



## VIRANDO DE PONTA-CABEÇA: BRANQUITUDE, (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE E OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

**Graça Reis<sup>1</sup>**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

**Marcia Reis<sup>2</sup>**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

**Erica Teixeira<sup>3</sup>**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

**Amanda Silva<sup>4</sup>**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explorar as percepções de professoras da Educação Básica em relação à noção de branquitude, visando a discutir o papel da pessoa branca na luta antirracista no contexto escolar, considerando os currículos pensados/praticados. Assumimos como opção política/metodológica a pesquisa narrativa nos/dos com os cotidianos escolares como forma de (re)valorizar os saberes dos sujeitos, como potencial emancipatório e (trans)formador. Em diálogo com os estudos da branquitude (Schucman, 2012; Sovik, 2009; Bento, 2022), exploramos o caráter singular/social (Reis, 2022a) dos saberes tecidos pelas/nas/com as práticas curriculares cotidianas no fluxo constante da transformação docente. Acreditamos que buscar tensionar a noção de branquitude dentro/fora da escola é potencializar o caráter emancipatório da educação comprometida com um mundo mais plural, democrático e amoroso.

**Palavras-chave:** Branquitude; Pesquisa Narrativa; Currículos; (Trans)formação Docente.

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre (ProPED/UERJ). Professora do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua J.J. Seabra, s/n, Lagoa, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22470-130. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>. E-mail: [francodasilvareis@gmail.com](mailto:francodasilvareis@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UFRJ) e em Estudos de Linguagem (PUC-Rio). Professora da Educação Básica da rede particular, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua J.J. Seabra, s/n, Lagoa, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22470-130. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-0317>. E-mail: [marciaomfreis@gmail.com](mailto:marciaomfreis@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Gestão Escolar e Gestão Pública (FESL). Graduada em Pedagogia (UERJ). Professora da Educação Básica (SME/PCRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua J.J. Seabra, s/n, Lagoa, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22470-130. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8315-8465>. E-mail: [ericasteixeir@gmail.com](mailto:ericasteixeir@gmail.com).

<sup>4</sup> Especialista em Alfabetização, Leitura e Escrita (UFRJ). Graduada em Pedagogia (UFF). Professora da Educação Básica (SME/PMDC), Duque de Caxias, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua J.J. Seabra, s/n, Lagoa, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22470-130. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-8810>. E-mail: [amanda.ajds@gmail.com](mailto:amanda.ajds@gmail.com).

## TURNING UPSIDE DOWN: WHITENESS, TEACHER (TRANS)FORMATION AND OTHER POSSIBLE WORLDS

### ABSTRACT

This article aims to explore the perceptions of elementary school teachers regarding the concept of whiteness, with the goal of discussing the role of white individuals in the anti-racist struggle within the school context, taking into account the conceived and practiced curricula. Our political, ethical, and methodological choice is the narrative research within daily school life, intending to (re)valorize the knowledge of individuals as an emancipatory and transformative potential. In dialogue with studies on whiteness (Schucman, 2012; Sovik, 2009; Bento, 2022), we delve into the singular-social nature (Reis, 2022a) of knowledge woven through daily curricular practices in the constant flow of teacher transformation. We believe that challenging the notion of whiteness within and beyond the school environment enhances the emancipatory nature of education committed to a more plural, democratic, and compassionate world.

**Keywords:** Whiteness; Narrative Research; Curricula; Teacher (Trans)formation.

## VUELTA DEL REVÉS: BLANCURA, (TRANS)FORMACIÓN DOCENTE Y OTROS MUNDOS POSIBLES

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo explorar las percepciones de las profesoras de Educación Básica con respecto a la noción de blancura, con el fin de discutir el papel de la persona blanca en la lucha antirracista en el contexto escolar, considerando los currículos concebidos y practicados. Nuestra elección política, ética y metodológica es la investigación narrativa en los cotidianos escolares como una forma de (re)valorizar los saberes de los sujetos, como potencial emancipador y (trans)formador. En diálogo con los estudios sobre la blancura (Schucman, 2012; Sovik, 2009; Bento, 2022), exploramos la naturaleza singular-social (Reis, 2022a) de los saberes tejidos por y en las prácticas curriculares cotidianas en el flujo constante de la transformación docente. Creemos que tensionar la noción de blancura dentro y fuera de la escuela potencia el carácter emancipador de la educación comprometida con un mundo más plural, democrático y amoroso.

**Palabras clave:** Blancura; Investigación Narrativa; Currículos, (Trans)formación Docente.

### INTRODUÇÃO

É possível afugentar o assombro, invocar espiritualidades que façam minguar as forças da demanda cusvida de bocas assassinas? Sim, é possível. A aposta está na educação, que é aqui lida como força de batalha e cura.

(Rufino, 2021, p. 6)

Assim como em outras partes do mundo, a história do Brasil é marcada pela colonização europeia, pela escravização e pelo genocídio de pessoas pretas e dos povos originários. As violências, as invisibilizações e opressões perpetradas ao longo destes mais de 500 anos de existência, não somente instauraram e estruturam um sistema perverso baseado na superioridade das pessoas brancas, mas também o reforçam diariamente através de adaptações sutis nas formas de agir/se impor.

Esse olhar para o período da colonização, nos permite entender que a conquista da América acaba produzindo muitas invisibilizações, apagamentos e violências, sendo a epistêmica uma das mais cruéis. Ao não reconhecerem as subjetividades dos povos indígenas e dos milhões de pessoas negras escravizadas, seus modos de vida, seus saberes, impondo-lhes a adoção dos valores do colonizador, produziram uma hierarquia epistêmica global (c.f. Reis, 2023).

No entanto, vivemos, aqui no Brasil, "um país que cultiva a sua branquitude", como nos ensina Schwarcz (2022), uma sociedade hierarquizada, apesar de muitos de nós ainda acreditarem no mito da democracia racial (c.f. Munanga, 2020). Nossa construção identitária se baseou/baseia no ideário do branqueamento (ibidem), recorrendo ao longo da história a métodos eugenistas quer facilitando a vinda de imigrantes europeus no pós-abolição com a doação de terras para trabalhar, quer promovendo necropolítica onde o alvo é o corpo preto, como nos diz Emeida (2019), na canção Ismália:

80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo  
 Quem disparou usava farda (mais uma vez)  
 Quem te acusou nem lá num tava (bando de espírito de porco)  
 Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada:  
 Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada

O processo de branqueamento físico da sociedade fracassou e continua fracassando graças aos esforços, às lutas dos movimentos sociais que buscam por justiça social e justiça cognitiva. Todavia, a hierarquização das pessoas brancas como superiores, melhores, mais inteligentes, mais bonitas, boas (e outros tantos adjetivos positivos que podemos imaginar) e das pessoas não-brancas como sendo inferiores, piores, estúpidas, feias, más (e outros tantos adjetivos negativos possíveis) continua presente e impondo suas agendas e mantendo seus privilégios sem serem, na maioria das vezes, nem sequer questionadas. Quando confrontadas, pessoas brancas tendem a se sentirem ofendidas, a se fragilizar e a se justificar: Racista, eu? Tenho até um amigo preto..., o que dificulta o processo de conscientização e, conseqüentemente, de mudança que passa pelo enfrentamento na/com a coletividade.

Como professoras *praticantes-pensantes* (c.f. Oliveira, 2016), acreditamos na indissociabilidade entre o fazer-pensar dos sujeitos da escola, nos

entendendo/percebendo como criadoras de currículos nos/dos/com os cotidianos nos espaçostempos onde circulamos. Nesse sentido, assumimos política e eticamente o compromisso de tensionar o lugar das pessoas brancas na luta antirracista, refletindo sobre a noção de branquitude, dos privilégios que possuem e como esses privilégios afetam nossas vidas de formas distintas dentrofora (Alves, 2010) da escola.

O intuito deste artigo é entender o que professoras e professores da Educação Básica pensam sobre a noção de branquitude e, a partir daí, discutir qual o lugar da pessoa branca na luta antirracista dentro do contexto escolar, olhando para os currículos praticadospendados (Oliveira, 2016) enquanto algo que contribua para a "tessitura da emancipação social democratizante" (Oliveira, 2016, p.7), para a criação de outros mundos possíveis. Para tanto, organizamos este artigo em 3 partes, além da introdução. Na primeira, tecemos considerações sobre nossa opção epistemicopolíticometodológica pela pesquisa narrativa nos/dos/com os cotidianos escolares (Reis, 2009, 2014, 2016, Alves, 2000, 2001, 2003, 2008, 2010; Oliveira, 2016). Na segunda, refletimos sobre a noção de branquitude a partir dos estudos de Lia Schucman (2012), Liv Sovik (2009) e Cida Bento (2022) e o impacto das criações curriculares cotidianas (Oliveira, 2007, 2008, 2016; Reis, 2009, 2014, 2016) acreditando que estas tessituras acontecem no fluxo contínuo e permanente da (trans)formação docente. Nossas reflexões emergem do diálogo que estabelecemos com duas professoras da Educação Básica. Na última parte, apresentamos nossas considerações que ecoam um entendimento provisório, inacabado e em incessante movimento.

## **A PESQUISA NARRATIVA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE OUTRAS TESSITURAS DE MUNDO**

...e uma conversa é todo o contrário do reino das certezas e dos pontos finais. Ela é movimento, abertura, encontro, busca, atenção, escuta, cuidado. (Ribeiro, 2022, p.101)

Diferentemente do pensamento hegemônico que criou e cria narrativas e invisibilizações que hierarquizam saberes, seres e existências, nos fazendo crer que só exista uma única forma de experienciar nossas vidas no/com o mundo e com os outros seres que o habitam, acreditamos que ao pesquisar narrativamente, ao conversar com outras pessoas, nos permitimos - através da conversa - não apenas falar de nós mesmos, de nossos sentimentos e sentidos, mas de escutar o outro, de aprender com, tecer outras possibilidades de existência com, em comunhão.

...em busca de um rigor científico vai negando o caráter histórico e cultural dos acontecimentos, da subjetividade humana, da imprevisibilidade, do caos, do inesperado, das relações que se estabelecem e se criam entre pesquisador e pesquisado, exigindo distanciamento. (Reis, 2023, p. 43)

Compreendemos a conversa como um meio de desinvisibilização do outro, um meio de acesso e troca com as redes de subjetividades que cada um teceu e tece cotidianamente. Não de maneira isenta, mas uma forma de intercessão produzindo conhecimentos, reflexões e, por que não, dúvidas. A conversa nos faz mergulhar na realidade do outro e ao mesmo tempo carregar neste mergulho nossas experiências e pontos de vista únicos. Neste movimento somos capazes de nos reinventar, recriar e tecer novas possibilidades e pluralidades em nós, no outro e nos cotidianos em que estamos inseridos.

Ao optarmos *epistemicopolíticometodologicamente* pela pesquisa narrativa nos/dos/com os cotidianos escolares (Reis, 2009, 2014, 2016; Alves, 2000, 2003, 2010; Oliveira, 2016), estamos fazendo uma escolha consciente pela aproximação, pela partilha, pelo aprender juntos, em colaboração, o que não apenas expande nossas percepções e nossa fruição com o mundo, mas também permite auto(trans)formação de quem somos. Tecemos, nas conversas, conhecimentos sobre nós mesmas, sobre o outro e sobre o mundo de forma implicada, sabendo que não somos sabedores de tudo e nem tão pouco ignorantes de tudo (Freire, 1998).

Entendemos a complexidade do mundo e dos seres que o habitam, bem como o inacabamento e a incompletude das gentes que nos “permit[em] ver a unidade na diversidade e o singular entrelaçado no comum” (Najmanovich, 2022, p. 62), em

constante “entre-câmbio”, pois afetamos e somos afetados nos/pelos encontros com tudo e todos que habitam o mundo. “A complexidade da vida cotidiana tem mostrado que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades e que as partes que a compõem têm uma vida fora dela e que essas coexistem” (Reis, 2016, p. 1338).

Ao estabelecermos diálogo com Reis (2014, 2016, 2022b), percebemos que o cotidiano escolar é espaço privilegiado de produção de práticas, currículos e infinitos sentidos e sentimentos visto que é espaço de troca, de comunhão, onde os sujeitos que nele circulam tecem, no diálogo, conhecimentos e saberes outros que não estavam previstos/prescritos. Esse movimento nos permite tornar visível experiências que seriam, de outra forma, desperdiçadas, dando a falsa ideia de que só existiria uma única história sobre tudo e todos, “maximizando a esperança” (Reis, 2016, p.1343).

Como nos ensinam Clandinin e Connelly (2000, p.xxvi), “pessoas vivem histórias e ao contarem essas histórias, as reafirmam, as modificam e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas nos educam e educam os outros (...)”. Isto é, cada história contada do que vivemos nas salas de aula onde atuamos, com as crianças, jovens ou adultos com os quais trabalhamos, em cada conversa, nos é permitido relacionar nossas histórias singularessociais (Reis, 2022a) e tecermos juntos outros entendimentos, ressignificando, rememorando, revivendo tais experiências e atribuindo outros sentidos e sentimentos a elas, nos auto(trans)formando. Pesquisar narrativamente é perceber que as narrativas são “tanto o fenômeno quanto método de pesquisa em ciências sociais” (Clandinin e Connelly, 2000, p. 18).

Inspiradas pelas conversas com Alves (2000), acreditamos nos contextos cotidianos como *espaçotempo* de formação e a importância do compartilhamento das histórias por professoras e professores para a compreensão científica do cotidiano.

É a riqueza das narrativas com suas tantas observações, sentimentos e sentidos entrelaçados que permitem a construção de nossas identidades pessoais e profissionais, formadas nas tensões entre as memórias e experiências pessoais e coletivas. Nesse processo, temos a oportunidade de nos revisitarmos no passado, nos ressignificarmos no presente e esperarmos outros futuros. (Reis, 2023, p. 62)

Essa força narrativa possibilita o reconhecimento de nossa inconclusão, ao mesmo tempo em que valoriza os conhecimentos *singularessociais* dos sujeitos, contribuindo para a nossa formação e a nossa humanização. Isso implica, de certa forma, questionar a lógica da mesmidade, da história única (Adichie, 2019), ao mesmo tempo em que amplia as perspectivas de futuros outros possíveis - "inéditos viáveis" (Freire, 2017) - na direção de uma lógica multicultural da heterogeneidade e da diferença.

## BRANQUITUDE E OS CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS

...a colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal. (Césaire, 2008, p. 23)

Após a participação na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, em 2001, assumindo, finalmente, como uma falácia o mito da democracia racial e a existência do racismo estrutural e suas implicações no Brasil - a marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos -, o governo brasileiro estabelece na sua agenda política a implementação de políticas públicas que visam a reparação histórica social das pessoas pretas durante a construção do país (c.f. Oscar, 2018), abrindo espaço para mudanças, em especial, na educação no Brasil.

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências. (Brasil, 2001, p.12)

Temos percebido que lidar com a questão do racismo não é um desafio apenas das pessoas pretas, até porque não foram elas que criaram e instauraram o racismo e suas violências. Compreender o lugar das pessoas brancas e seus privilégios na estrutura que organiza e hierarquiza racialmente o mundo é fundamental para que haja conscientização da necessidade de nos educarmos para a mobilização e a transformação coletiva do mundo em um lugar mais justo, mais fraterno e cheio de bonitezas para todas as pessoas.

Como nos ensina Sovik (2009), todos sabemos que existem pessoas negras no Brasil e que a ideia de uma democracia racial que se construiu pacífica e romanticamente não existiu e não existe. No entanto, a pergunta é: onde estão as pessoas brancas no processo de construção identitária? E o que emerge desse olhar para a branquitude - "cujo prestígio se exerce silenciosamente no cotidiano"(p. 15)?

Continuarmos em silêncio e não falarmos sobre o lugar da identidade branca e seus privilégios é reduzir o racismo a um problema do Outro, não-branco. Sem questioná-los, não os convocamos a participar do debate e das mudanças que queremos ver na sociedade. Sem o reconhecimento do Outro como igual, sem enxergar no Outro a sua humanidade, não há como as pessoas brancas se humanizarem. Como afirma Silva (2017, p.21), é preciso "analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu", pois, "os efeitos da colonização e do racismo na subjetividade não só do negro, mas, sobretudo, do branco" (ibdem) precisam ser estudados, emergindo como 'objetos de estudos'. Tensionar a branquitude é criar possibilidades de uma luta em comunhão contra as desigualdades raciais.

Nesse esteio, entendemos que branquitude é a pertença a um grupo de pessoas que ocupam a mais alta hierarquia racial, cujo poder se expressa não só na corporeidade, pelos traços físicos como a cor da pele, mas também pelos privilégios materiais e simbólicos que usufruem na sociedade (c.f. Muller; Cardoso, 2017). No entanto, para além dessas prerrogativas que já recebem ao nascer, os corpos brancos gozam de um poder que impacta a vida de outras pessoas não brancas: o de classificá-las, hierarquizá-las como sendo menos humanas do que elas ou não humanas e, nessa lógica, merecedoras de todas as violências e opressões sofridas. Também criam uma projeção de sua

branquitude e uma diferenciação com as demais pessoas a partir de um mecanismo pelo qual o sujeito se livra de tudo aquilo que não deseja, não admite como sendo seu, não deseja para si, projetando tudo no outro (não branco) que se torna o alvo (c.f Bento, 2022; Kilomba, 2019).

[...] o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se o oprimido e o oprimido, o tirano. (Kilomba, 2019, p. 34)

Quando pessoas brancas são confrontadas com as verdades desconfortáveis de seus racismos diários, elas negam, recusam o reconhecimento dos pensamentos, sentimentos ou experiências desagradáveis, e se fragilizam, se vitimizam e se colocam como os ofendidos, os violentados. Como as pessoas brancas se veem como boas, justas e dotadas de todas aquelas qualidades positivas que se auto imputaram, qualquer situação de confronto que questione sua posição e privilégio, por menor que seja, causa reações de defesa como raiva, medo, culpa, silenciamento, discussão e dissonância cognitiva (c.f. DiAngelo, 2018).

Tais mecanismos de defesa são utilizados para dificultar o enfrentamento da questão e também para restabelecer e manter a ordem dominante da branquitude através de um processo chamado de fragilidade branca (*white fragility*), termo cunhado por DiAngelo (2018) "para enfatizar o quão pouco é necessário para que pessoas brancas tenham uma erupção de reações de autodefesa, raiva e dor" ao serem confrontadas nos seus lugares de privilégios, na sua branquitude (DiAngelo; Bento; Amparo, 2023, p.14). Na verdade, a fragilidade branca não representa uma fraqueza em si, mas uma forma de dominação e controle das pessoas brancas e proteção de seus privilégios.

Como nos fala Sovik (2009), para os estudiosos da branquitude, ela "é um problema que precisa ser teorizado, mais do que um conceito pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos" (p. 18), pois é construção sociohistórica. A autora nos lembra do pesquisador Guerreiro Ramos e a análise dos autores brasileiros como Gilberto Freyre, Sylvio Romero, Nina Rodrigues que "estudaram o negro".

Para ele, as obras produzidas por esses autores eram uma forma de patologia-protesto - "A patologia-protesto consiste no "branco", que não é branco segundo

critérios europeus, afirmar-se por duas vias: lembrar ansiosamente seus antepassados europeus e estudar o negro, ao lado de quem sua brancura é ressaltada" (Sovik, 2009, p. 20). É o sentir-se inferior, mas desejar ser superior.

Nesse esteio e em diálogo com Schucman (2012), ao compreendermos que com o colonialismo e a colonialidade foi atribuído à identidade branca o poder de hierarquizar e subordinar o 'Outro', que é sempre não-branco, acreditamos ser necessário tensionar, racionalizar a branquitude e o lugar das pessoas brancas, seu poder e seus privilégios para que possamos avançar nas discussões das relações raciais no Brasil "onde ela realmente produz efeitos e materialidades" (ibid, p.23), em especial, o cotidiano escolar.

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. (Schucman, 2012, p.23)

Estamos convencidas de que a produção de conhecimento é presente e frequente nas delicadezas do cotidiano. Não percebemos o currículo unicamente como uma grade de temas e conteúdos definidos e organizados para serem analisados por determinado grupo.

O currículo praticado nas escolas vai muito além disso, afetando e sendo afetado pelas redes que lhe atravessam. Isso significa entender primeiramente que cada sujeito da escola carrega consigo as próprias redes de conhecimento compostas de inúmeros fios de diferentes lugares e interferências. O encontro dessas redes no espaço escolar provoca uma troca em que cada um afeta e é afetado pelo que é naquele momento e espaço com suas vivências, saberes e experiências. Tal troca produz novos fios de conhecimento que não podem ser previstos ou programados. É uma produção de conhecimento viva e frequente que ajuda a compor cada um dos sujeitos que ali interagem. Sujeitos estes que, a partir deste processo, já não serão os mesmos de antes, pois tiveram a essência de suas redes modificada.

Isso significa dizer que, nas suas atividades cotidianas, os *praticantespensantes* criam currículos com aquilo que sabem, desejam e em que acreditam, por meio

de negociações de sentidos e possibilidades com a dinâmica das turmas, dos conhecimentos, das trajetórias sociais e culturais dos alunos, com as circunstâncias móveis e imprevisíveis de cada dia de trabalho, sem necessariamente criarem coerência com modelos de práticas. (Oliveira, 2016, p.104)

A produção de conhecimento que aqui nos referimos não é grandiosa e arrebatadora capaz de afetar os parâmetros educacionais de forma imediata, mas é a produção de conhecimento que afeta a cada sujeito, que interfere no que de fato eles são e se constituem. São as minúsculas experiências cotidianas que necessitam ser mais desinvisibilizadas para se tornarem capazes de nos apontar caminhos alternativos na constituição de novos sujeitos e de uma educação realmente transformadora.

Oliveira (2016) utiliza Certeau para afirmar que tais criações curriculares cotidianas:

São parte de um movimento de horizontalização das relações entre aqueles que, histórica e socialmente, desfrutaram do direito de serem reconhecidos como produtores de saber, e aqueles que, por meio de “táticas desviacionistas” e “astúcias cotidianas”, produziram saberes cotidianamente, pelos usos que deram às regras e produtos que o poder instituído lhes impunha, mesmo sem serem oficialmente reconhecidos na sua produção. (Oliveira, 2016, p.108)

Assim, trazemos os relatos de duas professoras da Educação Básica<sup>5</sup> que foram generosamente compartilhadas conosco e nos ajudam a refletir sobre a branquitude e o que emerge quando a tencionamos.

#### Relato 1: Professora Tayrone

Eu mesma não entendia muita coisa sobre as relações étnico raciais. Foi estudando e pesquisando que fui entendendo como trabalhar isso na Educação Infantil. Eu comecei a trabalhar com um livro de literatura infantil. Nesse livro o personagem principal é um personagem negro. Pelo fato do protagonista ser um personagem negro, eu achava que estaria valorizando as questões étnico raciais. Só que esse livro vai falar que esse personagem era um escravo que vivia no período da escravidão e que o amigo dele era o filho do seu dono. O livro conta que sua mãe amamentou o amigo dele, que era branco. O livro traz a reflexão de onde estaria esse menino negro enquanto a mãe amamentava a criança branca, além de outras questões. Em um momento, as crianças “aprontam” e o pai, o dono do menino escravo, bate nos dois meninos. Tem inclusive uma cena que eu escondo das crianças na contação da história, que é uma figura de um homem preso com as mãos e os pés. Uma cena bem forte. Mas, na minha cabeça, havia um protagonismo pelo fato de o personagem principal ser negro. Mas, a história retrata muito sofrimento. Na história o

---

<sup>5</sup>Os nomes das professoras foram mantidos por decisão das mesmas e por acreditarmos na autoria colaborativa desse texto.

menino branco chora ao apanhar do pai, mas o menino negro não chora e diz que já estava acostumado. Olha quantas questões! Ali, eu comecei a refletir que não é todo protagonismo negro que aponta para uma valorização. Mas, reforça que a vida do negro é uma vida de muito sofrimento. E eu tive a curiosidade de pesquisar a autora, e era uma autora branca. Foi a partir daí que eu comecei a me questionar sobre as obras de autores brancos falando sobre o negro. Eu percebi que geralmente “dá ruim” (risos). Eu não sei qual a intenção por trás, mas geralmente, eles querem falar sobre algo que eles não vivem na pele, mas querem falar sobre. Talvez eu seja inocente demais para não ver maldade, mas para eles parece normal falar do sofrimento do negro. Mas, no final o negro venceu. Eu fui em um evento e tinha uma autora que estava vendendo um livro cuja capa tinha uma menina negra que se parecia com a minha filha. Então resolvi comprar o livro. O texto contava a história de uma menina negra, que era a protagonista, mas a mãe trabalhava na casa de uma mulher branca. Um dia a menina foi trabalhar com a mãe e viu nessa casa, uma boneca que havia visto em uma revista e que tinha gostado muito. Era uma boneca branca. A mãe briga com a menina quando ela tenta mexer na boneca da casa da patroa. Por fim, o desfecho da história é que a menina ganha aquela boneca. Fui verificar e a autora da história também era uma mulher branca. Eu comecei a me questionar. Eu queria fazer uma pesquisa sobre autores brancos que escrevem sobre personagens negros. Eu queria saber se existe de fato uma valorização ou uma manutenção do pensamento de que o negro é sempre o sofrido da história. Ele não pode ser bem-sucedido de cara. Ele não pode ser uma pessoa de sucesso. Ele sempre tem que ter uma trajetória para alcançar algum êxito.

A narrativa acima nos traz inúmeras possibilidades reflexivas a partir da experiência vivenciada e abre um espaço de discussão a respeito da escola e dos currículos ali *pensadospraticados*. Inicialmente, a professora, uma mulher negra dedicada à docência das infâncias, se declara pouco letrada no que se refere à educação das relações étnico-raciais. Em nossas “andanças” enquanto pesquisadoras que privilegiam as experiências dos sujeitos narradas por suas vozes para tecermos nossas pesquisas temos observado que esta declaração não é incomum. Mesmo após vinte anos da aprovação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas, é possível perceber fragilidades em sua implementação como também em políticas de formação docente que ampliem os debates sobre a identidade da cultura afro-brasileira.

O que nos chama atenção é que, mesmo se declarando pouco entendida nessas questões, a professora se propõe a repensar o papel da escola e do currículo na formação de identidades trazendo uma discussão sobre essa diversidade já na primeira infância. Entendemos a Educação Infantil como um terreno fértil para abordar tais questões por se tratar de um *espaçotempo* de interação e socialização onde se pode romper com padrões

discriminatórios e preconceituosos a partir de um olhar sensível e democratizado para essas questões. Nesse aspecto, a educadora cumpre um importante papel de luta ao buscar visibilizar histórias negras a partir da valorização da sua identidade.

Ao preocupar-se com a escolha de um material literário que contemple a pessoa negra no lugar de protagonismo, a professora coopera para romper com o modelo hegemônico de uma supremacia branca e busca colaborar com um movimento de superação do racismo. No entanto, ela percebe que mesmo tendo esta sensibilidade e cuidado, isso não foi suficiente para garantir que as crianças pudessem perceber a figura do negro ocupando um lugar de valorização, respeito e dignidade. Entendemos que é complexa a forma pela qual o racismo se expressa não apenas na literatura e como a sua superação ainda continua distante da realidade. Como educadoras, nossas escolhas teóricas e metodológicas intencionais devem colaborar para a construção de um sentimento de identificação, para visibilizar a importância da cultura e das manifestações artísticas afro-brasileiras construindo conhecimentos importantes para a emancipação e para a luta social.

Das muitas questões trazidas na narrativa da professora, nos chama atenção a naturalização da violência ao corpo negro trazida a partir da forte cena da figura de um negro amarrado e da narração da criança que, ao receber o castigo físico não chora. Isso nos remete a ideia de que o negro está acostumado a apanhar, a sofrer e a ser silenciado. Kilomba (2019) amplia nosso olhar para essa questão ao tratar da *máscara do silenciamento* em referência à máscara que Anastácia<sup>6</sup> era obrigada a usar como um projeto colonial de políticas sádicas de conquista e dominação que incluem regimes brutais de silenciamento do sujeito negro.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. 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

---

<sup>6</sup> Anastácia foi uma mulher escravizada que viveu no decorrer do século XVIII sentenciada a usar uma máscara punitiva de ferro por se negar a ter relações sexuais com seu senhor.

senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura (Kilomba, 2019, p. 33).

A essa ideia, Kilomba associa uma reflexão a respeito de quem pode falar, o que acontece quando falamos e sobre o que o sujeito negro pode falar. A professora que nos cede a narrativa continua sua reflexão e chama atenção ao fato do negro ser colocado nas histórias sempre no lugar de subalternidade. Ela reforça que na literatura em questão os corpos negros pertencem necessariamente a ocupações de menor prestígio, invisibilidade social e sofrimento. Entendemos que essas questões devem ser amplamente discutidas e teorizadas. Quanto a isso, Kilomba (2019) complementa a ideia da seguinte maneira:

[...] A plebe está encerrada em seus corpos subordinados. Tal hierarquia introduz uma dinâmica no qual a negritude significa não somente “inferioridade”, mas também “estar fora do lugar” enquanto a branquitude significa “estar no lugar” e, portanto, superioridade. Dizem-me que estou fora do lugar, porque em sua fantasia, eu não posso ser a rainha, mas apenas a plebeia. Ela parece estar preocupada com meu corpo como impróprio. No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem (Kilomba, 2019, p. 56).

No relato da professora sobre o fato dos livros infantis terem sido escritos por mulheres brancas, Grada Kilomba faz uma importante reflexão sobre as complexas dinâmicas que envolvem “raça”, gênero e poder denunciando um mundo dividido em posições hierárquicas onde o negro não se torna visível através de sua própria autopercepção e autodeterminação. Segundo a autora, essa visibilidade se dá “através da percepção e do interesse político da cultura nacional branca dominante, como é observável na maioria dos estudos e debates sobre o racismo que contêm “um ponto de vista branco” (Kilomba, 2019, p. 72).

Nós nos tornamos visíveis através do olhar e do vocabulário do sujeito branco que nos descreve: não são nossas palavras nem nossas vozes subjetivas impressas nas páginas de revista, mas sim o que representamos fantasmagoricamente para a nação branca e seus verdadeiros nacionais (Kilomba, 2019, p. 72).

Instigada por tantas questões, a professora se mostra interessada em continuar suas pesquisas sobre questões que envolvem a autoria de textos que invisibilizam o negro. E, ainda que inicialmente tenha se declarado “pouco entendida” nesses assuntos, o sentimento provocado a partir da leitura do livro infantil a moveu e ela não teve dificuldade em reconhecer mais uma forma de discriminação racial expondo as cicatrizes do colonialismo.

Entendemos que uma educação para as Relações Étnico-Raciais e a luta pela superação do racismo é uma pauta urgente de cada cidadão, mas especialmente dos educadores, e que isso independe do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Entendemos que a consolidação da democracia brasileira e o respeito à pluralidade étnico-racial se choca vigorosamente com a desconstrução de um modelo colonialista e simplista que reduz os sujeitos a meros objetos a serem estudados. A partir da narrativa trazida pela professora foi possível refletir sobre tantos aspectos ainda presentes em nosso cotidiano e que devem ser superados trazendo a centralidade do sujeito negro para as pesquisas, para a literatura e tantos outros espaços que lhes tem sido negados.

#### Relato 2: Professora Ana

Eu me lembro de uma situação que ficou muito marcada pra mim. Já dava aula há muito anos, mas foi um evento que mudou minha vida dentro da escola, apesar de não ter acontecido dentro da escola - foi um evento pessoal. Minha filha tinha quase uns 6 e meu filho uns 3 anos e meio e a gente estava na casa de uma amiga nossa em Cabo Frio, a K., e foi a primeira vez que a gente foi lá, a família toda, e a gente conheceu a caseira. A caseira morava com a família no condomínio e tomava conta do condomínio. Essa caseira era negra e tinha um filho negro da idade do meu filho, L. L. sempre ouvia falar dele, o B., mas nunca tinha conhecido. A gente falou: olha, você vai conhecer o B. e tal... No dia que chegamos, a mãe de B. chamou ele e B. veio correndo! Enquanto B. corria, L. olhava animado... Os olhos brilhavam, como se estivesse surpreso, admirado! E, aí, L. deu a mão para B. e começou a virar suas mãos de um lado para o outro e falava "banquinho"... "maonzinho".... "banquinho"... "maonzinho"... ele estava maravilhado! A caseira, sorrindo, falou:" - Oxe, nunca viu criança preta, não?" Eu olhei para a cara do meu marido, historiador, né, a gente cheio das lutas, dos engajamentos e tudo o mais e a gente se tocou que nosso filho nunca tinha visto uma criança negra. Não tinham contato com crianças negras. Muito também pelo contexto escolar. Estudavam em uma escola onde não havia crianças negras na sala deles, nem no ano deles. A partir daquele dia, decidi que meus alunos teriam uma exposição maior a negritude. Eu vi como era importante, especialmente para crianças de classe média/alta que nunca tinham visto uma criança negra - a bolha criada dentro da escola. Se você não tem outras crianças negras em volta de você, se todo contato escolar que você tem com pessoas pretas é com o que está na limpeza, na cozinha, como as crianças crescem vendo

os negros? Então, isso foi um *turning point* para mim, como mãe, como cidadã, como educadora. E uma das maiores mudanças foi trazer essas pessoas para sala de aula de alguma forma. A partir daí, não havia uma prova, uma folhinha que eu não trouxesse uma imagem de uma pessoa negra... ficava atenta na hora da pesquisa, porque se você não especifica no google na hora de procurar uma foto e só escreve menino lendo, vem um monte de foto de meninos brancos, loiros e nenhuma criança negra. Comecei a trazer filmes, músicos... dar maior visibilidade mesmo, porque sempre trabalhei em escolas onde a realidade sempre foi bem distinta da maioria das crianças do país, especialmente da cidade, onde não temos muito negros em volta nos espaços onde circulamos. (...) E dentro de casa começamos a mudar um pouco isso... Começamos a fazer passeios mais voltados para conhecer outros espaços - conhecer a Pequena África, os Quilombos. Eu acho que é nosso papel como educador, já que não podemos trazer todas essas crianças para a sala de aula, é mostrar que essas pessoas existem e suas realidades. Porque existem em tão grande número na cozinha e não nas faculdades de medicina? Acho que nosso papel é estourar essas bolhas! (...) O que me serviu desse evento foi entender que nós, educadores, precisamos estar sempre atentos e pensando no que podemos fazer para mudar essa estrutura.

O relato da professora Ana nos permite alguns entendimentos a partir de diálogos que estabelecemos com as autoras e os autores que trouxemos para conversar conosco e nos ajudar nessa tessitura. No início do excerto, a professora nos conta que falará de uma experiência vivida por ela, de sua história. Mas, como aprendemos com Reis (2022b), e como emerge na própria fala de Ana, a experiência vivida por ela é, ao mesmo tempo, *singularsocial* - "foi um evento que mudou minha vida dentro da escola, apesar de não ter acontecido dentro da escola - foi um evento pessoal". Nossas histórias são vividas na coletividade, apesar de serem singulares, atravessadas pelas nossas subjetividades, e é isso que nos possibilita pensar o mundo a partir de outras perspectivas.

Essa fala de Ana também reforça a nossa crença de que não há dentro e fora da escola e, sim, um *dentrofora* como Alves (2010) nos ensina. Os saberes tecidos por Ana invadem os muros das escolas da mesma forma que os transbordam - "E uma das maiores mudanças foi trazer essas pessoas para sala de aula de alguma forma". Esse *dentrofora* "permite criações curriculares onde saberes, sentires e sentimentos são postos em diálogo, reconhecendo e valorizando as diferenças e, portanto, tecendo outros conhecimentos, outros sentidos" (Reis, 2023, p.124).

Também percebemos, amparadas pelo diálogo com Reis (2022b), que assim como a professora Ana, ao refletirmos sobre nossas experiências cotidianas, vamos mudando nossos percursos, nos (trans)formando, sinalizando, dessa forma, que nossos processos

de formação acontecem cotidiana e continuamente. Esses entendimentos nos apontam para a potência emancipatória dos estudos narrativos *nosdoscom* os cotidianos, pois

ao compreendermos que nossas aprendizagens estão relacionadas às redes tecidas na experiência pessoal e coletiva, podemos nos abrir à possibilidade de perceber o quanto as histórias dos outros são também tecidas por meio dos seus vividos, possibilitando um conviver na diferença sem hierarquização. (Reis, 2022b, p. 337)

Outro fio puxado na trama tecida por Ana, nos permite refletir sobre a branquitude, tomando as palavras de Bento (2022):

Ou seja, trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os "outros" racializados, os considerados "grupos étnicos" ou os "movimentos identitários" para o centro, onde foi colocado o branco, o "universal", e a partir de onde se constitui a noção de "raça" (p.15).

Ana percebe o estranhamento, a surpresa que o filho sentiu ao estar com um menino preto - "Enquanto B. corria, L. olhava animado... Os olhos brilhavam, como se estivesse surpreso, admirado! E, aí, L. deu a mão para B. e começou a virar suas mãos de um lado para o outro e falava "banquinho"... "maonzinho"... "banquinho"... "maonzinho"... ele estava maravilhado!" Aquela experiência fez Ana perceber o quanto não problematizava inúmeras situações do dia a dia pelo fato de ser branca - o círculo de amizade, o espaço escolar, as atividades de lazer da família, as escolhas do que trazer para dialogar com ela na escola - "Então, isso foi um *turning point* para mim, como mãe, como cidadã, como educadora".

Para além disso, Ana, ao se questionar sobre o lugar de subalternidade na hierarquia social atribuído as pessoas pretas - "Se você não tem outras crianças negras em volta de você, se todo contato escolar que você tem com pessoas pretas é com o que está na limpeza, na cozinha, como as crianças crescem vendo os negros?"-, começa a perceber e a pensar sobre a branquitude e "seus impactos positivos para as pessoas brancas" (Bento, 2022, p. 23) - "ficava atenta na hora da pesquisa, porque se você não especifica no google na hora de procurar uma foto e só escreve menino lendo, vem um monte de foto de meninos brancos, loiros e nenhuma criança negra". O branco é a norma, natural, o "normal", resultante de

[...] uma hegemonia e uma ideia de supremacia racial branca tão poderosa, em que os não brancos não têm voz nem poder para apontar a identidade racial do branco, nem tampouco os brancos conseguem se perceber como mais uma das identidades raciais, mas sim como a única identidade racial normal, e outras devem alcançá-la em níveis intelectuais, morais, estéticos, econômicos etc (Schucman, 2012, 24).

Tensionar a branquitude é questionar como as pessoas brancas obtiveram e obtêm vantagens/privilégios materiais e simbólicos em relação às pessoas não brancas, pensando coletivamente em outras alternativas que subvertam o *status quo* e a perpetuação de tais privilégios - "Porque existem em tão grande número na cozinha e não nas faculdades de medicina?".

Para Bento (2022), a manutenção desses privilégios e dessa estrutura se dá através do pacto narcísico, acordos inconscientes, não verbalizados, entre pessoas brancas. Ele funciona como um mecanismo de autopreservação, que vê no outro uma ameaça a sua condição de universalidade. Como nos fala De Castilho (2022), é importante perceber nomear, perceber-se racializado, branco, para que possamos identificar os privilégios inerentes à branquitude e nos mover no sentido de desconstruí-los, promovendo "afetos e possibilidades de construção de subjetividades antirracistas" (ibdem, p. 326).

Sendo assim, identificar as situações de privilégios e refletir sobre elas é um caminho possível para a transformação desses pactos. Como o cotidiano escolar também reproduz discursos de poder que circulam na sociedade, falar da branquitude nestes *espaçostempos* é criar saberes e possibilidades de *serestar* no mundo de forma mais justa, democrática e fraterna através de criações curriculares que abracem a pliversalidade das existências e combatam práticas eurobrancocentradas, cujas narrativas invisibilizam, marginalizam e excluem as pessoas não brancas (mas não somente).

Lembrando as palavras de Gadiolli e Müller (2017, p. 287) - e as da professora Ana -, de que é preciso empretecer nossas referências "para que assim possam perceber a dimensão do que o racismo faz com as pessoas negras quanto à sua identidade, autoestima, condições de vida etc.", entendendo que essa "ausência de espaço de poder e expressão dos não brancos é danosa inclusive para os brancos", pois "ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como animal, tende (...) a se transformar, ele próprio, em animal" (Césaire, 2008, 23).

**(In)conclusões...**

A colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem de ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso. (Rufino, 2021, p. 22)

A partir da sementeira de palavras feita por Bispo (2023) e dialogando com Rufino (2021), compreendemos que a principal tarefa da educação é "arrepisar"<sup>7</sup> a lógica colonial e criar mundos outros possíveis, onde as diferenças sejam celebradas e abraçadas como possibilidade emancipatória implicada com o outro. Fazendo o movimento de virar ponta-cabeça "damos com o pé na cara"<sup>8</sup> daqueles que nos querem domesticar, desencantando nossas formas de fruição da vida em favor de um projeto civilizatório nefasto, apocalíptico, produtor de ausências.

Discutindo e tensionando a noção de branquitude, avançamos em direção a entendimentos outros sobre o papel das pessoas brancas nas lutas antirracistas *dentrofora* das escolas a partir da tomada de consciência docente ao assumir as criações curriculares cotidianas que rompem com as amarras das forças hegemônicas que insistem em nos aprisionar com suas histórias únicas, totalizantes. Estes currículos tecem saberes de caráter *singularsocial* (Reis, 2022a) ancorados nas narrativas de histórias de vida, trazendo encarnado, corporificado o vivido, o rememorado.

Observamos com Reis (2022b) que as histórias narradas, por serem *singularsocial*, "se tecem socialmente no encontro com as subjetividades constitutivas das redes de sujeitos em que a experiência social está presente" (p.335) e criam percursos formativos outros impregnados de possibilidades emancipatórias.

Percebemos estas narrativas como fonte de estudo, aproximação, reflexão e autotransformação para o narrador e para o ouvinte (leitor), entendendo que somos tecidos por diversos fios que nos constituem. Narrativas de situações diversas nos fazem realinhar nossa atividade docente de acordo com o projeto de mundo em que acreditamos e com as autoformações tecidas a partir da nossa própria experiência vivida

---

<sup>7</sup> Optamos por manter a expressão "arrepisar" utilizada originalmente pelo autor.

<sup>8</sup> Optamos por manter a expressão "damos com o pé na cara" utilizada originalmente pelo autor.

ou quando “tomamos” a experiência do outro como fonte de conhecimento através destas narrativas.

Compreender o potencial transformador da educação, bem como o impacto do legado colonial em nossas vidas e ações cotidianas, pode nos permitir tecer práticas pedagógicas como um constante convite à construção coletiva de um projeto de mundo mais equânime, democrático, justo, plural e fraterno.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. SP: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Nilda. Os Romances das Aulas. Movimento – Profissão docente: teoria e prática. Niterói: Faculdade de Educação/FFP, set 2000, (2): p.7-32.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Educar, Curitiba: Editora UFPR., n.17, p. 53-62, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/myqn3zHj9Xgbx8zJpnbXFnt/?format=pdf&lang=pt>
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, no 7-8, jan/dez 2003. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iEYOoHEgBAWJ:http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23967/16939&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. (Orgs). Petrópolis: DP et alii, 2008, p.15- 38. 3a ed.
- ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010: 49-66.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. SP: Cia das Letras, 2022.
- BRASIL. Declaração e programa de ação. III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Ministério da Cultura/Fundação Palmares: 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Lex: Diário Oficial da União, Câmara dos Deputados, Brasília/DF, Seção 1, p. 1, 10 janeiro 2003.*

CESAIRÉ, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. SP: Veneta, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. CA: San Francisco, 2000.

SANTOS, S. C. de C. D. dos. Educação antirracista e possibilidades de fissura à branquitude: reflexões a partir do currículo da EDUCAFRO. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 321-349, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.3007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3007>. Acesso em: 3 mar. 2024.

DIANGELO, Robin. *White fragility - why it's so hard for white people to talk about racism*. UK: Penguin Random House/Beacon Press, 2018.

DIANGELO, Robin; BENTO, Cida; AMPARO, Thiago. O branco na luta antirracista: limites e possibilidades. In: *Branquitude - diálogos sobre racismo e antirracismo*. Orgs Ibirapitanga e Lia Vainer Schucman. SP: Fósforo, p.13- 41, 2023.

EMICIDA. Ismália. *Amarelo*, Laboratório Fantasma/ Sony Music, SP, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223-226.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25a ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADIOLI, M; Muller, T. Branquitude e cotidiano escolar. In: Tânia Muller e Lourenço Cardoso. *Branquitude - estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. RJ: Cobogo, 2019.

MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude - estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. BH: Autêntica, 2020.

NAYMANOVICH, Denise. Complexidade. In: Graça Reis, Inês Brabosa de Oliveira, Patrícia Baroni. *Dicionário de Pesquisa Narrativa*. RJ: Ayvu, p.61-71, 2022.

- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Alternativas emancipatórias em currículo. SP: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares. Petrópolis: DP et alii, 2008, p.9 - 14. 3a ed.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. RJ: DP et alii/ FAPERJ, 2016.
- OSCAR, Joana. Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei no. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. Orientadora: Rosana Heringer. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2018.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- REIS, Graça R F S. Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras. Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; AZEVEDO, Isadora; REIS, Marcia Oliveira Maciel Franco. Decolonialidade e educação antirracista. Revista Espaço do Currículo, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022a. ISSN21772886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62996>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62996/35425>
- REIS, Graça R F S. Narrativa de *experiênciaprática* como possibilidade de justiça cognitiva. **E-curriculum**. São Paulo, v.14, n.4, p.1-26, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29607>
- REIS, Graça Regina Franco da Silva. Singularsocial. In: Dicionário de pesquisa Narrativa. Orgs. Graça Reis, Inês Barbosa de Oliveira e Patrícia Baroni. RJ: Ayyu, p. 333-342, 2022b.
- REIS, Marcia O. M. F. O que me importa é não estar vencida - decolonialidade, currículos e docência da língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRJ, p. 148, 2023.
- RIBEIRO, Tiago. Conversa. In: Dicionário de pesquisa Narrativa. Orgs. Graça Reis, Inês Barbosa de Oliveira e Patrícia Baroni. RJ: Ayyu, p. 99-104, 2022.
- RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. RJ: Mórula, 2021.

SCHUCMAN, Lia. Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo': raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 122 f. 2012. Tese (Doutoramento em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, USP SP, 2012.

SCHWARCZ, Lília. Entrevista. Entrevistador: Juca Kfourri. Rede TVT, 02 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y7TVSfh6KX4> Acesso em: 14 de outubro de 2023.

SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: Branquitude - estudos sobre a identidade branca no Brasil. Orgs. Tânia Muller e Lourenço Cardoso. Curitiba: Appris, p.19-32, 2017.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco / Liv Sovik. - Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

#### **HISTÓRICO**

*Submetido:* 30 de Jan. de 2024.

*Aprovado:* 09 de Abr. de 2024.

*Publicado:* 03 de Mai. de 2024.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

REIS, G. R. F. S. ET AL. Virando de ponta-cabeça: Branquitude, (trans)formação docente e outros mundos possíveis. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.