

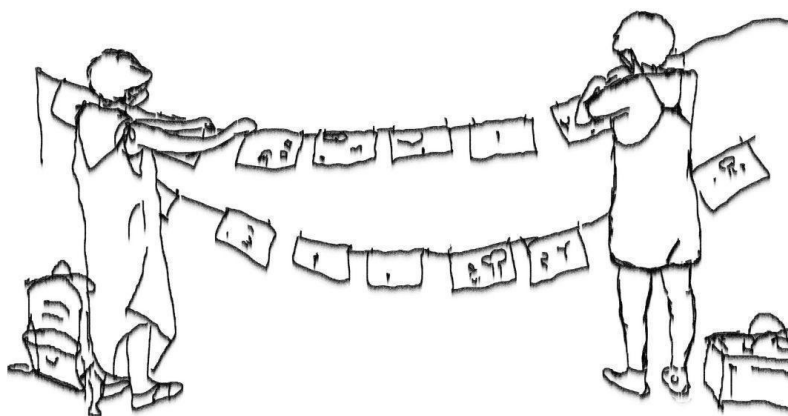
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Artes de São Paulo

Bruna Nascimento Rugerio Silva

Geovana Simões Vieira

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO ANTIRRASCISTA

DIÁRIOS DE UMA JORNADA



SÃO PAULO

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Artes de São Paulo

Bruna Nascimento Rugerio Silva

Geovana Simões Vieira

**BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: diários de uma
jornada**

SÃO PAULO

2022

**BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: diários de uma
jornada**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Instituto de Artes –
Unesp/São Paulo, dos títulos de licenciadas
em Artes.

Orientadora: Prof^a Mestra Natália Tazinazzo
Figueira

Coorientadora: Prof^a Dr^a Rita Luciana Berti
Bredariolli

BRUNA NASCIMENTO RUGERIO SILVA

GEOVANA SIMÕES VIEIRA

SÃO PAULO

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

V658b Vieira, Geovana Simões, 1992-
Branquitude e educação antirracista : diários de uma jornada / Geovana Simões Vieira, Bruna Nascimento Rugerio Silva. - São Paulo, 2022.
70 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a M.^a Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira
Coorientadora: Prof.^a Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes

1. Educação. 2. Identidade racial. 3. Narrativas pessoais. 4. Paisagens literárias. I. Silva, Bruna Nascimento Rugerio. II. Figueira, Natália Tazinazzo (Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira). III. Bredariolli, Rita Luciana Berti. IV. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. V. Título.

CDD 704.9

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: diários de uma jornada

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de licenciadas em Artes.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovada em: 23/02/2022

Banca examinadora



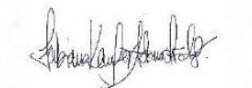
Profª Mestra Natália Tazinazzo Figueira - Instituto de Artes - Orientadora



Profª Drª Rita Luciana Bredariolli Berti - Instituto de Artes - Co-orientadora



Profª Mestra Giselda Pereira Rodrigues - Instituto de Artes



Profª Fabiana Kleufer Adamo Prado

Agradecimentos: Rede que tornou essa viagem possível

Bruna

À Liliane e Luciano, que aos seus 21 anos me fizeram filha, me apoiaram e me incentivaram a voar cada vez mais longe. À Nair e Antônia, minhas avós que foram trampolim para minha partida na trajetória da vida, mas que sempre são o colo quando retorno.

À pessoa que quero ser quando crescer, Sophia.

À Natália, que nesse percurso nunca deixou de acreditar em minha escrita. Estando presente como condutora da embarcação desse trabalho, com o mapa na mão, nos guiando para onde era seguro navegar, e nos sinalizando quais vias seriam arriscadas, mas significativas.

À minha parceira de transgressão, Geovana, que me deu a mão e partilhou cotidiano, angústia, desejo e presença.

Às crianças do 4ºB, que me ensinaram, todos os dias, diferentes formas de ser professora.

À minha parceira de vida, Amanda Gamba, que tornou nossa narrativa imagem e que há anos quebra meus vidrinhos de certezas e me apresenta a vida por outra ótica.

Aos meus parceiros de morada, Giovanna e Kleitan, que cotidianamente trocam afeto, me mostram novos jeitos de olhar o mundo. A Fellipe por me deixar morar no seu abraço, pelo cuidado e presença. À Beatriz por ser inspiração, pelos presentes em forma de bolos veganos e referências bibliográficas.

À Danielle por acreditar nessa pesquisa, por toda a abertura concedida, pelas palavras de incentivo e cuidado, e por lutar em conjunto por uma educação transformadora. À Cleusa por todas as orientações, pelo olhar generoso e escuta atenta.

À Mariana Godoy, que fez um ano duro ser cotidianamente leve e poético. À Yasmin pela presença, por ser potência e inspiração. À Eliza por ser colo, referência e vizinhança. À Alini por trazer luz em meio ao escuro e pelas tantas trocas profundas de afeto.

Aos meus companheiros e companheiras de turma, que fizeram os cinco anos de graduação ser uma experiência que recomençaria tudo outra vez.

Geovana

Agradeço primeiramente à Thais, minha irmã que me ensina todos os dias a ver as bonitezas da vida e pela parceria de todos os momentos vivenciados durante a minha trajetória. Helena e Adozinda, respectivamente, minha progenitora e avó que me acolhem, protegem e incentivam a trilhar os meus próprios caminhos.

À Rita por estar presente nos principais momentos da minha caminhada como educadora, ser inspiração como pessoa e profissional que quero ser e por sempre estar com a escuta aberta, acolher e orientar com muita sensibilidade minhas angústias, dúvidas e partilhas.

À Natália por ter assumido esse projeto de coração aberto, pela disponibilidade e por conduzir a pesquisa de maneira tão fluida.

À Bruna pela parceria e confiança, principalmente nos momentos obscuros em que não acreditei no meu potencial como educadora e escritora. Você trouxe sorrisos e gosto pela vida.

À Capes por financiar, resistir e incentivar pesquisas tão preciosas e valiosas na vida profissional como o PIBID e o Residência Pedagógica.

À Amanda Gamba por tamanha generosidade, prontidão e escuta para confeccionar os desenhos que compõem o nosso trabalho.

À Gabrielle e Mariana pessoas queridas que contribuíram para a universidade ser um espaço gostoso de ser habitado.

À Danielle pela confiança e autonomia para conseguirmos concluir esse trabalho.

À Suelen, Rafael e Larissa, parceiros que dos palcos transbordou para a vida.
Agradeço a existência de vocês.

À Jéssica e Giulia, companheiras de anos de escuta e confidências.

À Juliane pelas conversas de corredor e compartilhamentos de experiências.

À Fabiana por ter participado do meu início nos palcos do teatro e pelos atravessamentos, provocações sobre a branquitude.

A todas as pessoas que cruzaram o meu caminho nessa jornada e me fizeram questionar, refletir e elaborar a minha identidade e brancura.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de duas trajetórias que caminham em paralelo e se inter cruzam quando os assuntos são sobre educação, branquitude e prática antirracista. Bruna e Geovana são parceiras de turma, formandas do curso de Licenciatura em Arte-teatro, e buscam no decorrer de suas jornadas relatar por meio de um diário de bordo, suas reflexões e tentativas práticas para proporcionarem uma educação antirracista com criança. Levantam questionamentos a respeito da identidade branca (nomeada também como branquitude ou brancura), fazem autoanálises de suas respectivas vivências, para assim compreenderem os espaços em que ocupam e então elaborarem ações transformadoras.

Palavra-chave: Jornada. Educação antirracista. Branquitude. Vivência.

ABSTRACT

This work is the result of two trajectories that walk in parallel and intersect when the issues are about education, whiteness and anti-racist practice. Bruna and Geovana are class partners, graduates of the Licentiate in Art-Theatre course, and they seek, in the course of their journeys, to report through a logbook, their reflections and practical attempts to provide an anti-racist education with children. They raise questions about of white identity (also known as whiteness), they make self-analysis of their respective experiences, in order to understand the spaces in which they occupy and then elaborate transforming actions.

Keywords: Journey. Anti-racist education. Whiteness. Experience.

APÊNDICE

1. Figura 1 - Sob os olhos.....	15
2. Figura 2 - Mapa do período colonial Terra Brasilis.....	24
3. Figura 3 - Civilização.....	25
4. Figura 4 - Roda de conversa.....	33
5. Figura 5 - Castigo de escravo que se pratica nas praças públicas.....	35
6. Figura 6 - Trabalho Infantil.....	35
7. Figura 7 – Espelho.....	50
8. Figura 8 - Bem-vinda ao racismo estrutural.....	52
9. Figura 9 - nós - eles.....	58
10. Figura 10 - Chuva de Manga.....	62
11. Figura 11 - Leitura às escuras.....	64
12. Figura 12 - Exposição.....	67
13. Figura 13 – Percurso.....	71

SUMÁRIO

1 Introdução: Embarque na Jornada

2 Jornada	14
2.1 Diário de Pesquisa - por Bruna Nascimento	15
2.1.1 Quem você lê - 10 de junho de 1996	15
2.1.2 Mas o que é branquitude afinal? - 10 de fevereiro de 2021	18
2.1.3 Desejos de ruptura - 21 de fevereiro de 2021	19
2.1.4 Orientação em prosa - 23 de fevereiro de 2021	20
2.1.5 Navegando pela sala de aula - 25 de fevereiro de 2021	20
2.1.6 Decolonialidade na escola - 04 de março de 2021	23
2.1.7 Máscaras caindo - 21 de março de 2021	25
2.1.8 Empurrões de Lia Schucman, 5 de abril de 2021	27
2.1.9 Alguém descobriu o Brasil? - 12 de abril de 2021	28
2.1.10 Brasil, quem somos? - 29 de abril de 2021	30
2.1.11 Hipóteses sobre povos indígenas, 04 de maio de 2021	30
2.1.12 Nuvem de perguntas, 10 de setembro de 2021	32
2.1.13 A experiência como atravessamento, 24 de setembro de 2021	33
2.1.14 Ainda existe escravidão no Brasil? - 28 de setembro de 2021	35
2.1.15 Aprisionados por promessas - 16 de setembro de 2021	36
2.1.16 Vista minha pele - 11 de novembro de 2021	37
2.1.17 A paleta de tons de pele da escola, 25 de novembro de 2021	38
2.1.18 Diálogo sobre objetivos: angústia e mediação caminhando de mãos dadas - 3 de dezembro de 2021	39 39
2.2 A jornada branca - por Geovana Simões	41
2.2.1 Hospital Santa Marina - 19 de setembro de 1992	41
2.2.2 A escolha - 17 de dezembro de 2019	44
2.2.2.1 A porta de vidro: onde a sensação de impotência existe - 29 de agosto de 2018	45
2.2.2.2 O Jogo dos Privilégios - 02 de setembro de 2018	46
2.2.2.3 O momento em que me reconheci branca - 03 de setembro de 2018	49
2.2.3 As paredes brancas de dentro do prédio de concreto - 26 de novembro de 2019	51 51
2.2.3.1 O tapa na cara da branquitude - 12 de dezembro de 2019	53
2.2.3.2 O silêncio legítima a não responsabilização - 14 de dezembro de 2019	54
2.2.4 Vivência Tutoria no limiar de um reality show - 23 de novembro de 2020	55
2.2.4.1 O encontro desgostoso - 24 de novembro 2020	56
2.2.4.2 Como abordar a temática racial nessas circunstâncias? - 01 de fevereiro de 2021	58
2.2.4.3 Pode uma página só de perguntas? - 27 de maio de 2021	59
2.2.5 A volante sem direção - 29 de agosto de 2021	60
2.2.5.1 O encontro do florescimento - 10 de setembro de 2021	60

2.3 A literatura como provocação: ação estruturada por Bruna e Geovana	62
2.3.1 O esqueleto de uma ação - 25 de outubro de 2021	62
2.3.2 Leitura às escuras - 18 de novembro de 2021	63
2.3.3 Diálogo sobre os desenhos - 24 de novembro de 2021	64
3 Considerações finais: Desembarque	68
Referências: Guias de viagem	72

1. Introdução: Embarque na Jornada

Nós, autoras desse trabalho, nos conhecemos em 2017, dividindo a mesma generosa turma de faculdade. Durante os nossos cinco anos de graduação, não estivemos tão próximas como neste último, em que nos deparamos com um desejo mútuo de pesquisar a temática da branquitude atrelada à educação.

Na metade do trajeto de nossa pesquisa, em agosto de 2021, nossos caminhos até então paralelos, passaram por um cruzamento entre si. Geovana começou a estagiar na mesma escola em que Bruna já trabalhava desde o ano anterior, e coincidentemente, viraram parceiras de sala.

Compartilhando experiências, entendemos então a potência de poder unir nossas pesquisas, e passamos a ser aliadas nesse trajeto. Seguimos com o olhar mais atento, trocando apontamentos quando algo nos chamava a atenção, revezando entre o registro escrito e a mediação das crianças, sem perder de vista o objetivo de discutir como a branquitude existe na infância, dentro dos espaços de educação e possíveis desdobramentos pedagógicos.

Neste trabalho, pretendemos contar sobre uma travessia. Primeiramente, cada uma olhando para si e constatando a **branquitude intrínseca à nossa existência**. Após essa breve apresentação, relataremos nossas vivências individuais enquanto arte-educadoras em formação, utilizando um recurso escrito que foge a uma forma convencional de produção acadêmica. As leitoras e leitores deste trabalho irão se deparar com dois diários. Cada relato é datado, e tem uma localização poética, que se torna um título para as nossas experiências.

Ao longo de nossos diários, também é possível encontrar notas de reflexão, tal qual utilizamos lembretes em materiais físicos. Além das potentes imagens em composição com a nossa escrita, produzidas pela artista visual Amanda Gamba, que pesquisa branquitude de maneira autônoma há alguns anos.

Após traçarmos nossas individualidades com pontos em comum, nos encontramos para articular uma intervenção artística com o objetivo de discutir e pensar práticas pedagógicas antirracistas.

2.Jornada

2.1 Diário de Pesquisa - por Bruna Nascimento

2.1.1 Quem você lê - 10 de junho de 1996

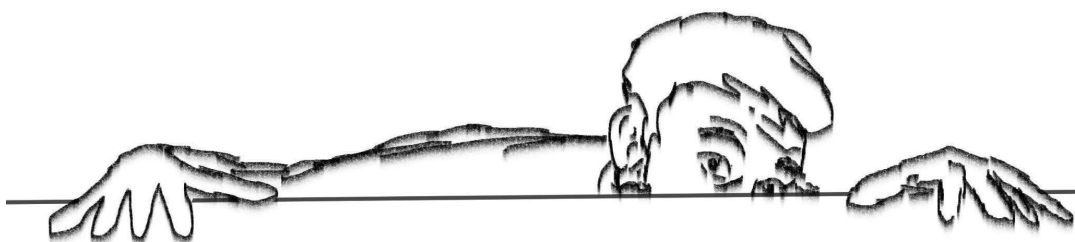
Ao longo de cinco anos de graduação, vivenciei muitas conversas - de assembleias a mesas de bar - sobre **lugar de fala**. Hoje, me debruçando nessa pesquisa, compreendo o quanto meu entendimento foi bastante distorcido sobre o significado que essa expressão carrega. Como exemplo da tamanha distorção, cito uma fala que ouvi corriqueiramente ecoar pelos corredores da universidade:

“Esse não é meu lugar de fala, então não posso me colocar nessa discussão.”

A própria Djamila Ribeiro (p. 58) aborda o quanto alguns conceitos se esvaziam nas redes sociais e propagam uma falsa verdade. Discutir sobre lugar de fala, diz respeito a não se isentar a dialogar sobre determinados assuntos e sobre a percepção de privilégios, experiências e contextos.

Ao tomar contato com o conceito de **Branquitude**, em um ciclo de formações proposto pela Comissão de Direitos Humanos no Instituto de Artes, passei por um processo de recusa. As provocações que foram feitas em uma das ações, que tinha como título **Escola como máquina de fazer brancos** eram extremamente incômodas, e justamente por isso, hoje, acredito que essa proposta cumpriu seu papel: tirar os brancos do lugar de conforto, do modelo e da referência.

Figura 1 -Sob os olhos¹



¹Fonte: Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho

Participar de uma conversa com Maria Aparecida Silva Bento foi o princípio para compreender que enquanto branca devo me colocar diante de qualquer assunto e que para romper as estruturas de poder, é preciso debater sobre o privilégio da brancura.

Inspirada pela apresentação de Lia Schucman, em sua tese sobre Branquitude e Poder, decidi começar esse diário, contando a você que está lendo esses relatos, de onde falo.

Assim, quando digo que esta apresentação é também um ato político, a intenção é dizer que me expor como também pertencente ao grupo opressor e denunciar o racismo que já foi parte da minha identidade e contra o qual hoje luto conscientemente para desconstruir e romper o silêncio chamado pela psicóloga Maria Aparecida Bento de “pacto narcísico” entre brancos, e que necessariamente se estrutura na negação do racismo e desresponsabilização pela sua manutenção. (SCHUCMAN, 2020, p. 13)

Descendente de imigrantes portugueses e italianos, habitantes do interior paulista, meus tataravôs e tataravós fizeram parte do fluxo migratório europeu para o Brasil no início do século XX. Segundo Lia Schucman (2020), com o fim do tráfico negreiro datado em 1850, e o fim da escravidão em 1888, os agricultores paulistas se depararam com um cenário de falta de mão de obra para o trabalho nas lavouras. Como solução, optaram pela vinda dos imigrantes europeus, o que também contribuiu para a construção de uma identidade nacional, projeto político do contexto, que culminou no branqueamento da população.

Das histórias que ainda permanecem vivas em minha família, a extração de madeira e a plantação de cana foram as maiores fontes de renda. No final do mesmo século, a geração dos meus bisavôs e avôs paternos tomaram rumo para a capital, e aqui passaram a trabalhar em uma fábrica de cabos de panela. Já do meu lado materno, minha avó também traçou a rota do interior para a capital. Sozinha com os filhos, passou a sustentar a casa com o emprego de professora da rede estadual de São Paulo.

Após alguns anos, a cidade de Osasco foi palco de encontro dos meus laços familiares materno e paterno. Os dois lados da família conquistaram no final do século passado a ambicionada casa própria e foi a partir dessa conquista que observo o meu ponto de ascensão social familiar. Foi nessa cidade adjacente à capital paulista que nasci, de pequena vim para São Paulo e por aqui vivo até hoje.

Minha família é até este momento, com raras exceções, composta por pessoas que se identificam enquanto brancas. Cresci em um cenário no qual a branquitude sempre se deu por um pacto narcísico e silencioso, e por isso, quase não existiam conflitos por questões raciais.

Edith Piza (1998) é uma das raras estudiosas brancas brasileiras que se dedicou ao estudo dos brancos. Segundo ela, no discurso dos brancos é patente uma invisibilidade, distância e um silenciamento sobre a existência do outro “...não vê, não sabe, não conhece, não convive ...” A racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco. (BENTO, 2002, p.42).

Justamente por essa vivência em um círculo concêntrico, citada por Piza, cresci ouvindo de maneira muito naturalizada piadas racistas, assim como frases como “Faça isso direito, parece serviço de preto!”. Muitos de meus familiares acreditam que o racismo existiu, e acabou a partir do momento que foi decretado o fim da escravidão.

Estudei durante toda minha infância e adolescência em uma escola privada, católica e de bairro, e que tinha uma postura bastante assistencialista. Havia quase a mesma proporção de pessoas negras que existe hoje nas turmas do Instituto de Artes – neste caso, graças à política de cotas. A escola cumpriu um papel de coexistência de pessoas um pouco diferentes, mas não vivenciei discussões sobre raça, tampouco vi referências de autores, autoras e artistas negros, com exceção das aulas de história.

Atualmente, sou formanda de Licenciatura em Arte-teatro. Finalizo este curso tendo a certeza de que a educação precisa ser política, ou seja, que precisamos pensá-la a partir das problemáticas sociais, de gênero, raça e levando em consideração que vivemos em uma estrutura socialmente desigual. Por hora, é nesse caminho que pretendo seguir.

Com planos para atuar na rede pública, atualmente sou estagiária em uma escola privada² com pilares construtivistas, localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Atuo em parceria com a Geovana - também estagiária dessa mesma instituição - em uma turma de 4º ano, composta por 16 crianças entre 9 e 10 anos de idade.

A partir desse cenário da escola privada, vou costurar relatos e estudos sobre a branquitude nos espaços de educação, discutindo caminhos para uma educação antirracista, portanto, vias para ruptura do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002).

² Por questões éticas, não revelaremos o nome de nenhuma instituição em que atuamos, justamente pelo foco da pesquisa abarcar denúncias estruturais.

2.1.2 Mas o que é branquitude afinal? - 10 de fevereiro de 2021

*Escravos de Jó
Jogavam
Caxangá Tira,
põe, deixa ficar
Guerreiros com
guerreiros
Fazem
zigue-zigue-zá*

Tenho certeza de que você que me lê neste instante, reconhece essa música e provavelmente já cantou muitas vezes quando criança, em cenários brincantes. Comigo não foi diferente, o fato de ser uma pessoa branca, crescida em um universo – familiar e escolar – branco, me concedeu a liberdade de brincar com o tema da escravidão sem me afetar e provocar alguma reflexão crítica durante muitos anos.

Já adulta, conheci com uma contadora de histórias, outra versão dessa mesma música: “Guerreiros nagô, jogavam caxangá...”, hoje observo que essa aparentemente trivial troca de palavras ressignifica absolutamente a canção. Arrisco dizer que esse exemplo pode ser uma metáfora ao antirracismo. A história está dada, trilhada, mas a narrativa que contamos sobre ela pode ser transformada, bem como a visão de mundo dos sujeitos que a escutam e a seguem narrando.

Enquanto arte-educadora decidi pesquisar sobre **antirracismo na escola**, refletindo sobre as propostas pedagógicas existentes no Currículo de Ciências Humanas da série em que atuava.

Contudo, acredito ser imprescindível contextualizar qual a lente que escolho para analisar essas proposições pedagógicas. Uma vez que, enquanto educadora branca, atuante em uma sala de aula constituída somente por crianças brancas, é inevitável não falar sobre branquitude:

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.

(SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, v. 6, p. 05)

Essa breve definição do termo permite que seja assumida a dimensão do privilégio da brancura, e em diálogo com Paulo Freire (2015, p. 42) em *Pedagogia da Autonomia*: “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’ ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.”, trago a reflexão de que para a educação ser antirracista, é fundamental reconhecer que o racismo não é um problema somente da negritude - neste contexto que abordo, um problema do “outro” – é precisamente uma questão dos brancos.

A perspectiva de racismo a que me refiro é a estrutural, defendida pelo professor Silvio Almeida (2020, p. 50): “(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”.

Entretanto, desconfio da crença de que a escola é racista, bem como a sociedade. E me pergunto, se essa afirmação corrobora para a manutenção do privilégio da brancura, visto que, falando sobre escolas privadas - cenários com um recorte social já pré-estabelecido - boa parte dos estudantes são brancos. Silvio Almeida, na página seguinte, responde a essas indagações:

Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. (...) A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, Silvio, 2020, p.52)

Analisando por uma ótica mais expandida da educação, uma mudança muito significativa aconteceu em 09 de janeiro de 2003, quando foi sancionada a **Lei 10.639/03**, que tornou obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Tal medida foi uma inegável conquista da luta do movimento negro (GOMES, 2007) e seus desdobramentos possibilitam uma mudança na estrutura educacional, deixando de ser uma decisão particular de cada instituição abordar ou não essa temática em sala de aula.

2.1.3 Desejos de ruptura - 21 de fevereiro de 2021

Entender que queria observar as estruturas raciais dentro do ensino foi um pontapé para o início desse trabalho de conclusão de curso, que tem como objetivo mapear e problematizar a estrutura da escola. Nesse sentido, a partir do pensamento de Daniel Cara, no livro de ensaios Educação contra a Barbárie, posso contextualizar a importância de discutir a branquitude na escola:

A educação se concretiza por meio de processos educativos, sistematizados ou não, que se dão nos diferentes espaços da vida cotidiana. A escola é a instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também de construir outros. Assim, ela tem o papel de criar as condições para os(as) estudantes se apropriarem da cultura, até mesmo reinventando-a. Nesse sentido, o aprendizado é a apropriação individual da cultura ensinada, ao passo que o ensino é o trabalho das educadoras e dos educadores para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes. Precisamente, portanto, nas escolas se realiza o processo de ensino-aprendizagem. (CARA, 2019, p. 26).

Enquanto educadora, entendo que cumpro o papel de facilitar a aprendizagem.

Portanto, os caminhos que escolho percorrer tem relação direta com a cultura que quero perpetuar ou romper. Não apenas pelo fato de atuar como estagiária, afinal, estruturada pelo pensamento freireano, me coloco na perspectiva de aprendiz, ao observar a condução da professora do grupo, bem como os caminhos que serão percorridos ao longo do ano pelo olhar e considerações das crianças.

2.1.4 Orientação em prosa - 23 de fevereiro de 2021

Nesse primeiro encontro com a minha orientadora, Natália Tazinazzo, desaguei as angústias e ela soube me dar alguns alicerces. Ela me provocou com o questionamento: Como a arte provoca as concepções?

Também combinamos que todos os nomes das crianças serão fictícios, de forma a preservá-las de uma exposição pessoal. Assim, acordamos que eu conversaria com as crianças do grupo em que trabalho, para que elas fiquem cientes de que estou coletando algumas falas, seus registros escritos para uma pesquisa da faculdade, e para compreender se alguém se sentiria desconfortável com essa situação.

Terminei essa prosa muito aliviada, e com encaminhamentos possíveis para iniciar esta pesquisa em meu cotidiano de trabalho.

2.1.5 Navegando pela sala de aula - 25 de fevereiro de 2021

Começando um ano na escola. Anunciamos, com a leitura da Carta de Intenções² de Ciências Humanas do 4º ano – 1º semestre, que iríamos trabalhar a constituição do povo brasileiro, isto é, pensar a construção da nossa identidade, a partir da perspectiva portuguesa, africana e indígena.

Cada um dos eixos desse Projeto será desenvolvido em um trimestre. No primeiro, a proposta pedagógica está envolta nas Grandes Navegações e quais eram as intenções dos portugueses em relação a estas viagens pelo oceano. No segundo trimestre, abordaremos a perspectiva indígena no contexto da colonização e também em um viés contemporâneo, de forma a estudar alguns povos, seus modos de vida e cultura: artes, línguas, territórios, alimentações e rituais. Já no terceiro trimestre, a abordagem acontecerá a partir da perspectiva africana, de forma a compreender como aconteceu o processo de escravização durante o período colonial e discutir se ainda existe escravidão no Brasil, para além disso, também abordar o viés de luta, através do estudo de líderes negros e negras e sua influência no processo de resistência e formação cultural da sociedade brasileira.

² A Carta de Intenções é um documento feito a cada trimestre pelas professoras da série, que conta para as crianças um tanto do que será trabalhado em cada área (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Português) durante aquele período. Ao final delas, são elencadas algumas expectativas de aprendizagem referente àquela temática.

Dessa forma, nesse início de ano, nos propomos a discutir com as crianças como foi esse primeiro encontro entre os povos nativos e o povo que colonizou esse território que depois veio a ser nomeado Brasil. O mapa enquanto documento histórico foi uma ferramenta escolhida para abordar esse período das grandes navegações. Um dos livros que a escola trouxe como referência foi Pedro, menino navegador, escrito por Lúcia Fidalgo e ilustrado por Andréia Resende.

O livro destinado ao público infantil, escrito no início do século XXI, conta a narrativa da colonização através de uma história romantizada, pelo ponto de vista de Pedro Álvares Cabral. Começando pela sua infância, Lúcia constrói uma imagem de Pedro como um sonhador, com um grande ímpeto de desbravar os mares. Em seguida, ela o descreve como “o homem que seria um Capitão-Mor de uma importante expedição que ia cruzar o Atlântico” (FIDALGO, 2000, p. 6). Perpassando por uma romântica passagem pelo oceano, com a Índia como destino de chegada, os navegantes acabam chegando no território que viria a ser chamado de Brasil futuramente. Lúcia segue utilizando o recurso do sonho para sua narrativa, e com a ilustração de indígenas com feições entristecidas, ela narra:

Naquela noite, Pedro sonhou com a nova terra. No sonho, encontrava homens de rostos pintados que choravam sem parar. Um deles se aproximou e perguntou: -Por que vieram nos arrancar a liberdade? Diante do estranho homem em prantos. Pedro se viu com o olhar vazio, o pensamento perdido naquela pergunta sem resposta. (FIDALGO, 2000, p. 13)

Depois desse trecho, que mostra uma quase comoção de Pedro em sua intuição onírica, a personagem principal, ao chegar em terra firme, encontra as figuras de seus sonhos e constata que “(...) aquela era uma terra já descoberta. A terra já tinha dono!” (FIDALGO, 2000, p.16). Contudo, a história segue como já conhecemos, os portugueses exploram esse território, bem como tentam catequizar os indígenas, e segundo a autora, esses reconheciam a intenção dos colonizadores. Na volta para Portugal, Pedro esperava ser recebido como herói, mas ao fim sua história acaba caindo no esquecimento.

Lúcia aborda em sua escrita, de maneira bastante idealizada, a visão de Pedro Álvares Cabral, e acredito que escolhe a sua figura quando criança para gerar afeição ao público leitor. Por mais que ela pondere, em diversos trechos questionando se “Pedro foi descobridor de uma única descoberta. Ou seria invasor de uma única terra?” (FIDALGO, 2000, p. 22), em nenhum momento do livro ela aborda o desastre histórico que gerou esse “sonho” de desbravar os oceanos e terras até então desconhecidas pelos europeus. Arrisco dizer que sua narrativa abarca um reforço à visão colonialista da história do Brasil, pelo fato da autora apenas fazer menções à invasão deste território, mas não criticar e abarcar outras

vozes em sua escrita. Luiz Fernandes de Oliveira, ao falar sobre uma educação que nega a colonialidade, explicita esse fato:

Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. (DE OLIVEIRA, s.d., p. 3)

Após finalizarmos a leitura, uma das primeiras atividades enviada às crianças, foi a orientação para que elas fizessem uma ilustração de alguma passagem do livro que tivessem achado significativa. A maior parte delas desenhou o momento de chegada dos portugueses ao Brasil.

2.1.6 Decolonialidade na escola - 04 de março de 2021

Nesse trabalho, escolho utilizar o termo **decolonial**, por entender que essa expressão, para além de denunciar uma condição histórica, propõe mudanças em paradigmas instaurados até os dias atuais. Luiz Fernandes de Oliveira em seu artigo: “O que é uma educação decolonial?” desenvolve esse argumento:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (DE OLIVEIRA, s.d., p. 1)

Hoje foi dia de aula de Ciências Humanas sobre representação de mapas e tivemos um encontro para levantamento de hipóteses. Nesta etapa do processo de aprendizagem, a proposta é que as crianças ainda não debatam suas ideias, e sim, que compartilhem com o grupo o que elas compreendem sobre determinado tema. Considero precioso esse momento, por serem reveladas as visões de mundo vigentes até então e **observo que a decolonialidade não se dá apenas na perspectiva do conteúdo, mas na maneira como abordamos determinados assuntos**, de forma que estamos promovendo a possibilidade de contribuir para que as crianças sejam seres pensantes e críticos.

Telma Weisz reforça o quanto nesse processo o papel do professor atuante é essencial para o encaminhamento da aprendizagem dos estudantes:

Se, por um lado, é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão sendo tratados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante nesse processo. Seja nas propostas de atividades, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro. (WEISZ, 2002, p. 61)

Enquanto estagiária e instigada por esse assunto, observei o quanto a decolonialidade atravessa a nossa prática quando não trazemos os conteúdos de maneira expositiva, mas a partir de provocações, sites confiáveis, livros que abordam o assunto de maneira lúdica e debates, que permitem aos estudantes serem agentes de seus saberes, e construam de maneira cada vez mais autônoma a perspectiva crítica sobre cada assunto.

Figura 2 - Mapa do período colonial Terra Brasilis³



Apresentamos essa imagem às crianças, contextualizando o ano e quem o produziu. Pedimos para que elas relatassem quais figuras estavam representadas e o que elas imaginavam que estava acontecendo.

Como as crianças veem a colonização do Brasil, provocadas por um mapa do século

XVI?

Fizemos esse encontro ainda no ensino remoto, por conta da situação sanitária do país em pandemia. Cada criança levantou a sua mão virtual, e se colocou diante do assunto. Nota-se, a partir do relato de algumas das crianças, que existiam algumas distorções a respeito dos indígenas.

Boa parte se referia aos povos originários como **Índios**, alguns trouxeram a hipótese de que havia um líder quase que autoritário, exemplificadas por falas como a de Gael: “Nessa imagem os índios ainda não estão escravizados e eles podem estar coletando. Cada tribo é diferente, essa tribo pode ser de um ‘cara’ que comanda (Heloisa o interrompe e complementa: ‘o Pajé’) que só pensa nele mesmo e que manda os outros fazerem o que ele quer, isso é meio que escravidão, e quem está escravizando, são os próprios escravos.”. Heloísa retoma a fala do colega, de forma a concordar com a sua hipótese: “Eu acho que essa pessoa que é bem grande é o Pajé da tribo, essa pessoa que manda nos índios.”

³ TERRA BRASILIS. 1519, **Tesouro dos Mapas**. Instituto Cultural Banco Santos, 2000. Disponível em: <http://revistacarbono.com/artigos/01a-terra-brasilis-como-terra-incognita/> Acesso em 04, abril. 2022.

Gisele carrega em sua fala uma visão de que o Brasil foi assaltado, de forma a tensionar a maior parte dos posicionamentos: “As pessoas que descobriram o Brasil e roubaram as árvores foram umas idiotas, para vender e ganhar ‘din-din’!”

Assim como a última fala que registrei, que traz uma perspectiva ainda mais complexa, Ravi consegue olhar para o contexto como um todo, pensando em deslocamento dos europeus, riquezas naturais e finaliza sua hipótese abarcando uma ideia de traição:

“Portugal é bem longe do Brasil, demoraria dias para chegar aqui, e não teria comida suficiente para toda a viagem. Quando eles chegassem estariam doentes e cansados. Quando eles chegaram, encontraram os indígenas, eles ensinaram a eles as riquezas do Brasil, o pau brasil, os animais. Daí os portugueses chegaram, ficaram muito tempo no Brasil acampando, e mais para a frente traíram os índios, começaram a atacar, escravizar e muitas coisas.”

Finalizamos nosso encontro, que deu um grande caldo para as discussões que faremos a seguir. Anunciamos para as crianças que essas discussões ainda estavam apenas no início, e que logo investigaremos para entender se as nossas hipóteses estavam alinhadas com a história do Brasil.

Figura 3 - Civilização ⁴



2.1.7 Máscaras caindo - 21 de março de 2021

Finalizo a leitura do capítulo **A máscara** de Grada Kilomba, no livro: “Memórias da plantação: episódios do cotidiano” e pude dimensionar o silenciamento histórico e colonialista que permanece vigente até hoje, como um pacto tácito de manutenção do poder e privilégio branco. Ser branco é tão naturalizado que não reconhecemos o nosso papel na permanência de uma estrutura social racista. Não há discussão, não há conflito, tudo está dentro dos conformes:

Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/ as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as)

‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p. 172)

⁴Fonte: Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho.

Após essa leitura, logo me veio à mente uma memória do final de 2020. Nessa escola da pesquisa, eu acompanhava o mesmo grupo quando ainda eram do 3º ano. No contexto, estava acontecendo uma onda de protestos e a pauta “Vidas Negras Importam” estava gritando mundo afora após o assassinato de George Floyd, sufocado pelo joelho do policial branco Derek Chauvin, nos Estados Unidos.

Gisele perguntou a mim e a professora se não iríamos discutir a temática do racismo, já que estávamos em um contexto em que a pauta estava ecoando por todo canto. Este questionamento muito pertinente, movimentou um planejamento estagnado, e que muitas vezes não dialoga com o que está acontecendo no mundo, culminando em algumas ações. Uma delas foi a leitura de um livro da Kiusam de Oliveira ***O mundo no Black Power da Tayó***, seguida de uma assembleia sobre racismo.

Kiusam fala sobre o Black Power de uma criança, e a partir desse símbolo, abarca um leque de assuntos relacionados à negritude: a luta do movimento Black Power dos anos 1960, ancestralidade, beleza e identidade negra, além de problematizar situações de racismo na escola: “Bem-humorada, quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde: - Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso.” (OLIVEIRA, 2013, p. 27).

Após a leitura desse livro, em assembleia, as crianças que no contexto tinham entre oito e nove anos, trouxeram falas como “**Eu não sou racista, porque tenho amigos negros**”.

Trouxe esse relato em diálogo com Kilomba, por relacionar o quanto o pensamento branco narcísico se faz presente no discurso da branquitude desde a infância. Nos argumentos das crianças, elas se referiam às pessoas negras sempre como o “outro”, se isentando de fazer parte desse processo. Grada Kilomba explica melhor esta relação, na perspectiva do negro:

Parece, portanto, que o trauma de pessoas Negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, ou seja, a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como o ‘Outro’, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranho(a) e incomum. Essa realidade irracional do racismo é descrita por Frantz Fanon como traumática. (Kilomba, 2019, p. 176)

Refletindo após finalizarmos o encontro, observo o quanto era preciso uma **mediação antirracista** e pertinente com a idade do grupo. Acredito que de forma a provocá-los a notar que ter amigos negros não significa que você não irá ter atitudes racistas, além de trazer informações que os façam perceber que o racismo está presente em toda sociedade, pela forma como a nossa construção histórica colonial aconteceu.

Eu, no contexto, não soube como intervir e notei que a então professora do grupo também não se posicionou de modo a colocar o dedo na ferida e conduzir a conversa para uma reflexão coletiva de como nós brancos precisamos estar atentos e atentas para não reproduzir atitudes racistas. Ainda assim, assumo que esta mediação não seria a solução para sanar situações e falas racistas, por acreditar que este é um processo diário e permanente.

As máscaras caíram, mas ainda não foram recolhidas e transformadas. O propósito de registrar acontecimentos na escola é também uma forma de refletir e constatar falhas pela falta de mediação e de planejamento.

2.1.8 Empurrões de Lia Schucman, 5 de abril de 2021

Após terminar a leitura da tese **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo** escrito por Lia Vainer Schucman, divago, me questionando:

Como construir um plano de ensino, um trajeto, que perpassasse sobre as questões raciais que as crianças brancas -habitantes de um universo social quase totalmente branco - percebem que elas, mesmo sem uma intenção consciente, contribuem para a manutenção do racismo, mesmo que elas reconhecem, se mostram espantadas, incomodadas e que também se defendem “eu não sou racista, tenho até amigos negros”? Como provocar a reflexão de que existe uma hierarquia entre raças, e que elas ocupam um lugar de privilégio?

Será que elas sabem o que é privilégio? Já ouviram falar de branquitude? O que é ser branco? Existe diferença entre a vivência de pessoas brancas e negras? Se não, por que em nosso grupo, não há nenhuma criança que se identifica como negra? Vocês sabem que são brancos? Existem pessoas negras onde vocês convivem? Elas são funcionárias da limpeza ou da portaria? São amigos ou familiares?

Permiti que essa nuvem de perguntas viesse à tona, para então conseguir assentar meus questionamentos e indignações, e assim transformá-los em caminhos pedagógicos possíveis.

2.1.9 Alguém descobriu o Brasil? - 12 de abril de 2021

Ainda em discussão sobre a Constituição do Povo Brasileiro, abarcando a chegada dos portugueses no território que depois viria a ser chamado Brasil, fizemos a leitura do texto Antes de Cabral no site Povos Indígenas no Brasil Mirim. Essa matéria traz o questionamento de o Brasil ter sido descoberto ou ocupado pelos colonizadores. O site problematiza a crença de que houve um descobrimento, argumentando o quanto esse posicionamento demonstra um desconhecimento ou invalidez a respeito dos povos indígenas que já habitavam esse território. Além de trazer uma discussão sobre o que é preconceito e de como houve uma drástica diminuição da população de indígenas comparando com os números do século XVI e atualmente, dentre tantas causas, pelas mortes massivas por doenças trazidas pelos europeus e que eram completamente desconhecidas pelos indígenas.

O site Povos Indígenas no Brasil Mirim, foi criado a partir do site Povos Indígenas no Brasil, que são projetos do Instituto Socioambiental (ISA), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) com objetivo de defender bens, direitos coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos indígenas e tradicionais. O Mirim apresenta a diversidade de povos, com o intuito de romper com a ideia de que "todos os índios são iguais" e despertar o interesse e o respeito das crianças às culturas indígenas existentes no Brasil. Além de ter enquanto referências fontes confiáveis como materiais de Museus de Arqueologia, artigos e enciclopédias, a linguagem adotada na escrita das matérias é acessível ao público infanto-juvenil, de modo que os conteúdos chegam para os leitores e leitoras de maneira politizada e adequada para a idade.

Após a leitura dessa reportagem, foi entregue uma tarefa às crianças com o mesmo questionamento: Na sua opinião, o Brasil foi descoberto ou ocupado pelos colonizadores?

Dentre as tantas falas, algumas me chamaram a atenção, e trago aqui como forma de refletir como nossos estudos ecoaram nas crianças. Cora trouxe a perspectiva do roubo: **“O Brasil foi ocupado, pois no território já viviam muitos grupos indígenas. Eles roubaram as terras brasileiras para eles.”.**

Isadora trouxe um ponto de vista diferente de todas as demais crianças do grupo, com uma sutil diferença, ela trouxe a ideia de que a narrativa de descobrimento é dada pelos portugueses: **“Eles ocuparam o Brasil, porque descobrir é quando ninguém sabia. Mas de**

certa forma eles também descobriram, mas eles descobriram para eles não para o mundo.” Ela pode notar que essa narrativa de descobrimento, só cabe a partir de uma visão europeia, inclusive romantizada pelo livro que lemos no começo do ano de Lúcia Fidalgo.

Heloísa quis complementar sua fala, trazendo uma reflexão mais aprofundada do assunto. Na tarefa ela responde: “Ocupado, porque o Brasil já era descoberto pelos Indígenas, nós que ocupamos a terra e reduzimos o espaço deles, tem até o preconceito com eles. Isso não tem a ver com a pergunta eu que acrescentei. Além de ocuparmos uma terra já ocupada transmitimos doenças para eles e por isso vários deles foram mortos porque não tinham a imunidade. Fizemos preconceito (existem vários tipos de preconceito, preconceito com uma pessoa especial etc.) com os Indígenas, não só com eles também com os africanos.”. Nesse trecho de sua fala, é possível notar uma nítida percepção da criança sobre como a colonialidade aconteceu. Em Ideias para adiar o fim do mundo, Ailton Krenak salienta o que essa criança chama de preconceito – termo que ela provavelmente utilizou, por estar na reportagem do site Povos Indígenas do Brasil Mirim que havíamos lido - como uma ideia de salvação:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2020, p. 8)

Diante da imposição dessa verdade civilizatória, vivemos uma história que hoje culmina em um desastre ambiental e social, percepção que a estudante em questão demonstra ao continuar desenvolvendo seu raciocínio: “Agora pare e pense: ocupamos a terra dos indígenas, matamos quase todos os Indígenas e agora estamos matando a beleza do Brasil, a mata Atlântica, Pantanal e a Amazônia estão quase em extinção, e com elas as belezas, as onças pintadas, as abelhas, arara-azul, lobo guará, mico leão dourado, ariranha, boto cor-de-rosa etc. Deixamos desmatarem, queimarem!! as matas (onde os indígenas moravam) e transformar elas em pastos para vacas.” É notável a complexidade da reflexão que essa criança traz, ao passar de uma pergunta que poderia ter sido respondida em uma linha, ela chega à conclusão sobre como o agronegócio é resultado do processo colonial que começou no ano de 1500 e continua vigente até hoje. Novamente coloco Krenak em diálogo com Heloísa:

Tem essa campanha imoral de que “o agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo”, na qual mostram todo processo de industrialização, não somente de alimentos, mas também de minérios. Tudo virou agro. Minério é agro, assalto é agro, roubo do planeta é agro, e tudo é pop. Essa calamidade que nós estamos vivendo no planeta hoje pode apresentar a conta dela para o agro. (KRENAK, 2020, p. 12)

A criança finaliza sua resposta se posicionando e refletindo para um viés prático, como ela poderia contribuir para que tudo isso seja diferente: “**Temos que fazer a nossa parte para ajudar, reciclar, não jogar lixo na rua e nas matas, economizar o máximo de água possível. Quanto à mata eu não sei..., mas podemos lutar para ganhar essas riquezas novamente.**”

Essa criança soube abarcar em sua resposta toda a complexidade que envolve a ideia de descobrimento, seus desdobramentos para os povos indígenas até nossos tempos atuais. Contudo, em sua última frase, ela traz um adendo: “**Atenção: não estou me referindo a nós, mas sim aos portugueses.**” e nos deixa uma pista do que ainda precisa ser discutido.

2.1.10 Brasil, quem somos? - 29 de abril de 2021

Início do segundo trimestre. Na carta de intenções está o registro de que as grandes navegações beneficiaram os portugueses, e são feitas provocações que serão estudadas ao longo desses meses: Como se deu o encontro entre os indígenas e os europeus?

Anunciamos também a leitura do livro Coisas de Índio, versão infantil escrita por Daniel Munduruku, para alimentar nosso estudo sobre demarcação de terras indígenas, além de estudarmos alguns povos, seus modos de vida e cultura: arte, língua, território, alimentação e rituais.

2.1.11 Hipóteses sobre povos indígenas, 04 de maio de 2021

Em continuidade ao processo de aprendizagem a partir do levantamento de hipóteses, como de costume da escola realizar a cada início de trimestre, começamos a provocá-los, perguntando o que eles sabiam sobre os povos indígenas, e de maneira muito genuína, brotaram as mais variadas hipóteses:

Algumas crianças trouxeram falas como: “**Eles faziam várias tatuagens, com jenipapo e urucum. Tiaras e coroas com penas, e faziam as armas deles**”, “**Eles construíam as próprias**

casas, não eram edifícios com prédios e cimentos. Usavam palhas, tipo um cimento com terra.”, “Os índios cultivavam mandioca e seus próprios alimentos”.

Alice trouxe uma pista de que tipo de referência ela tem sobre os povos indígenas: “Eles pegam penas de arara que estão caídas no chão e fazem cocar. Outro dia eu estava assistindo Luciano Hulk com meu pai e apareceu um casal, uma índia e um índio, e ele mostrou como eles faziam um cocar”. Isadora, por sua vez, já havia vivido uma experiência mais de perto: “Quando eu fui para a Amazônia, eu visitei um povo indígena, eles fazem festival, são meio religiosos, fazem dança, alguns instrumentos”.

Miguel levantou a hipótese de que “Os indígenas eram negros”, Ravi lembrou que “Foram os índios que criaram a capoeira”, depois de alguns amigos contestarem, ele corrigiu: “Na verdade foram os africanos que criaram”, João disse que “Os povos indígenas também foram escravizados na época na colonização do Brasil”.

Letícia acredita que “Eles moravam no Brasil, mas não falavam português, falavam tupi guarani” E Gael contestou: “Existem muitas línguas de índio. Índio não é uma pessoa colonizada. É uma pessoa que criou seus jeitos de viver. Cada aldeia tem sua língua específica.”

Como forma de alimentar a discussão, mostramos uma foto de Daniel Munduruku, sem dizer o nome dele ou qualquer contexto, e apenas perguntamos se eles acreditavam que essa pessoa poderia ser um indígena.

Esse estímulo foi um divisor de águas, pois revelou que algumas crianças tinham uma visão estereotipada dos povos originários, como Olívia: “Eu acho que ele não é indígena, porque ele está vestido com roupas como a gente usa.”, Alice também manifesta algo muito revelador sobre sua visão de mundo: “Eu imaginei que ia aparecer uma pessoa super sofisticada, como a gente”.

É notável que neste grupo de 16 crianças, parte delas ainda tem no imaginário a ideia do indígena como uma figura “selvagem”, que por exemplo, não utiliza roupas. Enquanto outros acreditam que indígenas têm acesso à tecnologia, e convivem em espaços fora da natureza, como Heloísa: “Têm indígenas que agora moram na cidade, não é só índio que mora na floresta!”. Ana: “Hoje em dia índio tem até celular.”

Finalizamos esse encontro, com uma primeira percepção de como esse grupo tem um repertório muito diverso a respeito dos povos indígenas, e com um trajeto longo a ser perseguido para possíveis mudanças de visão de mundo das crianças.

2.1.12 Nuvem de perguntas, 10 de setembro de 2021

Como forma de dar caldo para nossas discussões, convidamos **Josicléa Pankararu**, estagiária da escola que é indígena, para uma roda de conversa. Josi pertence a etnia Pankararu (PE), atualmente vive em São Paulo e está cursando pedagogia. Contamos poucos fatos sobre ela para as crianças, e entregamos folhas para que eles levantassem perguntas que gostariam de fazer a ela durante o bate papo. Combinamos de que ela primeiramente se apresentaria, o que provavelmente sanaria a maior parte das dúvidas, e depois, abriremos para as crianças perguntarem. Algumas das perguntas que surgiram:

- As pessoas da sua aldeia usam celular?
- Você sabe fazer brinco de penas e arco e flecha?
- De que região do Brasil é sua etnia?
- Você conhece algum ritual de sua etnia?
- Como era a sua convivência com o seu povo?
- Você convivia com outros povos diferentes do seu?
- Você já presenciou algum conflito indígena?
- Josi, por que você veio para a nossa escola?
- O que você acha sobre o desmatamento da floresta?
- Como vocês estudavam?
- Como vocês pegavam materiais para construir as casas?
- Do que você brincava?
- Você sabe a língua do seu povo indígena?
- Se sim, pode falar para ouvirmos?
- As pessoas do seu povo falavam português também?
- O que você acha sobre o Daniel Munduruku?
- Como o seu povo faz as roupas?
- Qual é a situação do seu povo?
- Seus parentes contavam lendas?
- Você sofreu com o preconceito?
- Você já viveu em uma aldeia?
- Existe escravidão na sua aldeia?
- Vocês já passaram por dificuldades na aldeia?
- Como você se sente tendo tanta representação indígena hoje em dia?

Você tinha outro nome na sua nação? - Quando Ravi levantou essa pergunta, alguns colegas estranharam o termo. Ele se levantou, foi até o final da sala e pegou em nossa estante o livro Coisas de Índio, e disse que usou o termo, pois se lembrou da seguinte passagem, lendo em voz alta ao grupo: “Você sabia que povo, nação ou etnia são palavras mais adequadas do que tribo? Isso porque elas expressam melhor a diversidade étnica, cultural e social e linguística dos nativos brasileiros?” (MUNDURUKU, Daniel, 2019, p. 9).

Finalizamos nossa aula com um bocado de perguntas, que logo serão respondidas em nosso encontro com a Josi.

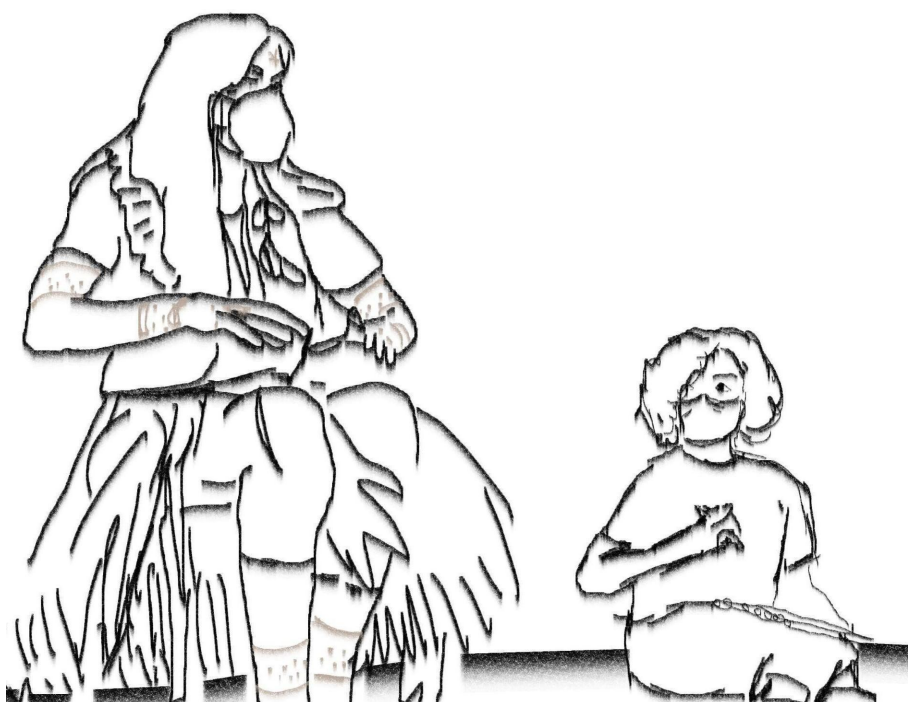
2.1.13 A experiência como atravessamento, 24 de setembro de 2021

Nesta sexta-feira tivemos um privilégio enorme de receber Josi em nossa turma para um diálogo sobre a experiência dela enquanto indígena. Sua visita materializou os estudos que fizemos ao longo do ano, e foi uma oportunidade de troca genuína.

Josi trouxe temas importantíssimos sobre a luta indígena, falou sobre o apagamento da cultura, a importância da resistência e visibilidade. Como exemplo, ela ressaltou não falar a língua indígena, pois o português foi imposto ao povo dela. Os anciões – pessoas mais velhas – mantêm o uso de algumas palavras, como forma de resgate da cultura para atravessar o cotidiano.

Outro aspecto valioso que Josi trouxe para o diálogo, foi a pergunta de uma criança de outro grupo: “**Eu posso virar indígena?**”, ela responde que virar não é possível, porque ser indígena tem relação direta com sua vivência e ancestralidade, mas ser apoiador da causa é essencial para fortalecer a luta.

Figura 4 - Roda de conversa ⁵



⁵ Fonte: Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho.

O acesso à universidade, estar em diferentes espaços, ocupar, não deixando sua cultura de lado, é algo que ela considera como outra forma de resistência ao apagamento. Os indígenas estarem no museu, por exemplo, é algo que dá visibilidade para a causa.

Outro tema que surgiu em nossa discussão foi a demarcação de terras. No início dos anos 2000 começou o processo de demarcação do território do Povo Pankararu e houve conflito com os fazendeiros que não queriam sair da região. Ela reforça o quanto a demarcação de terras não é importante somente para os indígenas, é uma causa de todos, afinal, uma terra demarcada normalmente é preservada, ao contrário de uma terra que é utilizada para monocultura e gado.

Terminamos uma roda de conversa de quase duas horas, ainda com uma quantidade enorme de perguntas para Josi, e com vontade de escutá-la. As crianças anotaram as respostas de forma escrita, e fizemos um registro coletivo das anotações:

- Josi começou se apresentando. Contou que tem 23 anos e é da etnia Pankararu. Nasceu na aldeia de seu povo, em Pernambuco.
- Ela saiu da aldeia aos 6 anos, com sua família, para morar em Mogi. Retornou para Pernambuco aos 11 anos. Já aos 18, veio para a cidade de São Paulo.
- O primeiro trabalho dela foi no supermercado, depois PEJAI e, atualmente, na escola.
- Ela se sente confortável e enturmada, porque a escola ensina que os indígenas devem ser respeitados, mas ainda existe muito preconceito.
- Os parentes de Josi foram escravizados no passado.
- Em sua aldeia, o povo fala português. Eles foram proibidos de falar sua língua após a chegada dos portugueses e, com isso, a língua desapareceu.
- Atualmente, ainda existem conflitos por disputa de terras. Os Fazendeiros querem apropriar-se do território em que seu povo vive.
- O povo Pankararu vive próximo a um rio, em uma área indígena demarcada. Nesse território só podem entrar indígenas.
- Existem manifestações acontecendo em Brasília para evitar que a lei PL 490/2007 (Projeto de Lei sobre o marco temporal) seja aprovada. Pessoas do povo dela e de várias etnias foram para o Distrito Federal para se manifestar.

- Josi apresentou as pinturas de seu povo e explicou que cada parte do desenho representa algo (estrelas e locais de rituais). Eles utilizam apenas a cor branca nas pinturas, produzida com argila.
- Ela nos contou sobre a Corrida Umbu, um ritual que acontece uma vez por ano, durante 4 semanas.
- Os indígenas têm acesso ao celular, mas quem vive nas aldeias usa menos.

2.1.14 Ainda existe escravidão no Brasil? - 28 de setembro de 2021

Começamos o terceiro trimestre lendo a Carta de Intenções, que abarcava as seguintes perguntas:

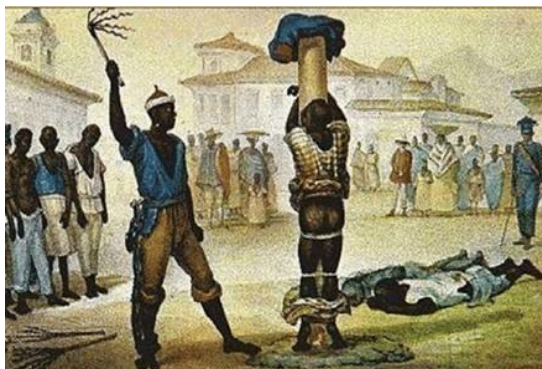
“Será que a escravidão acabou mesmo? A escravidão de antigamente é a mesma escravidão de hoje? Quais as diferenças e semelhanças?”

De forma bastante resumida, entende-se que a proposta pedagógica desse eixo, é conhecer a história dos povos africanos que chegaram ao Brasil em condição de escravização, para então compreender a realidade dos negros no contexto atual.

Para tanto, começamos apresentando duas imagens, que tinham como propósito discutir a Escravização Colonial e Contemporânea no Brasil. A primeira era a obra *Prancha de Jean Baptiste Debret. "Castigo de escravo que se pratica nas praças públicas"*. In *Bandeira e Lago, 2009*. A segunda, era uma imagem do site do programa “Escravo, nem pensar!” da ONG Repórter Brasil.

Figura 5 - Castigo de escravo que se pratica nas praças públicas

Figura 6 - Trabalho Infantil



Fonte: BANDEIRA; LAGO, 2009.



Fonte: ONG Repórter Brasil, s.d.

Essas duas imagens foram apresentadas, seguidas das perguntas: O que o título te faz pensar sobre o que vamos estudar neste trimestre que está começando? Para você, a escravidão acabou mesmo?

André explicou: “A escravidão negra atual, a situação da população negra, que está drástica na minha opinião. E a do passado que era bem violenta. Por exemplo, batiam nos escravos que desobedeciam às ordens e nos que fugiam.” E em resposta ao fim da escravidão ele diz: “Mais ou menos, empregadas podem ser um tipo de escravidão. Porque se vê poucas empregadas brancas. E não recebem muito salário”.

André, em sua linha de raciocínio, consegue abarcar as consequências de um sistema escravocrata, de modo a notar as condições que trabalhos com menor remuneração e prestígio social geralmente são ocupados por pessoas negras, assim como constata que é possível que alguns desses trabalhos são análogos a escravidão.

2.1.15 Aprisionados por promessas - 16 de setembro de 2021

Com o objetivo de discutir se a escravidão ainda existe no Brasil, assistimos ao documentário Aprisionados por promessas, produzido em 2006 pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centro pela Justiça e o Direito Internacional (Cejil) e Witness, que relata a condição de trabalhadores do campo, que foram aliciados e escravizados em fazendas e carvoarias. A partir desse fato, é discutida as implicações em erradicar o trabalho escravo no Brasil.

Cada uma das crianças recebeu uma folha para registrar informações importantes sobre o vídeo. Durante a atividade, muitas se mostraram indignadas pela condição dos trabalhadores e grande parte acreditava que ainda não existia mais escravidão.

Depois, fizemos um registro coletivo de levantamento de hipóteses a partir das seguintes perguntas: Vimos que ainda há escravização no nosso país. O que você sabe sobre esse assunto? Quem foram os primeiros escravizados? Por que você acha que isso aconteceu?

O que sabemos sobre o tráfico negreiro

O que era e quando aconteceu: Entre os séculos XVI e XIX os africanos foram trazidos forçadamente da África para o Brasil e escravizados.

Por que escravizaram os africanos?

São três motivos principais:

- A diminuição dos povos indígenas (por conflitos, doenças e resistência à escravização);
- O comércio de escravos era uma atividade muito lucrativa;
- Eles precisavam de muitas pessoas para o trabalho nos engenhos e nas plantações;

Como as pessoas eram capturadas e transportadas: Os traficantes capturavam os africanos e os levavam até os portos a pé. Nos portos, as pessoas eram marcadas com ferro quente e trocadas por produtos valiosos. Eles eram colocados nos navios e trazidos para o Brasil, onde eram vendidos.

2.1.16 Vista minha pele - 11 de novembro de 2021

Assistimos ao vídeo Vista minha pele do CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - em 2003, dirigido por Joel Zito Araújo e com o argumento de Cida Bento. Neste vídeo, a inversão de papéis étnico-raciais é feita utilizando o recurso de pessoas brancas vivendo situações cotidianas de racismo devido à cor da pele, sendo os negros a classe dominante e os brancos escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique.

Após assistir ao vídeo, fizemos uma discussão com as crianças sobre o que elas entendiam, seguida da entrega de uma ficha de lição de casa sobre esse tema.

A primeira questão era *“Hoje assistimos ao filme Vista Minha Pele. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Pensando nisso, escreva o que te causou estranhamento.”*

Isadora respondeu: *“Me causou estranhamento, que os brancos, como nós conseguimos tratar os negros assim? É solitário, triste e preconceituoso. E eu acho que todos por dentro somos iguais, não importa a cor da pele nem de quem é a pessoa”.*

Alice não estava tão certa de sua percepção sobre o vídeo: *“Eu achei estranho: o invertimento, eu não entendi direito porque o autor quis inverter (talvez para as pessoas racistas a maioria são brancos. Será que isso é para eles verem como se fosse o contrário?)*

E a segunda questão: *“Em sua opinião, qual o objetivo do autor ao escolher o título Vista Minha Pele?”*

Ana constatou: “Eu acho que era para a pessoa que estiver assistindo sentir na PELE como que é ser tratado como um lixo e que racismo é muito errado” e André reconheceu o padrão social que se repete ao responder: “Porque estava tudo igual, exceto pela cor de pele, por isso que eles trocaram de pele!”

Esse vídeo, bastante didático, foi atravessador para todas as crianças do grupo. Até mesmo Alice, que a princípio dizia não ter entendido o propósito do vídeo, em sua própria resposta constata que o vídeo abarca uma denúncia à estrutura racista.

2.1.17 A paleta de tons de pele da escola, 25 de novembro de 2021

O ano está escorrendo por três semanas de nossas mãos, mas os assuntos que são abordados neste trabalho, continuam a todo vapor. Estava em sala de aula, recebendo as crianças como todos faço todos os dias. Por conta dos protocolos exigidos para estarmos na escola, precisamos ao máximo evitar que as crianças estejam em contato direto com outras “bolhas”, ou seja, outras turmas da escola.

Quase todos os dias tenho a cansativa tarefa de negociar neste momento da entrada - que todos chegam animados e com energia- para que elas fiquem dentro da sala e não circulem por outros espaços, com o objetivo das bolhas não se misturem.

Nesta quinta-feira em questão, fui convencida do contrário, por um motivo bastante inesperado. Um trio de meninas: Leila, Isadora e Alice, veio até mim pedindo para ficar no corredor, pois elas estavam começando uma pesquisa. Segundo Isadora: “Já que estamos estudando sobre tons de pele, nós queremos conversar com crianças de outros grupos, e perguntar qual lápis de cor mais se aproxima do tom de pele de cada uma”. Completamente surpresa pela proposta, não só cedi, como incentivei a pesquisa, para que elas continuassem no dia seguinte, caso não desse tempo de finalizar até a aula começar. Combinamos que elas ficariam sempre de máscaras e que fariam a conversa no corredor, para evitar o contato em espaços fechados.

2.1.18 Diálogo sobre objetivos: angústia e mediação caminhando de mãos dadas - 3 de dezembro de 2021



A pesquisa sobre tons de pele continuou acontecendo por alguns dias. O trio de meninas que teve a ideia estava extremamente empolgado com as saídas autorizadas. Acho importante ressaltar que estou me referindo a crianças de 10 anos, com um pé no quinto ano do fundamental I, a excitação em ir visitar outras turmas diz muito respeito a um desejo de ver outras pessoas,

sair da nossa bolha estabelecida desde o ano passado. Ainda assim, elas souberam unir uma inquietação do corpo, a uma pesquisa que dialoga com muitos de nossos estudos.

Chamei as crianças em questão para perguntar a elas qual era o objetivo dessa pesquisa, o que elas pretendiam observar ao coletar os tons de pele da escola. Elas olharam entre si e Alice respondeu:

-Ah, o objetivo é o racismo.

-O racismo? Mas o que em relação ao racismo? - indaguei utilizando um tom de quem gostaria de entender melhor.

-A gente não está estudando sobre racismo? Então, queremos ver o tom de pele das pessoas da escola... - Complementou Leila.

-Porque somos todos iguais, independente da nossa cor - acrescentou Isadora.

Nesse momento senti uma grande angústia, ao constatar que mesmo após tantas intervenções, estudos, pesquisas, esse discurso pacifista ainda se faz presente na fala de muitas crianças. Ao passo que também entendi que dependendo do tipo de resposta que daria, poderia minar ali um processo de aprendizagem. Decidi então fazer algumas sugestões para que talvez a própria pesquisa revelasse o que eu gostaria de dizer:

- De repente, vocês poderiam fazer uma tabela que mostrasse quantas pessoas se identificam com cada um dos tons de pele.

-Sim, nós vamos fazer isso mesmo! - Respondeu Isadora.

-Vocês já pararam para observar se aqui na escola a maior parte das pessoas são brancas ou são negras? O que vocês acham?

Elas ficaram reflexivas sobre minha provocação, e João, que estava atento à conversa chegou próxima de nós e disse:

-Tem muito mais pessoas brancas, com certeza!

O trio então concordou, e com isso, saíram para sua pesquisa. Ao final do dia, em diálogo com a professora do grupo, compartilhei minha inquietação com a constante volta desse discurso de que “somos todos iguais” e o quanto fico em dúvida de como mediar. Ela então ressaltou o quanto é difícil para as crianças nessa faixa etária entenderem as estruturas sociais, mas que podemos notar avanços a partir dos nossos estudos neste ano.

2.2 A jornada branca - por Geovana Simões

2.2.1 Hospital Santa Marina - 19 de setembro de 1992

Meus bisavôs paternos e avôs maternos são, respectivamente, imigrantes italianos e portugueses que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Na Itália no final do século XIX, um integrante da família do meu pai tentava incessantemente vir ao Brasil dentro de um barril que jogava ao mar e gritava o seu desejo de conhecer o país tropical, tamanho era o desespero de sair da terra natal. O contexto de como se vivia, não era dos melhores. Minha bisavó Michaela Troffini, quando pequena, não tinha brinquedos para poder se divertir, então seu pai cozinhava biscoitos no formato de bonecas. No dilema entre comer ou brincar, ela deixava de comer o biscoito para poder se divertir com a boneca.

Com o projeto político de embranquecimento⁶ para substituir a mão de obra africana por mão de obra europeia, meus bisavôs italianos foram para a região de Jaú, interior de São Paulo, trabalhar em uma fazenda de café. Uma das histórias que minha avó Rosa contava ao meu pai, e ele conta, é de que havia um cargo (espécie de um capataz) na fazenda para vigiar os imigrantes de noite, assegurando que não fugissem, e de dia os fiscalizava para não saírem das regras estabelecidas pelo dono da terra. Sem muitos detalhes da história, o meu bisavô conseguiu arranjar uma arma de fogo para poder fugir e levar consigo a sua família. De fato, conseguiu escapar e construiu na própria região de Jaú uma casa de barro e madeira.

A parte da minha família materna veio de navio em 1958 para São Paulo, na região do Jaguaré. Na viagem um casal ofereceu aos meus avós para comprarem o meu tio que tinha três anos de idade. Fico pensando nessa ideia absurda de como alguém se vê no direito de fazer uma proposta para comprar uma outra pessoa. Uma sociedade estruturada pelo tráfico negreiro e escravidão sustenta a falácia da superioridade branca tanto racial quanto econômica.

Voltando à história, os meus avós apesar das poucas condições, não aceitaram e seguiram rumo ao Brasil. Com ajuda de outros membros da família que já haviam migrado, conseguiram se estruturar vendendo alimentos de todos os tipos em feiras livres. O contexto

⁶ Cabe reforçar que a vinda da população europeia fez parte de uma estratégia de extermínio dos corpos negros. Realizada, por exemplo, através da disseminação de propagandas- como cartazes com plantações de cana de açúcar ilustradas - nos países europeus, enaltecendo o Brasil como sendo uma terra de novas oportunidades de ascensão social e econômica, o que contribuiu à vinda de grande quantidade de brancos e brancos. Portanto, é evidente que por trás desse incentivo, havia uma série de problemáticas, entre elas, o racismo.

socioeconômico tanto da minha família paterna quanto da materna era humilde e precisou de bastante trabalho envolvido para adquirirem alguns bens materiais considerados importantes, como a casa própria. Almejava-se tanto condições mais dignas que, mesmo sendo pobres, não enxergavam os privilégios que a pele branca lhes oferecia. Em um exercício de tentar pensar como meus bisavôs, surge a pergunta: “Como pode uma pessoa pobre ter privilégios?”. Continuando na explanação, talvez por terem passado por tantas dificuldades, já se consideravam economicamente e socialmente injustiçados. Logo, estratégias para enriquecer e prosperar, ocupavam grande parte de seus pensamentos, sendo assim não existia espaço para elaboração de uma reflexão crítica sem que eles mesmos estivessem no foco central:

Quinto: a situação de pobreza e mesmo de indigência em que se encontra grande parte da população brasileira constitui, em si mesma, um mecanismo de inferiorização individual e conduz a formas de dependência e subordinação pessoal que, por si sós, seriam suficientes para explicar certas condutas discriminatórias. Posto que tais condutas podem ser observadas em relação a não negros, tal fato ajuda ainda mais a dissimular o racismo, do ponto de vista das ações individuais. O mesmo argumento pode ser utilizado para explicar o caráter de classe da inação dos governos e das instituições com respeito às desigualdades raciais (GUIMARÃES apud SCHUCMAN, 2012, p.45).

Por isso, é necessário trazer à reflexão a lente da racialização, pois quando se fala sobre privilégios, existem os materiais (herdados de uma sociedade escravista) e também os simbólicos. No caso dos meus avós maternos que começaram uma nova vida no Brasil com poucos recursos, a ascensão financeira foi conquistada com muito esforço, mas sobretudo com a ajuda da cor da pele branca (um tipo de privilégio simbólico).

O ensaio de Willian Luiz da Conceição chamado “Branquitude: dilema racial brasileiro” traz estudos de Lia Vainer Schucman, que por sua vez se embasa no pensamento de Carlos Hasenbalg ao dizer que as desigualdades não podem ser apenas compreendidas por meio da perspectiva de classe, precisa-se entender os elementos de raça e classe como interdependentes. A psicóloga Lia Schucman em sua tese de doutorado “Entre o encardido, branco e branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana” evidencia uma hierarquia dentro da população considerada branca. A pesquisa é fundamentada em entrevistas nas quais as pessoas se identificam como brancas para compreender a branquitude no recorte do estado de São Paulo. A palavra branquíssimo, presente no título da tese, é dita por uma das entrevistadas (a Marília) que desloca a ideia de unidade branca. O branquíssimo refere-se a pessoas brancas favorecidas sócio economicamente, as elites que ocupam importantes cargos de poder, logo convivem,

socializam e criam relações com seus semelhantes de cor da pele branca. De acordo com a palavra da entrevistada não se “misturando” com pessoas não brancas. Enquanto os considerados brancos (que não estão em cargos de poder) almejam o status dos branquíssimos, ao passo que, por uma questão de classe, acabam por ter uma maior socialização com pessoas negras, tornando as relações raciais mais horizontais:

[...] ‘relações raciais horizontais’, em que a proximidade socioeconômica entre negros e brancos tornaria as relações raciais menos assimétricas, mais harmônicas, ou seja, o branco de Marília, aquele que se mistura. E os branquíssimos, em contraposição, seriam aqueles que estabeleceriam ‘relações raciais verticais’ -marcados por contextos mais elitizados, e por um racismo mais explícito e institucionalizado. (Schucman apud Telles 2012, p. 95)

Quando eu tinha cinco anos de idade comecei a praticar Ginástica Olímpica no Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa (COTP) da Prefeitura de São Paulo. Neste Centro havia diversas modalidades esportivas como: natação, judô, handebol, basquete, ginástica artística, vôlei, ballet e me lembro de ter muitas crianças e jovens negros em todos os esportes. A Ginástica eu treinava pela manhã e na parte da tarde, estudava em um colégio particular de freiras no qual não me lembro de conviver com crianças negras.

Em um determinado dia, comecei a coçar muito a minha cabeça e minha mãe desconfiou, olhou-a e constatou que estava com piolho. Avisou tanto a escola quanto a Ginástica que não poderia ir por um determinado período de tempo. Como eu era criança, minha mãe tomou à frente para acabar com aquela colônia de bichos habitada em meu couro cabeludo. O tratamento com remédios era caro para o que minha mãe poderia pagar, então ela optou pelo caseiro: o vinagre e o pente fino. Até um certo dia, em que minha mãe já cansada e irritada de ficar horas penteando meu cabelo com um pente fino e espremendo piolho por piolho falou: “Você pegou essas coisas na Ginástica, só pode. Aposto inclusive que foi da Marina⁷ que você pegou.” Eu não a contestei, acreditei no que ela havia dito. Lembro-me de quando todos os piolhos foram embora, retornei à Ginástica e de início evitava contato com a criança.

Após muitos anos como estagiária, peguei piolho da professora que acompanhava. Com isso, veio à tona a história de quando peguei piolho na infância e refleti comigo mesma: Como minha mãe tinha tamanha certeza de que havia pegado piolho na Ginástica Olímpica? E por que da Marina? Ao perguntar a minha mãe anos depois, ela não se lembrou da acusação, mas recordou de que tinha a teoria de que naquele lugar havia muitas crianças com a aparência de que não lavavam os cabelos por serem crespos.

⁷ Neste presente trabalho, as pessoas mencionadas têm nome fictício para preservar suas identidades. Porém, a escolha dos nomes são para contribuir com uma narrativa fluída.

A probabilidade de pegar piolho na escola ou na Ginástica era a mesma, porque eu estava o tempo todo em contato com crianças brincando, rolando no chão. Porém, o diferencial estava nas crianças presentes na Ginástica Olímpica que eram negras. A relação racial horizontal menos assimétrica -falando do ponto de vista econômico- não se sustenta por completo, porque se funda na falsa ideia de superioridade branca. A ideia de que a cultura, conhecimento, pensamento, beleza, comportamento, sensibilidade, estética branca é o centro de referência e tudo que não corresponde a essa norma é considerado esquisito, feio, algo que não presta. Ao longo da História, as mídias de massa contribuíram com a construção e legitimação da superioridade branca. Reflete-se diretamente no imaginário das pessoas, como no meu caso e da minha mãe, ao ter certeza sem fundamento e dado nenhum de que havia pegado piolho de uma criança negra.

2.2.2 A escolha - 17 de dezembro de 2019

“Podemos então pensar que toda e qualquer identidade singular e coletiva só se constrói em relação à outra, ou seja, só aparece quando há uma contraposição.” (Lia Vainer Schucman)

É com essa citação que quero iniciar a minha jornada de constatações enquanto branca e mulher⁸. A universidade pública proporcionou-me experiências a partir do contato com pessoas com identidades e vivências diferentes das que habitam o meu universo branco, o que gerou indagações, quebras de verdades que carreguei como absolutas e novas perspectivas de pensamento.

Escolho o recorte de três situações vivenciadas em contextos distintos, pois os considerei marcantes durante a faculdade. O primeiro, no ensino formal público, o segundo no ensino não-formal e o terceiro no ambiente privado - originado às novas circunstâncias da pandemia devido ao coronavírus. A partir destas experiências citadas, recorro à pesquisadores que se debruçaram sobre o tema da branquitude como Lourenço Cardoso, Lia Vainer Schucman, Maria Aparecida da Silva Bento, Edith Piza, e também pensadoras negras com o viés antirracista como bell hooks, Grada Kilomba, Inessa Silva, Audre Lorde, Rosana Paulino para auxiliar no meu processo de autoanálise e olhar criticamente sobre a minha prática enquanto educadora branca e mulher.

⁸ Por escolha menciono a raça à frente do gênero. Diante da minha trajetória na educação, avalio que a pauta racial necessita de uma atenção para ser discutida entre brancos, sobretudo nos espaços educativos. Não tenho a intenção de inferiorizar as pautas acerca de gênero, apenas deixar nítida a importância da discussão.

2.2.2.1 A porta de vidro: onde a sensação de impotência existe - 29 de agosto de 2018

O primeiro caso foi no ano de 2018. Estava no meu segundo ano da universidade e ouvi algumas pessoas da minha turma falando sobre a experiência de estar na sala de aula. Essa ideia me assustava e era permeada por muitos medos, entre eles, não saber responder às perguntas solicitadas, ser equivocada na minha fala, desrespeitar algum ser humano, o conteúdo de aula ser entediante e não tomar decisões sensatas quando necessário. Com isso, um colega estava em um projeto chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que consiste em parcerias entre a Universidade e a Escola, no caso o Instituto de Artes (IA) e Escolas do ensino público. O programa conta com estudantes de licenciatura e professores das respectivas áreas de conhecimento. No IA nós estudantes de Música, Artes Visuais e Arte-Teatro acompanhamos professoras e professores de Arte. Quando soube do projeto, interessei-me justamente pela oportunidade de desenvolver atividades dentro da sala de aula do ensino público com o professor ou a professora de Arte e estudantes de licenciatura, podendo ser de outra área. Logo, se eu sou de Arte-Teatro posso ir à sala de aula com estudante de Artes visuais e/ou Música. Interessei-me e procurei mais informações para poder participar do projeto. Inscrevi-me e para minha felicidade passei. As pessoas que compunham o projeto eram 24 licenciandos, 3 professores e 1 coordenadora. Nos reunimos uma vez por semana, às sextas-feiras, e conforme a disponibilidade de cada estudante que acompanhava a professora ou o professor em atividade de um a dois dias na semana.

Eu e meu parceiro fomos a uma Escola Estadual, que está localizada na região do Bom Retiro e que está em frente a um Fórum Criminal. Durante um semestre acompanhei duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio e uma turma do sexto ano do Fundamental II.

Quando chegamos na sala do terceiro ano do Ensino Médio assustei-me com o tamanho de cada adolescente (por serem muito altos), além de ter o estereótipo plantado em meu imaginário ao pensar que seria recebida com bolinhas amassadas de papel. Foi a primeira vez que entrei em uma sala do ensino público e levei junto o meu racismo. Fui recepcionada com olhares curiosos e perguntas a nosso respeito. Eu e minha dupla começamos a acompanhar os dois terceiros anos, infelizmente por incompatibilidade de horários meu parceiro precisou ir para outro período, portanto, continuei sozinha.

No quarto bimestre seguinte acompanhei o professor de Arte que costumava desenvolver a temática de Cultura Africana e afro brasilidades com os e as estudantes. Com isso, ele introduziu a temática com a dinâmica chamada “Jogo dos Privilégios”.

2.2.2.2 O Jogo dos Privilégios - 02 de setembro de 2018

Esse jogo é baseado em perguntas, tendo algumas variações, e dependendo da resposta, a pessoa dá um passo à frente - quando positivo, ou um passo atrás - quando negativo. As pessoas iniciam a dinâmica na mesma linha, uma ao lado da outra, com uma bolinha de papel amassada em mãos. Na extremidade oposta de onde os e as participantes estão, é colocada uma lata de lixo. Após todas as perguntas realizadas, da posição onde a jogadora e o jogador estiverem, é arremessada a bolinha de papel com o objetivo de acertar a lata. O professor de Arte indicou que a bola amassada seria o sonho de cada pessoa presente e a lata, o objetivo a ser alcançado.

Conforme as perguntas eram respondidas através de passos, ficava nítida a configuração dos corpos brancos à frente aos corpos negros. Sem o registro das perguntas utilizadas pelo professor, retirei do Instituto de Identidades do Brasil, que é considerado o precursor dessa dinâmica levando o nome de Jogo do Privilégio Branco, a sugestão de algumas perguntas para a realização do jogo. Com isso, quero elucidar o meu impacto com o resultado do jogo. Abaixo as perguntas retiradas do próprio site da Instituição (ID-B):

1. Se sua família esteve presente em sua infância e adolescência, dê um passo adiante.
2. Se ganhou mesada durante sua infância ou adolescência, dê um passo adiante.
3. Se sua casa já encheu de água ou se já perdeu algum bem por morar em área de risco, dê um passo para trás.
4. Se já estudou em uma instituição pública durante o ensino básico, fundamental ou médio, dê um passo para trás.
5. Se você teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função da sua raça, dê um passo para trás.
6. Se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, dê um passo para trás.
7. Se já desejou ter outra cor de pele, dê um passo para trás.
8. Se você pode manifestar carinho e afeto pelo seu par romântico em público sem medo de represália, ridicularização ou violência, dê um passo para frente.
9. Se foi diagnosticado por alguma deficiência física ou mental, dê um passo para trás.
10. Se tem sua liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência sexual, dê um passo para frente.

As perguntas realizadas pelo professor foram de encontro com algumas destas citadas anteriormente, enquanto outras se distinguiam, mas todas tinham a finalidade de expor o racismo estrutural. Finalizada a etapa de perguntas e respostas, o condutor do jogo pediu a todas e todos para olharem ao redor e ver a posição em que cada uma e cada um chegou. Logo em seguida, indicou que arremessassem a bolinha com o objetivo de acertar dentro da lata. Uma das alunas que havia ficado atrás de todas e todos, inclusive atrás da linha inicial, disse que não teria como ela jogar a bolinha, porque se não houvesse parede atrás de onde estava, estaria muito mais longe do que havia ficado. Após essa dinâmica o professor chamou todos e todas para se reunirem e alguns estudantes estavam chorando. Ele colocou de maneira otimista sobre o futuro de cada jovem e disse que gostaria de saber a respeito do caminho que cada pessoa trilharia, e assim o jogo se encerrou.

No dia segurei-me muito para não chorar, pois respondia mentalmente às perguntas feitas e me vi à frente de muitos estudantes, o que gerou um conflito interno de vergonha com culpa e impotência ao ver àquelas e àqueles estudantes impedidos de estarem à frente

por questões impostas. Pela primeira vez tive contato com o tema sobre privilégio branco, o que revela ainda mais a minha vantagem por ter visto esse tema tardiamente e por opção. Não precisei em nenhum momento lidar com essa questão mesmo quando criança.

O fato é que fiquei impactada com essa vivência e compartilhei com as pessoas do PIBID em nossa reunião conjunta. Uma licencianda negra questionou a condução do jogo e a abordagem do racismo pela exposição, afinal não houve nenhum debate ou ação transformadora após a realização da atividade. Esse questionamento me atravessou e atravessa até hoje, porque reflito sobre o objetivo dessa ação em corpos dissidentes, negros. O professor em questão é branco, então uma atividade como esta precisa levar em consideração a subjetividade de cada uma e um dos estudantes, o contexto em que estão inseridos, ter sensibilidade ao conduzir, e pensar para além do acolhimento dessas pessoas expostas, pensar em uma ação coletiva combativa ao sistema estrutural racista.

Ao ter contato com o trabalho de conclusão de curso “Um galo sozinho não tece uma manhã”, no capítulo “Uma crítica sobre a indulgência branca”, Marina relata um caso que ocorreu na escola onde estagiou. Citando superficialmente a circunstância, o professor agrediu um aluno em sala de aula. Gritaria, tumulto, professores e alunos saindo das salas para entender o que estava acontecendo, o impulso que a estagiária teve, foi ir em direção ao aluno agredido e acolhê-lo. Enquanto o professor de Artes, que o acompanhava, foi em direção ao professor agressor para afastá-lo do estudante. Com essa atitude, Marina reflete os posicionamentos tomados por cada pessoa presente naquela situação. O professor de Artes evidenciou o agressor, ao tentar impedi-lo com o seu próprio corpo colocando um obstáculo para mais uma agressão. Já os outros professores observavam e tentavam apaziguar a situação colocando a responsabilidade do ocorrido na criança; os estudantes da turma fizeram uma roda para protegê-lo e o colocaram ao centro; Marina analisa e critica o seu impulso de acolher a criança tentando dialogar, o que na esfera macro da situação, contribuiu à indulgência branca (KLAUTAU e SILVA, 2020): Em circunstâncias completamente distintas, ao não me pronunciar e ter tido o sentimento de querer acolher, tracei o *Eu* como sujeito e o *Outro* como objeto, quem não tem autonomia e precisa de ajuda.

2.2.2.3 O momento em que me reconheci branca - 03 de setembro de 2018

Após outras vivências, hoje, quando olho para o jogo dos Privilégios, considero o meu primeiro contato de consciência como branca privilegiada. Em um primeiro momento não consegui elaborar e concluir sobre a minha branquitude, meus privilégios simbólicos e materiais, pois no dia estavam latentes as emoções, misturadas com culpa, caridade e um sentimento avassalador de salvar aqueles estudantes que ficaram muito para trás (tópicos que estão diretamente ligados à minha culpa branca e a síndrome de salvação).

Uma pergunta do jogo que me marcou foi quando o professor de Arte disse aos estudantes: “Você já viajou alguma vez na vida com a sua família?”, e para a minha surpresa branca, a resposta de muitos estudantes foi “não”. Entendi que o que considerava elementar, básico, como viajar em família, não era a realidade para algumas pessoas e conforme elas davam um passo para trás, percebi o acúmulo de privações a determinados espaços e lazer, que construíram e constroem impedimentos de experiências. Só pude ter essa constatação, porque estava em relação aos estudantes negros em um contexto que tinha como objetivo escancarar as desigualdades sociais, raciais e econômicas. Essa vivência foi tão esquisita, porque nunca havia passado pelas minhas reflexões o que seria identidade branca ou o significado de ser branca dentro de uma estrutura racializada:

[...] nunca questioneei a minha condição racial e ela nunca foi objeto de questionamento por ninguém. Mesmo na vivência com amigos e colegas negros eu não estava presentificada pela cor. Eu era simplesmente (Edith, estudante, mulher, mãe, etc.); eles eram todos sobrenomeados: negros. (PIZA Edith, 2002, p.53)

Depois de começar a ler Memórias da Plantação de Grada Kilomba comecei a pesquisar um pouco para entender o que senti no jogo dos privilégios. Em uma conversa com a professora Rita, ela citou a metáfora da porta de vidro, que em sua explicação, eu consegui me identificar com o que havia sentido na observação do Jogo. Procurando sobre essa metáfora me deparei com o texto Porta de Vidro: Entrada para a branquitude da Edith Piza.

Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais, públicas e principalmente privadas, não incluiu explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, mas na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo. (PIZA Edith, 2002, p. 54)

Quando li esse texto, Edith conseguiu colocar em palavras o que estava tendo dificuldades para expressar. A barreira que existe, mas não se vê tem como pilar, a invisibilidade por parte de nós brancos e brancas de não nos incluirmos como objeto de estudo. É por meio de exigências e estudos do movimento negro que nós nos vemos obrigadas e obrigados a nos posicionarmos. De certa forma essa discussão me faz reviver uma memória de uma aula de História, quando eu estava no fundamental I.

Lembro-me de ouvir pela primeira vez a palavra branco (referindo-se a uma pessoa) quando o assunto era colonização, e essa expressão era utilizada apenas na relação entre indígenas e portugueses, e em mais nenhum outro contexto. Em outras palavras, os outros (indígenas) vêm eles (os portugueses) como brancos. É como se fosse uma perspectiva de um sujeito sobre outro sujeito, beirando a uma opinião e não um fato, sendo o ponto de vista indígena inferiorizado devido a História ser contada por um padrão hegemônico.

Logo, eu não me identificava com a figura branca dos portugueses (mesmo sendo filha e neta dessa nacionalidade), não me colocava como sujeito dessa equação, porque parecia algo extremamente distante de mim, justamente pela narrativa ser contada com o pronome em terceira pessoa do singular ou plural. Obviamente debates sobre colonização, relações raciais, escravidão, são temas delicados para se tratar com crianças, porém a Escola como máquina de fazer brancos (KLAUTAU e SILVA, 2020) e espaços educacionais como um todo, precisam se responsabilizar por trazerem discussões que coloquem o ser humano branco no foco de objeto de estudo racial.

Figura 7 – Espelho⁹



⁹ Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho.

2.2.3 As paredes brancas de dentro do prédio de concreto - 26 de novembro de 2019

A segunda vivência foi no ensino não-formal como estagiária em uma exposição de Arte Contemporânea, na qual integrava o grupo educativo. Institucionalmente, proporcionei visitas com grupos previamente agendados ou visitantes espontâneos. Um dos grupos, era de uma Escola com estudantes de faixa etária por volta dos seus dez, onze anos. Após passarmos por algumas obras de artistas negros como Marton Robinson com sua performance “No le digas a mi mano derecha lo que hace la izquierda” [Não diga à minha mão direita o que a esquerda faz], Luiz de Abreu com “Instalação histórica” e Rosana Paulino em “Das avós”.

Um dos alunos se aproximou de mim e comentou que os negros haviam sido escravizados, porque eram fracos. O comentário me desconcertou por inteira, não acreditei no que estava ouvindo e apenas depois notei que o estudante era negro. No momento pensei que eu enquanto branca, não estava na posição de dizer a ele a história da população negra - até porque não fazia parte do meu repertório lideranças negras, histórias sobre a diáspora africana - apenas alguns conhecimentos sobre resistência e palavras que estão presentes na nossa cultura. Mais um indício de minha branquitude, a opção por não saber sobre a história dessas pessoas. Desde que o olhei, me questionei: Eu, enquanto educadora branca, poderia dizer a ele a história de seus ancestrais?

Então perguntei a ele, o porquê achava que os negros eram fracos. Marcos não soube me responder. Com o tempo curto fiz algumas perguntas que infelizmente não puderam ser aprofundadas com o grupo. Perguntei a ele: “Como você se sentiria, se uma pessoa completamente estranha, chegasse na sua casa, tirasse você e sua família da mesa de jantar, colocassem em um navio sem a menor ideia do que estava acontecendo?”. Então Marcos respondeu: “Não ia gostar nenhum pouco.” Complementei com uma outra pergunta: “Você iria se considerar fraco nessas condições? Então por que você acha que os negros eram fracos?”. A resposta dele me surpreendeu negativamente dizendo que a professora de História havia ensinado dessa maneira. Infelizmente, após alguns minutos precisei finalizar a conversa, porque estava na hora dos estudantes voltarem à escola. Saí da visita perplexa pelo que tinha ouvido, principalmente sobre a professora de História e com uma sensação de incompletude, por não ter conseguido realizar uma discussão coletiva sobre o assunto.

Conversei com algumas educadoras sobre o episódio e fiz algumas perguntas no intuito de reformular minha prática enquanto educadora daquele espaço. Logo indaguei: “Eu sendo branca e mulher, tenho permissão de dizer a ele sobre cultura africana, considerando o ínfimo contato que tive? Como posso abordar racismo estrutural, a história dos negros escravizados no Brasil em poucos minutos e em uma instituição não-formal? Como elaborar possibilidades de abordagem sobre o tema, estando na posição de arte-educadora? Qual é a apropriação das pessoas brancas sobre as temáticas negras dentro da universidade? Como a cultura africana é abordada em sala de aula? Será que é abordada? Se sim, de que forma? Quais as referências que permeiam o estudante?”

Uma das educadoras me disse que ocupar a posição de professora/educadora ou funções de aprendizado no campo da educação não significava apropriação cultural, e o que o importante era auxiliar na construção crítica e autônoma dos e das estudantes. Um dos caminhos para isso acontecer, é ter contato com autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras, pensadores e pensadoras que já estudaram sobre os assuntos e apropriar-se desses conteúdos, adaptando e diversificando a abordagem conforme as demandas. Voltei a questionar o fato de ser branca e o estudante, negro, como se não me sentisse no direito de contar essa história. Ela retrucou entre sorrisos irônicos: “Bem-vinda ao racismo estrutural.”

Figura 8 - Bem vinda ao racismo estrutural ¹⁰



¹⁰ Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho.

2.2.3.1 O tapa na cara da branquitude - 12 de dezembro de 2019

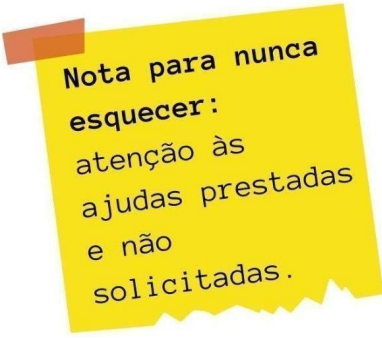
A exposição era uma parceria entre instituições. Sendo uma delas a Associação Cultural com acervos de obras e a outra uma empresa privada, na qual forneceu o espaço para expor. Uma vez por mês, a equipe do educativo tinha uma reunião com a orientadora representante da Associação para relatar o processo das visitas guiadas que cada educadora e educador estava criando autônoma e individualmente.

Antes dessa reunião, a Cláudia, educadora negra, compartilhou somente com algumas pessoas da equipe sua pesquisa cujo nome era “A Síria é aqui?”. A pesquisa questionou as chacinas e mortes pela polícia em bairros periféricos. Em contraponto com algumas obras na exposição que mostravam guerras estrangeiras, como se no Brasil não houvesse guerras. Então ela tirou fotos de alguns lugares, através de um aplicativo de satélite, e nos fez perguntas sobre os locais como uma simulação do que tinha pensado para realizar na visita guiada com o público visitante.

Eu achei muito interessante a pesquisa dela e comentei que dependendo do público poderia ser muito enriquecedor discutir essas questões por intermédio do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Cláudia me perguntou quem era esse autor, expliquei brevemente e em seguida ela respondeu: “Vocês brancos precisam discutir sobre a branquitude.” Em um primeiro momento fiquei ofendida com a maneira que ela se colocou, por ter sido solícita e ter recebido uma resposta atravessada. No momento me senti fazendo uma boa ação e até cheguei a pensar que ela havia sido mal-educada desnecessariamente, sem pensar que ela não havia solicitado ajuda.

Com o decorrer do processo fui compreendendo um pouco mais a minha atitude. Então elaborando reflexões, conforme fui lendo e vendo debates sobre branquitude, compreendi que na minha soberba branca considerei o meu conhecimento “superior” ao dela a ponto de sugerir uma outra dinâmica, ou seja, eu assumi uma postura de salvadora branca para uma questão que não existia.

Em nenhum momento tive a intenção ou a consciência do que havia feito, afinal estava respaldada na justificativa de “ajudar” o *Outro*, como se baseia a educação católica branca em que fui criada. Porém, essa



Nota para nunca esquecer: atenção às ajudas prestadas e não solicitadas.

“ajuda” mascarada de boa intenção, aos meus olhos, se embasa na construção da superioridade branca como se fosse um conceito imanente ao ser humano.

2.2.3.2 O silêncio legitima a não responsabilização - 14 de dezembro de 2019

Dois dias depois aconteceu a reunião com a equipe e a representante da Instituição do acervo. Cada educadora e educador contou um pouco da pesquisa desenvolvida e a orientadora passou alguns direcionamentos, indicou autores e autoras para complementar o projeto. Porém, à respeito dos trabalhos realizados sobre artistas negros e negras contemporâneos, a pessoa somente fez alguns elogios e passou para o próximo tema. No decorrer da reunião, a sua nítida falta de conhecimento gerou um mal estar entre os educadores e educadoras, sobretudo por ela não assumir esse déficit de referências e camuflar citando autores e autoras hegemônicos.

Eu estava incomodada com a situação, e outras pessoas também, mas nada foi feito até que uma das educadoras negras se manifestou perguntando quais eram as referências negras que a orientadora tinha para auxiliar nas pesquisas produzidas. Esta, por sua vez, ficou ofendida com a pergunta e ativou o modo defesa para não ser mais questionada. Essa situação trouxe à tona uma questão em que a autora Grada Kilomba em seu livro *Memórias da Plantação* diz:

Este percurso de conscientização coletiva, que começa com a negação-culpa- vergonha- reconhecimento- reparação, não é de forma alguma um percurso moral, mas um percurso de responsabilização. A responsabilidade de criar novas configurações de poder e conhecimento. (2019, p.11).

Aqui a escritora fala sobre as etapas de conscientização em que os brancos e as brancas passam sobre o reconhecimento de seus privilégios diante das pessoas negras e que não é confortável (e não é para ser), porém esse é um caminho percorrido para a responsabilização e assim desencadear em uma ação antirracista. Diante da não responsabilização da orientadora, o meu silêncio e das demais



**NÃO
EXISTE
FÓRMULA**

peessoas brancas, contribuiu para que o pacto narcísico (BENTO, 2002) se mantivesse dentro da instituição.

Penso que nós brancas e brancos precisamos nos colocar à frente e nos posicionarmos diante dessas questões, porque em muitos momentos apenas as pessoas negras são as que se manifestam. É o nosso papel estarmos atentas e atentos para quando acontecer, questionar a pessoa que está sendo racista e então dialogar caso ela esteja aberta e disponível. Caso contrário, recorrer a instituições superiores e pensar em estratégias de conscientização.



2.2.4 Vivência Tutoria no limiar de um reality show - 23 de novembro de 2020



O terceiro caso se passou no período de agosto de 2020 até junho de 2021. Diante da pandemia do coronavírus as circunstâncias se tornaram completamente atípicas, sobretudo com a ajuda do atual desgoverno brasileiro. As escolas permaneceram fechadas por aproximadamente um ano, o que contribuiu, dentre alguns fatores, ao aumento da evasão escolar. Segundo a notícia publicada em abril de 2020 no site O Globo:

"Antes da pandemia, 1,3 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar já estavam fora da escola no Brasil. Com a pandemia, os dados mostram uma evasão de aproximadamente 4 milhões de meninos e meninas, ou seja, um total de mais 5 milhões de crianças e adolescentes desvinculados da escola, que não estão participando de maneira regular", diz a especialista citando dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)".- Acessado em 13 jan. 2022

Infelizmente estamos vivendo uma das maiores crises educacionais, muitas escolas de bairro fecharam neste período, famílias que dependiam e continuam dependendo da escola pública e creche precisaram deixar seus filhos e filhas sem o apoio de um adulto em casa, para poder trabalhar. Essa foi a realidade de grande parte da população brasileira.

Em um outro contexto, mais específico, algumas escolas paulistas privadas com maior estrutura e poder aquisitivo, criaram estratégias para continuar dando aulas mesmo de forma não-presencial. Ao passo que algumas famílias com infraestrutura puderam arcar com os custos para que seus filhos continuassem aprendendo os conteúdos escolares.

Diante desse contexto, a família em que minha mãe trabalhou por dez anos como babá, contratou-me para acompanhar duas crianças (Paula de cinco anos, Joana de sete anos e Vitória de doze), enquanto estavam em casa realizando aulas e atividades remotas. Portanto eu ia à casa das crianças e as acompanhava presencialmente durante o dia todo em suas atividades remotas.¹¹

No espaço domiciliar, as crianças e a adolescente tinham aulas síncronas (vídeo chamada com os professores e a respectiva turma) e aulas assíncronas (aulas com atividades gravadas). As aulas das três estudantes aconteciam em horários semelhantes, porém cada uma estava em um ano escolar diferente, portanto faziam as aulas em ambientes distintos. A solução que encontrei para dar um pouco mais de suporte, foi fazer um cronograma próprio com horários das atividades assíncronas e assim acompanhar as aulas gravadas. Enquanto nas aulas síncronas determinava um espaço na qual chamei de “neutro”, para ter uma distância parecida entre elas e assim evitar conflitos, principalmente de ciúmes com relação a mim. Nesses momentos assumia uma função de inspetora, observando superficialmente o que cada uma estava fazendo durante as aulas.

2.2.4.1 O encontro desgostoso - 24 de novembro 2020

Pelo fato de estar dentro da casa de quem me contratou e vivenciando a rotina, presenciei situações que eu não vivenciaria se estivesse no espaço formal de educação. A funcionária doméstica que trabalha na casa tem uma filha, Fernanda, que na época, tinha 5 anos e ficava a semana inteira com sua mãe no seu trabalho, porque as escolas públicas permaneciam fechadas, não tendo com quem deixá-la para cuidar. Então a funcionária conversou um dia comigo explicando sua situação e perguntou se eu poderia ajudá-la passando algumas atividades escolares para iniciar o processo de alfabetização de sua filha. Obviamente concordei, mas junto veio o receio de não saber exatamente o que poderia elaborar de atividade e da responsabilidade pedagógica de ensinar uma criança a ser alfabetizada, afinal curso licenciatura em Arte-teatro, não Pedagogia. Então comecei a

¹¹ A instituição escolar é católica e bilíngue, o que considero importante enfatizar, porque pude observar escolhas metodológicas, a relação entre estudantes e professores, professores e pais, além de conteúdos castradores, para analisar as escolhas de um nicho seletivo e privilegiado economicamente.

observar mais de perto as atividades propostas pela escola à Paula para ter uma base e assim formular algo.

Em um determinado dia, a dona da casa chegou do trabalho e me encontrou fazendo uma atividade com a Fernanda. Observou a cena com um olhar julgador, fez algumas perguntas para mim (no intuito de saber se eu estava fazendo o meu trabalho com suas filhas) e falou bem baixinho que não gostava quando a filha da empregada ia, porque atrapalhava a dinâmica da casa. Esta frase carrega a herança escravagista ao não querer misturar a senzala com a casa grande, a falácia de considerar a empregada como “parte da família” quando conveniente para mascarar e invisibilizar o racismo.

Quando a patroa queria uma comida diferenciada ou algum agrado, mudava o tom de voz para um tom doce, aveludado e até puxava conversa para saber como havia sido o dia da funcionária do lar. Porém, em momentos em que a empregada pediu algum adiantamento no salário, para conseguir pagar algumas contas, o tom de voz se transformou e aconteceu algumas vezes o desvio de assunto para evitar pedidos de “favores”, diante da perspectiva da chefe da família.

2.2.4.2 Como abordar a temática racial nessas circunstâncias? - 01 de fevereiro de 2021

No período de quase um ano não presenciei em nenhuma das matérias no componente curricular como português, arte, matemática, religião, tecnologia, escrita, leitura, a presença de conteúdos afro-brasileiros, afro-americanos (por se tratar de uma escola bilíngue) ou personagens das histórias além de brancos e brancas. Esse fato me incomodou por muito tempo, até que optei por conversar um dia sobre pessoas brancas e negras.

Enquanto elaborava como trazer essa discussão, me deparei com um dilema. Existem assuntos delicados para serem abordados e por mais que existam problemáticas dentro da sala de aula, as educadoras e os educadores têm mais autonomia para desenvolver determinados assuntos do que se estivessem dentro da casa dos pais das crianças com a vigilância deles.

No meu caso, havia câmeras espalhadas pela casa e descobri quando houve uma situação em que Joana começou a gritar para mim dizendo que não entraria na aula de educação física online, e a mãe que estava trabalhando fora de casa, ligou para mim perguntando o motivo de sua filha estar gritando. Então me perguntei como poderia introduzir essa conversa, achando as pequenas frestas entre as portas de vidro.

Todo final de ano, a escola fazia um anuário de fotos de todas as pessoas da escola, incluindo colaboradores, professoras, professores, estudantes de todos os anos e a equipe de funcionários. Folheando, notei o óbvio dentro daquela estrutura racista. Só tinham pessoas negras no grupo de apoio de limpeza. As duas crianças menores mostraram empolgadas seus respectivos amigos e professores (todas e todos brancas e brancos), quando chegou na parte das colaboradoras e colaboradores perguntei:

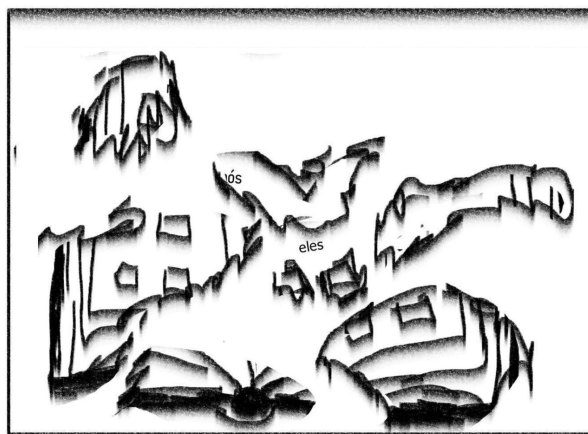
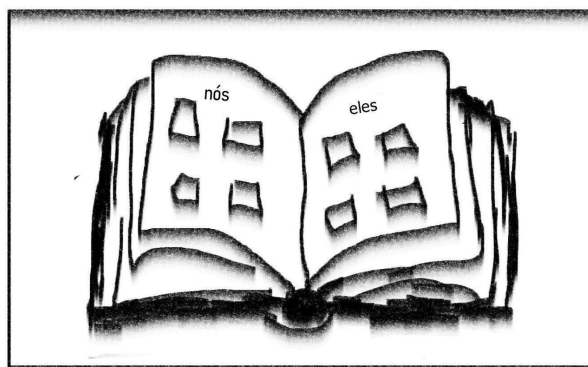


Figura 9 - nós - eles¹²

¹² Fonte: Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho

- Vocês notaram alguma coisa vendo o álbum até agora?
- **O que?** - Joana respondeu.
- Por que as professoras são diferentes das pessoas que trabalham com a limpeza?
- **Diferentes? Elas são diferentes?** - com os olhos arregalados.
- Vamos observar e vocês me dizem o que acham?

Naquele momento uma das funcionárias interrompeu pedindo às crianças para trocarem de roupa, porque estavam atrasadas para o jantar. Infelizmente essa foi a tentativa mais duradoura que consegui sobre o tema.

2.2.4.3 Pode uma página só de perguntas? - 27 de maio de 2021

- Como a Instituição Escolar reproduz o racismo estrutural?
- Como a escola ensina a ser branco?
- Quais são os privilégios da branquitude?
- Como romper com o pacto narcísico?
- Como eu aprendi a ser branca?
- Quais são as histórias que não são contadas?
- “Quem, no Brasil e no mundo, são as pioneiras na autoria de projetos e na condução de experiências em nome da igualdade e da liberdade?” XAVIER, Giovana. Feminismo: uma prática linda e preta. 2017. Disponível em: <https://agoraequesaodelas.blogfolha.uol.com.br/2017/07/19/feminismo-uma-pratica-linda-e-preta/>. Acesso em 16, mai. 2019
- “É realístico acreditar que uma simples ‘epistemologia mestre’ possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais?” (ALCOFF, 2016, p.131 apud RIBEIRO, 2017, p. 18)
- Se nós construímos identidades, por que a naturalizamos a tal ponto de considerarmos imutáveis?
- O que pode contribuir para a consciência de sua própria branquitude? Como as Instituições e as pessoas inseridas nelas reproduzem racismo?

2.2.5 A volante sem direção - 29 de agosto de 2021

As Escolas com maior infraestrutura anunciaram a volta das atividades presenciais no segundo semestre, respaldados nos protocolos de segurança contra a COVID-19. Com o fim das atividades remotas, encerrou-se também o meu trabalho de tutoria. Nesse momento surgiu a oportunidade de trabalhar na mesma escola em que a Bruna e consequentemente uma parceria de muitas aprendizagens.

Primeiramente eu assumi a posição de estagiária volante, cuja função era a de atender (conforme surgisse a demanda) as turmas do fundamental I. Então, eu entrava em sala, observava a aula e auxiliava tanto às crianças, quanto às professoras. Isso me possibilitou observar diferentes maneiras de executar a aula, conduzir conversas, mediações de conflitos e abordagem de temas.

Logo na primeira semana presenciei uma conversa com a turma do primeiro ano (crianças de 6 a 7 anos) sobre racismo. A professora perguntou quem gostaria de compartilhar o final de semana, pois alguns pais haviam contado a ela sobre um evento que muitos estudantes da turma foram.

Mathias levantou a mão e disse: “A gente foi no mercado com os nossos pais levantar uns cartazes.” Valentim complementou: “Porque não pode tratar uma pessoa diferente, só por causa da cor da pele dela. Não faz sentido.” Então a professora perguntou o que havia acontecido para terem ido ao mercado levantar cartazes. Luciana respondeu: “Uma professora que já foi aqui da escola entrou no mercado, ela não tinha pegado nada e aí quando ia embora, o segurança pediu pra ela abrir a bolsa.” A educadora reforçou a fala de Valentim dizendo que essas ações aconteciam muito com pessoas negras e que precisávamos agir para não acontecer mais.

Com a pesquisa em andamento e esse interesse sobre o tema, entrei na escola com o olhar observador para pesquisar como as propostas de cada turma eram desenvolvidas sob a ótica das pedagogias antirracistas.

2.2.5.1 O encontro do florescimento - 10 de setembro de 2021

Com o surgimento de demandas, comecei a acompanhar a turma do 4º ano, transitando da função de volante para apoio no grupo em que a Bruna era auxiliar de sala. Eu acompanhava o Benício, uma criança de inclusão, o que possibilitou a presença de duas auxiliares na turma. Na convivência floresceu uma parceria de muita confiança e com ela diferentes práticas de desenvolver trabalhos.

Ao longo do ano as crianças estudaram sobre as identidades que constituem o povo

brasileiro e no momento em que comecei a os acompanhar, estudavam sobre a escravidão e lideranças negras como: Macolm X, Carolina Maria de Jesus, Zumbi dos Palmares, Dandara e Tereza de Benguela.

Conforme as discussões aconteciam em volta do tema, eu e a Bruna, atravessadas sobre a pesquisa, sentimos a necessidade de abordar a temática sob a ótica da branquitude, junto ao desafio de como introduzir e desenvolver com as crianças. Conversamos com a professora titular, ela aceitou nossa proposta sem estar definida e se mostrou à disposição para qualquer dúvida.

Inicialmente Bruna me sugeriu o Jogo dos Privilégios, porém pontuei algumas ressalvas sobre essa proposta pela experiência que vivenciei em outra escola. Refletimos e levantamos a possibilidade de que talvez não houvesse tanto o contraste entre as condições das crianças, e com pouco tempo de aula para desenvolver uma atividade. O jogo dos privilégios tem camadas muito delicadas e complexas e por isso o meu receio ao conduzi-lo.

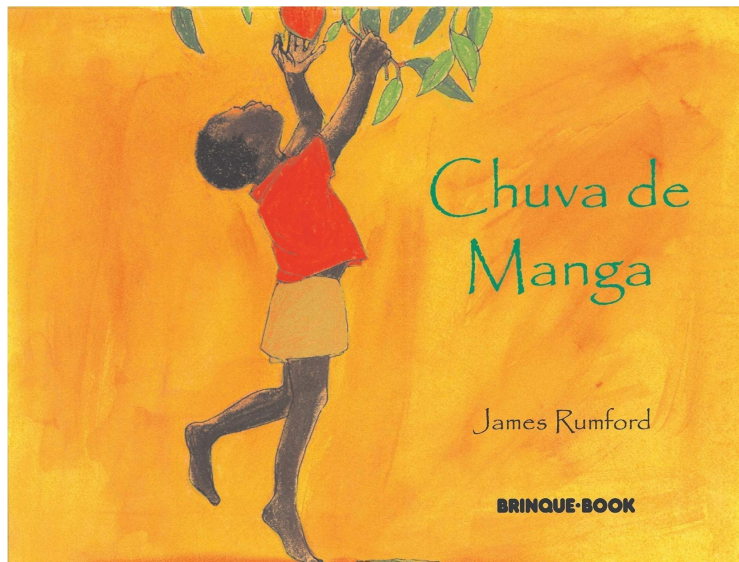
Então, em diálogo com uma outra estagiária da escola, sobre possíveis propostas, ela sugeriu fazermos uma contação de história às cegas com o intuito das crianças imaginarem por si próprias as personagens sem o auxílio das ilustrações. A partir dessa ideia fizemos uma ação. A escolha da literatura infantil também veio como uma experiência estética. Pensando o contato com o livro como meio de proporcionar uma vivência imagética e reflexiva transformando tanto nós, proponentes da atividade quanto as crianças apreciadoras. John Dewey se debruça sobre experiência estética.

[...]o conceito de experiência estética, considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo que o cerca. Na obra desses autores a dimensão estética é colocada como parte da experiência vivida, ultrapassando o campo de abrangência da arte. Dewey aborda a experiência estética buscando relações entre pensar e agir. (PONTES, 2015, p.2)

2.3 A literatura como provocação: ação estruturada por Bruna e Geovana

2.3.1 O esqueleto de uma ação - 25 de outubro de 2021

Figura 10 - Chuva de Manga ¹³



Leitura às escuras do livro Chuva de Manga Escrito e ilustrado por James Rumford

Aquecimento:

Em roda, na biblioteca da escola, pedir para que as crianças fechem os olhos e relaxem para aguçar a escuta, silenciar o pensamento, e se abrir para uma história que está chegando. Colocar uma música baixa e relaxante. Nesse primeiro momento, pedir para as crianças se sentarem e fazerem três respirações calmas e profundas, colocar a mão no coração e perceber os batimentos cardíacos. A proposta é apenas de autopercepção, a partir da condução iniciada.

Objetivo:

Discutir a construção do nosso imaginário enquanto pessoas brancas.

Metodologia:

Ler o livro Chuva de Manga, às escuras, ou seja, não permitir que as crianças vejam as ilustrações. Antes de começar a história, pedir que as crianças construam em sua cabeça como são essas personagens, quais roupas elas usam, qual o cenário que estão, quais são as cores etc.

Cobrir com uma capa preta à frente do livro. Bruna fará a leitura do livro, Geovana fará a sonorização.

Depois da leitura, distribuir as folhas de sulfite, e pedir para que cada um ilustre

¹³ Fonte: RUMFORD, James. **Chuva de Manga. São Paulo:** Brinque Book, 2005.

algumas personagens do livro. Relembrar que essa não é uma competição do melhor desenho, que é um momento de deixar a imaginação fluir.

Após todos terminarem, conversar sobre como cada um imaginou essas figuras - a partir das respostas, conduzir a conversa.

Possíveis perguntas disparadoras-provocadoras:

- Como é essa personagem?
- Qual a textura do cabelo dela?
- Qual é a cor dos olhos dela?
- Ela usa sapatos? Se sim, qual tipo de sapato?
- Por que você imaginou que ela era assim?
- Quais elementos da história te ajudaram a imaginar essa personagem?
- Por que ela estava usando essa roupa?
- Que tipo de personagem você costuma ver em outros livros?
- Como são as pessoas ao seu redor, em sua família, aqui na escola? Elas são parecidas? Se nós tivéssemos contado que a história se passa no Chade, país africano, sua ilustração seria diferente? Se sim, por quê?

Materiais utilizados:

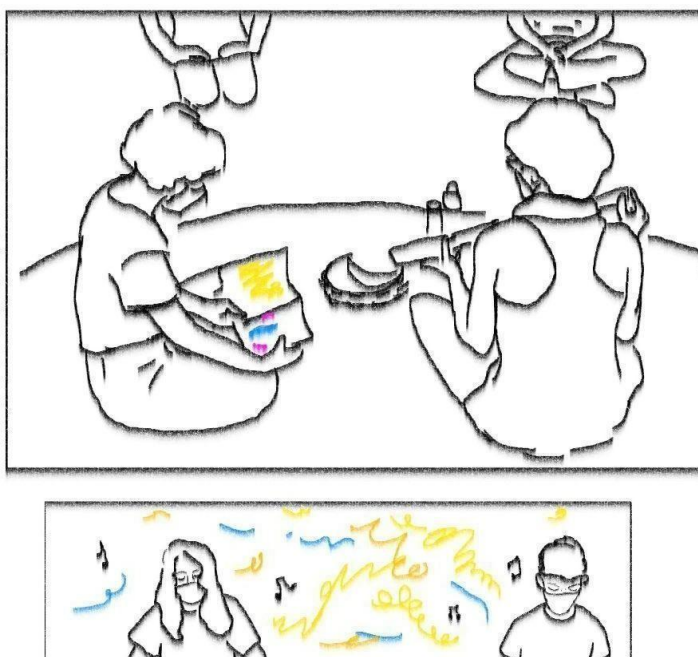
- Tampa de garrafa
- Lata de leite
- Pau de chuva
- Chocalho
- Livro com capa

2.3.2 Leitura às escuras - 18 de novembro de 2021

Depois de estruturar essa ação - que como mencionamos no planejamento, foi pensada com o objetivo de aproximar a discussão sobre branquitude através do imaginário das crianças - a realizamos em uma quinta-feira, no espaço da biblioteca da escola. Essa etapa da ação, como um todo, aconteceu como imaginávamos. Sentamo-nos em roda e começamos com um relaxamento - já que essa atividade aconteceu logo após o lanche, imaginamos que o grupo estaria agitado.

Depois de encontrarmos um estado de maior concentração, explicamos como funcionaria a leitura às escuras, mas decidimos por não contar a proposta seguinte - de desenhar as personagens da história.

Figura 11 - Leitura às escuras ¹⁴



Antes de iniciarmos a contação, resolvemos instigar a imaginação pedindo para que as crianças ficassem atentas aos detalhes das personagens, características físicas, vestimentas, assim como o cenário que estavam inseridas. Começamos a história com as crianças ao nosso redor e ficamos ao centro da roda. Durante a contação, algumas não se contiveram e abriram os olhos, mas como um todo, o grupo conseguiu participar da atividade.

Ao finalizarmos, entregamos os papéis e lápis de cor e pedimos para que fosse desenhado uma das personagens, e novamente fizemos as perguntas sobre as características delas para enriquecer de detalhes esse desenho. Ressaltamos que o foco não era acertar a ilustração do livro, mas registrar exatamente o que foi imaginado, ouvindo essa história.

O tempo da escola, como sempre, falou mais alto, rapidamente tivemos que correr para a próxima aula e não conseguimos finalizar a etapa dos desenhos para seguir com a discussão, que ficou suspensa para um outro momento.

2.3.3 Diálogo sobre os desenhos - 24 de novembro de 2021

Montagem da exposição dos desenhos das crianças.

Finalmente conseguimos montar a nossa exposição de desenhos, para que antes da discussão, todos e todas pudessem ver as produções dos colegas. Ficamos surpresas positivamente, ao notar que metade do grupo havia desenhado personagens negras.

Combinamos com as crianças que a nossa proposta não era julgar os desenhos,

¹⁴ Fonte: Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho

mas observar como cada um imaginou o Thomás e sua mãe (as duas personagens que foram ilustradas pelo grupo). Após essa etapa, voltamos para a sala, e começamos perguntando às crianças, o que as levou a imaginar aquela personagem com aquelas características. Letícia relatou: “Eu desenhei o Thomás menina, por conta da história da Ana Carolina (ela se referia a Carolina Maria de Jesus). Como a gente está estudando em Ciências Humanas sobre as pessoas negras, eu não consigo imaginar uma pessoa negra loira. Eu fiz um desenho que me lembra tudo que a sociedade é contra: racismo, homofobia, machismo.”

A fala dessa estudante gerou um estranhamento para outras crianças, principalmente em relação ao termo “homofobia”. Pedimos para que ela explicasse ao grupo o que significa, então ela prosseguiu: “Homofobia é quem tem preconceito com pessoas LGBT”. “LGB o que?” interrompeu Alice, com um tom de quem nunca havia ouvido falar do termo. Letícia explicou: “L de lésbica, G de gay, B de bi - Bruna interveio complementando: bissexual - T de trans”. Nesse momento da conversa, mesmo com a ciência de que esse não era o nosso foco, decidimos estender um pouco, até por essa ser a primeira vez que presenciamos uma discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual em sala de aula com esse grupo e por entendermos que essa era uma demanda da turma.

A discussão seguiu, com uma explicação de Letícia sobre o que era bissexualidade e transexualidade, e fechamos esse tema com uma memória de Ana sobre um vídeo que criticava a ideia de que menino veste azul e menina veste rosa.

Retomando os desenhos, notamos que algumas crianças retrataram as vestimentas, exatamente como as do livro. Bruna perguntou: “Alguém espiou a ilustração do livro durante a leitura? Está tudo bem se isso aconteceu, mas queríamos que vocês fossem sinceros”. Ao menos quatro crianças do grupo levantaram a mão, dentre essas algumas haviam desenhado o Thomás com a pele negra. João confessou: “Eu coloquei a personagem branca pra diferenciar daquilo que tinha espiado. Antes tinha pensado ele branco e com uma roupa meio das cavernas.” Logo pudemos entender que nem todas, da metade das crianças que relatou o Thomás como não branco, imaginaram de fato ele assim. Acreditamos que isso aconteceu por uma falha na nossa disposição da roda, mas ainda assim, não foi de todo ruim, uma vez que as crianças foram sinceras e pudemos seguir a atividade.

Isadora trouxe uma fala que gerou uma grande discussão: “Eu imaginei ele sendo negro, porque estamos estudando sobre pessoas negras. A mangueira pra mim, dizia que os personagens da história são negros. Quando o sol bate na manga fica mais escura, assim como a pessoa ser negra. Eu acho que tenho um lado negro. Todo mundo é negro e branco, porque todos somos iguais. Assim como a manga que tem a parte branca e a parte

escura.” Essa colocação nos possibilita refletir sobre dois aspectos: primeiramente, o fato de estarmos imersos e imersas no estudo sobre líderes negros que fez com que algumas

crianças passassem a questionar seu imaginário como pessoas brancas. A professora do grupo, algumas semanas atrás, havia feito uma mediação de leitura do livro *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira, que trata da pluralidade negra através das características, estilos de penteados e cortes de cabelo. A partir disso, a professora fez uma provocação para o grupo a respeito de que tipo de livros eles costumam ler.

O outro aspecto é a crença convicta de igualdade, que se faz presente desde 2020 na fala de algumas crianças - no relato do diário de Bruna, *Máscaras caindo, 21 de março de 2021*, essa discussão é levantada.

Pensando nisso tudo, Bruna fez a provocação: “Será mesmo que nós somos todos iguais?”. Ana respondeu: “*Eu acho que a cor muda um pouco, mas tem pessoa e pessoa, e somos iguais. Eu tenho um amigo que ele é negro, e ele é uma pessoa normal, a gente conversa normal.*” Mais alguns estudantes trouxeram falas que abordam a crença de que somos todos humanos, que todos precisam ser tratados da mesma maneira. Inclusive essa questão foi objeto de pesquisa espontânea de algumas estudantes da sala que foi detalhado no capítulo *A paleta de tons de pele da escola - 25 de novembro de 2021*.

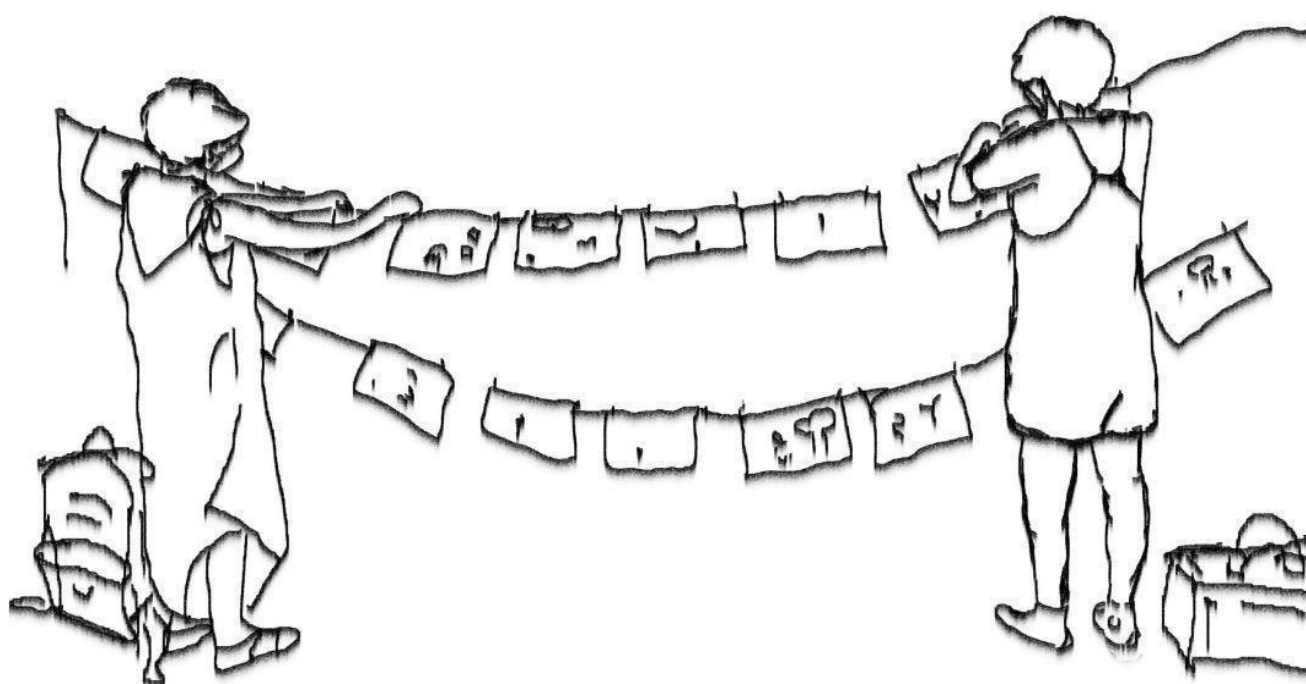
Como forma de endossar a discussão, Bruna perguntou: “Se a gente partir do pressuposto que todos somos iguais, porque estamos estudando líderes negros?” Algumas respostas vieram à tona: “*É pra gente saber, que as pessoas negras também lideram.*” Alice complementou: “*A gente não pode fazer diferença, porque meus pais me ensinaram. Esses estudos são importantes pra ver que elas são importantes, por exemplo mulheres negras que queriam jogar futebol e tinham que se pintar de branco.*”

Geovana fez uma provocação: “Vocês se identificam enquanto brancos?”. Miguel prontamente levantou a mão e disse “*Branco não, porque branco é papel,* (apontando para uma folha sulfite). *Eu me identifico enquanto pessoa*”, explicamos que usamos o termo branco para falar a respeito de pessoas com o tom de pele clara e Bruna perguntou: “*Mas pensando em tons de pele, você se identifica como uma pessoa branca, uma pessoa negra, uma pessoa indígena?*” e ele respondeu “*Acho que branco*”. Gisele levantou a mão e disse “*Eu sou uma pessoa de tom de pele clara, não branca*”. Esta última fala traz novamente a discussão sobre as hierarquias de poder, refletindo-se na ideia de distinção entre as categorias de brancos, estudada na pesquisa de Lia Vainer Schucman *Entre o encardido, branco e branquíssimo*; e também abarca a reflexão sobre a não identificação das pessoas brancas como tal. Segundo Piza (2002) quando relata sua experiência sobre o reconhecimento de sua brancura, ela diz que nunca foi sequer indagada, logo não passou

pela sua cabeça questionar tal identidade.

Por isso a elaboração dessa proposta, porque acreditamos na potência do diálogo e no debate que coloca a branca e o branco no foco do assunto e para iniciar esses questionamentos o quanto antes. Infelizmente, o tempo gritou e não pudemos finalizar a discussão, começou então a hora da saída.

Figura 12 - Exposição¹⁵



¹⁵ Ilustração realizada por Amanda Gamba para este trabalho

3. Considerações finais: Desembarque

Finalmente chegamos na plataforma de desembarque dessa jornada - em busca de uma educação antirracista - que não se encerra neste trabalho, já que esta nos dá impulso para o início de outras tantas viagens que estão por vir. Percorrendo o nosso mapa, embarcamos juntas em plataformas e voos diferentes, com uma escala em comum e a chegada com bagagens cheias de repertórios, mas com espaços para a vinda de novas experiências.

Em nossas caminhadas brancas, pudemos notar muitos pontos em comum. As famílias que imigraram ao Brasil em busca de ascender socialmente e conquistaram a tão sonhada casa própria, o fato de que nós estudamos em colégios católicos com um olhar assistencialista e também constatarmos a não existência de relações inter-raciais em nossa infância e adolescência. Somente quando adentramos a universidade pública, nos deparamos com o reconhecimento da nossa branquitude - por caminhos diferentes - e a partir de provocações em forma de perguntas, conversas e palestras, brotou em nós o desejo de ação.

Ao longo dessa caminhada, nos vimos desconfortáveis e incomodadas quando nos deparamos com questões - que nos colocavam, e ainda colocam - como protagonistas de opressões. Em um primeiro momento, notamos a presença de sentimentos de culpabilização e vergonha, o que gerou inércia, trazendo a falsa sensação de que o racismo estrutural é uma patologia, algo impossível de se quebrar por ser inerente ao ser humano. Porém, quando transformamos esses sentimentos em responsabilização, deixamos de lado a impotência, o lugar de conforto da não-ação e seguimos no caminho da possível de chacoalhar as estruturas.

A branquitude proporciona aos brancos um lugar extremamente confortável de se ocupar, pelas tantas regalias e privilégios. Nós brancas e brancos não fomos por muitos anos objetos de pesquisa ou indagações, nos posicionamos como padrões de existência a serem seguidos, e assim nos colocamos no centro hegemônico como uma história única (ADICHIE, 2019), no lugar de nos colocarmos como seres falhos, questionáveis e sobretudo frágeis. Justamente por existir uma rede que legitima, apoia, reproduz e se retroalimenta de padrões brancos, estes passam a compor uma maneira normativa de se viver, de modo a que essa identidade absolutamente questionável e nociva, sequer é nomeada como tal.

Com essa pesquisa, pudemos dimensionar a tamanha responsabilidade da branquitude, e constatar a necessidade de abdicação de privilégios por parte da população branca, para começarmos um processo de equidade de uma dívida que é histórica.

De maneira metafórica, constatamos que os espaços de educação são terrenos onde o racismo e as evidências de branquitude já estão enraizadas e partir desse solo já compactado e infértil, nós, enquanto educadoras, em parceria com as crianças, fazemos o manejo dessa terra, de forma a transformá-la em um solo fecundo, através de ações e propostas pedagógicas antirracistas.

Dentro da escola, notamos que quando há políticas públicas que exigem conteúdos não-hegemônicos, passa-se a olhar o currículo e o planejamento pedagógico com cautela. As referências bibliográficas são escolhidas com um olhar mais categórico, os materiais didáticos passam a ser revistos, as escolhas de recursos pedagógicos são questionadas e isto posto, possibilita a abertura de espaço para que as profissionais da educação possam executar com respaldo legislativo, práticas antirracistas, de forma que discutir negritude e história africana, por exemplo, é uma exigência curricular.

Quanto ao formato de nossa pesquisa, escolhemos a escrita em forma de diário, por esse abarcar o cotidiano de maneira reflexiva, de forma a observarmos nosso processo de aprendizagem enquanto professoras, arte-educadoras, constatamos falhas em mediações, e pequenos ganhos, ao notarmos uma mudança significativa da visão de mundo das crianças. Nesse sentido podemos concluir que a experiência estética foi um dos fatores que contribuiu para tal transformação. Ao longo da pesquisa as crianças tiveram contato com produções artísticas como vídeos, livros infantis, obras de artes e até mesmo desenho produzidos por elas mesmas que pode auxiliá-las a refletir sobre o tema da branquitude, racismo e antirracismo. Um reflexo dessa troca também se encontra nos desenhos confeccionados pela artista visual Amanda Gamba.

E também escolhemos escrever na íntegra as falas, para assim trazer a potência dos conteúdos selecionados para o desenvolvimento de atividades junto a mediação política - no sentido de posição enquanto sujeito diante de questões importantes, sendo esta última apenas possível por conta do processo de conscientização e reconhecimento diário dessa identidade branca.

Compreendemos que o processo de politização foi possível por alguns fatores, primeiramente por questionarmos nossa brancura, por estarmos com a escuta aberta e

presente ao nos relacionarmos com as crianças, por pesquisarmos autoras e autores que discutem branquitude e nos permitirmos ser atravessadas por essas escritas e também pelo desejo de, enquanto arte-educadoras, mobilizarmos ações e discussões através da arte.

Acreditamos que para conseguir desenvolver um projeto educacional sobre temáticas **decoloniais** e branquitude, primeiro precisa-se olhar para dentro de si e questionar suas certezas, para assim, as sementes que jogamos naquele terreno infértil, possam germinar. Nesse processo, também reconhecemos que nem toda semente teve a força necessária para brotar, ao menos não enquanto nossos olhos estavam sob essa terra.

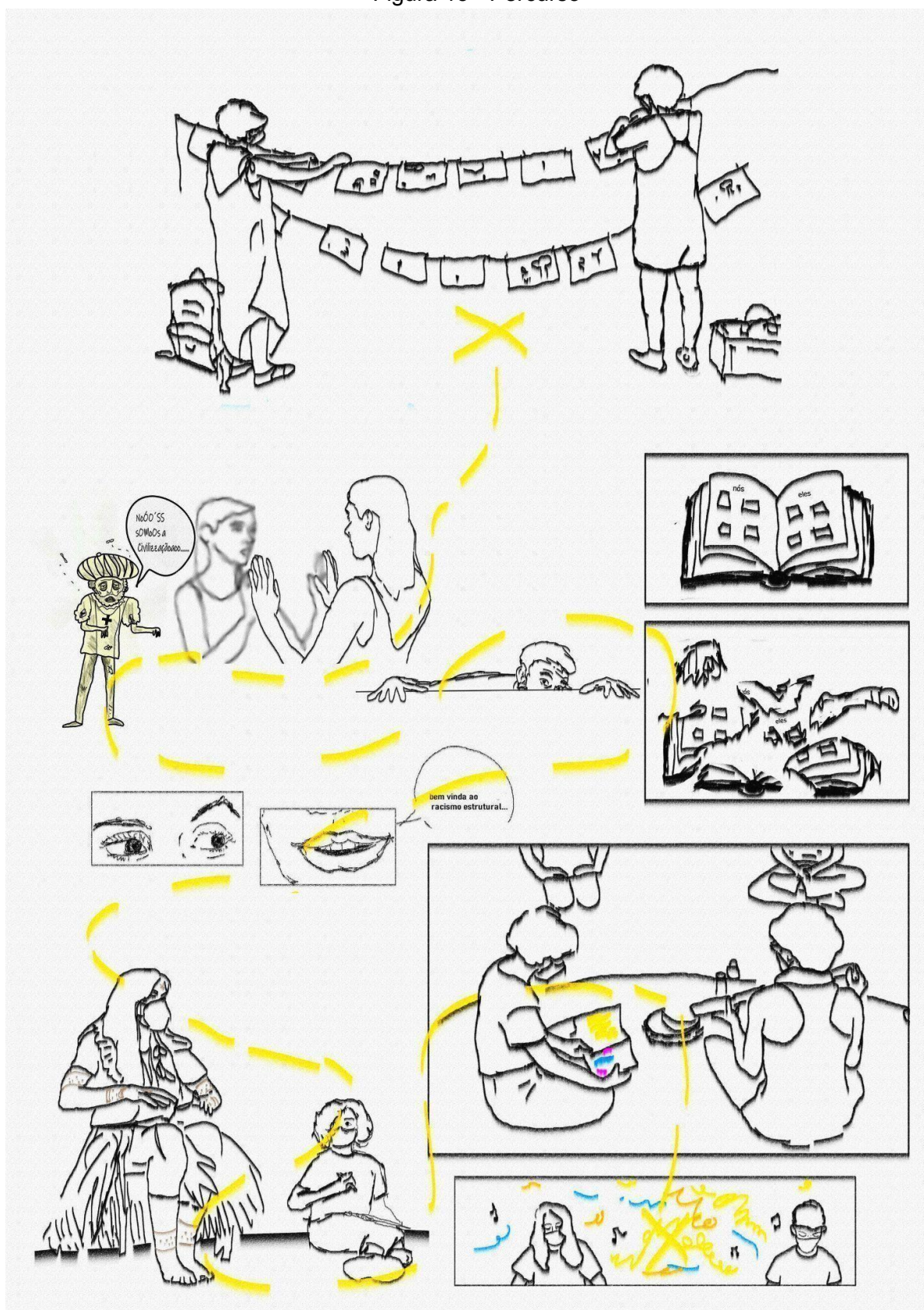
Com este trabalho entendemos o longo caminho que nós futuras educadoras ainda precisamos percorrer para desenvolvermos uma prática antirracista sob a ótica da branquitude. Contudo, durante a nossa jornada branca construímos alguns trajetos possíveis, como por exemplo, a nossa ação em conjunto. Em parceria com a professora do grupo em que trabalhamos, realizamos uma contação de história para observar o que habita o imaginário das crianças, muitas vezes construído somente por referências colonizadoras que permeiam seu cotidiano.

Sendo assim, observamos a importância do desdobramento dessa proposição. Na conversa sobre os desenhos, revelaram-se falas como “Nós todos somos iguais”, e “Eu sou uma pessoa de tom de pele clara, não branca”, o que nos mostrou os desafios ainda a serem trilhados. Em contrapartida, outras falas revelaram mudanças significativas com relação ao início do desenvolvimento do projeto, o que nos faz acreditar que a educação antirracista tem potência de transformação.

Portanto, encerramos esse trabalho com o poema **Civilização branca**, de Solano Trindade, para sempre nos lembrarmos de a luta antirracista é permanente e coletiva.

“LINCHARAM um
homem entre
os
arranha-céus
(li num jornal)
procurei o crime do homem
o crime não estava no homem
estava na cor de sua
epiderme.” - Solano Trindade

Figura 13 - Percurso ¹⁶



Referências: Guias de viagem

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ANTES Cabral de. **Povos Indígenas no Brasil Mirim**, 2021. Disponível em: <https://mirim.org/antes-de-cabral>. Acesso em 11, jun. 2021.

BANDEIRA, Julio; Pedro Correa do Lago. **Debret e o Brasil**. Obra Completa 1816-1831. Rio de Janeiro:Capivara, 2009.

BENTO, Maria Aparecida. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: BENTO, M. A. S. BENTO, Maria Aparecida. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo, 2002.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CASSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Ed. 1. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARONE, Iray. (orgs.) **Psicologia Social do Racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Vozes, 2002, p. (25-58)

CARDOSO, Lourenço. **O Branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Ed.1 Araraquara, 2014.

CEERT. **Vista minha pele**. Youtube, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jiVGa-rLUzE>. Acesso em 20, set. 2021.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. Ed. Papéis Selvagens. Rio de Janeiro, 2020.

FIDALGO, Lúcia. **Pedro Menino Navegador**. Rio de Janeiro: Manati, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 51. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GLOBO. **Fechamento de escolas durante a pandemia**, 2021. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml>.

Acesso em 13, jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO IDENTIDADES DO BRASIL. **Vantagem Racial**: jogo do privilégio branco. https://simaigualdaderacial.com.br/site/mergulhe_no_tema/vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco/ Acesso em 15, jul. 2021.

KILOMBA, Grada. **A máscara**. In: KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLAUTAU, Marina; SILVA, Inessa. **Por uma Educação em Direitos Humanos**: Um galo sozinho não tece uma manhã. São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Ed. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**: versão infantil. Ed. 3. São Paulo: Callis, 2019. OLIVEIRA, Kiusam de. **O Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** Academia.edu. Rio de Janeiro. "s.d"

PONTES, Gilvânia. **Reflexões sobre a experiência estética na educação**. Revista Gaerte v.2 n.2, 2015. (p.2)

PIZA, Edith. **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Ed. Vozes, 2002. (p. 73- 75)

REPÓRTER BRASIL. **Aprisionado por Promessas**. Youtube, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bigMzAUbEn8>. Acesso em 15, set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RUMFORD, James. **Chuva de Manga**. São Paulo: Brinque Book, 2005.

SCHUCMAN, Lia. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. Ed. 1. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHUCMAN, L. V.; CARDOSO, L. **Apresentação Dossiê Branquitude**. Revista da ABPN, Goiânia, v. 6, ed. 13, p. 05-07, mar/jun 2014. Disponível em: 95. Acesso em: 17 out.2021.

TERRA BRASILIS. **1519, Tesouro dos Mapas. Instituto Cultural Banco Santos, 2000**. Disponível em: <http://revistacarbono.com/artigos/01a-terra-brasilis-como-terra-incognita/> Acesso em 04, abril. 2022.

TRABALHO INFANTIL. **Escravo, nem pensar!** Disponível em:

<https://escravonempensar.org.br/livro/4-trabalho-infantil/#2> Acesso em 04, abril. 2022.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

XAVIER, Giovana. **Feminismo: uma prática linda e preta**. 2017 Disponível em:

<https://agoraequesaolas.blogfolha.uol.com.br/2017/07/19/feminismo-uma-pratica-linda-e-preta/> Acesso em 16, mai. 2019.