos leva também a refletir como esses conhecimentos estão sendo propagados além da sala de aula, principalmente por rede social, programas de tv, espaços em que o debate racial tem sido mais constante influenciando na dimensão cognitiva da cultura histórica sobre raça no Brasil.

### **I - Pertencimento racial e antirracismo - dimensão política**

As justificativas sobre como o pertencimento racial perpetua ou rompe com o racismo estão relacionadas à dimensão política da cultura histórica quando analisamos os tipos de orientação manifestadas nas respostas dos estudantes, a partir da sua cor/raça preta, parda ou branca e o seu engajamento contra um sistema de poder.

Sobre todos os pertencimentos de cor/raça presentes nas autodeclarações dos discentes desta pesquisa, as respostas, majoritariamente, partiram de um teor crítico racializado. Podemos interpretar essa consciência racial como um reflexo das políticas públicas dos últimos vinte anos que fizeram com que surgissem questionamentos sobre a autopercepção cor/raça na sociedade brasileira debatidos cotidianamente e que, conseqüentemente, refletem nas dinâmicas da luta antirracista que tornaram as discussões e os dados sobre inclusão social e desigualdade mais urgentes sobre os grupos racializados. Deve-se pensar, também, no momento em que a os dados da pesquisa foram produzidos (caso

George Floyd) o que fez com que as movimentações políticas em torno das questões raciais no mundo ganhassem mais força, pesando também as contestações aqui no Brasil.

Sobre os estudantes brancos, as respostas, majoritariamente, partiram da ideia do reconhecimento do privilégio branco como elemento para lutar contra o racismo. Interpretar como a consciência da branquitude emerge nas respostas dos discentes está ligada à cobrança atual que se tem sobre esse grupo, no seu papel histórico na construção do racismo e a necessidade de se racializarem para uma reflexão sobre os seus privilégios na atualidade como única forma possível de contribuírem de maneira eficiente na luta antirracista.

Nos estudantes pardos, as narrativas apresentam, majoritariamente, também um teor crítico a partir de como historicamente para esse grupo foi negada a sua negritude, utilizados politicamente como elemento diluidor do debate racial. Nesse sentido, tornar-se negro tendo consciência das estratégias de um sistema opressor que vai operar a partir de uma ideia de embranquecimento para esse grupo; atendendo aos interesses pela continuidade do racismo, é a orientação de uma identidade política que perspectiva um futuro sem racismo. Isso revela o reflexo da luta do Movimento Negro Unificado no final dos anos 1970, que caracterizou o povo negro na soma de pretos e pardos e, conseqüentemente, nas políticas que se seguiram posteriormente.

No grupo dos estudantes pretos, a partir do seu pertencimento racial, as narrativas oscilaram desde a falta de esperança do racismo acabar, indicando a continuidade da reprodução do racismo como reflexo no sujeito que está na extremidade receptiva deste sistema de poder, até a posicionamentos críticos de reconhecimento e orgulho da história da luta do povo negro, crítica à branquitude e posicionamento contundente na luta antirracista. Assim como os pardos, os efeitos dos movimentos negros na construção do orgulho negro a partir de sua história e do acesso a oportunidades a partir de políticas com o viés de discriminação positiva somam-se para ter sujeitos engajados na luta antirracista e buscarem mais espaços na sociedade.

### 3.2.3 – EXPERIÊNCIA DE RACIALIZAÇÃO<sup>331</sup>

**C- Com as informações adquiridas nas aulas sobre identidade racial, raça, racismo, responda novamente à pergunta: "É bom ser da sua cor/raça? Por quê? É ruim ser da sua cor/raça? Por quê?"**

Repetindo a pergunta feita no instrumento 5, as respostas apresentam as experiências raciais dos estudantes, servindo para identificar como esses sujeitos vivenciam cotidianamente aspectos positivos e negativos de pertencerem a uma determinada cor/raça. Contudo, esta etapa foi respondida após a mediação didática sobre identidade racial, raça e racismo.

Mais uma vez, as justificativas positivas e negativas do pertencimento racial foram separadas por grupos de cor/raça. De maneira geral, mais uma vez apenas os grupos que são racializados, os pretos e pardos, apontaram, ambos, os aspectos positivos e negativos do seu pertencimento racial. No caso dos alunos brancos, na maior parte dos casos, não aparecem aspectos negativos relacionados ao pertencimento racial. As exceções que vão pontuar os aspectos negativos dizem respeito à reponsabilidade dos brancos em relação ao racismo e aos seus privilégios.

#### **A- Estudantes pretos**

As respostas apresentaram elementos positivos e negativos bastante similares ao instrumento 5. Novamente, os aspectos bons apontados pelos alunos se relacionaram à exaltação do povo negro, reivindicando outra vez a **negritude**. Repete-se, então, a referência à **luta, à origem, à ancestralidade, à cultura negra**. Como no instrumento 5, os aspectos negativos estão ligados à percepção de estarem na extremidade receptiva do **racismo**.

Voltamos a analisar as narrativas dos estudantes pretos pela operação mental de experiência da consciência histórica. Assim, foram verificadas as dinâmicas raciais específicas desse grupo e se elas articulam questões históricas sobre raça, sendo importante

---

<sup>331</sup> INSTRUMENTO 7 PARTE II - REFAZENDO O INSTRUMENTO 5 PARTE II

ressaltar como isso se desenvolveu após a mediação didática. Como no instrumento 5, os relatos abaixo reincidiram na operação mental de experiência e na geração de sentido crítico. Não apareceu aqui a geração de sentido genética.

### - Categoria negritude e denúncia contra o racismo – experiência crítica

A operação mental de experiência crítica de um pertencimento racial preto trouxe nas respostas dos discentes como instrumento 5, referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas a elementos históricos com passagens como **“sei o que nossos antepassados passaram sobre isso”, “por conta do preconceito que os negros e pardos vivem desde uns séculos atrás até hj”, pois foi a minha raça que ajudou o país a se desenvolver**, assim como posturas de exaltação da sua cor/raça que podemos vincular à ideia de negritude como: **“eu amo a minha cor”, “É bom por conta das crenças, da cultura do nosso estilo”**.

Como no instrumento 5, como perspectiva negativa temos a experiência do processo histórico de racialização demonstrado nos trechos que afirmam que **“não podemos fazer muito o que queremos por conta do racismo”, “ruim por conta do preconceito dos olhares tortos na rua” e “falta de políticas públicas específicas voltadas para negros no país”**. É reiterada a denúncia ao racismo em uma experiência do que aconteceu no passado e a sua permanência na vivência cotidiana dos sujeitos de cor/raça preta.

Sim mto bom, pois tenho orgulho da minha cor e sei o que nossos antepassados passaram sobre isso; por um lado é ruim, por causa do que passamos diariamente, a justificativa é bem óbvia. Estudante R.P.A. (preto)

É ruim ser da minha cor sim, por conta do preconceito que os negros e pardos vivem desde uns séculos atrás até hj e, por isso, é ruim ser dessa cor. Não temos muita voz na sociedade, não podemos fazer muito o que queremos por conta do racismo. As pessoas ainda nos veem como pessoas que são inferiores a elas, e não somos. São muitas coisas que eu poderia falar para justificar isso. É bizarro que em pleno século 21 estejamos vivendo em um mundo/país racista. Eu amo a minha cor, mas é isso aí que eu falei. Estudante R.S. (preta)

É bom por conta das crenças, da cultura do nosso estilo, entre outras coisas, mas é ruim por conta do preconceito dos olhares tortos na rua, entre outras situações ainda piores. Estudante M.F. (preta)

É bom ser da minha cor, pois foi a minha raça que ajudou o país a se desenvolver. Ruim ser da minha raça por falta de políticas públicas específicas voltadas para negros no país. Estudante N. (preto)

## B- Estudantes pardos

Assim como no instrumento 5, as respostas apresentaram elementos positivos e negativos. Os positivos, novamente, estão ligados à vantagem de sofrer menos opressão racial do que os pretos. Repetem-se, aqui, as ideias de **passabilidade, colorismo e pigmentocracia** vinculados a um **assimilacionismo** à **democracia racial** e retornam aos aspectos negativos muito semelhantes ao instrumento 5 que se relacionam às referências anteriormente citadas, pois ainda vai permanecer, mesmo após a mediação didática, a não sensação de pertencimento a um grupo, voltando à vivência de **limbo racial**, pois há a consciência de serem racializados e sofrerem **racismo** como o grupo de cor/raça preta.

Permanece a análise das narrativas dos estudantes pardos pela operação mental de experiência da consciência histórica. Destarte, a análise se pautou pela vivência do pertencimento racial pardo, identificando as dinâmicas raciais específicas desse grupo e se elas articulam questões históricas sobre raça. Como no instrumento 5, os relatos abaixo apresentaram a operação mental de experiência e a geração de sentido exemplar e crítica, mas também surgindo a geração de sentido genética.

### - Categoria colorismo passivo: assimilacionismo e limbo racial – experiência exemplar

A ocorrência da operação mental de experiência exemplar de um pertencimento racial pardo trouxe, nas respostas dos discentes, um posicionamento próximo do instrumento 5, em que os aspectos positivos sobre a sua cor/raça ligadas estão ligados ao processo histórico de embranquecimento no Brasil como **“Minha cor não sofre muito com racismo, então considero que ser pardo é bom”**, **“Pois não sofro nenhum tipo de preconceito, e, de alguma forma, sou privilegiada em relação à minha raça** trazendo, mais uma vez, a ideia de ganho de algum benefício da sua cor/raça ligadas, novamente, ao assimilacionismo do mito da democracia racial. Reiteramos que essa ideia traz uma falsa percepção de que há graus de racismo, em que ele é menor com os pardos ou em um equívoco maior de que ele não exista.

A perspectiva negativa aqui desaparece, pois não há a sensação de que o racismo aconteça. Isso fica demonstrado nos seguintes trechos: **“nunca sofri nenhum tipo de**



**racismo, nunca vi olhares diferentes pra mim ao entrar em uma loja” e “me entristeço com o descaso de muitas pessoas pelas demais raças”**. Após a mediação didática, havia a expectativa de que o reconhecimento negativo da miscigenação apresentada no instrumento 5 fosse mais aprofundada; entretanto, ela nem parece. O racismo é algo que acontece com o “outro”, preto, mas não com os sujeitos de cor/raça parda.

Minha cor não sofre muito com racismo, então considero que ser pardo é bom, mas mesmo sofrendo pouco, ainda sofre. Não acho ruim ser pardo; eu, por exemplo, nunca sofri nenhum tipo de racismo, nunca vi olhares diferentes pra mim ao entrar em uma loja... Estudante G.A. (pardo)

É bom, pois não sofro nenhum tipo de preconceito, e, de alguma forma, sou privilegiada em relação à minha raça. Porém, me entristeço com o descaso de muitas pessoas pelas demais raças. Estudante K. (parda)

#### **- Categoria negritude e colorismo crítico – experiência crítica**

Como no instrumento 5, os elementos que se apresentaram na operação mental de experiência crítica dos estudantes pardos são as referências positivas sobre a sua cor/raça bem próxima da experiência crítica dos estudantes pretos pautados por uma negritude; e manifestadas nas seguintes passagens: **“É bom ser da minha cor por conta das minhas origens, da história. É maravilhoso ser diferente, amo meus traços físicos, e ser resistência.”**, **“Me identifico com a raça negra”**, **“temos que aceitar a nossa raça, não há como negar suas raízes só para seguir um padrão imposto pela mídia (padrão europeu)”**.

O aspecto negativo, como no instrumento 5, vai fazer uma crítica ao racismo ligada à dinâmica do **colorismo**, com uma crítica que estabelece uma relação com a miscigenação e as possibilidades de sofrimento em um sistema de opressão, a partir do processo histórico de apagamento via embranquecimento. Os trechos que exemplificam isso são os seguintes: **“É ruim ser da minha cor por conta do tráfico de mulheres mulatas, e por conta desse racismo que sofremos por não ser associada a branca ou preta”**, **“(…) de ter as origens apagadas e, mesmo não sofrendo racismo da mesma forma que os pretos, ainda assim não estamos imunes a isso”** e **“é exponencial a discriminação racial relacionada aos negros e esse fato pode ser visto de forma grotesca ao acompanhar um cidadão negro correndo pela rua à noite”**

É bom ser da minha cor por conta das minhas origens, da história. É maravilhoso ser diferente, amo meus traços físicos, e ser resistência. É ruim ser da minha cor por conta do tráfico de mulheres mulatas, e por conta desse racismo que sofremos por não ser associada a branca ou preta. Estudante M.B. (parda)

Sigo com a mesma percepção sobre as desvantagens de ter as origens apagadas e, mesmo não sofrendo racismo da mesma forma que os pretos, ainda assim não estamos imunes a isso, como mencionado sobre as estatísticas de pobres, analfabetos e até mesmo população carcerária terem uma maioria parda e já a ocupação em grandes cargos ou ricos e milionários serem de brancos. Estudante M.P. (parda)

Não. Me identifico com a raça negra e como já havia falado, é exponencial a discriminação racial relacionada aos negros e esse fato pode ser visto de forma grotesca ao acompanhar um cidadão negro correndo pela rua à noite, buscando empregos, precisando ser atendido em qualquer unidade pública do Estado, e muitas vezes sendo vítima da própria sociedade no dia a dia, entre outros. Estudante J.V.S. (pardo)

Acredito que tudo sem seu lado positivo e negativo, mas temos que aceitar a nossa raça, não há como negar suas raízes só para seguir um padrão imposto pela mídia (padrão europeu). Todos nós temos a nossa própria beleza; ser preto, branco, pardo, ou seja lá qual for sua raça, assumo ela com orgulho! Estudante J.V.C. (pardo)

### - Categoria negritude de pele clara antirracista – experiência genética

No instrumento 5, os elementos que aparecem na operação mental de experiência genética somente se manifestaram no grupo dos estudantes pretos. Aqui ela vai aparecer, exclusivamente, em uma narrativa de um estudante pardo. Os elementos são os mesmos que surgem na experiência crítica com as referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas a um processo temporal como, “**É bom ser da minha raça, pois tenho muito orgulho da nossa história, da nossa luta.**”, em um posicionamento pautado por uma **negritude**. No aspecto negativo, aqui também a referência é o **racismo**, com uma crítica que estabelece uma relação temporal apontando para o passado e revelada no trecho “**Nossa raça já passou por diversos momentos de tensão por conta do racismo**”.

Novamente, como no instrumento 5, a diferença aqui é a visão do fim dessa dinâmica racista pela luta coletiva dos que são oprimidos na ideia contínua da luta antirracista em que o estudante afirma que “**nós nos fortalecemos e estaremos na luta até o racismo ser combatido!**”, perspectivando uma experiência no futuro de constante enfrentamento a este sistema de opressão.

É bom ser da minha raça, pois tenho muito orgulho da nossa história, da nossa luta. Nossa raça já passou por diversos momentos de tensão por conta do racismo e, mesmo assim, não abaixamos a cabeça; muito pelo contrário, nós nos fortalecemos e estaremos na luta até o racismo ser combatido! Estudante A.E. (pardo)

### C- Estudantes brancos

Como no instrumento 5, as respostas no instrumento 7 após a mediação didática apresentaram, majoritariamente, elementos positivos e, mais uma vez, apenas um estudante relatou algo negativo sobre ter a cor/raça branca. Sobre os aspectos positivos apontados pelos **brancos** foram reiterados os **privilégios** que historicamente essa cor possui, em que novamente podemos pensar no reconhecimento da **branquitude**. A única fala sobre a característica negativa de ser branco, repetiu a ideia do papel do branco opressor na dinâmica racial.

Continuamos com a análise das narrativas dos estudantes brancos pela operação mental de experiência da consciência histórica. Mais uma vez, o que se tentou perceber a partir da vivência do pertencimento racial branco e após a mediação didática foi se houve uma sofisticação das questões históricas sobre raça relacionadas, especificamente, a esse grupo de cor/raça. Os relatos abaixo foram observados a partir da operação mental de experiência e repetiu, como no instrumento 5, a ocorrência das gerações de sentido tradicional, exemplar, crítica e genética.

#### - Categoria cegueira racial – experiência tradicional

Como no instrumento 5, as referências positivas sobre a sua cor/raça se dão a partir daquilo que chamamos de **cegueira racial**, na qual há uma negação sobre as questões raciais e o não reconhecimento da branquitude e sendo presentes nos seguintes trechos: “**Não é ruim ser da minha cor; contudo, não haveria problemas em ser de outra.**” e “**é apenas estereótipo antigo que é reproduzido por muitos anos, sem qualquer motivo plausível.**” Como já mencionado no instrumento 5, nessa experiência, há ausência de uma postura que

se posicione sobre as questões raciais, na sensação dos brancos não serem racializados e não se colocarem de forma que indague de maneira mais profunda o racismo.

Não é ruim ser da minha cor; contudo, não haveria problemas em ser de outra. Claro que a sociedade tenta nos persuadir dizendo que tal cor é superior ou inferior. É apenas estereótipo antigo que é reproduzido por muitos anos, sem qualquer motivo plausível. Estudante N.X. (branca)

### - Categoria branquitude crítico-passiva – experiência exemplar

Aqui, como no instrumento 5, as referências positivas sobre a sua cor/raça estão ligadas ao reconhecimento do privilégio branco em nunca sofrer racismo por conta da sua cor. A percepção da branquitude se manifesta sem, contudo, haver um posicionamento contra esse privilégio. Vale reforçar que na experiência da **branquitude crítico-passiva**, o reconhecimento dos benefícios da cor/raça branca não gera uma condenação enfática do racismo.

É bom ser da minha cor, pois além de ser bem visto e ter fácil acesso a trabalho e outros, livre, fora de qualquer tipo de preconceito e coisas e tais. Minha opinião - não acho que tem cor boa ou ruim, acho que o mundo deveria enxergar por forma igual as pessoas!! Estudante W.H.T. (branco)

É bom, pois as pessoas da minha cor têm muitos privilégios e não sofremos preconceitos diários, simplesmente pela nossa cor. Estudante M. (branca)

É bom ser da minha cor, pois eu não sofro preconceito da sociedade e posso andar tranquilamente na rua sem ter a preocupação de ser abordada ou, então, de ser acusada de algo por causa da minha cor. Estudante M.E.C. (branca)

### - Categoria branquitude crítico-ativa – experiência crítico-genética

Como ocorrido no instrumento 5, a experiência crítico-genética de um pertencimento racial branco no instrumento 7 trouxe, nas respostas dos discentes, referências positivas sobre a sua cor/raça ligadas ao reconhecimento do privilégio branco e, automaticamente, não sofrer qualquer tipo de racismo. Novamente, como no instrumento anterior, o que nos interessa para as narrativas serem inseridas nessa categoria é a condenação consistente do sistema de opressão racial. É no reconhecimento da branquitude, que confere vantagens estruturais aos sujeitos, somado ao constrangimento enquanto opressor, que torna a

experiência do privilégio algo negativo. Algumas narrativas trouxeram, novamente, após a mediação didática, a experiência de uma **branquitude crítico-ativa**, na qual há a consciência dos benefícios da sua cor/raça e, ao mesmo tempo, a reprovação dessas vantagens para tentar combater o racismo.

Sim, sei que sou completamente privilegiado por ser branco, ainda mais em um país como o Brasil; como na resposta anterior, nunca sofri abordagem policial, nunca fui seguido por segurança em uma loja ou coisas do tipo, e o motivo é que sou branco. Estudante P.H. (branco)

Eu sou branca, então eu nunca sofri nenhum tipo de racismo, nunca duvidaram da minha índole por causa da minha cor, nem eu e nem a minha família. Então, pelo fato de eu ser branco, é muito mais fácil viver nessa sociedade racista. Estudante A.C.C. (branca)

É bom ser da minha cor ou raça (no caso, branca), porque eu tenho o privilégio de não sofrer racismo, não ser parada pela polícia, conseguir os melhores empregos, não sofrer julgamento preestabelecido por conta da minha pele. É ruim no sentido de ser a raça que criou o racismo. Estudante B.A. (branca)

#### **D- Encruzilhada entre a dimensão política e cognitiva da cultura histórica sobre raça - dimensão estética**

Foi interessante observar que, após a mediação didática, o instrumento 7 pouco divergiu do instrumento 5, tanto nas justificativas apresentadas pelos discentes que basicamente não apresentaram diferença nas suas narrativas, quanto na sofisticação das suas argumentações em termos de novos elementos que poderiam ter surgido nas respostas. Pode-se deduzir que a expectativa do aumento de repertório após as aulas tenha se originado por conta da diferença significativa nas argumentações dos discentes no instrumento 8, que ocorreu após a mediação didática, comparando com o 6, sem a mediação.

Outras hipóteses podem ser levantadas, como a própria complexidade da dimensão estética da cultura histórica e a sua relação com os sentidos, em que o uso de linguagens artísticas poderia ter tido um maior impacto do que uma aula tradicional, em que houvesse tido a escolha de um caminho pelo estranhamento visual sobre os processos de racialização. A questão é que os estudantes, de maneira específica, não conseguiram explicar a vantagem e a desvantagem pela experiência histórica; eles utilizaram somente a sua experiência como referência principal.

A forma como a pergunta foi feita na pesquisa pode ter colaborado para esse entendimento; talvez se tivesse comparado o pertencimento racial no passado com o presente, ou colocasse na própria pergunta elementos históricos sobre embranquecimento, eugenia, democracia racial, entre outros, talvez eles teriam o mesmo refinamento textual que tiveram na dimensão política e cognitiva. Outra hipótese possível é que a falta de um direcionamento temporal, e a reflexão de que os jovens são frutos do seu tempo, muito conectados às redes sociais que reforçam o presentismo, deu uma impressão, neste instrumento, de que para eles as lutas começaram agora.

Assim, não ter um argumento de historicidade para justificar os aspectos negativos e positivos do seu pertencimento racial, somados a uma pergunta que poderia ter sido melhor construída, relacionam-se com os próprios elementos complicadores da dimensão estética. Dentro de todo o processo é possível perceber, nos alunos e nas alunas, um estado de transição dos dilemas sobre as questões raciais que vão desde uma melhor construção de posicionamento a uma sensação de pertencimento e de identidade.

Mas aqui, no instrumento 7, não ocorre uma alteração significativa do instrumento 5, parecendo até mesmo uma repetição; e o dilema afirmado anteriormente, que esses jovens têm sobre as questões raciais, como vimos na dimensão política e cognitiva há um entendimento objetivo sobre raça, racismo e identidade. Entretanto, parece ser na dimensão estética que essa experiência é subjetivada. Se nas operações mentais de experiência tradicional e exemplar fica evidente a falta desse processo de subjetivação, nas operações crítica e genética, mesmo que essa subjetividade estivesse melhor estruturada em alguns estudantes, a elaboração de argumentos históricos ligados à dimensão estética da cultura histórica sobre raça, não houve a construção de tantos argumentos assim.

O olhar sobre a encruzilhada em que a dimensão estética sobre raça se encontra nos traz a reflexão sobre como essa estética na cultura histórica se construiu e segue sendo reproduzida e exaltada na cultura ocidental. Vista de longe, sem a devida atenção, parece difusa e despreziosamente vai cumprindo o seu papel de formar imagens racializadas, cristalizando um imaginário nacional, uma narrativa oficial heroica, reafirmando o mito da democracia racial, apresentando um projeto que é quase sempre o mesmo. Assim, sempre cabe ressaltar o papel das aulas de História, do professor atento a essas questões, ponto este que acreditamos ter sido perdido aqui, nessa encruzilhada, mas outras se apresentarão e temos que ficar atentos à dimensão estética da cultura histórica sobre raça.

### 3.2.4 - RAÇA, RACISMO E HISTÓRIA<sup>332</sup>

Este instrumento, realizado após a mediação didática, foi importante para perceber os efeitos das aulas sobre as questões raciais e históricas. A importância de refazer o instrumento 6 foi observar se aparecem novos elementos na leitura histórica e racial dos estudantes, servindo para identificar se ocorreu uma sofisticação na interpretação histórica sobre questões relacionadas à temática racial.

Partimos, então, para a primeira pergunta. No instrumento 6, há uma divisão dos dados e das narrativas dos estudantes quando se analisam aspectos relacionados às vantagens e às desvantagens. No instrumento 8, optamos por manter a divisão percentual que demonstra qual grupo de cor/raça possui vantagens e desvantagens. Entretanto, para a análise das narrativas, escolhemos analisá-las na sua integralidade, ou seja, vantagem e desvantagem operando de forma conjunta. Diferentemente do instrumento 6, as respostas tornaram-se mais extensas e complexas, tanto no uso de marcadores históricos, como no tamanho e na qualidade das explicações fornecidas pelos discentes.

A interpretação das vantagens e desvantagens foi feita, como a partir do instrumento 6, através de duas categorias: **prática social e legado histórico**. Em prática social, houve a fusão dos descritores **privilegio branco** e **visão negativa sobre negros e indígenas** em uma perspectiva relacional no momento da análise. Em legado histórico, quatro descritores se repetem: **colonização, escravidão, abolicionismo, imigração**. Entretanto, cabe destacar que, após a mediação didática, foi necessário adicionar mais dois descritores: **eugenia e democracia racial**.

#### A- Vantagens e desvantagens raciais

Como no instrumento 6, todas as respostas (20) referentes à cor/raça branca apareceram como a que possui vantagens sobre os outros grupos de cor/raça.

---

<sup>332</sup>INSTRUMENTO 8 – REFAZENDO O INSTRUMENTO 6

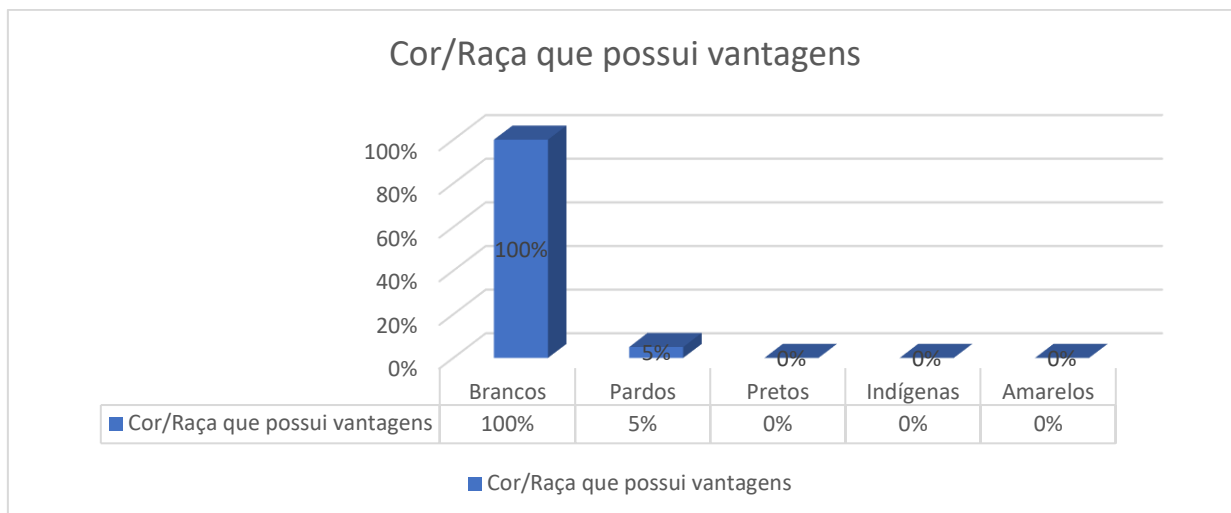


Gráfico 30: Cor/raça que possui vantagens. Fonte: Elaborado pelo autor.

Como no instrumento 6, em todas as respostas (20), a cor/raça preta apareceu como a que possui desvantagens sobre os outros grupos de cor/raça. Os pardos apareceram quinze (15) vezes, os indígenas são reduzidos a três (3) respostas e os amarelos não aparecem mais. Se relacionarmos ao grupo de cor/raça branca que possui vantagens, temos uma hierarquização de como a questão racial opera: brancos privilegiados, e pretos na extremidade receptiva do racismo tanto no instrumento 6, como no 8.

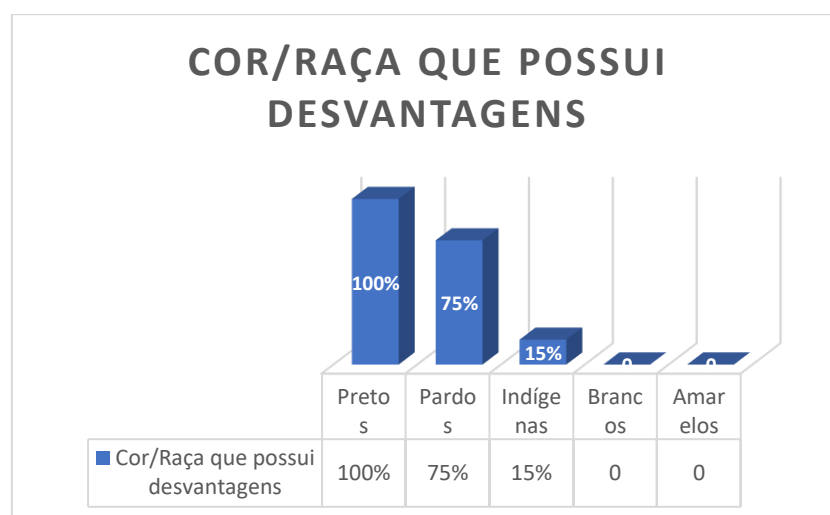


Gráfico 31: Cor/raça que possui vantagens. Fonte: Elaborado pelo autor.



### - Prática social: privilégio branco (vantagem)

Tanto instrumento 6 quanto no instrumento 8, nesta categoria, predominantemente, as palavras com sentido positivo apareceram atribuídas aos brancos como um benefício acima de outros grupos de cor/raça. Nos dois instrumentos, os estudantes apresentam a branquitude operando como prática social normatizada. Mais uma vez, na atribuição de vantagens ao grupo de cor/raça branco, podemos perceber o aparecimento de palavras e expressões que em seu significado possuem um sentido positivo.

<b>VANTAGEM BRANCA – palavras e expressões com um sentido de vantagem</b>
<b>privilégios (5)</b>
<b>raça privilegiada (2)</b>
<b>favorecidos (1)</b>
<b>oportunidades (1)</b>
<b>melhores empregos (1)</b>
<b>supremacia (1)</b>
<b>beneficiados (1)</b>
<b>bem vistos (1)</b>
<b>indivíduo " comum" (1)</b>
<b>exaltação (1)</b>
<b>nunca sofrerem (1)</b>
<b>nunca oprimido (1)</b>
<b>padrões eurocêntricos (1)</b>

Tabela 11: Vantagem branca – palavras e expressões com um sentido de vantagem. Fonte: Elaborado pelo autor.

### - Prática social: visão negativa sobre negros e indígenas (desvantagem)

As desvantagens são explicadas sobre a questão racial como prática social no presente que subalterniza outros grupos racializados, trazendo desigualdade e exclusão social, predominantemente, para negros (pretos e pardos) e indígenas. No instrumento 6, os indígenas aparecem com mais frequência nas respostas; já no 8, após a intervenção há uma redução,

ficando as desvantagens mais atreladas aos negros (pretos e pardos), com a predominância ainda para os pretos. Novamente, na atribuição das desvantagens a esses grupos, ocorreu o aparecimento de palavras e expressões que em seu significado possuem um sentido negativo.

<b>DESVANTAGEM NEGRA E INDÍGENA – palavras e expressões com um sentido de desvantagem</b>
<b>racismo (4)</b>
<b>discriminação (3)</b>
<b>racista (2)</b>
<b>discriminados (2)</b>
<b>racismo estrutural (1)</b>
<b>racismo institucional (1)</b>
<b>racializado (1)</b>
<b>raça inferior (1)</b>
<b>prejudicados (1)</b>
<b>prejudicadas (1)</b>
<b>menos favorecidos (1)</b>
<b>preconceito (1)</b>
<b>preconceitos (1)</b>
<b>trabalho braçal e/ou informal (1)</b>
<b>oprimidos (1)</b>
<b>opressão (1)</b>
<b>opressões (1)</b>
<b>apagar a identidade (1)</b>
<b>marginalizados (1)</b>
<b>difamada (1)</b>
<b>descredibilizadas (1)</b>
<b>ignorada (1)</b>
<b>não tem lugar de fala (1)</b>
<b>maus olhos (1)</b>

não é ouvida (1)
------------------

não somos aceitos (1)
-----------------------

Tabela 12: Desvantagem negra e indígena – palavras e expressões com um sentido de vantagem. Fonte: Elaborado pelo autor.

É interessante observar que, após a mediação didática, não há resposta que sinalize a vantagem branca e a desvantagem racializada como apenas **prática social**. Como observado no instrumento 6, a hegemonia dos brancos e os aspectos negativos sobre pretos, pardos e indígenas são naturalizados como prática social no presente e as respostas que apresentaram apenas essa característica foram analisadas pela operação mental de interpretação com um tipo de geração de sentido tradicional. Como isso não acontece no instrumento 8, a categoria **prática social** vai estar sempre vinculada à categoria **legado histórico**.

- **Legado histórico: colonização, escravidão, abolicionismo, imigração, eugenia e democracia racial.**

Nesta categoria, os elementos acerca das vantagens e desvantagens sobre cor/raça aparecem em todas as respostas dos estudantes, em que a presença dos descritores **colonização, escravidão, abolicionismo, imigração, eugenia e democracia racial** variaram nas respostas. As seguintes datas e análise se mostraram presentes nas narrativas:

MARCADORES HISTÓRICOS			
Colonização	Escravidão	Abolição	Imigração
colonização (3)	escravidão (16)	Lei Áurea (1)	imigração (4)
período colonial (1)	escravização (2)	300 anos de escravidão (1)	imigrantes (1)
brasil colônia (1)	escravizados (1)	fim da escravidão (1)	italianos (1)
portugueses (1)	escravizadas (1)	1888 (1)	alemães (1)
católicos (1)	escravos (1)	132 anos de "liberdade" (1)	século XIX (1)
descobridores do Brasil (1)	escravizar os indígenas (1)		
senhores de engenho (1)	escravizar os negros africanos (1)		
expansão marítima europeia (1)			
burgueses (1)			
1500 (1)			
1700 (1)			

<b>500 anos atrás (1)</b> <b>1550 (1)</b> <b>1540 (1)</b> <b>1580 (1)</b> <b>década de 1550 (1)</b>							
<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Eugenia</b></th> <th><b>Democracia Racial</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <b>eugenia (17)</b>   <b>branqueamento (2)</b>  <b>embranquecer (4)</b>  <b>1883 (1)</b>  <b>Francis Galton (1)</b>  <b>darwinismo social (1)</b>  <b>1914 (1)</b>  <b>século XX (2)</b> </td> <td> <b>democracia racial (10)</b> </td> </tr> </tbody> </table>		<b>Eugenia</b>	<b>Democracia Racial</b>	<b>eugenia (17)</b>  <b>branqueamento (2)</b> <b>embranquecer (4)</b> <b>1883 (1)</b> <b>Francis Galton (1)</b> <b>darwinismo social (1)</b> <b>1914 (1)</b> <b>século XX (2)</b>	<b>democracia racial (10)</b>		
<b>Eugenia</b>	<b>Democracia Racial</b>						
<b>eugenia (17)</b>  <b>branqueamento (2)</b> <b>embranquecer (4)</b> <b>1883 (1)</b> <b>Francis Galton (1)</b> <b>darwinismo social (1)</b> <b>1914 (1)</b> <b>século XX (2)</b>	<b>democracia racial (10)</b>						

Tabela 13: Marcadores Históricos. Fonte: Elaborado pelo autor.

Como citado acima sobre o instrumento 6, as respostas que careceram de uma explicação histórica a partir das origens das ideias de raça sobre como o privilégio branco e a desvantagem dos racializados foram construídos, focaram somente na prática social. Já no instrumento 8, essas narrativas tornam-se mais elaboradas quando atreladas às justificativas que abordam um contexto histórico. Ou seja, antes da mediação didática, as respostas sobre as vantagens dos brancos e desvantagens de pretos, pardos e indígenas em algumas respostas vieram acompanhadas de uma justificativa histórica e outras, não.

No instrumento 8, contudo, as justificativas históricas se dão em todas as respostas em maior quantidade e com mais qualidade. Refletindo sobre o instrumento 6, os elementos acerca das vantagens e desvantagens sobre cor/raça dos brancos aparecem, predominantemente, nas respostas como uma herança histórica do período colonial e da escravidão; aqui elas serão minoria. Há uma alteração no repertório<sup>333</sup> das respostas que estabeleceram relações variadas combinando, por exemplo, **prática social, colonização e democracia racial; colonização,**

<sup>333</sup> Esta alteração no repertório podemos atrelar ao componente 5 do letramento racial proposto por Twine que fala sobre “A posse de um vocabulário e gramática racial para debater raça, racismo e antirracismo;” TWINE, France Winddance. *A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2010, p.92. (tradução nossa)

**imigração e eugenia; colonização e democracia racial; prática social, colonização e eugenia; colonização e imigração.**

Após a apresentação das categorias e descritores que aparecem nas respostas sobre qual cor/raça possui vantagens e desvantagens, vamos analisá-las a partir da operação de Interpretação e dos tipos de geração de sentido da consciência histórica. Após a mediação didática em comparação com o instrumento 6, há quantitativamente um aumento dos sentidos crítico, o surgimento do sentido genético e, automaticamente, a diminuição do sentido exemplar e a não ocorrência do sentido tradicional.

Devido à sofisticação, complexificação e extensão das narrativas, optamos por apresentar somente alguma delas. Das vinte (20) respostas, duas (2) foram descartadas, duas (2) apresentaram sentido exemplar, doze (12) tinham um sentido crítico e quatro (4), um sentido genético.

**- Categoria permanência das vantagens e desvantagens de cor/raça como legado da colonização e escravidão - interpretação exemplar**

No instrumento 6, as vantagens com interpretação exemplar ficaram registradas em onze (11) narrativas, e as desvantagens, em cinco (5). Como relatado, optou-se por analisar as vantagens e as desvantagens no instrumento 8 na integralidade da resposta. Dessa forma, apareceram apenas duas (2) narrativas que permaneceram com o tipo exemplar. Aqui, mais uma vez, historicizam-se os benefícios e os prejuízos dos grupos de cor/raça com uma relação com o passado colonial e escravista. Ou seja, há a ideia de que somente o espólio escravista opera nessas facilidades e dificuldades no presente.

Branco são os que mais possuem vantagens, e pretos possuem mais desvantagens no Brasil, pois de acordo com a história, os brancos eram os senhores de engenho, e burgueses e pretos escravizados pelos mesmos. Os pretos eram imigrados de outros países e vendidos para os brancos para serem escravizados. Estudante A.L.O. (branca)

A cor que mais possui vantagens é a branca e as que possuem desvantagens são a preta e a parda. O Brasil sempre foi um país muito racista, desde a época da escravidão, em que os brancos achavam que os pretos eram inferiores só por causa da cor de sua pele. Estudante M. (branca)

### **- Categoria entendimento múltiplo da história acerca das vantagens e desvantagens dos grupos de cor/raça - interpretação crítica**

Após a mediação didática, a maioria das respostas apresentaram um sentido crítico de interpretação das vantagens e desvantagens dos grupos de cor/raça. No instrumento 6, apenas duas (2) narrativas sobre as vantagens e três (3) sobre as desvantagens ocorreram nas respostas dos discentes. Essa interpretação crítica, no instrumento 8, partiu de uma relação passado-presente mais refinada com variados marcadores históricos que se relacionaram para evidenciar a vantagem dos brancos e as desvantagens dos grupos racializados.

Dessa forma, podemos afirmar que ocorreu entre os estudantes um entendimento múltiplo da história sobre raça no Brasil nos aspectos sobre as vantagens e desvantagens dos grupos de cor/raça, quando mais de um período histórico é aplicado para argumentar na sua interpretação. Não houve um padrão nas argumentações dos discentes na seleção dos elementos históricos que iriam compor seu repertório para explicar as vantagens e desvantagens de determinados grupos. Como exemplo, a Estudante M.F. (preta) apontou as desigualdades no presente e como a questão racial se perpetua, recorrendo à escravidão e atacando o mito da democracia racial. O Estudante A.E. (pardo) complexifica o passado analisando a vantagem dos brancos a partir de três elementos: escravidão, imigração e eugenia. A Estudante A.C.C. (branca) tece uma crítica à democracia racial, aborda o tempo de duração da escravidão, aponta o racismo ainda presente, passa pela eugenia e vincula a questão racial ao fascismo no presente. E, por último, o Estudante G.A. (pardo) parte da colonização e da escravidão e tece uma crítica a partir da ideia de democracia racial.

Como dito anteriormente, por conta da extensão das respostas, oito (8) narrativas foram colocadas em anexo. Abaixo, encontram-se as quatro (4) narrativas comentadas acima:

Atualmente, em território brasileiro, a raça que possui mais vantagens em nossa sociedade é a raça branca, devido à construção histórica e social da sociedade brasileira. Pode-se, portanto, afirmar que os indivíduos negros e pardos se encontram marginalizados perante a sociedade, fruto da escravidão do passado, na qual pessoas negras de origem principalmente africana foram obrigadas a serem escravas em território latino-americano, em que as mesmas eram submetidas a condições extremamente desumanas, configurando um sistema de domínio de uma raça em relação à outra. Muitas pessoas ainda acreditam que as pessoas de cores e raças diferentes possuem os mesmos privilégios, que as mesmas são tratadas de forma igualitária defendendo a democracia racial, porém é só observar na televisão, jornais, entre outras mídias e em nosso cotidiano, que a população negra ainda se

encontra refém dos preconceitos criados na época da escravidão, a qual é permeável até hoje em nossa sociedade. Estudante M.F. (preta)

Desde a escravidão, toda raça que não a branca, é diminuída. Com os processos de imigração, isso ficou cada vez mais evidente. Os brancos possuem muito mais privilégios do que todas as outras, sendo os mais prejudicados os pretos. Acreditava-se em diversas teorias relacionadas à eugenia que tentavam provar que os brancos eram mais evoluídos que as outras raças. Estudante A. E. (pardo)

Mesmo depois de anos, ainda insistem em falar que a democracia racial existe. A escravidão no Brasil durou 300 anos, se a gente parar para pensar na história isso não tem muito tempo, vemos isso na sociedade racista que ainda vivemos, a sociedade que não dá direitos iguais aos pretos. Além de todos esses anos com a escravidão, os negros ainda passaram por muitos e muitos preconceitos, a eugenia foi uma das mais cruéis depois da escravidão, querer ter os “bem-nascidos”, excluindo a raça negra. Contra todos os fatos, não há como ter argumentos; não achar que os brancos têm mais privilégios nesse país é viver com os olhos vedados sendo manipulados por líderes fascistas. Estudante A.C.C. (branca)

A raça privilegiada são os brancos, desde a colonização e a escravidão, sempre foram a supremacia, sendo os negros e pardos, as raças prejudicadas. Mesmo com tantos atos e gestões racistas, ainda assim existe a teoria da democracia racial, que diz que o racismo é inexistente no Brasil. Nosso país é um país racializado onde a cor da pele influencia em quais oportunidades vamos ter, como seremos tratados, como seremos respeitados. G.A. (pardo)

### **– Categoria entendimento múltiplo da história acerca das vantagens e desvantagens dos grupos de cor/raça e posicionamento antirracista - interpretação genética**

Nesta interpretação, os elementos que aparecem aqui são os mesmos da interpretação crítica. Entretanto, o diferencial nos textos dos discentes é a possibilidade de perspectivar um futuro nesses relatos problematizando a herança histórica das vantagens e desvantagens dos grupos de cor/raça no presente, levando-os a um posicionamento antirracista.

Essa inclinação para um posicionamento, na prática, contra o racismo pode ser percebida nos seguintes trechos: “A democracia racial não está perto de começar, mas o que for do nosso alcance, não podemos hesitar em fazer!” trecho da Estudante N. X. (branca). O Estudante P.H. (branco) critica a ideia de democracia racial e debates mais recentes sobre racismo reverso que interferem na luta antirracista afirmando que “(...) os negros e povos indígenas que têm suas culturas, deuses e crenças difamadas e descredibilizadas todos os dias, e sua luta contra o racismo ignorada com pautas como democracia racial, racismo reverso etc.”

A Estudante R.S. (preta) afirma que “(...) ainda em pleno século 21 a nossa voz não é ouvida de uma forma que gostaríamos, não somos aceitos na sociedade de uma forma que era para sermos aceitos, todos sendo tratados de uma forma igual”-ressaltando o desrespeito ao lugar de fala do oprimido, além de abordar a necessidade de serem tratados de forma igualitária. A Estudante K. (parda) é enfática sobre as desvantagens daqueles que são racializados em uma sociedade marcada pelo obscurantismo, afirmando que “ainda há a ideia de que são uma raça inferior. Por conta do pouco tempo de liberdade? Não! Mas, sim, pela ignorância que insiste em residir na sociedade e assombrá-los.”

Nas quatro narrativas registradas na íntegra abaixo, os períodos históricos articulados são múltiplos, apresentando-se nos textos dos estudantes na relação entre escravidão, imigração; colonização, eugenia e democracia racial; colonização, escravidão e eugenia; escravidão, eugenia, pós-abolição e democracia sendo tudo isso relacionado ao presente sobre o racismo operando enquanto prática social.

Desde há muito tempo, há raças que são mais privilegiadas que outras, isso é fato. Nossos antepassados fomentaram a ideologia que negros e pardos são inferiores ao "homem branco". Houve várias atrocidades no decorrer dos períodos, como o genocídio e a escravidão. Ambos tiveram como base a distinção entre uma raça e outra; no genocídio, não apenas a raça, como religião e outros fatores. Para diminuir essa distinção imaginária, houver tentativas de separação de raças, imigrações, conquistas de terras etc. Mas, em momento algum, o racismo deixou de ser praticado! A democracia racial não está perto de começar, mas o que for do nosso alcance, não podemos hesitar em fazer! Estudante N.X. (branca)

A raça branca possui e sempre possui vantagem. O mundo em que vivemos é um mundo que busca padrões eurocêntricos, um padrão exclusivista com exaltação do branco europeu, um povo que se apropriou de culturas e espalhou seu ideal de vida através de dominação e colonização do mundo; ou de parte dele, na época da expansão marítima europeia; mesmo não dando início ao racismo como vemos povos gregos classificando qualquer pessoa de fora como bárbaros, propagou-o com o genocídio e o começo da escravidão de nativos africanos. Com isso, as pessoas ao longo dos anos foram tentando justificar o racismo e a escravização dos povos, teorias como o darwinismo social e a eugenia. A eugenia consiste em melhorar a qualidade genética da população. Uma maneira para justificar a eugenia é a de que as raças humanas consideradas superiores prevalecem no ambiente de maneira mais adequada. As raças que mais têm desvantagem no Brasil são todas as que não são brancas, principalmente os negros e povos indígenas, que têm suas culturas, deuses e crenças difamados e descredibilizados todos os dias, e sua luta contra o racismo ignorada com pautas como democracia racial, racismo reverso etc. Estudante P.H. (branco)

(...) a cor e raça branca possui vantagens em relação a tudo na sociedade, desde a imigração deles ao Brasil, quando eles vieram para o Brasil a 500 anos atrás, no início da colonização, eles começaram a escravizar os indígenas, nos anos 1540 e 1580. E depois, começaram a escravizar os negros africanos na década de 1550. Eles tbm iniciaram a eugenia no Brasil em 1914. Eles tbm têm vantagens por nunca sofrerem agressões de policiais pela cor da pele, entrar em uma loja e não serem seguidos por seguranças, olhar para uma pessoa e ela não olhar com olhar de ódio



para eles só por conta do seu cabelo ou da cor da pele e por eles nunca terem sido oprimidos. E as desvantagens são a raça preta, parda e indígenas. Eles têm desvantagens desde quando houve a escravidão no Brasil, quando eram forçados a trabalhar e humilhados por pessoas de outra raça. Isso não ficou nessa época; o racismo acontece até hj no século 21, na sociedade de hj acontece muito racismo estrutural, racismo institucional e entre outros, em que os negros que são os oprimidos não têm lugar de fala. Até para ter visibilidades estamos em desvantagens, quando algumas coisas na cultura africana são vistas com maus olhos por pessoas brancas, quando os negros utilizam essa cultura; mas é mais aceita quando uma pessoa branca utiliza essa cultura, apropriação cultural. Enfim, os negros, os pardos e os indígenas estão em desvantagens. Ainda em pleno século 21 a nossa voz não é ouvida de uma forma que gostaríamos, não somos aceitos na sociedade de uma forma que era para sermos aceitos, todos sendo tratados de uma forma igual. Estudante R. S. (preta)

De fato, os brancos são historicamente mais beneficiados e bem vistos pela sociedade, enquanto os pretos e pardos são discriminados por sua cor, sendo visto como objeto desde a escravidão. Há quem defenda a ideia da democracia racial, um pensamento absurdo para, de certa forma, defender o racismo. Em 1883, Francis Galton criou o termo "eugenia", que consiste em melhorar gerações futuras, baseando-se na seleção das características dos seres humanos. Ou seja, era defendido que raças superiores e de boa genética, prevalecem de maneira mais adequada ao ambiente reforçando, assim, a discriminação de negros e pardos na sociedade. Foram mais de 300 anos de escravidão, contra apenas 132 anos de "liberdade". Ou seja, ainda há a ideia de que são uma raça inferior. Por conta do pouco tempo de liberdade? Não! Mas, sim, pela ignorância que insiste em residir na sociedade e assombrá-los. Estudante K. (parda)

## **B- Categoria “vantagem” branca e “desvantagem” racializada em uma perspectiva histórica ampliada - dimensão cognitiva**

Após a mediação didática, as justificativas sobre a vantagem e desvantagem dos grupos de cor/raça apresentaram uma temporalidade histórica em uma perspectiva ampliada. Se no instrumento 6 os marcadores históricos ficaram, majoritariamente, restritos à colonização e à escravidão, no instrumento 8, além da presença desses dois elementos, há uma diversificação e inclusão nas argumentações dos seguintes termos: imigração, pós-abolição, eugenia e democracia racial.

Dessa maneira, pode-se pressupor que a mediação didática influenciou positivamente a cultura histórica legada pelos discentes em sua dimensão cognitiva que vinculava vantagens e desvantagens de cor/raça como uma consequência restrita à escravidão. Há um rompimento com esse discurso quando são articulados outros conhecimentos sobre raça e racismo apresentados na aula de História.

Podemos constatar que a construção do conhecimento sobre as relações raciais nas aulas de História deve ser pensada em uma totalidade histórica para que não haja vácuos que estabeleçam relações temporais assimétricas entre um determinado período passado e o presente. Ou seja, vincular privilégios, facilidades, dificuldades e opressão aos grupos de cor/raça no presente somente ao escravismo é alimentar essa dimensão cognitiva de maneira simplificada.

### **C- Raiz do racismo**

#### **2- Historicamente, qual é a raiz do racismo no Brasil e quando vai acabar?**

Nesta etapa da pesquisa após a mediação didática, a importância dessa pergunta se deu como no instrumento 6; apresentou a leitura histórica sobre a categoria de racismo nos estudantes, servindo para identificar como estes sujeitos interpretam historicamente essa questão.

Agora, no instrumento 8 como na primeira pergunta, as respostas tornaram-se mais extensas e complexas, tanto no uso de marcadores históricos como no tamanho e qualidade das explicações fornecidas pelos discentes sobre a origem e sobre o fim do racismo. Contudo, houve o desmembramento na análise das respostas, como no instrumento 6.

A análise das respostas sobre a raiz do racismo foi como no instrumento 6, por meio da categoria **legado histórico**. Entretanto, há o surgimento de quatro descritores que não apareceram no instrumento anterior. Se no instrumento 6 aparecem apenas **colonização** e **escravidão**, no instrumento 8 surgiram **catequização, eugenia e racismo científico**.

#### **- Legado histórico: colonização, escravidão, catequização, eugenia e racismo científico**

Nesse instrumento, apenas duas respostas dos estudantes apresentaram a mesma relação estabelecida no instrumento 6 sobre a origem do racismo, ou seja, como tendo início no período colonial e na escravidão. Doze (12) respostas se diversificaram com outros marcadores históricos e, majoritariamente, ampliaram o período da origem do racismo relacionando-o, predominantemente, **à colonização, à escravidão, à catequização, ao racismo científico e**

à **eugenia**. Vale destacar que mesmo estando atrelada às respostas dos estudantes à colonização, pelo número de ocorrências houve a necessidade de separação do descritor **catequização** para destacá-lo na análise. A seguir, datas e palavras que surgiram nesse contexto:

<b>MARCADORES HISTÓRICOS</b>		
<b>Colonização e Escravidão</b>	<b>Catequização (Igreja Católica)</b>	<b>Racismo Científico e Eugenia</b>
Escravidão (6) escravizados (6) escravizadas (2) escravos (2) escravização (1) navios negreiros (1) escravizar (1) escravizaram (1) escravizar (1) portugueses (6) colonização (3) século XVI (1) Brasil Colônia (1) senhores de engenho (1) 500 anos atrás (1) descobrimento do Brasil (1) 1500 (2)	igreja católica (17) bíblia (5) cristianismo (1) catequizar (1) catolicismo (1)	racismo científico (15) século XIX (2) eugenia (1) eugenistas (1) Brasil império (1)

Tabela 14: Marcadores Históricos. Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a apresentação das categorias e descritores que aparecem nas respostas sobre a raiz do racismo, vamos analisá-las a partir da operação de Interpretação e dos tipos de geração de sentido da consciência histórica apresentados a seguir.

### **- Categoria racismo a-histórico - interpretação tradicional**

Assim como no instrumento 6, apenas uma (1) resposta apresentou essa característica, ou seja, não apresenta elementos temporais para identificar a origem do racismo. A partir de uma generalização, confirma a existência do racismo a partir de um tempo indeterminado; nas palavras do estudante o racismo existe “desde quando vemos os negros como pessoas diferentes”. Não há uma elaboração acerca dessa origem, trazendo a opressão racial como fenômeno dado justificando a inserção dessa resposta em uma interpretação tradicional.

Desde quando vemos os negros como pessoas diferentes da gente. Estudante W. (branco)

### **- Categoria racismo automático pela colonização e catequização - interpretação exemplar**

Aqui, as respostas sobre as raízes do racismo estabelecem temporalidades diferentes sobre a sua origem apenas definindo sem desenvolver uma crítica. Vemos, por exemplo, nas respostas dos estudantes a relação da questão racial com a Igreja Católica, contudo sem estabelecer como isso se construiu ou apenas sentenciando a gênese racista com a chegada do colonizador. Assim como no instrumento 6, há elementos que o historicizam, em que é estabelecida uma relação entre colonização, escravidão e Igreja Católica para apresentar o início do racismo e servindo de exemplo para confirmar a sua existência.

A raiz está na escravidão. A igreja católica a apoiou por muitos anos, inclusive acreditou em teorias eugenistas, que evidenciam o racismo científico. Estudante A. E. (pardo)

A raiz do racismo se deu quando a Igreja Católica discriminava os pretos e apenas os brancos poderiam ter um cargo alto dentro dela. Estudante A.L.O. (branca)

Com a chegada dos europeus no Brasil. Estudante M.L.M (branca)

### **- Categoria racismo como construção histórica multifacetada - interpretação crítica**

Treze (13) respostas apresentaram características de uma interpretação crítica, em uma relação passado-presente, em que o entendimento sobre as origens do racismo se

relaciona a diferentes períodos históricos articulando colonização, escravidão, o papel da Igreja Católica, o racismo científico e a eugenia.

Os elementos presentes nas respostas dos discentes estabelecem a origem do racismo através da Igreja Católica no processo de colonização, marcando o início do etnocídio de identidades culturais indígenas e negras, a vinda a forçada pelo tráfico negreiro e a desumanização daqueles que eram escravizados. Criticam a ideia de superioridade da branquitude através do cristianismo e da escravidão em que a ideia do racismo científico ainda se faz presente no cotidiano. Acrescenta-se a isso, o catolicismo como marco que traz a diferença via maldição de Cã incrementada e legitimada pela eugenia.

Somam-se a isso dados no presente que são trazidos para ratificarem as críticas à gênese do racismo como a apresentação do país com a maior população negra fora do continente africano, a visão negativa sobre as religiões de matriz africana, as desigualdades sociais e genocídio da população negra.

O surgimento do racismo se dá pela presença da igreja católica durante a colonização. A união entre a igreja e o Estado português tinha o intuito de “evangelizar” as pessoas negras fazendo com que abandonasse sua identidade cultural e, dessa forma, implementando cada vez mais a teoria do racismo científico na sociedade. - Estudante M.E.C. (branca)

A raiz do racismo no Brasil foi a vinda obrigatória dos africanos para cá. Eles eram vendidos como animais para os senhores de engenho pelo fato de acharem a cor de sua pele inferior. – Estudante M. (branca)

A raiz do racismo está na escravidão. A igreja católica pregava que na Bíblia os africanos eram escravos, passando pelo racismo científico que pregava que a branquitude era superior. Estudante M.R.G (branca)

Os negros foram tirados de seu país para serem escravizados no Brasil, e não parou por aí. Falar sobre a raiz do racismo é algo bem fácil, pois sempre foi algo explícito. O racismo científico é o termo formal para pessoas que não aceitam ver pessoas negras crescendo na vida. Estudante A.C.C. (branca)

O racismo é exercido desde a época do Brasil Colônia, tendo o aval da igreja católica para a discriminação e, até mesmo, a escravidão. Esse pensamento continuou sendo defendido inclusive no ramo da ciência pelo racismo científico, que afirmava a existência de características biológicas que comprovam a superioridade branca. Estudante B.A. (branca)

O início do racismo surgiu, principalmente, por conta da história da igreja católica, em que Noé amaldiçoava seu filho Cam (África). O Brasil é o país com heranças da escravidão e a maior população negra fora de África; isso foi visto como algo ruim, um país amaldiçoado. O racismo científico transmitia isso. Estudante G.A. (pardo)

A raiz do racismo começou desde o início da escravização dos povos indígenas e vem mostrando seus efeitos até os dias de hoje; é fato que a igreja católica

contribuiu de diversas formas para a manutenção do racismo, principalmente durante o Brasil império, quando a proposta inicial que era “ensinar sobre a religião e catequizar o povo” foi inúmeras vezes deixada de lado, podendo então, destacar o caso do racismo científico. Estudante J.V.S (pardo)

(...) a raiz do racismo é a escravidão, o racismo científico é uma linha de pensamento que tenta explicar o racismo de uma forma científica, que explique o motivo de julgarmos os outros pela raça; a igreja católica veio com a colonização, oprimindo as crenças dos negros e decretando a religião de matriz africana como algo errado, como algo sujo e diabólico. Estudante J.V.C. (pardo)

O racismo se inicia no Brasil com a chegada dos portugueses ao país. Primeiro, impondo seus costumes e crença (catolicismo) ao povo nativo (os índios). Segundo, a chegada dos navios negreiros às terras brasileiras trazendo, assim, uma marca definitiva de injustiça e discriminação. Desde então, nosso país, com uma taxa absurda de negros e pardos mortos, é o mesmo país altamente miscigenado devido a estupros e abusos de mais de 500 anos atrás. Estudante K. (parda)

O racismo começa com a chegada dos portugueses em 1500 no Brasil. Quando eles decretam que todo o povo habitante deveria seguir o cristianismo na Igreja Católica, que deveriam trabalhar para eles e darem tudo o que tinham em nome da vida. O racismo científico foi presente, já que eles acreditavam em evidências que provavam que a raça dos brancos era superior ao dos indígenas. Um exemplo disso foi uma interpretação da Bíblia, que supostamente dizia que os negros eram amaldiçoados e, portanto, deveriam ser escravizados. Estudante M.B. (parda)

O racismo no Brasil tem suas raízes na colonização dos portugueses, que invadiram as terras e escravizaram os indígenas já com ideias racistas trazidas pela igreja católica, a qual alegava que, segundo a Bíblia, poderiam escravizar negros. Estudante M.P. (parda)

A raiz do racismo em território brasileiro se dá com a chegada dos negros vindos de origem africana para serem escravizados por brancos europeus. Antigamente, a igreja católica defendia que somente uma raça era a raça escolhida, sendo a mesma a raça branca europeia, afirmando como o povo escolhido para governar e obter sucesso, se sobrepondo a qualquer outra raça; com o passar dos anos, alguns estudiosos definiram o racismo científico, em que os autores propagaram a ideia através das características biológicas dos seres humanos, capazes de titular uma raça superior à outra, ocasionalmente colocando a raça branca superior a qualquer outra raça. Toda essa teoria foi devidamente refutada e, por fim, perdendo sua credibilidade com o passar dos anos, afirmando que todas as pessoas de raças diferentes são pessoas iguais e defendendo a ideia de antirracismo. Estudante M.F. (preta)

A raiz do racismo no Brasil é quando os portugueses vieram para o Brasil no ano de 1500, que eles começaram a escravizar indígenas e negros. A igreja católica interpreta através da Bíblia que os negros foram escravizados por conta da maldição que Noé joga sobre seu filho Cam, que a sua descendência será escrava. Eles acreditavam que os descendentes de Cam era os negros e que eram do continente africano, e por isso eles tinham que ser escravos. O racismo científico começou no século 19 na Europa e no século 20; em 1914, teve mais força no Brasil, onde esse pensamento estava ligado à eugenia e ligado aos pensamentos da igreja católica. Estudante R. S. (preta)

Quando surgiu o racismo foi entre os séculos 16 e 19, quando 5 milhões de africanos foram traficados pelos portugueses. Cara, são 5 MILHÕES de africanos, 5 milhões. Não são 500, nem 5000, muito menos 500.000. São 5 MILHÕES, o equivalente à população da Nova Zelândia toda, praticamente E isso foi só o começo. Primeiro, os indígenas foram escravizados, depois os negros. A igreja católica disse que a justificativa dos negros serem escravizados está na Bíblia, uma maldição sobre a descendência de Cam que seriam escravizados. E isso serviu de

justificativa para a igreja católica. E o racismo já estava sendo gerado ali na igreja católica para a escravidão, assim o racismo científico consolidou essa diferença entre as raças. Estudante R.P.A. (preto)

**- Categoria racismo como construção histórica multifacetada e a relação com o presente**  
**- interpretação genética**

Nessa interpretação, quando é levado em consideração o uso dos marcadores históricos em relação à interpretação crítica, os mesmos acabam se apresentando: colonização, cristianismo, escravidão, racismo científico e eugenia que edificaram o racismo. Todavia, a diferença estabelecida está na construção da narrativa, na identificação de um todo complexo e nas referências no presente como, por exemplo, a sofisticação da análise sobre o quadro atual da população negra apresentado a partir da construção histórica das desigualdades raciais.

Dessa forma, uma narrativa apresentou as características de uma interpretação genética:

O racismo no Brasil vem de mais de trezentos anos de escravidão que modelou o ideal de sua época e criou uma identidade nacional embasada no racismo. Após seus três séculos de escravidão, veio a abolição e a ausência do Estado no fornecimento básico à população negra, os deixou à margem, pobres, sem privilégios políticos e econômicos. A igreja católica participou da colonização e legitimou atos racistas com passagens da Bíblia como a que Caim foi amaldiçoado com a pele negra por matar seu irmão e que Cã pecara por se casar com alguém da raça de Caim. Afirmava-se que a escravização dos negros era a pena que cumpriam e, assim, brancos foram levados a presumir que negros eram inferiores e viviam para os servir. Além da perseguição a religiões de matrizes africanas que, infelizmente, acontecem até hoje e além da igreja tentar justificar o racismo e a escravidão, pessoas de toda a Europa tentavam justificar seus atos com racismo científico, que é uma pseudociência que tem como base a Biologia para explicar porque existem "raças inferiores", mas não é mais considerado científico. Estudos como medição de crânio foram feitos, dizendo que indivíduos com crânios maiores possuíam um cérebro maior e indivíduos com crânio menor, um cérebro menor, sendo os negros os portadores dos menores cérebros. Estudante P.H. (branco)

**D- Fim do racismo**

Para a análise dos dados sobre “quando o racismo irá acabar”, no instrumento 6 foram utilizadas três categorias: **condicionado, duradouro e indefinível**. Aqui no instrumento 8,

ocorreu a alteração das categorias por conta da mudança qualitativa das respostas e um padrão positivo em dezesseis narrativas, com o aparecimento da palavra “antirracismo” por treze (13) vezes, “antirracista” três (3) vezes e “antirracista” por duas (2) vezes.

Nesse sentido, as categorias criadas no instrumento 8 foram **antirracismo passivo, pensamento antirracista e ação antirracista**. As respostas na categoria “**antirracismo passivo**” apresentaram o antirracismo como opção de luta, mas não enxergam o fim do racismo como algo possível. Em “**pensamento antirracista**”, os estudantes posicionaram-se criticamente por assunção antirracista, contudo sem apresentar uma ação prática que viabilize o fim do racismo. E, por último, em “**ação antirracista**”, os discentes problematizaram o racismo de formas mais complexas e apresentaram possibilidades, na prática, para se combater o racismo.

Essas três categorias anteriores foram relacionadas à operação mental de orientação da consciência histórica e aos tipos de geração de sentido, tradicional, exemplar, crítico e genético.

#### **- Categoria antirracismo passivo – orientação exemplar**

As respostas desta categoria caracterizaram-se por uma orientação exemplar. Nessa perspectiva, os estudantes apontaram a dificuldade ou a impossibilidade de se definir o fim do racismo ou que este sempre existiria, apesar da luta antirracista. Ou seja, nas três narrativas que apresentaram essa orientação temporal, o antirracismo não é um elemento que impacta consideravelmente para acabar com a opressão racial. Nesse cenário, é concebida a existência do racismo, tendo-se a noção da importância de movimentos sociais que se posicionem contrariamente aos racistas, porém dificilmente isso terá uma solução. Não há o registro de ações para que se rompa com essa tradição e se vislumbre um outro cenário. Quatro (4) respostas apresentaram essa característica, como podemos observar abaixo:

O racismo científico está presente no dia a dia e não irá acabar, pois as pessoas seguem o padrão de discriminar a cor preta. O antirracismo existe, mas para poucas pessoas devido à crença da sociedade. Estudante A.L.O. (branca)

O racismo no Brasil e no mundo está enraizado; apesar de termos muitos movimentos antirracistas, o mundo é um país onde acreditam que você é inferior pela sua raça/cor. Estudante M. (branca)



Cada vez mais temos que levantar a bandeira do antirracismo, não é o meu lugar de fala, mas sempre vou apoiar. Estudante A.C.C. (branca)

### - Categoria pensamento antirracista – orientação crítica

As sete (7) narrativas que apresentaram essa característica, majoritariamente, partiram da ideia de que o racismo pode acabar a partir da reflexão sobre o papel do antirracismo, demonstrando uma orientação temporal que perspectiva o seu fim. Mesmo que as respostas não definam uma ação específica, o combate ao racismo está relacionado a um pensamento antirracista. Além disso, apresentaram a importância da militância para promoção de uma sociedade inclusiva, justa e igualitária e é evidenciado também o papel dos sujeitos independentemente de cor/raça para se engajarem contra a branquitude.

A abolição do racismo não tem data, pois é algo que precisa mudar em todos, mudar a forma de pensar e agir. Algo que ajuda demais é o posicionamento antirracista, se colocar no lugar do próximo; você não iria querer passar por uma situação de racismo, então não pratique. Estudante G.A. (pardo)

O fim do racismo não é um assunto que se coloca em pauta como próximo, pois cada vez mais as pessoas se tornam intolerantes e sem empatia; mas, por outro lado, os movimentos antirracistas têm ajudado na evolução de diversos pensamentos tradicionais. Estudante M.E.C. (branca)

O racismo no Brasil, infelizmente, é algo impermeável dentro da sociedade e falar quando vai acabar é algo impossível; o que pode ser feito agora é promover ideias de inclusão objetivando uma sociedade justa e igualitária. Estudante M.F. (preta)

Acabará quando todos, independentemente da "raça", assumir o seu papel antirracista na sociedade. Estudante M.R.G (branca)

Felizmente, o mundo em que vivemos hoje é diferente, um mundo onde usar ciência para justificar atos racistas é antiético e desumano, um mundo em que mesmo existindo racismo, muitas pessoas não fecham os olhos e lutam contra isso; o antirracismo é uma pauta que vem crescendo todos os dias e precisa ser adquirido por pessoas de todas as cores, classes, crenças etc. Estudante P.H. (branco)

Com o passar dos anos, vários movimentos antirracistas foram criados com o intuito de acabar de vez com esse mal; com tanta coisa acontecendo, ainda assim, esse assunto não chegou no patamar que queremos, não está tão perto de acabar. Estudante N.X. (branca)

Atualmente, o racismo persiste em nosso cotidiano, porém há uma corrente contrária que vem crescendo nos dias atuais, o antirracismo que busca o fim do privilégio branco e, conseqüentemente, do racismo. Estudante B.A. (branca)

### **- Categoria ação antirracista – orientação genética**

No instrumento 6, não há o aparecimento de uma orientação genética sobre o “fim do racismo”; agora, no instrumento 8, essa orientação se apresenta, pois há uma complexificação do racismo e o seu fim a partir de ações antirracistas. A problematização do sistema de opressão racial se dá na dinâmica da sua relação com passado, os seus efeitos no presente e somente podendo ser pensado o seu fim no futuro a partir de práticas que se coloquem efetivamente contrárias a ele.

É justamente dessa maneira que as narrativas dos discentes se mostraram, cada qual a sua maneira, pensando formas efetivas de ser antirracista. Discursos que vão desde a exigência de punição para quem pratica o racismo, à reivindicação de uma reparação histórica a partir do legado nefasto da escravidão, entendendo que não são as mesmas condições do passado, reconhecendo as condições de desigualdades sobre os racializados, tecendo uma crítica ao antirracismo que deve alcançar não somente as redes sociais, mas que se efetue na práxis cotidiana para que não se tenha casos de mortes de crianças negras como os casos João Pedro e Ágatha.

Outro discente pensou em um antirracismo a partir de um pacto social coletivo em uma luta diária, uma luta que não é somente dos grupos de cor/raça que sofrem o racismo, mas também de quem detém o privilégio. Uma estudante realizou uma análise completa daqueles que sofrem o racismo e evoca a frase de Angela Davis "numa sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.", trazendo uma ação antirracista eficaz e responsabilizando cada grupo de cor/raça e seu respectivo engajamento no combate a este sistema de opressão.

Um aluno apresentou o antirracismo a partir de uma ação específica sobre brancos que ocupam altos cargos em empresas criarem oportunidades para que se aumente a representatividade de pessoas negras em postos de trabalho somente preenchidos por brancos. E, por último, aparecerá a convocação para a luta contra o racismo na prática trazendo uma frase de Will Smith sobre a fiscalização de atos racistas estarem aparecendo mais, porque as pessoas estão denunciando mais. Todas essas perspectivas estão presentes nas respostas abaixo:

O racismo terá um fim quando as campanhas antirracismo tomarem proporções mundiais e serem, de fato, seguidas, punindo severamente os que insistirem com tal prática absurda. Estudante A. E. (pardo)

Atualmente, embora a condição das raças escravizadas não estejam como no passado, ainda estão péssimas e a maior parte das mobilizações antirracismo são *on-line*, o que implica dizer que, mesmo tendo de certa forma uma maior conscientização do povo (em sua maioria, pessoas de classe média ou superior) sobre a importância de uma sociedade igualitária, nas áreas onde estão a maior parte das vítimas do racismo, que são periferias e favelas, essa tal mobilização *on-line* se mostra ineficiente; como prova, vemos constantemente casos como o de Ágatha, João Pedro, entre outros. Estudante J.V.S (pardo)

A luta contra o antirracismo é diária, e não deve ser uma luta apenas de quem sofre tal preconceito, mas sim, de um coletivo. Uma luta de todos nós. Estudante K. (parda)

Não posso falar uma data para dizer que o racismo vai acabar, tal ano ou tal dia; é muito ruim isso pq estamos no século 21 e ainda estamos falando sobre racismo. Hj em dia, todos falam que não são racistas e tals, mas as próprias desculpas deles são racistas. "Numa sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.", Angela Davis. Exemplo, "eu não sou racista, eu tenho amigos negros." Acho que hj, para isso acabar, todos nós temos que ser antirracistas, mas não é só falar e pronto. É fazer coisas que realmente mostram o posicionamento de cada um. O branco é se posicionar e ver que tem privilégios, lugar de fala e começar a mudar isso, é rejeitar os privilégios, começar a dar lugar de fala a pessoas pretas, indígenas e pardos. Os pardos tbm; é posicionamento, é ver que por mais que a pele dele seja mais clara, isso não vai fazer com que ele seja branco. Os pardos têm alguns instrumentos a favor deles, como o colorismo e a pigmentocracia, então eles não podem achar que por conta de terem um tom mais claro que o negro que ele é branco. E não, não é; os pardos são negros, eles têm que reconhecer isso e todos nós tbm. Eles tbm têm que ter um posicionamento sobre e exaltar mais a negritude deles. Os pretos devem se posicionar sobre, é ensinando às nossas crianças desde cedo que elas são lindas, que as nossas raízes são maravilhosas e que a nossa ancestralidade tinha uma força inexplicável; e cada vez falar mais e mais sobre o que aconteceu e o que acontece com a gente, é ter orgulho da nossa negritude. Estudante R. S. (preta)

Se você se diz ser antirracista e não está fazendo nada pra ajudar essa causa, você está sendo antirracista, errado. Sabe não que “hoje em dia o racismo está piorando, ele está sendo filmado “ e olha, o racismo não tem data pra acabar, infelizmente, sempre vai ter um pra despertar a origem do racismo de novo, pra praticar aquele ato de novo. Estudante R.P.A. (preto)

Um método que vem sendo utilizado para tentar acabar com o racismo é o antirracismo, que consiste em um movimento social, em que os brancos colaborem de diversas formas, optando em contratar negros para sua empresa, por exemplo, colocando negros em posições de poder, mostrando que os negros têm importância e relevância, desconstruindo a imagem ruim e reconstruindo um mundo sem preconceito. Estudante J.V.C. (pardo)

## **E- Raiz e fim do racismo - dimensão política**

Assim como no instrumento 6, analisaremos como as justificativas sobre a origem e o fim do racismo no instrumento 8 também se relacionam à dimensão política da cultura

histórica, a partir das interpretações sobre o surgimento do racismo e das orientações que fazem com o que o racismo permaneça ou que possibilitem o seu desaparecimento.

Na raiz do racismo, se no instrumento 6 as respostas dos estudantes vincularam ao passado colonial e à escravidão como as origens desse sistema de opressão, no instrumento 8, esse passado é sofisticado, multifacetado e a origem do racismo complexificada em outras temporalidades. Assim, se percebem os efeitos a partir de uma aula de História<sup>334</sup> sobre raça na dimensão política da cultura histórica quando se comparam as narrativas dos dois instrumentos.

No instrumento 6, justificamos as escolhas feitas pela maioria dos discentes relacionadas aos efeitos das políticas públicas sobre cotas e como a legislação sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira impactam as percepções sobre o racismo e o mínimo que se tem como efeito são as justificativas centralizadas na colonização e na escravidão. Após a mediação didática, no instrumento 8 os estudantes recorreram, em suas narrativas, a outros momentos da história sobre raça no Brasil para argumentar sobre a sua gênese. Colonização, e escravidão se unem ao papel da Igreja Católica, do racismo científico e da eugenia, trazendo aos sujeitos essa dimensão política enquanto projeto estruturado que reifica as subalternidades e perpetua as hegemonias brancas e eurocêntricas no poder.

Aqui, as construções históricas sobre o racismo trazem um panorama mais nítido no presente e instrumentalizam esse aluno para discursar sobre as possibilidades do seu encerramento no futuro. Dessa maneira, o entendimento sobre o fim do racismo se diferenciou do instrumento 6, em que as respostas apresentaram, de maneira generalizada, a possibilidade do racismo acabar. Também, ali ficou nítida a dificuldade de assumir individual e coletivamente a luta antirracista, marcas de uma cultura histórica legada do país racista sem racistas<sup>335</sup>.

---

<sup>334</sup> É interessante perceber a dinâmica da consciência histórica dos estudantes por meio da comparação das narrativas dos instrumentos 6 e 8. Há um movimento feito a partir da mediação didática afetando a aprendizagem histórica dos discentes. Se no instrumento 6 a origem do racismo fica restrita, majoritariamente, à escravidão e os posicionamentos antirracistas são tímidos, há alterações no instrumento 8 tanto na origem multifacetada do racismo, como em posicionamentos antirracistas mais elaborados. Dessa forma, a aula de História contribui para interpretações históricas mais sofisticadas sobre raça e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de ações antirracistas mais eficientes.

<sup>335</sup> Em 1995, o jornal Folha de São Paulo publicou um levantamento encomendado ao Instituto Datafolha que apresentava que 89% afirmaram existir preconceito contra as pessoas negras no Brasil, contudo somente 10% relataram que tinha esse preconceito. Ver mais em: TURRA, C.; VENTURI, G (Org.). Racismo Cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

No instrumento 8, há uma redução considerável nessa desresponsabilização na luta contra o racismo, em que apenas três (3) respostas vão partir dessa perspectiva. A maioria, treze (13) narrativas com as características de orientação crítica e genética, partiram de uma visão antirracista para alterar tal quadro na sociedade. Ou seja, se no instrumento anterior o combate ao racismo se estagna, mesmo que paradoxalmente reconhecendo a sua existência, aqui traz novas possibilidades para a construção de uma cultura histórica na sua dimensão política de resistência e humanista tanto a partir de um pensamento antirracista, quanto em ações que reverberam na vida prática eliminando as desigualdades raciais no futuro.<sup>336</sup>

## **F- Pertencimento racial e antirracismo**

### **3- Qual a relação histórica de responsabilidade entre o seu pertencimento étnico-racial tanto para a continuidade como para o fim do racismo?**

A análise desta pergunta no instrumento 8 parte da mesma importância no instrumento 6: ela apresenta o sentido de orientação histórica sobre a relação do pertencimento racial e como ela se mobiliza para a continuidade ou o fim do racismo, ou seja, como a autopercepção da cor influencia na presença ou ausência de ações antirracistas. Do mesmo modo que o instrumento 6, a resposta única foi analisada a partir da divisão de cor/raça em três grupos: preto, pardo e branco<sup>337</sup>.

Também como no instrumento anterior, as narrativas foram divididas em categorias específicas de acordo com as respostas de cada grupo de cor/raça. Os estudantes pretos apenas com a categoria **ação antirracista e negritude**. Os pardos, com a categoria **tornar-se negro**.

---

<sup>336</sup> Nas comparações dos dois instrumentos (6 e 8) fica evidente o papel das aulas de História nesse sentido, como afirma Maria Auxiliadora Schmidt, “a centralidade da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para que se possa fazer escolhas intencionais a respeito do passado. Por isso, destaca-se a importante questão de que é necessário saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida”. DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

<sup>337</sup> Vale enfatizar que essa divisão foi necessária, ao longo da pesquisa, em alguns instrumentos por entender que não bastava agrupar pretos e pardos em único grupo negro. Por mais que partamos desse posicionamento político, há diferenças nas narrativas dos estudantes pretos e pardos e, quando agrupadas em grupos específicos, podemos perceber diferentes discursos na cultura histórica sobre raça influenciando sobre cada grupo.

E os estudantes brancos, as categorias **ausência do lugar de fala e ação antirracista e reconhecimento da branquitude**.

#### **- Estudantes pretos**

Novamente, a operação mental de orientação da consciência histórica foi utilizada para analisar as narrativas dos estudantes. Mais uma vez, o que se pretende averiguar é como a relação entre o pertencimento racial preto e um possível posicionamento antirracista se articula nas respostas apresentadas pelos discentes. É importante destacar que, após a mediação didática, apareceu somente a categoria **ação antirracista e negritude** articulada à operação mental de orientação e à geração de sentido **genética**.

#### **- Categoria ação antirracista e negritude – orientação genética**

Essas narrativas ficaram marcadas por um mesmo elemento que foi a exaltação da negritude como forma de combate ao racismo. A própria palavra “**negritude**” apareceu em todas as respostas como expressão de orgulho da cor, como possibilidade de ação antirracista. Outros elementos que apareceram nas respostas dos estudantes foram a perspectiva histórica sobre como este grupo de cor/raça é oprimida e marcada por uma visão negativa, a luta através do tempo pela busca de igualdade, crítica aos pardos através da dinâmica do colorismo, ataque contundente à branquitude e o questionamento sobre a militância virtual e os usos de *hashtags* para denunciar os casos de racismo.

No instrumento 6, as narrativas dos estudantes pretos apresentaram a operação mental de orientação com geração de sentido tradicional, exemplar, crítico e genética. Como já afirmado, neste instrumento apareceu somente a orientação genética, como veremos abaixo:

Eu, sendo negra, busco sempre lutar pela igualdade na sociedade brasileira, pois nós, negros, somos sempre vistos como algo negativo, isso só acontece por conta do racismo imposto lá no começo da escravidão, quando nossos ancestrais não tinham lugar de falar, mas mesmo assim nós fomos resistência, lutamos para o fim disso tudo, saímos nas ruas para manifestar, mostramos ao mundo que a nossa

negritude faz a gente ter força, coragem. O racismo não acabou de verdade e não se sabe quando irá acabar, mas a nossa raça não deixará de lutar. Estudante M.F. (preta)

(...) acho que para a continuidade do racismo é quando as pessoas da raça preta não se posicionam, e não falam para os irmãos que são considerados pardos que eles são como nós, que eles não são brancos só pq tem a tonalidade da pele mais clara, que todos nós temos essa igualdade de cor e de luta. E para o fim do racismo é quando nos posicionamos e ajudamos as outras pessoas a se posicionarem, (é tacando fogo nos racistas) e sentir orgulho da nossa cor, é saber que não há problema nenhum na nossa raça, acho muito importante os pais ensinarem desde cedo às suas crianças sobre negritude, tanto para os negros quanto para os pardos. E a gente entender que a nossa resistência não está sendo em vão, que a luta foi/é e será muito importante para o fim do racismo, assim como é importante hoje. Estudante R. S. (preta)

Uma coisa que nós não temos: igualdade. Uma coisa que nós precisamos ter e que estamos buscando e não vamos parar até conseguir: igualdade e lugar de fala. Antigamente, a gente era tratado como um ser sem vida, sem história, nos perseguiram, nos colocaram correntes e, por ironia do destino, nós continuamos usando correntes, mas agora elas brilham. Privilégio branco é conseguir alcançar coisas mais rápido, ou simplesmente ter coisas que nós, negros, precisamos correr o dobro pra chegar na metade do caminho. Privilégio branco é uma coisa que dá pra se associar à mesma coisa quando falamos do privilégio entre homem e mulher. Você que é branco, não é racista e quer fazer alguma coisa contra o racismo, faça! Não dê a mínima pra o q os outros vão pensar. É só você e a sua consciência, sua igualdade e está lutando pelos nossos direitos Meu direito de fala, direito de fala que a minha irmã não tem, meu irmão e os meus irmãos que já foram mortos sem poder pedir socorro, que foram presos sendo confundidos por um qualquer, sobre um irmão nosso que foi pego de surpresa com 80 tiros sem perdão e sem o porquê disso ter acontecido, foi morto com um tiro na mente sem saber o motivo disso tudo, por um irmão nosso que só porque estava com um guarda-chuva foi confundido, alguém que estava de mochila... sério, de mochila foi confundido também. Até termos essa “igualdade” que todos falam e todos almejam, vamos ter mais casos como esse. Como a da empregada que perdeu seu filho, imagina se a patroa perde o filho e a culpa é da empregada. Eles fingem se importar colocando um fundo de tela preto com uma outra # que acha que vai adiantar alguma coisa sem ter uma atitude diferente dessa. Vamos ter mais negritude, são poucos os que têm voz pra falar sobre isso, e os que perderam a voz estão sendo representados por nós aqui, a nossa revolta eles vão entender só quando uma bala perdida simplesmente achar alguém com quem eles se importam. Pardo também é negro! Estudante R.P.A. (preto)

## - Estudantes pardos

As narrativas dos estudantes pardos resultaram apenas na criação de uma categoria: **Tornar-se negro**. Aqui, ocorreu o mesmo com os estudantes pretos, em que após mediação didática apareceu somente uma categoria articulada à operação mental de orientação e à geração de sentido **genética**.

### - Categoria tornar-se negro – orientação genética

Como os estudantes pretos, os discentes pardos apresentaram uma orientação genética em todas as narrativas. As suas respostas partiram de uma articulação temporal sobre o processo de embranquecimento, a consciência do colorismo e a exaltação da negritude para se posicionar na luta antirracista. A construção da identidade negra é o caminho para se lutar contra o racismo. Vale ressaltar que a palavra “negritude” é o foco do grupo de cor/raça preto; aqui foi “**colorismo**”, aparecendo em todas as respostas.

Dessa forma, os elementos que apareceram nos discursos dos discentes foram a problematização do colorismo no presente, a exaltação das raízes negras, o ataque ao processo de embranquecimento, a abordagem sobre o processo de miscigenação, a necessidade de exclusão do termo pardo, o ataque à branquitude responsabilizando os sujeitos brancos contra o racismo e o fortalecimento dos negros nas alianças dos pardos com os pretos por estarem mais expostos ao racismo.

No instrumento 6, as narrativas dos estudantes pardos apresentaram a operacionalização de orientação com geração de sentido exemplar, crítico e genético. Como já afirmado, nesse instrumento apareceu somente a orientação genética, como veremos abaixo:

Como pardo, sou considerado branco pelos pretos e preto pelos brancos. Ainda há um certo preconceito quando me posiciono contra o racismo, de ambos os lados. Acredito que a responsabilidade histórica dos pardos é não esquecer das nossas raízes pretas que formam quem somos e nem do que torna nossas peles um pouco mais claras, um passado violento, no qual tentaram embranquecer nosso povo e, muitas vezes, apenas violentá-los. Ser pardo também é resistir, é carregar um lembrete cruel de um passado perverso. Estudante A. E. (pardo)

A responsabilidade da minha raça perante ao racismo é conscientizar sobre a cultura do embranquecimento histórico. Aceitar sua negritude é essencial, ainda mais sendo o nosso país que se baseia no colorismo para ditar os privilégios de um indivíduo. Estudante G.A. (pardo)

Para quem, como eu, pertence à raça parda, que é resultado da miscigenação presente no Brasil e somos vistos de diversas vezes de forma esbranquiçada por parte da população racista, nos resta assumirmos o posto de negritude e fazer parte da resistência; logo, o colorismo não muda o nosso pertencimento nem nossas características das quais vêm de guerreiros injustiçados. Estudante J.V.S (pardo)

(...) brancos - os brancos devem dar lugar de fala para os pretos, reconhecer seus privilégios e tentar acabar com a posição de branquitude; pardos - o colorismo é muito comum entre os pardos, em que pardos querem ditar a cor de outros pardos; isso tem que acabar, a negritude pode ser aplicada aos pardos, crescendo ainda mais a visibilidade pela cultura negra, e os pardos devem parar de pensar no embranquecimento, em que pardos não aceitam sua cor etc.; pretos - a negritude é



muito importante para os negros, trazendo visibilidade para a cultura negra e mostrando para as outras raças o valor dessa cultura. Uma vez vi uma frase que dizia 'ser preto é ser resistência' o que é, infelizmente, uma grande verdade, num país onde o racismo ainda possui um nível elevado, a importância de ser resistência, de se manifestar e clamar por seus direitos, não pode passar batido. Uma das principais lutas dos pretos é a luta pelo mínimo, a igualdade. Estudante J.V.C. (pardo)

Os pardos na luta contra o racismo são importantes, assim como os próprios negros, indígenas e, principalmente, os brancos. Apesar do colorismo, que tenta diferenciar os tons de pele, fazendo com que isso torne o indivíduo menos negro, enaltecendo o tom de pele tal, e inferiorizando o outro, buscando o embranquecimento, torna essa luta um pouco mais complexa. Com a valorização da cultura negra (negritude), podemos impor os costumes e buscar por aceitação, algo que, infelizmente, deve ser pautado. Entender que todos temos o direito de ter nosso lugar de fala é essencial. Todos temos o direito de ir e vir. Todos temos o direito de oportunidades. Impor à sociedade que o corpo humano vai além da cor que o cobre, não deveria ser normal. Estudante K. (parda)

Os pardos, historicamente falando, são a tentativa de embranquecimento nos países. Falaremos de um preconceito diferente, que seria o colorismo que, diferentemente do racismo, se baseia somente na tonalidade de pele do sujeito. Os casos de negros de pele clara é um perfeito exemplo para isso; esses negros foram denominados PARDOS, como se nós não devêssemos sentir orgulho de nossa negritude. Por isso, damos continuidade ao racismo quando não nos denominamos negros. Digo que estou diretamente relacionada a isso, pois não me declarava negra de pele clara, achava que ser parda era diferente de ser negra já que desde cedo fui instruída dessa maneira. Devemos apagar o termo PARDO e nos declararmos negros, porém isso não vai rolar tão cedo por conta do racismo. A galera negra de pele clara sofre menos racismo que os negros que possuem mais pigmentação. Mas devemos exercitar excluir o termo para a galera se habituar mais com suas raízes antepassadas e descobrir que seu valor jamais virá da cor de sua pele. Estudante M.B. (parda)

Nós, pardos, temos a responsabilidade de negar o embranquecimento imposto pelo colorismo e afirmar nossa negritude; com isso em mente, podemos fortalecer o movimento antirracista e servir como um apoio pra pretos retintos, os quais sofrem ainda mais com o racismo Estudante M.P. (parda)

### - Estudantes brancos

No instrumento 8, as respostas foram divididas em três categorias: **ausência do lugar de fala, reconhecimento da branquitude e branco antirracista** e, cada uma delas, articulada à operação mental de orientação e à geração de sentido exemplar, crítico e genética. Além dessas citadas, no instrumento 6 ainda aparece a geração de sentido tradicional, que aqui positivamente não surge.

### **- Categoria ausência do lugar de fala - orientação exemplar**

Como no instrumento 6, o reaparecimento dessa categoria no instrumento 8 evidencia um limite no combate ao racismo em um sujeito com o pertencimento racial branco, em que a ideia de “lugar de fala” mais uma vez aparece deturpada e o sujeito branco não percebe a sua experiência social na dinâmica racial, comprometendo a sua ação antirracista. Deve-se ressaltar que há o reconhecimento do racismo, as vantagens da cor/raça branca; contudo, se não há a responsabilização no combate a esse sistema de opressão e uma orientação que problematize o seu papel, a tendência é que os fatos permaneçam como estão. Resumindo, essa orientação, apesar de entender o privilégio branco, se esquia de uma postura eficiente no combate ao racismo.

Apesar de não ser o meu lugar de fala, acredito que posso estar na luta contra o racismo com meus privilégios brancos e ajudar nesse movimento. Estudante M. (branca)

### **- Categoria reconhecimento da branquitude – orientação crítica**

Essa orientação aparece no instrumento 6, no reconhecimento de que o pertencimento racial branco estabelece privilégios, além de também apresentar a consciência de que se faz parte de um grupo social que possui vantagens na sociedade. No instrumento 8, também se faz presente, a partir da crítica dos estudantes brancos perspectivando um posicionamento na luta contra o racismo. Vale apontar que aqui, as respostas foram mais elaboradas após a mediação.

Nas respostas, encontraremos os seguintes posicionamentos: a postura de se problematizar as vantagens e a visão de que a questão racial é um problema do grupo de cor/raça branco, a busca pelo entendimento da questão racial a partir da fala daquele é racializado, o reconhecimento do papel do branco na luta antirracista e os usos dos seus privilégios para se combater o racismo, o olhar sobre um panorama histórico que estruturou as relações raciais no Brasil e estabelece uma relação de poder que traz a hegemonia deste grupo de cor/raça. Assim, as narrativas abaixo apresentaram a crítica sobre a própria branquitude dos estudantes brancos e a sua responsabilidade na promoção da igualdade racial.

Eu sou branca, e para eu contribuir para o fim do racismo é dar a fala para os negros, é dar o privilégio que eu tenho e deixar focar apenas neles. Estudante A.C.C. (branca)

Meu pertencimento étnico-racial é branco, o que significa que há muito privilégio, mas depende da classe social também e lugares de fala. A branquitude não ajuda no fim do racismo, pois os brancos praticam e influenciam o racismo; não todos, mas a maioria. Estudante A.L.O. (branca)

Eu, como pessoa branca, devo sempre escutar o que uma pessoa negra tem para dizer sobre o racismo e nunca tentar ensinar sobre ele, pois não é meu lugar de fala e, dessa forma, sempre entender meus privilégios e usá-los a favor da causa negra. Estudante M.E.C. (branca)

A branquitude foi quem deu início ao racismo no Brasil e, para o fim do mesmo, temos que reconhecer nossos privilégios e usar nosso lugar de fala pra isso. Estudante M.L.M (branca)

Nós, brancos, sempre tivemos o privilégio de sermos ouvidos e levados a sério e temos o dever de aproveitar o nosso lugar de fala para expressarmos o quanto é necessário se assegurar a igualdade racial. Temos que aproveitar a nossa branquitude para darmos voz a todos. Estudante M.R.G (branca)

### **- Categoria o branco antirracista – orientação genética**

No instrumento 6, a diferença entre a orientação crítica e a orientação genética, ainda que ambas partam de uma crítica efetiva ao racismo e ao reconhecimento da branquitude, se dá na construção de propostas de ação antirracista. Aqui no instrumento 8, o discurso sobre esse conjunto de práticas que podem ser estabelecidas se sofisticada e se torna mais evidentes após a mediação didática. Ou seja, ocorrem posicionamentos a partir de uma perspectiva histórica que engloba o pertencimento racial de cor/raça branco, a sua reponsabilidade no desenvolvimento do racismo e que expressam, mais uma vez, a possibilidade de rompimento com o pacto narcísico da branquitude.

As narrativas expressaram os seguintes elementos: a problematização da ideia do lugar de fala dos brancos e a necessidade de se assumir esse lugar; demonstração de situações cotidianas em que brancos e negros são tratados de forma diferente e a definição de como a sociedade é racista e o apelo para a urgência em desaprender e desconstruir o racismo; apresentação de maneira total do percurso histórico do privilégio branco, assumindo o lugar de opressão que caracteriza esse grupo de cor/raça; a importância de não se isentar do debate

sobre o racismo, ainda mais por serem responsáveis pela criação de tal dinâmica, abordando o uso das vantagens para combater o preconceito e a discriminação; e, por último, a crítica de como os brancos não se percebem racializados, impedindo a promoção de uma sociedade igualitária.

É engraçado ouvir de algumas pessoas: Ah, mas eu sou branco e não tenho lugar de fala nesse assunto. Todo mundo tem lugar de fala de certa forma, se você tem influência, deve sim usá-la para algo promissor, mas JAMAIS, falar como se soubesse, como se já tivesse sentido o racismo na pele se você não sentiu. Os brancos já têm muitos privilégios, se há um jeito de divulgar movimentos antirracistas, devemos fazer! Se você não sabe o que dizer, apenas compartilhe em suas redes sociais frases ou divulgue coisas que pessoas que sentiram na pele estão promovendo. Se você não pode promover, divulgue! Você tem influência. Pretos têm garra, força, determinação. A escravidão acabou, mas eles ainda sentem na pele o racismo. A desconfiança da sociedade, se um branco está com drogas ele é usuário, se um preto tá usando é traficante. Isso tem que acabar! A sociedade é racista! Infelizmente, ela aprendeu a ser assim, e precisamos desaprender, precisamos desconstruir essa ideia idiota que há, de fato, uma raça melhor. Estudante N.X. (branca)

A minha raça (branca) foi a criadora do pensamento racista e praticamente do mesmo até os dias atuais. Além disso, o privilégio que eu tenho, seja no âmbito educacional, econômico e social, tem como embasamento somente a minha cor e nível de branquitude. Logo, minha responsabilidade para acabar com essa discriminação histórica que persiste nos dias atuais é perceber o meu lugar de fala como opressor, espalhar as ideias antirracistas, não aceitar privilégios oriundos da cor da minha pele, não tolerar comportamentos racistas à minha volta e buscar conscientizar as pessoas que praticam o racismo. Estudante B.A. (branca)

Pessoas como eu, o branco, não podem se isentar de assuntos como racismo, principalmente porque minha raça criou preconceitos, escravizou, usou como objeto pessoas e dificulta a vida de muitos até hoje; devemos usar nossos privilégios para conscientizar outras pessoas. Mesmo sem saber na pele o que é sofrer racismo e sem ser meu lugar de fala, racismo é um problema social e deve ser combatido por todos. A branquitude deve ser entendida e discutida, já que muitos brancos não se veem como raça e, sim, como padrão social, enquanto outros pertencem à "minorias", mesmo a população negra sendo maior no Brasil. Estudante P.H. (branco)

## **G- Pertencimento racial e antirracismo - dimensão cognitiva**

Assim como no instrumento 6, no instrumento 8 as justificativas sobre o pertencimento de cor/raça e os posicionamentos para a continuidade ou o fim do racismo estão relacionadas à dimensão cognitiva da cultura histórica quando analisamos o tipo de conhecimento sobre possíveis atitudes antirracistas apresentadas nas respostas dos estudantes. No instrumento 6, a maioria das narrativas dos alunos e alunas apresentou

conteúdos críticos contrários ao racismo, perspectivando o seu fim; entretanto, ainda apareceram relatos sem proposta de ação ou reflexão profunda que, conseqüentemente, contribuem para a permanência do racismo. Como relatado na análise do instrumento anterior, as ideias de ações efetivas para combater o racismo também ficaram em um número reduzido.

Após a mediação didática, houve um aumento qualiquantitativo nas respostas dos estudantes no instrumento 8. Observando as narrativas por grupo de cor/raça, nos grupos de cor/raça preto e pardo a operação mental de orientação e a geração de sentido que se apresentou foi somente a **genética**. No grupo de cor/raça branco, a geração de sentido que se apresentou foi a **exemplar, crítico e genética**.

Realizando o mesmo percurso de análise do instrumento 6, começaremos pelos estudantes brancos. Não há o surgimento de narrativa tradicional. Apenas uma narrativa apresentou uma orientação exemplar e foi inserida na categoria “ausência de lugar de fala”; nesse estudante, especificamente, mesmo após a mediação didática, houve a permanência de uma reflexão sobre o seu pertencimento racial que relativamente se isenta sobre o combate ao racismo, mesmo reconhecendo os seus privilégios. Essa resistência pode ser atrelada à ideia de fragilidade branca<sup>338</sup>, pois mesmo após a mediação didática, com debates profundos sobre raça, racismo e outros grupos racializados, posicionamentos como esse podem revelar uma falta de capacidade para mobilizar ações mais empáticas aos grupos racializados.

O restante é constituído de narrativas críticas e genéticas que, se comparado ao instrumento 6 em termos quantitativos, saltam de cinco (5) para oito (8). Mas, o mais importante a ser destacado aqui é a sofisticação dessas respostas com relação ao vocabulário apresentado nas justificativas, no instrumento 6 a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica foi enfatizado que nestas orientações, pode se perceber os efeitos dos estudos da branquitude no Brasil, e sua vulgarização de vinte anos até o atual momento. Todavia, naquela etapa da pesquisa sem a mediação didática, os estudantes não apresentaram a palavra “**branquitude**”, ao contrário do que ocorre neste instrumento, em que ela vai estar na

---

<sup>338</sup> O termo fragilidade branca vem da escritora estadunidense Robin DiAngelo que afirma que: “A Fragilidade Branca é um estado em que mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se torna intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos. Esses movimentos incluem a expressão de emoções como raiva, medo e culpa, e comportamentos como discussão, silêncio e abandono da situação geradora de estresse. Esses comportamentos, por sua vez, restabelecem o equilíbrio racial branco. O estresse racial resulta de uma interrupção do que é racialmente familiar”. DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **Revista ECO-Pós**, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018. p. 39,40.

maioria dos discursos. As ideias expostas foram articuladas aos estudos sobre o grupo racial branco a partir dos encontros com o professor, que propôs reflexões históricas sobre o papel desse grupo de cor/raça nas questões raciais e apresentou possibilidades de ações antirracistas.

Desse modo, podemos pensar que esses discentes, quando têm seu pertencimento racial confrontado com conhecimentos históricos sobre a branquitude, ocorre um deslocamento da sua *geografia social de raça* impactando a sua consciência história e, coletivamente, de maneira mais ampla, a dimensão cognitiva da cultura histórica, perspectivando positivamente o grupo de cor/raça branco cada vez mais consciente da construção histórica do privilégio branco, e afastando-os do *medo branco*<sup>339</sup>. Entretanto, há a necessidade de um comprometimento do Ensino de História com esse grupo, especificamente, pois nesta pesquisa, quando comparamos os efeitos das aulas de história, após a mediação didática, sobre as questões raciais no Brasil daqueles que são tradicionalmente racializados, ou seja, os pretos e pardos, os resultados se mostraram mais impactantes em termos qualiquantitativos sobre a apropriação dos conhecimentos sobre raça no Brasil.

As narrativas dos estudantes pretos e pardos, no instrumento 6, apresentaram as orientações tradicional, exemplar, crítica e genética. Naquela etapa da pesquisa, foram destacadas as orientações crítica e genética para comentar sobre a dimensão cognitiva da cultura histórica percebida nas respostas dos discentes. No instrumento 8, após a mediação didática, surgiu somente a orientação genética. E, mais uma vez, o que ocorre nos dois grupos de cor é uma relação com a negritude, cada qual à sua maneira, em que cabe ressaltar os efeitos da lei 10.639, como notado no instrumento 6, de uma maior inserção da cultura africana e afro-brasileira ampliando os debates escolares e, automaticamente, o reconhecimento de um pertencimento racial negro positivo.

Foi destacado que no instrumento anterior aparece mais uma ideia de “**colorismo**”, “**negritude**”, “**branquitude**”, e não as palavras em si. Foi levantada a hipótese do reflexo pelos meios de comunicação das questões raciais, principalmente nas redes sociais. Nesta fase, esses termos, palavras, conceitos tornaram-se presentes nas narrativas dos discentes, assim como aconteceu com os estudantes brancos, em que as ideias expostas foram

---

<sup>339</sup> Nos referenciamos em Célia Marinho de Azevedo. Para ver mais: AZEVEDO, C. M. M. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

articuladas aos estudos sobre o seu grupo racial, preto e pardo, a partir dos encontros com o professor, que propôs reflexões históricas sobre o papel desse grupo de cor/raça nas questões raciais e apresentou possibilidades de ações antirracistas, influenciando de maneira considerável o aparecimento dessas palavras atreladas às ideias em explicações elaboradas.

## **H - Pertencimento racial e antirracismo - dimensão política**

Aqui, mais uma vez como foi feito no instrumento 6, a dimensão política da cultura histórica foi vinculada a partir do pertencimento de cor/raça preta, parda e branca nas orientações que os estudantes apresentaram nos seus posicionamentos sobre a luta antirracista. O foco foi dado às orientações críticas e genéticas que corresponderam à maioria das narrativas.

A reflexão sobre as justificativas apresentadas no instrumento 8, após a mediação didática, demonstraram o mesmo teor crítico racializado do instrumento anterior. Naquele instrumento, concluímos que a consciência racial dos estudantes, possivelmente, estaria ligada às políticas públicas dos últimos vinte anos com um forte conteúdo racializado que impactou a sociedade, principalmente no que concerne à autodeclaração de cor/raça inserida no cotidiano da população brasileira. A conjuntura dada no momento da pesquisa foi levada em consideração também, pois à época havia uma forte propagação nas redes sociais do movimento *Black Lives Matter*<sup>340</sup>. Todos esses elementos foram colocados na mediação didática e enfatizados na responsabilidade racial de cada grupo de cor/raça e a sua contribuição na luta antirracista.

Analisando por grupo de cor/raça, os estudantes brancos partiram da mesma ideia do instrumento anterior contestando e problematizando os seus privilégios para lutar contra o racismo. Contudo, há uma reflexão mais profunda sobre como os brancos, enquanto grupo racial, podem e devem se responsabilizar encontrando um lugar importante no combate ao racismo. Perspectiva histórica e leitura social sobre práticas naturalizadas no dia a dia, em

---

<sup>340</sup> O movimento surge nos Estados Unidos, em 2012, e ganha uma repercussão gigantesca após a morte de George Floyd. Para ver mais: <http://blacklivesmatter.com/about/>

que esse sistema de opressão se manifesta, foram percebidas coletivamente com um outro olhar, tornando possível o engajamento político efetivo dos brancos.

Os estudantes pardos, que na sua totalidade apresentaram uma orientação genética, problematizaram de forma mais complexa como a negação da sua negritude e os processos históricos de tentativa de embranquecimento podem impedir o seu engajamento na luta antirracista. Dessa maneira, assim como no instrumento 6, o entendimento e a importância de se vincular aos pretos como unidade negra de um grupo de cor/raça racializado, se dá enquanto posicionamento político na luta contra o racismo. Na mediação didática, isso foi destacado, principalmente a luta do Movimento Negro Unificado, do Estatuto da Igualdade Racial<sup>341</sup>, em que essa negritude de pele clara não pode ser negociada, pois caso isso ocorra, os posicionamentos antirracistas desse grupo de cor serão impedidos pela ação do colorismo.

Assim como os estudantes pardos, os estudantes pretos, no instrumento 8, apresentaram somente uma orientação genética. Como relatado no instrumento anterior, essas narrativas oscilaram desde posicionamentos que não concebiam como o sujeito que sofre mais com o racismo poderia ter um papel ativo na luta antirracista a posturas mais ativas na busca pela igualdade racial. Após a mediação didática, a compreensão de que é o grupo mais atingido neste sistema de opressão acaba por exigir uma busca cada vez maior pelo orgulho da sua cor/raça para enfrentar as desigualdades estruturais. Se no instrumento 6, por meio dos relatos críticos já eram perceptíveis os mesmos efeitos que a luta histórica do movimento negro havia trazido como consequência novos comportamentos refletidos na dimensão política da cultura histórica, após os encontros com o professor esses posicionamentos tornaram-se mais evidentes e comprometidos. A continuidade da trajetória política dos pretos, assim como a exaltação da negritude individual e coletiva, são armas imprescindíveis na luta antirracista.

---

<sup>341</sup>BRASIL, Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. CÂMARA DOS DEPUTADOS.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, pretendemos avaliar os caminhos percorridos neste estudo, os referenciais teóricos utilizados, a metodologia desenvolvida, a sua relação com os dados produzidos, assim como expressar algumas considerações sobre a importância desta pesquisa com jovens estudantes e o papel do ensino de História sobre a temática racial.

A questão inicial como problemática desta pesquisa se deu a partir das observações de como a questão racial se apresenta nos estudantes em sala de aula e como as aulas de História podem promover orientação sobre raça na cultura histórica do Brasil. Principalmente, buscamos entender como o autopertencimento racial dos discentes opera relacionado ao aprendizado de objetos de conhecimento histórico, propondo um entendimento mais profundo sobre raça, racismo e processos de racialização e antirracismo.

Estudar raça sempre foi uma questão complexa em sala de aula e foi desafiador debatê-la como um objeto de análise, a partir de uma perspectiva racializada dos principais grupos raciais da realidade social brasileira, tendo como objetivo um aprendizado que contribuísse para promover um processo de letramento histórico e racial. O Desafio que se deu já a partir da própria declaração dos sujeitos sobre a sua cor/raça, em que ainda operam obstáculos para uma definição e sentimento de pertencimento sobre o que é ser negro, o que é ser branco e os seus papéis na luta antirracista. Foi fundamental refletir e elaborar procedimentos metodológicos para circunscrever historicamente os grupos raciais e apresentá-los de forma didática aos estudantes participantes da pesquisa.

A metodologia da pesquisa buscou referências em pesquisas da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil que partem sempre estudo dos conhecimentos prévios, nesta pesquisa as ideias históricas dos discentes sobre raça e de como eles, por si mesmos, construíam as suas argumentações sobre o tema articuladas à sua realidade e também à disciplina de História. Foram elaborados instrumentos de produção de dados e mediação didática proporcionando subsídios informativos e reflexivos para os estudantes se expressassem no debate racial. No decorrer do estudo, os procedimentos do processo de ensino-aprendizagem eram constantemente avaliados e reavaliados para uma melhor realização do estudo pelos jovens e também pelo professor - pesquisador.

Os procedimentos metodológicos, a partir da identificação dos conhecimentos prévios, foi dividido em instrumentos de pesquisa similares aplicados e replicados após a mediação didática, permitindo uma comparação entre os dados produzidos antes e depois das aulas de História e, conseqüentemente, tornando possível a identificação de elementos vinculados à identidade racial negra (pretos e pardos), à identidade racial branca, ao apagamento da identidade indígena, bem como a expressão da consciência histórica ao ser mobilizada para refletir/interpretar e construir orientações sobre a temáticas das relações étnico-raciais no Brasil.

Como o estudo foi feito no contexto da pandemia da Covid-19, os objetos de conhecimento histórico e os conceitos das relações raciais foram apresentados de forma remota, sendo a mediação didática adaptada pelo professor pesquisador às ferramentas digitais, diferentes das comumente utilizadas nas práticas de ensino presenciais. De maneira positiva, a concentração das informações em formulários eletrônicos, a facilidade de acesso e compartilhamento de material sobre o tema, o interesse, o diálogo e a disponibilidade dos estudantes para a pesquisa foram pontos muito importantes para o desenvolvimento do estudo. Negativamente, a falta do chão da escola, as trocas em sala de aula marcaram esta trajetória.

O estudo sobre a cultura histórica das relações raciais no Brasil, com destaque às dimensões cognitiva, política e estética possibilitou analisar e problematizar as formas de manifestação da consciência histórica dos estudantes, articulando suas carências de orientação e os quatro tipos de narrativa: tradicional, exemplar, crítico e genética. Dessa forma, foi possível evidenciar resultados relevantes que podem contribuir para mobilizar um processo de letramento histórico e racial. Assim, foi viável construir essa relação teórico-conceitual entre Letramento Racial e Didática da História e perceber que há um “letramento racial racista” em curso no Brasil desde o período colonial. Contudo, as resistências também se manifestam nas consciências históricas, podendo ser identificado um letramento racial antirracista, em que o Ensino de História se apresenta como forte instrumento capaz de trazer leituras críticas raciais ou racializadas. Sem o letramento histórico, a compreensão dos pilares estruturais fica apenas no superficial ou explicado por visões comportamentais, individuais, cotidianas

Os debates sobre as relações raciais no Brasil, tanto na sociedade quanto nos conteúdos curriculares, avançaram bastante nos últimos vinte anos. Contudo, uma perspectiva embranquecida e colonizadora ainda permeia o imaginário social como centro da História, um pilar da cultura histórica brasileira, se manifestando em praticamente todas as suas dimensões. Mesmo assim, foi interessante perceber em um quadro geral que os estudantes se posicionaram

de maneira positiva contra o racismo nos conhecimentos prévios, ocorrendo um salto qualitativo, após a mediação didática, nos posicionamentos em relação à questão racial. Dividindo em grupos de cor/raça, os estudantes pretos foram os que apresentaram uma maior apropriação dos conceitos e de posicionamentos mais assertivos sobre raça e racismo; já os estudantes pardos demonstraram ainda transitar entre posicionamentos positivos ligados à negritude e à negação de sofrerem racismo por terem a pele mais clara. Nos estudantes brancos, as narrativas moveram-se positivamente no reconhecimento da branquitude e, negativamente, na falta de um posicionamento mais propositivo de ações que o seu grupo de cor/raça podem ter para lutar contra o racismo.

Relacionar identidade e autodeclaração racial com objetos de conhecimento histórico sobre raça e conduzir um processo que considero parte do letramento histórico e racial com os estudantes proporcionou um modelo que, aplicado por meio da Didática da História e do Letramento Racial, configurou-se como uma forma dialógica de debater relações raciais, atreladas a discussões profundas entre o professor e os discentes. Não se convencionou somente identificar o pertencimento racial de cada estudante como objeto de estudo em uma pesquisa sobre relações raciais e apontar possíveis caminhos a partir disso. Neste estudo, foi possível apresentar na mediação cada grupo de cor/raça como construção histórica e ao vinculá-los ao pertencimento de cada estudante, estabelecer as melhores estratégias para produzir leituras de mundo sobre raça mais sofisticadas. Ainda que o momento da pandemia não tenha favorecido uma troca ao vivo no contexto da sala de aula, os debates ocorreram e foram importantes para a produção de ideias, para a reflexão sobre o pertencimento racial, privilégios, desvantagens e a busca de um mundo equitativo no que se refere aos diferentes grupos cor/raça que compõem a sociedade brasileira, sendo dos objetivos alcançados tanto como mediação didática num contexto desfavorável a todos, como para as análises realizadas neste estudo.

A potencialidade do Letramento Histórico e Racial demanda posicionamento teórico e prático acerca de como as questões raciais estruturaram-se historicamente e conformaram-se em práticas sociais racializadas no cotidiano dentro e fora da escola. Letrar os estudantes histórica e racialmente não é sobre organizar um emaranhado de fatos do passado sobre raça, mas sim sobre mobilizar a aprendizagem histórica para a compreensão das relações étnico-raciais na cultura histórica, contribuindo com a formação identitária dos jovens, com o seu posicionamento sociopolítico e visando ao seu empoderamento individual e coletivo.

Dessa forma, o Letramento Histórico e Racial constitui-se enquanto processo, um conceito potente tanto para professores como para estudantes. Vale destacar que esta pesquisa não teve a pretensão de entregar uma receita pronta de educação antirracista, ou a presunção de que em alguns encontros remotos nascessem ali Lélia, Abdias ou Guerreiro Ramos. Contudo, este estudo apresentou um horizonte possível para que os jovens se engajem na luta contra o racismo, mesmo que isso leve tempo. É pensar no tempo que o professor também leva para se apropriar de termos, conceitos e da historicidade sobre raça. Dessa forma, o Letramento Histórico e Racial fornecerá aos professores uma estrutura histórica acessível e reconhecível para mediar objetos de conhecimento em uma perspectiva racializada.

Para um ensino e aprendizagem eficaz das relações raciais nas escolas, recomenda-se que o debate público sobre raça se concentre em um letramento histórico e racial que não seja uma mera recordação de fatos somente ligados ao povo negro, mas sim a visão ampla de um processo que se ergueu sistematicamente pela branquitude na sociedade brasileira enquanto cultura histórica. Assim, será possível desenvolver um conjunto de ações, habilidades específicas e conceitos capazes de mediar a manifestação da consciência histórica sobre raça de alunos e alunas. A experiência desta pesquisa apresentou um espinhoso trajeto nesta *história difícil*, em que o professor/pesquisador e os estudantes tiveram que refletir sobre privilégio e se deparar com questões que são tão caras individualmente. Lidar com discursos hegemônicos e se posicionar em contranarrativas é uma das funções possíveis do Letramento Histórico e Racial.

Durante esse período da pesquisa, refletimos de forma incessante sobre a atuação docente, a importância do Ensino de História, o seu currículo e como este deve ser problematizado no que tange às questões raciais: a abordagem curricular precisa ser racializada não somente nos grupos de cor/raça preto e pardo, que já o são “naturalmente” e de forma essencializada, mas nos elementos da branquitude que ainda perpetuam privilégios, discursos racistas e dominadores ou ainda, em negação sobre como ser antirracista. Pensamos nas origens dos retrocessos de negacionismo histórico que atualmente vivemos e que busca tirar o peso do racismo e do grupo racial branco a responsabilidade histórica por este sistema de opressão e também da luta pelo seu fim. Dessa forma, a permanência e a ampliação deste campo de estudo são necessárias para combater estruturas tão difíceis de serem tocadas e por isso mantêm marcadores sociais, além de relações de poder, inabalados.

Na pesquisa, foi possível observar que os estudos das relações raciais poderiam constituir-se como um tema mais profundo na disciplina de História, em que um letramento racial pudesse fazer-se presente no currículo escolar do Ensino Médio. Falar sobre raça em um espaço de ensino colabora de maneira precisa para o entendimento do quadro social em que estamos inseridos.

Pensamos que novos estudos sobre o Ensino de História e as relações raciais, a partir de um conteúdo curricular racializado e da racialização dos sujeitos inseridos nas pesquisas, possibilitem futuras investigações sobre letramento histórico e racial. Especificamente, o uso do conceito de letramento racial é relativamente novo na academia e, em especial, ao Ensino de História. Nesse sentido, localizar-se racialmente em uma perspectiva histórica é necessário para que sejam suscitadas novas indagações, estratégias e novas metodologias no campo das relações raciais no ambiente escolar.

Quando tocamos no aspecto da racialização do Ensino de História, queremos dizer que o foco de análise científica não pode ficar apenas sobre a população negra (pretos e pardos), mas deve também inserir a população branca como categoria racial. Professores, pesquisadores e estudantes precisam debater não somente pela via analítica do grupo oprimido, mas nomear e localizar no processo histórico, desde a colonização, o grupo opressor.

Quase vinte anos após a Lei 10639/03 e dez anos após a Lei 12711/12 que instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades públicas, o debate sobre raça está em um momento importantíssimo, em que a negação do racismo ainda persiste em nossa realidade. Tempos de negacionismo no país da falsa democracia racial, em que a violência simbólica e a de fato continuam operando contra corpos não brancos.

Discutir com os jovens nas escolas, o racismo estruturado em um processo histórico que favorece grupos de pele clara, em que aqueles que são brancos ou que parecem brancos se beneficiam e se colocam em posições superiores, é fundamental para decolonizar o Ensino de História e o chão da escola na busca efetiva de ações antirracistas que visam à igualdade racial.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 21, p. 5-20, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso)>.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**, 2007.

ADOLFO, Roberto Manoel Andreoni. **Novas fontes, novos olhares: uma análise das mudanças documentais na historiografia brasileira da escravidão**. In: XXIII Encontro Estadual de História - ANPUH, 2016, Assis - SP. História: por quê e para quem?, 2016.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas**, p. 27-55, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia história**, v. 25, p. 85-106, 2009.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Da Consciência Histórica (Pré)(Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Saeculum**, p. 321-339, 2014a.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. **Diálogos**, v. 22, n. 3, p. 20-31, 2018.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil: o Negro na Telenovela Brasileira**. São Paulo, Editora Senac, 2000.

BARBOSA, Milton. Movimento Negro Unificado. Portal Geledés, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/>. Acessado em junho de 2022.

BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. **Tempo Social**, v. 18, p. 217-228, 2006.

BARDIN, Laurence. "Análise de Conteúdo/Laurence Bardin; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro." *São Paulo: Edições 70* (2011).

BARROS, José Walmilson do Rêgo. **O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BENEDICTO, Maria Margarete dos Santos. **Quaquaraquá quem riu? Os negros que não foram... A representação humorística sobre os negros e a questão do branqueamento da belle époque aos anos 1920 no Rio de Janeiro**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 25-58, 2002.

BICUDO, Virgínia Leone et al. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. In: **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. 2010. p. 189-189.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **DECRETO 528** de 28 de junho de 1890. In Coleção de Leis do Brasil .- 1890, Página 1424, Vol. 1, fasc.VI (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **DECRETO Nº 65.810**, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65810.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html)

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95**, de 15.12.2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)

BRASIL. **Lei nº 1.390**, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Centro de Documentação e Informação. Câmara dos Deputados, Brasília [s.d.]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-normaatualizada-pl.pdf>

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, **A Palavra do Brasil nas Nações Unidas: 1946-1995**, Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão e Ministério das Relações Exteriores, 1995, pp. 212-213. Disponível em: [http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1074-palavra\\_do\\_brasil\\_nas\\_nacoes\\_unidas\\_1946\\_1995\\_a](http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1074-palavra_do_brasil_nas_nacoes_unidas_1946_1995_a)

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação**, v. 13, n. 1, 2011.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, p. 153-170, 2008.

CARVALHO, Joice Anne; MACIEL, Renata Baldin. Considerações sobre pensamento raciológico do século XIX e início do XX e seus reflexos no Brasil. **Revista Aedos**, v. 8, n. 19, p. 128-150, 2016.

CARVALHO, José Murilo. **Pontos e Bordados: Escritos de História e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira et al. Relatório de estágio de pós-doutorado: História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 01, p. 59-81, 2011.

CHALHOUB, Sidney; DA SILVA, Fernando Teixeira. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos ael**, 2009.

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. **O Axé na Sala de Aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de história**. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ.

COLLINS, Patricia Hill. "Controlling images". In: Weiss, G.; Murphy, A. & Salamon, G. (eds.). **50 concepts for a critical phenomenology**. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 2018.

CORRÊA, Luís Rafael Araújo. **Nova História Indígena: o protagonismo dos índios**. In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/nova-historia-indigena-recuperando-o-protagonismo-dos-indios/>. Publicado em: 17 abr. 2017. ISSN: 2674-5917.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: COSTA, J. F. Violência e Psicanálise, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CRESPO, Fernanda Nascimento. **O Brasil de Laudelina: uso do biográfico no ensino de história**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CRISPIN, Ana Carolina. **Além do acidente Pardo–Os oficiais das milícias pardas de Pernambuco e Minas Gerais (1766-1807)**. 2011. 189f. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História)–Universidade Federal Fluminense, Niterói.. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1490.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CUNHA, M. C. da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 91-110, 1990. p.91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8582>. Acessado em: 28 de jan. 2020.

DA COSTA, Warley. **A escrita da escravidão nos livros didáticos de ensino fundamental nos anos 1980/90**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res\\_warley%20da%20costa.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_warley%20da%20costa.pdf)> Acesso em: 28 Dez. 2019.



DA CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. Editora Companhia das Letras, 2012.

DÁVILA, Jerry. O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas. **Educar em revista**, n. 25, p. 111-126, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE ASSIS, Cristina Ferreira. A representação dos negros na História do Brasil: narrativas de manuais didáticos na construção nacional e identitária brasileira. **Revista Discente Ofícios de Clio**, v. 4, n. 6, p. 37, 2019.

DE AZAMBUJA, Márcio Passos et al. Panorama das representações da cultura oral e da figura indígena na literatura brasileira. **Nau Literária**, 2013.

DE CASTRO GOMES, Ângela Maria. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 34, p. 157-186, 2004.

DE MORAES FERREIRA, Marieta; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Ed.). **Dicionário de ensino de história**. FGV Editora, 2019.

DE OLIVEIRA, Marília Rodrigues. Elysio de Carvalho e a escola de polícia: circulação de saberes de polícia científica no Rio de Janeiro (1912-1914). **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 7, n. 20, p. 45-66, 2018.

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. **Coleção Feminismos Plurais**, Ed. Jandaíra. 2020.

DJONGA. Olho de Tigre. In: Single. São Paulo: Pineapple Storm TV, 2017

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista brasileira de educação**, p. 164-176, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial ea mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latinoamericanos**, n. 10, p. 0, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, pág. 100-122, 2007.

DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2004.

DOS SANTOS, Jocélio Teles. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. **Afro-Ásia**, n. 32, p. 115-137, 2005.

DOS SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2016.

DOS SANTOS, Maria Emília Vasconcelos et al. O TEMA DO PÓS-ABOLIÇÃO EM SALAS DE AULA DE HISTÓRIA DO BRASIL–NOTAS INTRODUTÓRIAS. **EDUCAÇÃO**, v. 5, n. 1, p. 41-50, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares; DE GODOY, Maria Carolina. **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Editora UFMG, 2011.

FERREIRA, A. H. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? In: 36º **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT30 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas**. 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editora, p. 127-160, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Ligia F. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**, v. 1, n. 9, p. 163-184, 2006.

FIGUEIREDO, Angela; GROSFUGUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. **Sæculum—Revista de História**, 2007.

FRANZ, Teresinha Sueli. Victor Meirelles e a Construção da Identidade Brasileira. **19&20**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesch: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos negros de Rugendas e Debret**. 143 f. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói.

FRY, Peter. Feijoada e soul food 25 anos depois. **Fazendo antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 35-56, 2001.

GAGO, Marília. Entrevista—Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. **Revista de História**, n. 164, p. 463-485, 2011.

GERMINARI, Geyso Dongley. História da cidade nas narrativas de jovens escolarizados: a relação entre consciência histórica e identidade. **Perspectiva**, v. 30, n. 03, p. 1153-1181, 2012.

GILLBORN, D. LADSON-BILLINGS, G. A raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GILLBORN, D. LADSON-BILLINGS, G. Educação e Teoria Racial Crítica. In: Apple, M. W., S. Ball, L.A. Gandin, **Sociologia da Educação: Análise Internacional**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013

GIROUX, H. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p.97-132, jul. 1999.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>>. Acessado em: novembro de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133, 2011.

GONTIJO, Rebeca. Capistrano de Abreu, viajante. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 15-36, 2010.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. **Lugar de negro**, v. 3, p. 9-66, 1982.

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523/297>>. Acessado em 3 de junho de 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUEDES, Rafael Pereira. Negritude e Samba Enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, **Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 01, p. 93-107, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial. Niterói, **Cadernos Penesb**, 4, 33-60, 2002. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247567/mod\\_resource/content/1/Democracia%20racial.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247567/mod_resource/content/1/Democracia%20racial.pdf)>. Acessado em junho de 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v. 1, p. 5-27, 1988.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; DE GONZALEZ ALMEIDA, L. Lugar de negro. **Rio de Janeiro: Marco Zero**, 1982.

HELLER, Agnes. **Uma Teoria Da História**, Editora Civilização Brasileira S/A- Rio de Janeiro, 1993.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos após a lei 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África?(Ponta Grossa, 2015). **Afro-Ásia**, n. 57, 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21562/15744>>

JESUS, Josimar Gonçalves de; HOFFMANN, Rodolfo. De norte a sul, de leste a oeste: mudança na identificação racial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, SP, v. 37, p. 1-25, 2020.

KENNEDY, Randall. Racial Passing. **Ohio State Law Journal**. 62. 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265740807\\_Racial\\_Passing](https://www.researchgate.net/publication/265740807_Racial_Passing)

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **No estúdio do fotógrafo. 'Representação e auto-representação de negros livres, forrose**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

LARA, Silvia Hunold. Introdução: a história social e o racismo. **História Social**, n. 19, p. 15-18, 2010.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, p. 131-151, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acessado em 3 de fev. 2020.

LEMONS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. 2016. Dissertação de Mestrado.

LIMA, Carina Bertozzi; BERTOZZI, Carina. Literatura negra: uma outra história. **Terra roxa e outras terras**, p. 67-77, 2009. Disponível em: [www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf)

LIMA, Marcus Eugênio O.; VALA, Jorge. A cor do sucesso: efeitos da performance social e econômica no branqueamento e na infra-humanização dos negros no Brasil. **Psicologia USP**, v. 16, p. 143-165, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642005000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000200008&lng=en&nrm=iso)>

LIMA, Silvio Cezar de Souza. Determinismo biológico e imigração chinesa em Nicolau Moreira (1870-1890). 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação: SECAD, 2005

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. **Contornos do (in) visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

LUCCHESI, Fernanda. Criando a nação: os livros didáticos de história do Brasil de Rocha Pombo (1857-1933). **Educação on-line**, p. 5, 2008.

MACEDO NUNES, Karliane; DA SILVA, Renato Izidoro; DE OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA, José. Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 38, 2014.

MACEDO, Márcio. **Abdias do Nascimento: a trajetória de um negro revoltado: 1914-1968**. São Paulo. Dissertação de mestrado em Sociologia. FFLCH-USP. 2006.

MACHADO, Cacilda. Cor e hierarquia social no Brasil escravista: o caso do Paraná, passagem do século XVIII para o XIX. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 45-66, Dec. 2008

MAIO, M. O Racismo no microscópio: Oracy Nogueira e o projeto UNESCO. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v. 19, n. 1, 5 jan. 2008.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 14, p. 141-158, 1999.

MAIO, Marcos Chor. **A história do Projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, tese de doutorado em Ciência Política, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj). 1997.

MARTINS, Estevão de Rezende. Aprendizado histórico, In: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (orgs.), **Jörn Rüsen e o ensino de História**, Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica, Práxis E Cultura. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 56, 1992.

MATOS, Teresa Cristina Furtado. Cinema brasileiro, tempo passado e tempo presente: o lugar da memória ea questão racial. **Análise Social**, p. 170-190, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Barcelona: Melusina, Traducción de Elisabeth Falomir Archambault, 2011

MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. **Navegações**, v. 1, n. 1, 2008.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude. **Salvador: Universidade Estadual da Bahia**, 2015.

MOREIRA, Kênia Hilda. Povo brasileiro nos livros didáticos de história republicanos: 1889-1950. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.

MOREIRA, Kênia Hilda. Povo brasileiro nos livros didáticos de história republicanos: 1889-1950. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.

MOSCATELLI, Renato. Um redescobrimto historiográfico do Brasil. **Revista de História Regional**, Goiânia: UFGO, n. 1, p.187-201, 2000.

MOTA, Flávio Braga. “Afiml, quem sou eu?” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, p. 51-66, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das noções de Raça, Racismo, Igualdade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e

Educação - PENESB - RJ 05/11/2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>.

NASCIMENTO, Beatriz. Racismo Negro e racismo. In: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 1974b.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Sortilégio da Cor: Identidade, Raça e Gênero no Brasil. Selo Negro, São Paulo: Summus 2003.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de pesquisa**, n. 65, p. 52-65, 1988.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. Entre o grotesco e o risível: o lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 65-85, 2015.

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. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar: consciência histórica e experiências de estudantes do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

OLIVEIRA, Carla Mary S. O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Janszoon Post: documento ou invenção do novo mundo? **Portuguese Studies Review**, Peterborough, Ontário, Canadá, Trent University, v. 14, n. 1, 2006.

OLIVEIRA, R. E. O Brasil imaginado em José Francisco da Rocha Pombo. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze *et alii*. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola - espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista de Estudos Avançados**, v 18, n. 50, 2004.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História–ANPUH, São Paulo**, 2011.

PETRUCCELLI, José Luis. **A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial**. LPP/Uerj, 2007.

PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: Iray Carone (org.) **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: **Simpósio internacional do adolescente**. 2005. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn)>. Acessado em 3 de fev. de 2021.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 59-90, 2002.

RABBI, R. **Determinação do sexo através de medições em ossos da pelve de esqueletos humanos**. Dissertação (Mestrado em Odontologia Legal e Deontologia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Odontologia de Piracicaba, 2000.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos de Nosso Tempo**, v. 2, n. 2, p. 189-220, 1954.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Contínuo racial, mobilidade social e “embranqueamento”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Regina. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, v. 27, p. 8, 2013.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Imagens didáticas do índio na Coleção História & Vida/ ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n.2, p.102 -115, jun. 2008.

ROCA, Andrea. “Imagens construtoras da nação: Rugendas e seus desenhos sobre indígenas no Brasil e na Argentina”, **Illuminuras**, Porto Alegre, 18, 43 (2017).

RODRIGUES, E. H. A Raça e o território na História do Brasil de João Ribeiro. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, 2011.

RODRIGUES, João Carlos. **O Negro Brasileiro e o Cinema**. Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do negro e outras histórias**. SECAD/Brasília, 2005.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER,



Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 01, p. 125-146, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O que é e com que finalidade praticamos hoje a Didática da História. In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RUSSO, KELLY; PALADINO, MARIANA. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016.

SABINO, Wellington. **Do Tronco ao Enquadro**. In: Google Brasil. Buscando por Justiça Racial. *Youtube*, 28 de agosto. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TeFaCZxDZFg>

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OPIS**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 133–147, 2014.

SALLES, Augusto. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço, **Revista Tomo 24**, 37-84, 2014.

SANSONE, Lívio. **As relações raciais em Casa Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização**. Rio de Janeiro. Fiocruz/CCBB, 1996.

SANTANA, Bianca. **Nossa negritude de pele clara não será negociada**. UOL, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/bianca-santana/2020/07/28/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada.htm>. Acessado em 28 de junho de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, v. 18, p. 14-23, 2016.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil**. Edufba, 2005.

SANTOS, Marcia Pereira Alves dos et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos avançados**, v. 34, p. 225-244, 2020.

SANTOS, Marla Andressa de Oliveira. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognition histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. (Org) **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. 1ª ed. Ijuí: Unijuí: v.1, p. 21-51, 2009b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; .MARTINS, E.R. (ed.) Jörn Rüsen. **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. **Sélvio Romero, hermenêuta do Brasil**. Annablume, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer, **Revista IHU** online, 09 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/539722-racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira-entrevista-com-lia-vainer-schucman>>

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana..** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Os Institutos Históricos e Geográficos: Guardiões da história oficial”. In: **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Complexo de Zé Carioca: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 10, p. 49-63, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017&lng=en&nrm=iso)>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos. In: LUND, Joshua; McNEE, Malcolm (Ed.). **Gilberto Freyre e os estudos latinoamericanos**. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universidade de Pittsburgh, 2006. p.87

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEGURA-RAMIREZ, Hector Fernando. **Revista estudos afro-asiaticos (1978-1997) e relações raciais no Brasil: elementos para o estudo do sub-campo academico das relações raciais no Brasil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2000.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico**, v. 18, n. 1, p. 175-203, 1994. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. **Memória e formação de professores. Bahia: UFBA**, p. 87-102, 2007.

SILVA, Silvio José Albuquerque e. **Combate ao Racismo. Brasília**: Fundação Alexandre Gusmão e Ministério das Relações Exteriores, 2008.

SKIDMORE, Thomas E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos De Pesquisa**, n. 79, p. 5–16, 2013. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1010>

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Editora Vozes, 1999.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de, **Capistrano de Abreu: história pátria, cientificismo e cultura – a construção da história e do historiador / Ricardo Alexandre Santos de Sousa**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: s.n., 2012.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **Agassiz e Gobineau – as ciências contra o Brasil mestiço**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGHCS – COC/Fiocruz, 2008.

SOUZA, Geraldine Mendonça de. **Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração em Mundinha Araújo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. **Tempo social**, v. 12, p. 69-100, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702000000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000100005&lng=en&nrm=iso)>.

SOUZA, Mabel Freitas Araujo de. **História, cinema e representações sobre indígenas: uma análise de Caramuru, a invenção do Brasil (1995-2005)**/Mabel Freitas Araujo de Souza. – Feira de Santana, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de et al. **A Política Biológica Como Projeto: a “Eugenia Negativa” e a construção da nacionalidade na Trajetória de Renato Kehl (1917-1932)**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 7, p. 745-760, 2012.

STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, História e Saúde collection, pp. 330-391, 2004.

TRAPP, Rafael Petry. História, raça e sociedade: notas sobre a descolonização e historiografia brasileira. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, vol. 22, n. 02, p. 52-77, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Diss. 1994.

TWINE, France Winddance. **A white side of black Britain: Interracial intimacy and racial literacy**. Duke University Press, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, v. 8, n. 3, p. 1-12, 1999.

VASCONCELOS, José. **La raza cósmica**. Madrid: CESLA, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad, 1993.

VASCOUTO, Laura. **25 privilégios de que brancos usufruem simplesmente por serem brancos**. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/25-privilegios-de-que-brancos-usfruem-simplesmente-por-serem-brancos/>. Acessado em 5 de março de 2020.

VENTURA, Hélio Lucio dos Reis; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; BORGES, Roberto. Cinema negro na educação antirracista: uma possibilidade de reeducação do olhar. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 294-303, 2020.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

WALKER, A. If the present looks like the past, what does the future look like? 1982. In: WALKER, A. **In search of our mothers' gardens: womanist prose**. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### MATERIAL DE APOIO – MEDIAÇÃO DIDÁTICA - INSTRUMENTO 7

##### PRIMEIRO ENCONTRO

Abertura do debate - Poema “Do Tronco ao Enquadro” de Wellington Sabino

SABINO, Wellington. Do Tronco ao Enquadro. In: Google Brasil. Buscando por Justiça Racial. Youtube, 28 de agosto. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TeFaCZxDZFg>

##### SEGUNDO ENCONTRO

Texto: “25 Privilégios de que brancos usufruem simplesmente por serem brancos” de Laura Vascounto. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/25-privilegios-de-que-brancos-usufruem-simplesmente-por-serem-brancos/>

Texto: “Nossa negritude de pele clara não será negociada” de Bianca Santana.SANTANA, Bianca. Nossa negritude de pele clara não será negociada. UOL, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/bianca-santana/2020/07/28/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada.htm>