
BRANQUITUDE NA ESCOLA: UMA CRÍTICA À NOSSA INDULGÊNCIA PARA ROMPER O PACTO RACISTA

Marina Klautau Felipe¹

Resumo: Este artigo discorre sobre a manutenção do pacto racista da branquitude na escola pública a partir de minha experiência no Programa de Residência Pedagógica. Com base no conceito de *pacto narcísico* entre brancos de Maria Aparecida Silva Bento, analiso uma experiência que revela a escola como uma instituição responsável pela produção da desigualdade racial. Investigo desejos e afetos que movem nós, educadoras(es) brancas(os), a agir com indulgência perante o racismo. A partir do princípio de autoatualização de bell hooks, estudo as possibilidades de responsabilização coletiva de nós brancas(os) na construção de nossa identidade e na nossa atuação em instituições de ensino.

Palavras-chave: Branquitude. Racismo. Pacto narcísico. Desigualdade racial. Escola pública.

Introdução

Em tempos de pandemia, a suspensão da rotina escolar escancara a desigualdade que há muito estrutura a nossa sociedade, caracteriza o nosso acesso à educação e condiciona as nossas identidades. Para algumas(uns) estudantes, a paralisação das aulas significa o risco de desnutrição por falta da merenda escolar, enquanto outras crianças e adolescentes seguem estudando por meio do Ensino à Distância. A desigualdade social molda não só a identidade dos grupos em situação de vulnerabilidade, mas também condiciona os afetos dos grupos detentores de poder. Nós, brancas e brancos, carregamos o legado do sistema escravocrata e da desigualdade racial e construímos a nossa identidade a partir de uma falsa noção de superioridade e universalidade. Desde que me entendo por gente, moro em um condomínio com três prédios, em um bairro rico e majoritariamente branco na região central de São Paulo. Para a subsíndica do meu condomínio, a pandemia do coronavírus colocou todas(os) “no mesmo barco” e, diante disso, devemos ser solidárias(os) para enfrentar a crise. De acordo com ela, devemos nos oferecer a vizinhas(os) mais velhas(os) para fazer suas compras e apoiar pequenas(os) produtoras(es) do condomínio, mas quando se trata das(os) porteiras(os) e das(os) funcionárias(os) da limpeza, não há problema em utilizar o transporte público para vir ao trabalho ou deixar filhas(os) sozinhas(os) em casa. O medo de perder os privilégios simbólicos e materiais que a branquitude² nos reserva faz com que cultivemos o mito de que estamos todos no mesmo barco.

¹Bacharel e Licenciada em Artes Visuais/IA-UNESP; marina.klautau@unesp.br.

²“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



Nomear nós, brancas e brancos, como responsáveis e beneficiárias(os) da desigualdade social e racial é o primeiro passo para romper com o pacto silencioso de manutenção do racismo.

Diante dos riscos do coronavírus, o pacto pela manutenção de poder se revela um acordo para *fazer viver e deixar morrer*³, onde nós, brancas e brancos de elite, protegemos as vidas das(os) nossas(os) iguais e destinamos a não brancas(os) a morte física ou psíquica. Em minha formação como educadora em artes, a escola se mostrou não só um espaço de reprodução desta lógica, mas um lugar de produção de desigualdade. Logo no início da graduação, é comum ouvirmos relatos desestimulantes de colegas da licenciatura sobre estágios em escolas públicas. A lista é longa e cansativa, mas é preciso documentar: salas degradadas; superlotação de estudantes nas turmas; falta de material para as artes; goteiras; falta de ventilação; faltas d'água e de luz – que fazem com que dias inteiros de aula sejam cancelados; banheiros mal cuidados; falta de merenda ou merenda estragada; professoras(es) com sobrecarga horária e funcional; abusos de poder de toda parte; falta de amparo e de instrução a funcionárias(os) - incluindo docentes - para lidar com situações de violência; relatos de crianças e adolescentes com contexto familiar de violência e negligência; despreparo e indisposição de professoras(es) para receber estagiárias(os); relações de poder e hierarquia na escola que discriminam e barram a ação livre do professorado e de estagiárias(os) e causam adoecimento; condutas de discriminação, assédio e atitudes violentas por parte de todas(os), funcionárias(os) e estudantes; falta de comunicação e amparo dos órgãos públicos responsáveis pela formação continuada de funcionárias(os), assim como de outros órgãos públicos responsáveis por receber encaminhamentos de crianças e adolescentes em situações de violência ou adoecimento psíquico; falta de amparo e instrução para funcionárias(os) adoecidas(os) psiquicamente.

Esses relatos nos antecipam o dia a dia da escola pública e já nos fazem perceber o quão despreparadas(os) estamos para enfrentá-lo enquanto educadoras(es). Neste contexto de descaso e falta de formação para a prática escolar, o Programa de Residência Pedagógica se fez um espaço para pensar coletivamente a experiência em escolas públicas, que muitos de nós tiveram enquanto estudantes do ensino básico. No meu caso, foi meu primeiro contato sólido com a educação básica pública, o que torna essencial a troca com colegas que se formaram nessas instituições e hoje retornam a elas como educadoras(es). Compartilhar estas experiências e reconhecer o lugar social e racial na

consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.” (SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, v. 6, p. 05)

³De acordo com o filósofo Peter Pál Pelbart, no que diz respeito à política do fazer viver e deixar morrer, o teórico francês Michel Foucault “contrapõe um regime de soberania, vigente até o século 18, em que o soberano gozava o direito de fazer morrer caso atacado em sua hegemonia ou honra, ao novo mecanismo que se instala, a que Foucault chamava de biopoder, que se incumbe de cuidar da população, otimizar suas condições de vida, proteger seus corpos ou sua “raça”. Ao invés de fazer morrer e deixar viver, como na soberania, o biopoder faz viver e deixa morrer.” (PELBART, 2018).



qual têm origem coloca em xeque as desigualdades entre nós, educadoras(es), e aponta para a necessidade de responsabilização coletiva sobre as nossas relações e os nossos processos educativos. Para romper o pacto racista, é preciso identificar os desejos que nos movem à atuação ou à ausência de ação em frente às desigualdades. De acordo com a historiadora e pesquisadora Mariléa de Almeida, “o racismo estrutura relações sociais, engendra instituições, cria formas de sujeito e mobiliza afecções que se exprimem por meio do medo, inveja, ressentimentos e culpa” (ALMEIDA, 2018, p. 22). Mesmo ao sentir culpa, nós, brancas e brancos, como coletivo, nos isentamos da responsabilidade sobre o racismo. Ao encarar a desigualdade em nossas próprias casas, o medo de perder poder e privilégio nos faz agir com indulgência. A partilha de experiências na reunião da Residência Pedagógica nos revelou a urgência de investigar estes afetos, os desejos que movem nós, educadoras(es) brancas e brancos, a agirmos com indulgência perante o racismo escolar. Dar nome a esta postura – a nossa indulgência – foi fundamental para o aprofundamento de minha autoavaliação e o engajamento na responsabilização de nós, brancas e brancos, pelo rompimento do pacto racista. Diante das inúmeras faces do pacto pela manutenção do racismo, proponho, neste artigo, a investigação da identidade branca a partir do afeto da indulgência.

1 Pressupostos teóricos

Mas o que quer dizer a palavra indulgência? Com origem no latim, a palavra é muito utilizada pela doutrina católica. Neste contexto, indulgência é a retirada da pena dos pecados já confessados e perdoados. No dicionário, encontramos outros sentidos da palavra. Por um lado, indulgência pode significar uma atitude condescendente na avaliação de um erro, ou seja, um favor. Por outro lado, quer dizer imunidade na consideração de um erro, isto é, absolvição de culpa (HOUAISS, 2001, p. 1608).

A palavra indulgência descreve uma postura: o perdão do que é considerado um erro. Tal atitude é relacionada à identidade branca por diversas autoras que pesquisam branquitude, como é o caso de Maria Aparecida Silva Bento, psicóloga brasileira, bell hooks⁴, filósofa estadunidense, e Lia Vainer Schucman, psicóloga brasileira.

Cida Bento (2018), ao cunhar o conceito de *pacto narcísico* entre brancos, denuncia um acordo coletivo entre brancas(os) de manutenção de uma visão de mundo e de interesses próprios nas instituições. Este grupo se forma quando indivíduos brancos se identificam como iguais e, movidos pelo desejo de fortalecer narcisicamente uns aos outros, firmam um acordo para garantir a si os lugares de poder. Neste processo psíquico de identificação dos “iguais”, se determina quem são o

⁴Pseudônimo de Gloria Jean Watkins em homenagem à sua bisavó materna. A escrita em letra minúscula se deve ao interesse da autora em dar foco a suas ideias e não à sua pessoa.



“nós”, a ser protegido, e o “eles”, o inimigo a ser perseguido ou considerado inferior. O “eles” será o adversário, sobre o qual o “nós” depositará a responsabilidade de tudo o que considera um erro. O “nós” destinará ao “eles” toda a sua violência. Para manter o lugar de poder e autoridade, os sujeitos brancos criam inimigos internos às instituições e depositam sobre estes o pior de si (BENTO, 2018, p. 121). O *pacto narcísico* entre brancos se configura também como um mecanismo de retirada de culpa. Aqui, a indulgência branca opera como garantia de imunidade na consideração de um erro.

Da mesma forma, bell hooks revela como o desejo mobiliza nossas políticas e nosso entendimento da diferença, ao discorrer sobre a atuação da “juventude branca radical que opta por trair a civilização ocidental” ao fazer contato com pessoas negras (HOOKS, 2019, p. 73). Em *Comendo o outro: desejo e resistência*, hooks aponta uma crise da identidade branca. É importante pontuar que bell hooks descreve o contexto estadunidense, onde a segregação racial foi determinada por lei até 1964, e, portanto, o contato entre brancas(os) e negras(os) se constituía como um ato de desobediência civil. Já no Brasil pós-abolição, em vista de um projeto de miscigenação para extermínio das populações negra e indígena, esse contato foi incentivado como política de branqueamento da população. Por isso, o teor de ruptura da ordem social na relação entre brancas(os) e negras(os) no Brasil, por exemplo, é mais evidente quando se trata de famílias da elite escravocrata. Nós, brancas(os) de herança escravocrata, buscamos negar a colonização e o nosso lugar nesta como sujeitos históricos, através do contato com o “Outro” – o “eles” definido por Cida Bento. De acordo com bell hooks, “O desejo de fazer contato com esses corpos considerados Outros, sem nenhum intuito aparente de dominar, ameniza a culpa do passado, ou ainda toma a forma de um gesto de desobediência em que o sujeito nega sua responsabilidade e conexão histórica.” (HOOKS, 2019, p. 71).

bell hooks pauta como jovens brancas(os) com pretensão progressista mantêm na construção de sua identidade a demarcação de si como sujeito e do “Outro” como objeto. Revela essa construção na apropriação, por exemplo, de tradições e expressões culturais negras e na busca por relações interracialis para isenção da culpa branca e preenchimento do vazio causado pela negação de sua identidade e de sua história colonial familiar. A aceitação do “Outro” supostamente estaria no contato com este, porém este contato se dá de forma objetificada. Garante-se a nós, brancos, o lugar de superioridade, de civilidade, de produção de conhecimento e de consumo do “Outro” e de sua cultura. Buscar intimidade com o “Outro” se torna um mecanismo para mascarar o conflito implícito às relações sociais e raciais num país de história colonialista.

Contudo, no Brasil, a população branca de legado escravocrata consiste numa minoria da elite econômica. Lia Schucman, em sua tese *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, Hierarquia e Poder na cidade de São Paulo*, discorre sobre as diferentes constituições de sujeitos brancos. Schucman, ao entrevistar pessoas brancas de classe, gênero, origem, *status* social e



regionalidade distintas, faz algumas observações sobre os relatos de brancas(os) enquadradas(os) como pobres e/ou moradores de periferia. Para a psicóloga, “os brancos de bairros residenciais periféricos de São Paulo (...) voltam-se para culturas negras periféricas como uma forma de mostrar que, apesar da pele branca, não se identificam com valores e legados europeus de branquitude como, por exemplo, os brancos de elite” (SHUCMAN, 2014, p. 166).

Aqui, identifico um movimento comum a brancas(os) ricas(os) com pretensão progressista: o contato com o “Outro” como uma tentativa de negação aos valores dominantes da branquitude. Schucman aponta para uma crise da identidade branca, ao discorrer sobre o relato de um entrevistado:

Pedro nos mostra que quando brancos brasileiros procuram alguma opção para sentirem um alívio do dilema que é a identificação com a branquitude, quando não se espelham nem com a ideologia da supremacia racial nem com os valores desta, voltam-se para uma identificação estética com as culturas não brancas. (SCHUCMAN, 2014, p. 166)

De acordo com Schucman, brancas(os) de origem pobre apontam para a desigualdade socioeconômica como razão para a rejeição da cultura dominante branca. Apesar de terem motivações diferentes para a rejeição dos valores e legados da branquitude, brancas(os) de origem pobre e brancas(os) ricas(os) supostamente progressistas revelam um afeto comum: a culpa branca. Isto é, a culpa pelo poder e privilégio simbólicos e pelo poder e privilégio materiais atribuídos aos sujeitos brancos. Esta culpa se mostra, por exemplo, no sentimento de alívio no contato com culturas não brancas. Aproximar-se do “Outro” torna-se uma prática de absolvição de culpa. Neste caso, o contato com o “Outro” tem caráter de favor, como uma atitude condescendente em busca de perdão. A indulgência branca opera a partir de certo paternalismo, consciente do status de vantagem social da branquitude.

2 Metodologia

Para combater a desigualdade social e racial, é urgente deslocar o foco da discussão do “Outro” para o “Um” – o sujeito branco. É preciso minar as indulgências brancas, traçando um caminho de responsabilização de nós, brancas(os), enquanto coletivo. Para isso, é necessário a constante revisão da nossa pedagogia – a contínua análise da nossa forma de se colocar no mundo. Como aponta bell hooks no livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, precisamos firmar um compromisso coletivo com a autoatualização para o bem-estar. A autoatualização requer que todas(os) se mantenham dispostas(os) a atuar em razão da justiça social, suscetíveis à crítica e aos afetos para a construção conjunta de uma comunidade de aprendizado. Aqui, me proponho a analisar a minha atuação como educadora no contexto da Residência Pedagógica com base no princípio de autoatualização forjado por bell hooks. A partir de minha experiência, busco promover um olhar



responsável sobre a comunidade escolar, que identifique todas e todos como seres humanos integrais. A avaliação de uma experiência pessoal é uma estratégia pedagógica para despertar a autoavaliação dos meus pares, seja por identificação ou oposição à minha vivência. Para evocar esta estratégia política, trago um relato pessoal de posturas indulgentes numa instituição escolar.

3 Análise de dados

De agosto de 2018 a janeiro de 2020, fiz parte da Residência Pedagógica, programa de iniciação à docência da CAPES. Atuei como estagiária de Artes numa escola pública estadual na zona noroeste de São Paulo, no bairro da Casa Verde, onde estudam crianças e adolescentes de baixa renda. Acompanhei um professor em turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, junto a três outras colegas participantes do programa. Num dia de estágio, ouvimos da sala de aula uma professora ordenando que um estudante *calasse a boca*, dizendo que este não podia xingar ou levantar a voz para um professor. Em meio a várias falas de outras(os) funcionárias(os) da escola, ouvimos um barulho, e em seguida os gritos se intensificaram. Saímos da sala de aula, eu, uma colega residente e o professor de Artes, para averiguar a situação.

Encontramos a diretora, a coordenadora pedagógica, professoras(es) e secretárias no corredor, ao redor de uma criança do 6º ano. A criança chorava muito e gritava que havia sido agredida por um professor – contava que tinha levado um soco no rosto. Algumas funcionárias da escola seguravam a criança, enquanto ela pedia que a soltassem e que chamassem seus pais. Uma professora retrucava “E você? Você empurrou ele, também agrediu ele”. Enquanto eu e minha colega nos mantivemos imóveis perante a situação, o professor de Artes foi o único a intervir na postura do agressor: colocou-se em frente a ele, impedindo-o de andar em direção à criança; com a mão diante do seu corpo, pediu que tivesse calma e entrasse na sala dos professores. Nesse momento, o professor de Artes pontuou que era necessário chamar a polícia – referindo-se à responsabilização do professor por ter agredido a criança.

Logo, o agressor voltou ao corredor, enquanto a criança ainda era segurada por funcionárias da escola. A criança então disse que contaria para seu pai o que o professor tinha feito e o ameaçou de morte. O professor replicou “Então vem”. Então o professor de Artes interferiu mais uma vez e o agressor lhe disse “Não tenho medo”, referindo-se à criança de dez anos. As funcionárias – professoras, coordenadora pedagógica e diretora – todas ordenavam que a criança entrasse na sala da direção.

Nesta hora, eu e minha colega residente tivemos o ímpeto de acolher a criança que havia sido agredida e fomos em direção a ela, em meio aos gritos da maioria dos presentes. Então a criança acabou se soltando dos braços das funcionárias e foi ao encontro de seus colegas, no andar de baixo



da escola. Prontamente, os colegas meninos formaram um círculo ao redor da criança, como que para protegê-la e revelaram o desejo de bater no professor agressor. Perguntei às funcionárias da escola se podia conversar com a criança. Disseram para mim que não havia como conversar com aquela criança, como se ela não fosse capaz de escutar. Pergunto-me se as funcionárias se mostraram capazes disso. Algumas delas, indignadas com o fato de a criança ter se soltado e ido em direção aos seus colegas, disseram que teriam que chamar a polícia para controlá-la. Cogitaram chamar a polícia para controlar a criança de dez anos.

A instituição escolar construiu historicamente e constrói diariamente inimigos internos. O inimigo, neste caso, era a criança de dez anos, um menino enquadrado como pobre e negro, colocado como adversário da civilização e da racionalidade, um perigo. As(os) funcionárias(os) da escola, dentre elas(es) o professor agressor, com exceção do professor de Artes, consideraram a criança como o problema em questão. A agressão do professor ao estudante não foi colocada como um problema. Discute-se apenas a postura da criança, tida como causa da brutalidade do professor. Segundo as(os) estudantes, as agressões se iniciaram numa fala de uma professora sobre outra criança do 6º ano – ela o teria chamado de “Ladrão” e a criança agredida teria então questionado sua fala. A série de agressões é, portanto, motivada pela noção do “Outro” como um perigo. As atitudes violentas das figuras de poder, aqui, todas brancas, não são vistas como agressões, mas respostas plausíveis à periculosidade do “Outro”, ambas crianças de dez anos. As(os) funcionárias(os) da escola reconhecem entre si um *status* de poder a ser mantido, e, por isso, protegeram o professor agressor de uma possível responsabilização, negando a denúncia da criança agredida. Aqui, o corpo de funcionários firma o pacto narcísico da branquitude.

Nós, jovens residentes, por outro lado, tivemos o ímpeto de acolher a criança agredida. Contudo, a instituição não nos permitiu ter contato com a criança. Dedicamo-nos, então, à escuta das(os) estudantes do 8º e 9º anos em sala de aula, numa conversa sobre o ocorrido. No momento logo após a agressão, cogitamos ligar para a polícia, para a responsabilização do professor. Ponderamos, então, que a polícia se atentaria à visão da direção da escola, que não só negava a agressão à criança, como a culpabilizava para proteger o professor. Isto poderia desencadear outra violência institucional à criança. Seria uma forma que encontramos para tirar o corpo da situação?

Aqui, é preciso identificar os desejos que movem as diferentes atitudes diante da violência. O movimento do professor de Artes para cessar a violência foi tanto corporal, ao colocar a mão em frente ao professor agressor para barrar o seu avanço, como discursivo, ao encaminhá-lo para a sala dos professores. Sua atitude é um gesto de deslocamento do problema do corpo da criança para o corpo do agressor. Este deslocamento aponta para a responsabilização do adulto, embora não tenha alcançado este fim.



A ação de nós, estagiárias, no entanto, é movida pelo desejo de acolhimento da criança agredida. Identifico neste anseio uma sensibilização perante a violência para com o “Outro”. Contudo, essa sensibilidade não moveu uma ação de responsabilização da violência. Então, o que buscávamos com o desejo de acolher o considerado “Outro”? Enquanto caminhávamos pela escola à procura da criança agredida e de seus colegas, no desejo de escutar e consolar, a direção da escola orientou o professor agressor a ir para casa, isentando-o de responsabilidade e buscando protegê-lo de qualquer consequência institucional ou legal da situação. Ao final do dia, a criança foi expulsa da escola e o professor manteve seu emprego e seu lugar de poder.

O que nos moveu a atuar dessa forma? E, ainda, o que nos moveu a se atentar à criança e esquecer o agressor? Identifico em nossa atitude uma necessidade de se afirmar para o “Outro” como aliado e conquistar sua intimidade, como pontua bell hooks, para mascarar o conflito racial, sem desafiar ou transformar as estruturas de poder da branquitude articuladas na instituição escolar. A indulgência branca, portanto, revelou-se em atitudes distintas: a isenção de culpa do agressor junto à produção de um inimigo interno – sua negação, exclusão e inferiorização – e a busca pela isenção de culpa diante da situação através da escuta e do acolhimento dos considerados inimigos. Decerto, nós, estagiárias, ocupamos uma posição baixa na hierarquia de poder da instituição escolar e, a depender de nossa postura, a direção poderia determinar o fim do nosso estágio. Contudo, não temos vínculo empregatício com a escola e a única perda seria do rompimento do contrato acadêmico com o professor de Artes, mas que poderia ser transferido para outra unidade que o professor trabalha. O que é mais importante: manter o estágio ou garantir a responsabilização pela agressão?

O movimento de nós, estagiárias, se reduziu a olhar para as(os) estudantes – em sua maioria indignadas(os) com a agressão – com certa indulgência, um desejo de salvá-las(os) da opressão, visto que são sistematicamente colocadas(os) no lugar de inimigo interno da escola. É no desejo de salvar – acolher – que mora a vontade de se absolver de culpa. A ação de romper com o pacto racista não pode focar apenas nas populações racial e socialmente subalternizadas. É preciso pautar o combate à desigualdade social e racial como justiça social, não um favor ou beneficiamento para aqueles em condição de subalternidade. A escuta e o acolhimento são necessários à transformação social, visto que são uma forma de humanização, que pode vir a questionar o lugar da narrativa branca como universal, que considera o branco como único produtor de conhecimento. Contudo, é preciso criar uma escuta qualificada, que quebre com a essencialização dos “Outros” e desafie as estruturas de poder do “nós”, as(os) brancas(os).

Somente a escuta não basta. A postura de nós, jovens brancas supostamente progressistas, foi condescendente com a estrutura de poder da instituição escolar: o corpo de funcionários manteve seu poder de decisão sobre o corpo estudantil e garantiu o mesmo lugar de privilégio ao professor



agressor. A criança, por outro lado, foi expulsa da instituição – foi declarada um inimigo interno, um perigo, culpabilizada por todos os atos de brutalidade e considerada incapaz de ser racional. É fundamental, portanto, extinguir o desejo de nós, brancos, de salvar o “Outro” ou “dar voz” ao “Outro”. A partir da qualificação da nossa escuta às vozes consideradas “Outras”, podemos deslocar a nossa sensibilização à responsabilização e atuar pelo rompimento do pacto racista.

A vontade de absolver a culpa nos move a um contato com o “Outro” que o objetifica. Ainda o enxergamos no lugar do “coitado” oprimido, incapaz de buscar sua autonomia ou a garantia de sua dignidade. É o que nos mantém numa lógica de caridade ou tutela, na qual somos sujeitos provedores do conhecimento, de direitos e da integridade dos “Outros”, como objetos. Temos que levar em conta que as(os) estudantes consideradas(os) “Outros” são sujeitos complexos e também têm responsabilidade por seus atos. Não são essencialmente perigosas(os), tampouco coitadas(os). Podem agredir, embora sejam estrutural e sistematicamente agredidos, como foi o caso da ameaça de morte proferida ao professor agressor. Há uma enorme disparidade nesta relação de poder, mas é preciso que nós, educadoras(es), também nos atentemos às atitudes violentas das(os) estudantes. A escola, quando não age em atenção à justiça social, produz nas(os) estudantes – em especial naquelas(es) consideradas(os) “Outros” – o desejo e a necessidade de fazer justiça com as próprias mãos, produzindo mais violência. Esta negligência institucional delega aos corpos subalternizados o lugar da brutalidade.

Considerações finais

A indulgência branca consiste em um mecanismo de manutenção da supremacia branca – que determina quem é sujeito e quem é objeto, corpo descartável, como foi tratada a criança expulsa da escola. É urgente que nós, brancas(os), tomemos a responsabilização coletiva: assumindo nosso lugar como sujeitos históricos nas estruturas de poder e agindo em razão da justiça social. Enquanto educadoras(es), é necessário combater a produção de inimigos internos à escola e a planificação dos sujeitos considerados “Outros”, com a atenção para não os essencializar no lugar de vítimas. Para isso, temos que enfrentar a instituição escolar e romper com as imagens controladoras dos diferentes corpos presentes na escola.

As estruturas de poder operam, muitas vezes, através de políticas do terror que criam em nós a necessidade de aprender com o medo – de si, do opressor, de ser opressor. É este medo que nos mantém caladas diante da hierarquia escolar. Quando não nos manifestamos, nos consideramos alheias à questão, ao corpo de funcionários, isentas de responsabilidade. A quebra do silêncio



identifica a nossa responsabilidade perante as relações sociais. Para entender e combater as estruturas de poder, precisamos complexificar o nosso olhar e buscar ações coletivas de responsabilização. As ferramentas operacionais das opressões estão em contínua renovação, por isso, para enfrentá-las, é preciso uma prática de constante questionamento das nossas identidades e caminhos de atuação.

O Programa de Residência Pedagógica nos proporciona a criação de uma comunidade de aprendizado fundamental à formação crítica docente. É urgente um espaço como este na escola, onde há escuta, autoavaliação, estudo, revisão e constante atualização em coletivo. A meu ver, a Residência Pedagógica deveria fazer parte do estágio obrigatório nas licenciaturas, com partilha entre licenciandas(os), orientação universitária e formação continuada junto a funcionárias(os) e estudantes na escola. Geralmente, quando estagiamos sem a estrutura de um programa como a Residência, nos sentimos desamparadas(os) pelas nossas instituições de ensino. A universidade é uma instituição que também produz desigualdade. Durante a graduação, muitos de nós se sentem sozinhas(os), discriminadas(os), não pertencentes e se deparam com formas de produção de conhecimento que não nos dizem respeito. Portanto, faz-se essencial um espaço designado à troca e à orientação no estágio para nos sentirmos amparadas(os) e discutirmos coletivamente as possibilidades de atuação. Aprendi muito com a reunião de orientação da Residência Pedagógica e em especial com as minhas colegas licenciandas. Em meio a muitos conflitos e confrontos, sinto que conseguimos caminhar para um acordo comum: a constante revisão, estudo e escuta nas relações, assim como nos processos educativos. Partindo da experiência, prezamos pela construção de conhecimento de forma coletiva e contínua, que não cessa quando a aula ou a reunião acabam, muito menos quando deixamos de nos ver. Como um espaço diverso ocupado por sujeitos históricos de distintas posições sociais e raciais, nos trouxe agressão e silenciamento, mas, com resiliência, forjou responsabilidade coletiva, numa comunidade de aprendizado afetuosa.

Espero sempre que espaços como esse diminuam o abismo entre a produção acadêmica de conhecimento nas licenciaturas e a vida na escola. Reitero a denúncia à *necropolítica*⁵ do nosso governo, que mantém a lógica do fazer viver e deixar morrer como a maior professora de nossas escolas e não garante a qualidade do ensino, a saúde e a dignidade da comunidade escolar. Contudo, é preciso defender a educação de qualidade na esfera pública, já que acredito ser um modelo capaz de fugir da lógica de mercado, para assim manter a educação como um direito humano. Neste momento excepcional da pandemia, em que somos diariamente bombardeados por notícias do embate entre a vida e a morte, ressoam as palavras do escritor moçambicano Mia Couto: “Encheram a terra de fronteiras, carregaram o céu de bandeiras. Mas só há duas nações - a dos vivos e a dos

⁵Conceito do filósofo camaronês Achille Mbembe que revela o poder da morte como política dos Estados contemporâneos. (MBEMBE, 2018)



mortos.” (COUTO, 2003, p. 13). Sonho com o dia em que as fronteiras, bandeiras, classes, raças, gêneros, sexualidades e tantos outros marcadores sociais não mais sepultem as nossas vidas e tampouco mitifiquem as nossas mortes.

WHITENESS AT SCHOOL: A CRITIQUE OF OUR INDULGENCE TO BREAK THE RACIST PACT

Abstract

This article discusses the maintenance of the whiteness' racist pact in the public schools from my experience in the Programa de Residência Pedagógica (Pedagogical Residency Program). Based on the concept of narcissistic pact among whites by Maria Aparecida Silva Bento, the article analyzes an experience that reveals the school as an institution responsible for the production of racial inequality. We investigate the desires and affections that move white educators to act with indulgence when facing racism. Using bell hooks' principle of self-actualization, we have studied some possibilities of collective accountability of white people in the construction of our identity and in our performance in educational institutions.

Keywords: Whiteness. Racism. Narcissistic pact. Racial inequality. Public schools.

Referências

ALMEIDA, M. Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. **Tese (Doutorado em História)** - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, p. 22. 2018.

BENTO, M. A.S. Notas sobre a branquitude nas instituições. In: SILVA, M. L. da et al (Org.). **Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro**. São Paulo: Escuta, 2018. p. 115-136.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 13.

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

_____, b. Comendo o outro: desejo e resistência. In: **Olhares Negros: Raça e Representação**. São Paulo: Elefante, 2019. cap. 02, p. 64-95.

INDULGÊNCIA. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1608.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 1a ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

PELBART, P. P. **O devir-negro do mundo**. Revista CULT, São Paulo, n. 240, p. 19-23, nov. 2018.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

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



<<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/146/144>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

TONHON, M.; NASCIMENTO, T. **Privilégio branco: uma questão feminista (?)**. São Paulo, 12 maio 2019. Curso sobre privilégio branco e privilégio cis.

