



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

Souza, Ana Laura Bonini Rodrigues de; Castro, Rosane Michelli de; Santiago, Flávio
O legado da branquitude: reflexões a partir de relatos orais de professoras brancas

Práxis Educativa, vol. 17, e2218825, 2022

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18825.007>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89470178007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto


Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos

O legado da branquitude: reflexões a partir de relatos orais de professoras brancas


The legacy of whiteness: reflections from oral reports by white teachers

El legado de la blancura: reflexiones a partir de relatos orales de profesoras blancas


Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza*

 <https://orcid.org/0000-0002-2668-5891>

Rosane Michelli de Castro**

 <https://orcid.org/0000-0002-7383-4810>

Flávio Santiago***

 <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

Resumo: O presente artigo tem por objetivo contribuir, a partir dos diálogos com os estudos sobre a branquitude e com os aportes teóricos do feminismo negro, com o campo da Educação. Para tanto, parte-se de uma análise de cunho qualitativo, inspirados pela história oral, e traz-se para a cena relatos orais de professoras que atuaram na Educação Básica. Os dados apontam para a manutenção das hierarquias impostas pela branquitude e explicitam as marcas raciais transpostas mesmo sobre o processo de flexibilização das desigualdades de gênero.

Palavras-chave: Branquitude. Feminismo Negro. Docência.

* Bacharela em Direito (2017) pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (Univem), São Paulo; graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Marília (SP); e Mestra em Educação na linha de História e Filosofia da Educação no Brasil (2021), pela mesma instituição. E-mail: <ana.bonini@unesp.br> e/ou <boninianalaura00@gmail.com>.

** Professora assistente na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Marília (SP), e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição; Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Educação pela Unesp e Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2010). E-mail: <r.castro@unesp.br>.

*** Pós-doutorado em andamento pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: <santiagoflavio2206@gmail.com>.

Abstract: This article aims to contribute, from the dialogues with studies on whiteness and the theoretical contributions of black feminism, to the field of Education. For that, we start from a qualitative analysis, inspired by oral history, and bring to the scene oral reports from teachers who worked in Basic Education. The data point to the maintenance of the hierarchies imposed by whiteness, and make explicit the racial marks transposed even on the process of flexibilization of gender inequalities.

Keywords: Whiteness. Black Feminism. Teaching.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo contribuir, desde los diálogos con los estudios sobre la blancura y con los aportes teóricos del feminismo negro, al campo de la Educación. Para ello, se parte de un análisis cualitativo, inspirado por la historia oral, y se traen al escenario relatos orales de maestras que trabajaban en Educación Primaria. Los datos apuntan al mantenimiento de las jerarquías impuestas por la blancura y explicitan las marcas raciales traspuestas incluso en el proceso de flexibilización de las desigualdades de género.

Palabras clave: Blancura. Feminismo negro. Docencia.

Introdução

[...] as ações racistas que defrontei no espaço da escola, local que leciono há vinte [anos], na rede Pública de Ensino no interior Paulista, foram inúmeras. Por parte dos meus colegas de trabalho que se dividem por “afinidades”, sempre me perguntei quais eram os critérios para este tipo de organização, que desencadeia o compartilhamento ou não de informações pedagógicas e burocráticas, bem como a “permissão” em se sentar em pontos e grupinhos na hora do café. Como também, por parte das famílias que buscam pela escola a mudança de turma para seu filho, pois não foi com a “cara” da professora e ao serem questionados sobre o trabalho respondem que não há problema. Ou defrontar com o rol de privilégios desde os serviços escolares (isto é, das limpezas das salas aos serviços de secretaria) ao sistema de elogios da gestão escolar. Em todos os casos nesta escala, estive por último ou quase, o velho e perverso degradê das cores (Relato da Professora Catarina em entrevista concedida à Santiago, 2020, p. 161-162).

A partir do relato de Catarina, docente negra, inquietações permearam reflexões das pesquisadoras e do pesquisador, autoras e autor deste trabalho que tem por objetivo contribuir com os estudos a respeito da docência¹, das relações de gêneros e da branquitude. Esta última, como aponta Laborne (2014, p. 53), “[...] seria um lugar, um *status* ocupado pelas pessoas brancas e herdado de relações sociais e fundamentalmente raciais do passado”. Ela é caracterizada nas sociedades pela colonialidade, a qual constrói um lugar de privilégio material e simbólico, cria fronteiras externas entre brancos e negros e distinções internas que hierarquizam os brancos por meio de outros marcadores sociais de diferença, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo (SCHUCMAN, 2018).

Para Cardoso (2010, p. 611), criando uma afirmação das hierarquias raciais e padronizadas de privilégio das pessoas brancas, a “[...] branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”. Tais afirmações vão ao encontro das teorizações de Raposo, Almeida e Santos (2021, p. 2) de que “[...] o racismo ultrapassa as esferas individuais e institucionais, não sendo criado por elas, mas reproduzido”. Sobre o conceito de “gênero”, ele é compreendido, por Almeida (2020), a partir de construções culturais. O autor menciona diversas regiões africanas que possuíam conexões comportamentais diferentes entre mulheres e homens do mundo ocidental, em que mulheres seguiam padrões envoltivos de feminilidade. Dessa forma, a reflexão de que as relações entre os gêneros são diversas e plurais em

¹ Compreendemos a docência como “[...] ação genuinamente humana e entre humanos, pois coloca em jogo conhecimentos, práticas e valores. [...]”, assim como o tornar-se professora ou professor constrói-se “[...] na e em relação com o outro em torno de conhecimentos e de práticas científico-culturais”, conforme Nörnberg (2020, p. 2)

diferentes culturas, mas também de que o eurocentrismo se reproduz com seus pesos seculares no Brasil inquieta as pesquisadoras e o pesquisador que escrevem as linhas deste artigo.

A pesquisa que dá sustentação ao presente artigo é um recorte do trabalho de Souza (2021)², o qual possui como método a história oral, permitindo a compreensão de diferentes olhares, sensações e opiniões de mulheres que pertencem a comunidades comuns com relação à rede pública de Educação Básica do interior paulista e que atuaram como docentes. Além disso, este texto propõe também distintas formas de lidar-se com a questão relacionada ao fato de haver mulheres brancas na docência e de ser a comunidade escolar um ambiente de multiplicidade de saberes e de vivências, mas que exige um alinhamento de ideias, presumivelmente representativas do coletivo, considerando sua constituição social, cultural e política. Dessa forma, a história oral possibilita o encontro com referida pluralidade existente nas escolas. Conforme Thompson (1992, p. 17) afirma, “[...] a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”.

O recorte temporal da referida pesquisa (SOUZA, 2021) foi delimitado entre 1938 e 1985, respectivamente data mais antiga e menos antiga de ingresso no magistério público do interior de São Paulo das professoras participantes do estudo. A propósito, pelo conjunto de docentes participantes da pesquisa, foi possível identificar a presença de, pelo menos, três gerações distintas de professoras iniciando suas atuações docentes nas décadas de 1930, 1960 e 1980. A ideia de gerações está relacionada à possibilidade de experiências/vivências das professoras mais velhas, as quais sinalizam para as continuidades e as rupturas dessas experiências/vivências, a partir das apropriações ou das reproduções feitas pelas professoras mais jovens, conforme Souza (2021). A escolha de professoras que atuaram no magistério público foi pensada a partir da conjuntura profissional objetiva de mesmas vivências hierárquicas norteadoras das práticas docentes, mas também a partir dos paradoxos existentes, devido às singularidades vivenciadas histórica e socioculturalmente por cada docente e às especificidades de liberdade para com o trabalho intelectual docente para práticas aplicadas, conforme indica Nóvoa (1991). O movimento de análises entre diferentes gerações e seus legados de continuidades ou rupturas é exemplificado, aliás, por Villas-Boas *et al.* (2015, p. 33), que ressaltam a necessária “colaboração entre gerações”, possibilitando as transmissões socioculturais.

Importa salientarmos que as subjetividades das vivências/experiências pessoais, principalmente as “[...] vistas de baixo, podem ser tomadas como uma representação edificada culturalmente (CHARTIER, 1988) e, no caso de mulheres, por vezes, com a ausência da representatividade política, no conjunto das lutas presentes na sociedade”, conforme aponta Souza (2021, p. 30). Nesse sentido, segundo Chartier (1988, p. 146), a “[...] naturalização de situações opressivas cotidianas” foi observada nos relatos orais a partir de teorizações de perspectivas das hierarquizações que a branquitude promoveu em terras brasileiras com relação ao branqueamento docente para com as mulheres professoras.

Dada a conjuntura política de retrocessos históricos que brasileiras/os/es vivenciam e buscando diálogos e enfrentamentos às opressões violentas naturalizadas nos cotidianos plurais existentes no Brasil e aos seus desdobramentos em âmbito escolar, a pretensão de reflexão para com as relações étnico-raciais vai ao encontro das marcas coloniais presentes nas relações de

² Trata-se da dissertação de Mestrado de Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza, intitulada *Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica*, defendida no Mestrado em Filosofia e História da Educação do Brasil, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus Marília, e desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. Os relatos orais apresentados neste artigo foram aprovados pelo Comitê de Ética da Unesp na plataforma Brasil, sob numeração: 15333319.2.0000.5406.

gêneros e das suas intersecções da categoria docente atuante na Educação Básica nacional. Vale lembrarmos que o espaço na docência conquistado pela categoria feminina brasileira carrega marcas históricas coloniais, se constituindo como um espaço profissional branco, em que filhas da elite se tornaram professoras, e as mulheres negras possuíam diferentes obstáculos no processo de ascensão em sua carreira docente, em consonância com o que propõe Santiago (2019a).

A brancura estabelece relações de poder que vai além da pele, estruturando modos de vida e promovendo hierarquias sociais (GARZÓN, 2021). “Lo que no se ha transformado es el significado de la blanquitud, como lugar de privilegios simbólicos, subjetivos, objetivos y materiales, que organizan el orden social, reproduciendo una y otra vez la discriminación y el racismo” (MARUGÁN, 2020, p. 209)³.

É importante destacarmos, no entanto, que esse mecanismo não é mero preconceito. Sua força depende sobretudo das hierarquias, do sistema de privilégios e da violência material dos quais é veículo, não se constituindo simplesmente como um estereótipo. As sociedades racistas formam-se precisamente a partir da proliferação de espaços e de nichos altamente hierarquizados e racializados, que, de alguma forma, transcendem a vontade e a subjetividade de indivíduos e de grupos (CURCIO; MELLINO, 2012). Para Quijano (2014):

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas na conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduzem à elaboração da perspectiva eurocêntrica [branca] do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2014, p. 118).

As diferenças foram e continuam a ser utilizadas como elementos para justificar a hierarquização social, em acordo com Santiago (2019a). Assim sendo, neste artigo, buscamos construir reflexões sobre os lugares racialmente privilegiados atribuídos às professoras entrevistadas e o lugar ocupado por uma das autoras deste artigo, a qual é negra de pele clara, com, de um lado, ancestralidades paternas negra e indígena e, de outro, linhagem materna branca com ascendência italiana e espanhola. Ela reconhece que tem privilégios sociais e econômicos brancos, mas, ao mesmo tempo, possui marcas de racismo vivenciadas por ser uma pessoa não branca. Ademais, o trabalho tem por objetivo a discussão dos lugares racialmente privilegiados atribuídos às professoras brancas entrevistadas, a partir dos diálogos das correntes feministas negras, interseccionais e descoloniais, além da contribuição com os estudos da Educação em sua conjuntura histórico-cultural, referentes às percebidas ausências das mulheres negras na docência, a partir dos relatos orais de professoras (1938-1985).

³ “O que não se transformou é o sentido de branquitude, como lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos e materiais que organizam a ordem social, reproduzindo continuamente a discriminação e o racismo” (MARUGÁN, 2020, p. 209, tradução nossa).

Professoras brasileiras e os desdobramentos socioculturais: a manutenção dos privilégios da branquitude

O movimento da feminização do magistério⁴, no contexto brasileiro, ocorreu, em sua grande maioria, com mulheres brancas, reforçando, em certa medida, o *status* social decorrente da estrutura racial presente em nossa sociedade. Dada a conjuntura histórica em que ocorreu a feminização do magistério brasileiro, a questão da branquitude presente na classe de professoras inicialmente e os seus desdobramentos históricos sociais e culturais afetaram as movimentações das representações culturais docentes relativas aos direcionamentos entendidos como sendo do gênero feminino. Como exemplo disso, as características de afeto, as rendas com caracteres complementares e as atividades de cuidados para com as crianças foram impostas socialmente sobre as mulheres professoras, que eram majoritariamente brancas e da elite. As mulheres negras, por seu turno, não eram vistas sob as características femininas mencionadas e já exerciam funções de vida laboral pública desde a abolição da escravidão em 1888. Conforme salienta Gonzalez (1988):

No Brasil, [...] a condição da mulher negra encontra-se afetada político-histórico e culturalmente dada pelas consequências colonialistas, escravocratas e pelas relações complexas entre estas. Os elevados índices de analfabetismo entre mulheres pobres e negras fazem parte da nossa história das formações culturais. São heranças das normas dominantes masculinas, dos preconceitos, das perseguições da Igreja e do Estado. São histórias de desigualdades e discriminações contra a mulher negra, apontando para fatores que se imbricam, tais como: classe social, gênero e raça. Inicialmente solicitada como objeto sexual e ventre gerador, em seguida, como ama-de-leite dos filhos da elite brasileira e posteriormente, tornar-se-iam as lavadeiras, faxineiras, empregadas domésticas e prostitutas. Destituídas de suas humanidades, têm dado com seus corpos, em todos os períodos históricos, uma garantia às suas sobrevivências. (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010, p. 97)

Os/As/Es negros/as/es, tanto de pele escura quanto de pele clara, “[...] foram sempre projetados aos estratos das pessoas mais pobres, que não partilham (ou partilham muito pouco) das tendências do desenvolvimento econômico e da mudança sociocultural” (FERNANDES, 2007, p. 89). Para o autor:

A sociedade de classes herdou os padrões de relações raciais, elaborados sob a escravidão, e manteve as principais iniquidades que pesavam sobre os “libertos” na ordem social escravocrata e senhorial. Não obstante, os negros e mulatos pouco ou quase nada conseguiram fazer para alterar o terrível curso da história, já que não possuíam condições econômicas, sociais e educacionais para enfrentar vantajosamente o período de transição, nem dispunham de meios culturais e políticos para se protegerem da catástrofe que se abateu sobre o meio negro. (FERNANDES, 2007, p. 200).

⁴ Demartini e Antunes (1993), iniciando em tempos de Império brasileiro (de 1822 a 1889), relatam a feminização do magistério como um processo único de liberdade social para mulheres, já que, durante o período colonial, escolas eram apenas para homens, e o gênero feminino deveria estar ligado a atividades impostas a ele, com características de cuidados e afetos, enfatizando-se a docilidade e a feminilidade. Em 15 de outubro de 1827, a Lei da Educação foi oportuna às mulheres, possibilitando escolas de primeiras letras para as meninas, com diferenças curriculares baseadas nos sexos. As autoras frisam que mulheres tiveram acesso efetivamente real às escolas normais em São Paulo apenas em 1875, apesar da existência de outras leis que não foram concretizadas socialmente. É importante lembrarmos que o processo de feminização do magistério salientado pelas autoras (DEMARTINI; ANTUNES, 1993) ocorreu com mulheres da elite e brancas, como oportunidade única de continuação de estudos e vida pública laboral social, já que mulheres negras, desde a abolição da escravidão, em 1888, vinham sofrendo os desdobramentos socioculturais racistas, conforme Gonzalez (1988). Antes das possibilidades de vida pública de mulheres brancas e da elite, as mulheres negras já exerciam os cargos de chefes de família. Para mais aprofundamento a respeito da temática da feminização do magistério ler *A feminização do magistério. Ensaio de gênero* (ENKEVICS, 2011). Conferir também *Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional* (YANNOULAS, 2001) e *Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria* (YANNOULAS, 2011).

Os relatos orais que são analisados no presente artigo ressaltam duas⁵ das seis professoras aposentadas das redes estaduais e municipais do interior paulista encontradas para a pesquisa de Souza (2021), as quais eram em sua totalidade brancas e em sua maioria heterossexuais e de classe média. Aliás, para encontrá-las, foi utilizada uma cadeia de informantes com o método denominado “bola de neve” (VINUTO, 2014). Elas foram classificadas da seguinte forma: nas primeiras gerações, “**B**” e “**E**”, estavam aquelas com 55 e 60 anos, respectivamente, e com atuações iniciais docentes na década de 1980; na segunda geração, “**V**”, com 76 anos e atuação inicial na docência na década de 1960; e, por fim, as gerações “**R**”, “**S**” e “**M**” contavam com aquelas de 90, 99 e 92 anos, respectivamente, e que iniciaram suas atuações docentes nos períodos entre 1930 e 1950⁶. O critério utilizado por Souza (2021) em relação à seleção das participantes docentes foi serem docentes aposentadas do magistério público da Educação Básica do interior paulista. Frisamos que os encontros da pesquisadora com as entrevistadas culminaram na sua percepção sobre as ausências das mulheres não brancas na docência, ou seja, na falta de mulheres negras nesses espaços.

O ponto de referência da sociedade excludente é a branquitude. Todos os outros grupos raciais que não são brancos são diferentes, pois diferem do “[...] grupo que tem o poder de se definir como a norma – a norma branca” (KILOMBA, 2019, p. 75). Assim sendo, a não existência de mulheres negras entre as professoras entrevistadas por Souza (2021) no interior paulista, no recorte temporal de 1938-1985, possibilita a ampliação de olhares para as desvalorizações contemporâneas dos corpos negros presentes nas escolas. Em outras palavras, os diálogos geracionais de gêneros e as suas intersecções percorrem os espaços escolares contemporaneamente. Exemplificamos esse movimento com Lima (2021):

[...] o racismo institucional cotidiano na vida de uma professora negra vai se mostrando de outras formas, pois as instituições se utilizam de vários mecanismos para impor o interesse político, social e econômico de determinados grupos raciais.

Ao chegar na escola, me deparei com o lugar pensado para as trabalhadoras negras: serventes, merendeiras e pessoas da limpeza são, em sua maioria, mulheres racializadas. As mulheres negras estavam nas escolas nos postos de trabalho mais baixos e precários, ganhando os piores salários.

Vocês já pararam para observar as pessoas que limpam o chão das escolas? Que limpam os banheiros? As pessoas que preparam a merenda das crianças? Qual é a cor dessas mulheres? Vocês também as chamam de “*tia da limpeza*”, como se não tivessem nome? (LIMA, 2021, p. 169, grifo do autor).

Nesse contexto, outras questões são apresentadas: O que conhecemos para além do processo hegemônico de construção das relações de gênero preestabelecidas pela branquitude? Como podemos pensar a representação do que é ser docente dentro da lógica da branquitude?

No Brasil, que sofreu um forte processo de colonização racista, o qual se desdobrou em uma sociedade escravocrata e onde, até hoje, não foram realizadas uma reparação histórica e uma integração social adequadas para com a população negra, podemos observar que o racismo constrói processos de subjetivação diferenciados quanto às relações de gêneros. Para a compreensão das relações de gêneros, é necessário conhecermos a historicidade e as culturas que as legitimam, tornando visíveis as desigualdades, as hierarquias e a dinâmica social do método de representação do binarismo masculino e feminino e do legado colonialista do patriarcado, de modo a entendermos as relações de poder que estabelecem a decodificação de elementos corpóreos em signos culturais (SCOTT, 1998).

O gênero, como aponta Brah (2006), é construído de maneira diferente conforme a nossa

⁵ Os recortes dos relatos orais escolhidos para a construção deste artigo são das professoras denominadas “**E**” e “**V**”.

⁶ As idades das professoras mencionadas foram registradas no ano de 2019.

localização nas relações de poder: não existimos simplesmente como mulheres ou homens, mas como categorias diferenciadas, tais como mulheres de classe trabalhadora, mulheres negras, homens camponeses. Cada descrição representa uma condição social específica, a partir da qual são forjadas vidas. Essa forma de percepção permite que se “desessencialize” o gênero, já que esse não é um ponto de partida dado, mas um pressuposto ou uma construção que se pode formalizar não arbitrariamente por meio de experiências, de práticas e de discursos. Além disso, “[...] o gênero é uma interpretação da nossa história dentro de uma constelação discursiva específica – uma história na qual somos sujeitos da construção social e estamos a ela sujeitos” (ALCOFF, 1988, p. 431). O gênero não é somente uma questão ligada aos atributos culturais construídos a partir de um “sexo biológico”, mas também é uma questão de classe, de pilhagem colonial. Assim, as intersecções entre as relações de gênero, raciais e de classe são estruturantes da dinâmica capitalista e permanecem nas suas configurações, construindo relações sociais e localizando os sujeitos na sociedade.

A análise interseccional é uma vertente feminista, que se constituiu, em grande medida, como um desdobramento do feminismo negro, buscando articular, na análise social e na prática política, distintos eixos de diferença e de desigualdade, como gênero e raça (BRAH; PHOENIX, 2004). As referidas vertentes feministas, incluindo a descolonial, nascem e dialogam entre si desde que o primeiro navio negreiro partiu do continente africano, rumo às Américas, possibilitando a “invenção” do negro e da Interseccionalidade, conforme Akotirene (2019). Dessa maneira, as feministas negras alertam-nos sobre assumir posições que parecem representações da totalidade, pois acabam por reproduzir inúmeras vezes epistemologias que controlam qualquer posição que se desvie da experiência oficial do que seja ser mulher, branca, cis e heterossexual. Isso significa dizer que o racismo e o sexismo se combinam e criam barreiras nocivas entre as mulheres (HOOKS, 2018).

Carvalho (2020) salienta que, a partir das aproximações e dos distanciamentos entre os gêneros e as suas relações binárias de poder, articulam-se outras hierarquias e desigualdades, interseccionalizando os gêneros com raça/etnia, gerações e classes. Para tanto, no desenvolvimento das análises de Souza (2021), com base nos dados da pesquisa, em outras palavras, nos relatos orais de docentes e nas suas representações culturais em momentos históricos diversos, com a presença das classes sociais e laborais docentes, enfatizando questões de raça, a autora encontrou a “[...] branquitude das professoras e seus privilégios na formação e ocupação da docência feminina, além do fator comum em ser mulheres brasileiras” (SOUZA, 2021, p. 27).

Souza (2021) menciona “E”, professora classificada na 1ª geração docente de sua pesquisa e com 60 anos de idade, branca, bissexual, iniciando o exercício docente na década de 1980, em uma conjuntura pós-Ditadura brasileira, com a maior parte da população ansiando ares libertários. Tendo isso em vista, “E”, conforme Souza (2021, p. 82), “[...] apesar de viver no Brasil, colonizada e reprodutora de valores patriarcais, parece ter construído seus caminhos com coragem e determinação de uma mulher dona de si”.

E: Bom, eu saía de casa dez horas da manhã, porque eu ia de carona... Esticava uma plaquinha “Itu-São Paulo”... Descia na pista, descia na Castelo, depois eu pegava um ônibus urbano, ia pro centro de Itapevi, ou pegava uma outra carona e ia pro centro de Itapevi. Depois do outro lado da plaquinha “São Paulo-Itu”... Descia na Castelo de novo...

Pesquisadora: E paravam bastante? Você não tinha medo... Se fosse homem...

E: Nunca tive medo...

Pesquisadora: E nunca aconteceu nada...

E: Não... (risos) Mesmo em 2006...

Pesquisadora: Mas os caras não te cantavam...?

E: Não! Não tinha jeito... Como que eu ia dar aula em Itapevi, morando em Itu, pagando aluguel, com um filho de doze anos, pagando ônibus? (E. – transcrição de relato oral de docente participante da pesquisa de SOUZA, 2021, p. 82).

“E” vivenciou privilégios brancos, os quais ressaltam as liberdades dadas com maiores regalias, se não com permissões restritas, apenas aos homens; assim sendo, “E”, com suas vivências socioculturais, é um exemplo de compreensão e de necessidade de enxergarem-se as subculturas femininas e as suas resistências (BURKE, 2005), enfatizando também os privilégios das subculturas femininas docentes, marcados na cor das peles dessas professoras.

As subculturas de mulheres negras docentes apresentam outras vivências socioculturais, que foram encontradas na ausência delas entre essas mulheres professoras brancas participantes da pesquisa de Souza (2021). “E as culturas trazidas e tentadas ao esquecimento não devem ser esquecidas, pois existem corporificadas nas ausências” (SOUZA, 2021, p. 83). Essas ausências são ora percebidas, ora despercebidas, de acordo com as bagagens históricas culturais de quem observa – trata-se de marcas corpóreas, subjetivas e/ou ancestralizadas, vácuo ausente que sente quem o possui.

As ausências sentidas pela pesquisadora (SOUZA, 2021) são explanadas por Boaventura de Souza Santos (2002, p. 258), que diz: “[...] a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis”. O campo social é revelador de diversidade e, no caso em debate, a presente ausência de mulheres negras na docência sinalizou as vivências histórico-socioculturais da pesquisadora. Esse processo é apontado por Santos (2002, p. 259) como “experiências de reconhecimento” e ocorre a partir de tensões e de diálogos entre “sistemas de classificação social”, trazendo como exemplo tensionamentos, como racismo e sexismo, e também diálogos positivos com o multiculturalismo e “[...] a discriminação positiva sob a forma de direitos coletivos e cidadania pós-nacional e cultural” (SANTOS, 2002, p. 259).

O branco aparece como modelo universal de humanidade, como aponta Santiago (2019a), alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais, encarados como não tão humanos. Entre as diferentes ferramentas sócio-históricas utilizadas pela elite branca brasileira para manter seus privilégios, temos o projeto elaborado pela Comissão Brasileira de Eugenia que possibilitou mudanças na Constituição de 1934. A partir da promulgação do Art. 138, determinou-se a responsabilidade da União, dos Estados e do Municípios, nos termos da respectiva lei, em estimular a educação eugênica, condicionando a educação como prática de melhoramento racial (ROCHA, 2018). A mencionada lei, racista, provavelmente não pretendia colocar mulheres negras e homens negros como docentes, dado que pode ser percebido nas gerações posteriores, conforme o relato:

E: Isso em 85... É... Tinha umas professoras... agora negra? Nenhuma! Nós tínhamos o que trabalhava no almoxarifado, um negro, professor de Educação Física.

Pesquisadora: Serviço físico...

E: Na cozinha, duas negras...

Pesquisadora: Sim... Morena, dando aula, também não. Negra de pele retinta... Você percebia esse colorismo ou não?

E: Percebia... Já estava começando a melhorar... A perceber que tinha...

Pesquisadora: Já tinha morena, assim, dando aula...

E: Tinha morena... Já estava começando a ficar diferente... Aquela visão mais alienada já estava mudando... Estava começando a perceber, porque que não... começando a perceber que os alunos, a grande maioria era branca...

Pesquisadora: Branca... é...

E: Porque também tinham que ser mantidos dentro da escola... Eles não vinham de uma família poobre... A gente tinha, abre aspas aí, a gente tinha a ideia de que pobre era o negro, né? (E. – transcrição de relato oral de docente participante da pesquisa de SOUZA, 2021, p. 110).

Com relação ao diálogo de existências negras docentes nas escolas brasileiras do interior paulista, Santiago (2019a) salienta que o racismo cria um lugar em que a humanidade não pertence a todos, transformando em coisas aqueles que não pertencem a seu grupo étnico e proporcionando experiências distintas para os sujeitos que constroem a sociedade. Nesse contexto, ao mesmo tempo, a colonialidade desumaniza as pessoas negras e legitima a construção da superioridade do branco que representa “o humano”; por isso, é “[...] preciso evitar o mecanismo das análises apressadas que reproduzem enfoques sem preocupação com a dialética dos processos” (WHITAKER, 2002, p. 9).

Dessa forma, para Lélia Gonzalez (RATTS; RIOS, 2010), mulheres não brancas denominadas morenas, café com leite ou até de tinta fraca, como forma de se enfatizarem as diversas formas de denominar a cor não branca, ou seja, as variações de negritudes, quando conseguem trilhar os caminhos da docência, devem atender a padrões com maior destreza de comportamento e inteligência. Lélia Gonzalez, brasileira e mulher negra, iniciou, na década de 1960, o exercício da docência em colégios e universidades, tanto públicas como privadas, com as disciplinas de “[...] filosofia, história da educação e história moderna e contemporânea” (RATTS; RIOS, 2010, p. 50). Em seus relatos, ela enfatiza elementos corporais presentes nesses ambientes, como, por exemplo, o cabelo alisado e o modo de se vestir – ou seja, o “branqueamento” –, como requisito para a possibilidade de mulheres não brancas ocuparem o *lôcus* docente. Assim, a relação entre desumanizar pessoas negras e legitimar a superioridade branca enfatiza a branquitude presente em espaços de intelectualidade e o “não lugar” de pessoas negras na docência.

Além das observações das professoras entrevistadas para se analisarem as ausências de professoras negras nas suas atuações docentes, “E” lembra sua época como aluna dos anos iniciais da Educação Básica, percebendo as ausências negras, as quais não havia outrora observado:

E: Eu agora pensando no grupo escolar, eu acho que eu não tive nenhuma professora negra. Eu acho que não tinha na escola negro. A não ser algumas alunas.

Pesquisadora: No grupo quando você fez?

E: Primeira à quarta série... 60?... 63... 4... por aí... 64! Primeiro ano no grupo escolar: 64!

Pesquisadora: É, porque tá ligado à classe social, não tem jeito... Infelizmente também... A cor!

E: E nem imigrantes não tinha muito, eu tive uma amiga japonesa... no grupo escolar também...

Pesquisadora: Sim... Eles tinham as próprias escolas, não era assim, muitas vezes?

E: É... É o *lôcus* também né? Não sei se se concentrava mais numa região... A imigração maior é italiana, então ficava na região produtora de uva... Que ali, Jundiá, Porto Feliz e Itu, na época era café... E uva! Então concentrou mais a imigração italiana e pouco japonês. Ao contrário daqui, que a concentração japonesa é forte...

Pesquisadora: É! Aqui é forte.

E: E foi também já um tempo bem depois, né... da segunda guerra... a imigração italiana começa do lado de lá. Estou dizendo do lado de lá, porque a possibilidade, se a gente for pensar à nível histórico e geográfico, lá tá muito mais próximo do mar. É só subir a serra. Aqui é muito distante do mar, então a imigração chegou lá em 1889, na época da abolição da escravidão... (E. – transcrição de relato oral de docente participante da pesquisa de SOUZA, 2021, p. 110).

A branquitude entre as professoras no recorte temporal escolhido na pesquisa que resultou na dissertação de Souza (2021) chama atenção e, com os relatos orais, é encontrada a necessidade de um diálogo entre Norte e Sul do globo terrestre, especificamente nessas linhas entre Europa e Brasil, não apenas para (re)fazer uma apropriação dos saberes de nossos colonizadores, mas para promover trocas de forma não exclusiva, abordar questões trazidas pelo feminismo interseccional. Este, é necessário mencionarmos, possui suas raízes em diálogo com o feminismo negro, mas pôde

ser trabalhado na referida pesquisa pelas intersecções comuns de raça com relação à branquitude das professoras, bem como de classe econômica social.

Entre as professoras que Souza (2021) entrevistou, apresentamos “V”, branca e heterossexual, casada e com filhos, classificada na 2ª geração de professoras. Ela iniciou sua atuação na docência na década de 1960 e é filha de um pai que faleceu precocemente aos 33 anos, o qual também exercia a profissão docente. Já sua mãe exercia os trabalhos do lar, o que era comum na época para as mulheres, sobretudo as brancas. Devido à mencionada morte precoce de seu pai, a mãe de “V” teve de procurar emprego fora de casa para sustentar sua família, encontrando oportunidades como servente da escola em que “V” e suas irmãs estudavam. Isso mostra um exemplo de força e de superação para as meninas e, ao mesmo tempo, constrói ideais meritocráticos que podemos notar nas falas da participante da pesquisa de Souza (2021). Por ser a filha mais velha, “V” construiu seus objetivos de vida socioeconômica com finalidades de prover a sua mãe:

V: Sério, bem? Então, mas eu sempre fui, não digo excelente, mas procurei ser... Porque é uma questão compensatória. Eu era “rimo de família”, eu era a mais velha, então eu precisava ser uma boa aluna e porque eu já enxergava lá longe. Eu precisava ajudar a minha mãe. Qual era meu sonho? Tirar minha mãe de servente da escola. Eu queria isso para mim. Eu sempre fui uma aluna dedicada! No magistério foi a mesma coisa. Aí chegou no magistério, deixa eu te contar uma coisa, teve o exame e na primeira demanda eu não passei. Eu chorei tanto de ficar com o olho desse tamanho e a minha mãe disse “para, tem tanta coisa para fazer...”, mas, eu falava que “não mamãe, eu não tenho esse tempo”. (V., transcrição de relato oral de docente participante da pesquisa de SOUZA, 2021, p. 83).

Percebem-se, nos relatos de “V”, uma vida inteira com bagagens de meritocracia e a autocobrança de ser sempre a melhor em tudo, já que, como filha e irmã mais velha, ela sentia a responsabilidade de cuidar de sua mãe e de suas irmãs desde que o pai falecera, quando ela possuía apenas seis anos. Conforme as palavras dela, esse, inclusive, foi o momento em que se iniciou a formação de suas ideias de ser uma pessoa forte e “guerreira”, com o objetivo de prover à mãe, retirando-a dos serviços fora do lar, como podemos observar neste relato:

V: Aí eu peguei a primeira nota e fui trabalhar na São João. Aí vinham me buscar de charrete, eu pegava meu dinheiro limpinho, entregava na mão da minha mãe e minha mãe “Ah, mas eu não vou sair da escola, isso aí é temporário”, mas eu “não, nem se for para eu trabalhar em qualquer outro lugar! Mãe, eu não tenho vergonha da senhora, mas é muito sofrido para você! Você tem que cuidar de nós”, eu falava, e foi... Aí ela aceitou. Aí minha mãe pediu as contas e eu nunca mais parei. Aí eu fiz o magistério, como falei para você e trabalhei como professora. E no mesmo ano, no período da tarde, eu era estagiária e você perguntou sobre diretoras, os dois grupos escolares eram diretores, não havia mulher na direção. (V. – transcrição de relato oral de docente participante da pesquisa de SOUZA, 2021, p. 110).

“V” iniciou sua carreira docente justamente no lugar em que queria, o qual era requisitado por seus benefícios. O local almejado era a Fazenda São João, no interior paulista, próxima à cidade de Bauru. O grande interesse laboral na referida fazenda consistia no fato de que o dono disponibilizava uma charrete para buscar a professora. Dessa forma, ela não tinha gastos com condução. Com esforço, ela afirmou ter conseguido quase tudo o que almejava:

Pesquisadora: E você levava a profissão, V., como... como que eu posso dizer isso? Você levava só como trabalho ou como também um ato de amor? Vocação... “eu tenho vocação para ser professora...”.

V: Olha, super vocação, mas se eu te contar uma coisa, você pode nem entender como eu fui tão, com tanta devoção no magistério... até hoje eu sou assim. É que eu, quando eu vim para Marília, eu morava numa casa cuja menina que fazia fisioterapia em São Paulo, em escola particular, e ela vinha só nas férias... ela tinha umas amigas que as

meninas namoravam os moços da FAMEMA... três delas. Eu ficava babando... “*Mas por que que eu não posso fazer medicina?*” ... Bom, naquele tempo era pago, começava por aí, não podia. E segundo, era integral, e eu não podia, precisava ajudar a minha mãe...

Pesquisadora: Porque você foi para ciências... Então tem a ver... você sempre teve vontade...

V: Para você ver... sempre, sempre era biologia e ciências que eu queria fazer né, aí eu nunca pude, então como eu sonhei com isso e eu vi que não havia possibilidade... tanto é que quando o André entrou na medicina, meu filho mais velho, eu dei todo apoio e eu me realizei nele, porque ele também, como eu, era também um apaixonado pela medicina. Ele fez Odontologia, foi trabalhar, mas ele sonhava com a medicina dia e noite, ele nunca largava isso. (V. – transcrição de relato oral de docente participante da pesquisa de SOUZA, 2021, p. 139).

A classe socioeconômica de “V” e os objetivos de prover a sua mãe a impossibilitaram de fazer Medicina. Assim sendo, ela encontrou caminhos alternativos para se aproximar, o quanto pôde, de seu sonho, o qual não foi alcançando com seus esforços: ela acabou atuando como professora de Biologia e Ciências na Educação Básica. Nessa perspectiva, é importante destacarmos que, para Cíntia Cardoso (2017, p. 31), uma “estrutura racista[,] em que brancos detêm privilégios simbólicos e materiais[,] é possível também de ser reconstruída[,] considerando abolir as vantagens sociais em ser branco”. Prova disso é que a entrevistada “V” conseguiu concluir um curso superior e estar em um emprego estável.

Nas linhas advindas da pesquisa culminada na dissertação de Souza (2021), houve a constatação de que mulheres brancas e professoras possuem poderes com aparências subjetivas em relação à cultura masculina hegemônica reproduzida no solo brasileiro desde os tempos iniciais das invasões europeias, datadas de 1500. Assim, a profissão docente lhes “[...] permitiu contato com a intelectualidade, abrindo portas para o mercado de trabalho”, o que nos leva a concluir que as “[...] subjetividades relativas à cultura do poderio do macho, em ser professora, possibilitou a ocupação de cargos como de chefas de família, ou seja, a chance de serem donas de si, de adquirir bens” (SOUZA, 2021, p. 84).

Souza (2021) também enfatiza que as chances libertárias em ser professora são, em sua maioria, para mulheres brancas, já que, como ressalta Gonzalez (2020, p. 40), “[...] as negras e as indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão”. Ademais, anteriormente às possibilidades de ascensão das mulheres professoras dadas com a feminização do magistério, já existiam as mencionadas chefas de família (GONZALEZ, 1988), e, no recorte temporal de 1938-1985, foi enfática a ausência de mulheres negras presentes no professorado brasileiro.

A cor preta de homens, mulheres e crianças no Brasil transmuta a epiderme corporal, assumindo um caráter cultural e social que referencia os processos de “integração” ou não desses sujeitos na sociedade, marcando diretamente as relações raciais, de gênero, de classe e de idade (CARNEIRO, 2003). Por mais que tenha ocorrido, no âmbito do magistério, um processo de feminização, “[...] verificado desde o início da República no Estado de São Paulo, [...] a maior parte do corpo docente dos grupos escolares era composto por mulheres, no início do século” (SOUZA, 1998, p. 51). Dessa forma, podemos levantar alguns questionamentos: As mulheres negras não são mulheres? Por que elas não estão presentes, em sua maioria, na docência, assim como as mulheres brancas? Dentro desse contexto, não poderíamos deixar de nos lembrar do clássico discurso proferido por Sojourner Truth, mulher, negra, ex-escravizada, que, em 1851, disse as seguintes palavras na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu

braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2012, p. 29).

Nessa perspectiva, podemos ver que o sujeito negro não é tratado como igual, mas considerado como “os outros/as” e sempre percebido como dependente, incapaz, primitivo, violento, fora da lei, exótico, erótico, viril. Kilomba (2019) menciona o fato a seguir:

Imagens me colocam como “*Outra/o*” quando ando pela rua e me vejo cercada por um anúncio com rostos negros e palavras apelativas como “Ajuda”. Gestos me posicionam como “*Outra*” quando na padaria a mulher branca ao meu lado tenta ser atendida antes de mim. Ações me colocam como “*Outra*” quando sou monitorada pela polícia assim que chego a uma estação de trem. Olhares me colocam como “*Outra*” quando as pessoas olham fixamente para mim. Toda vez que sou colocada como “*Outra*”, estou experienciando o racismo, porque eu não sou “*Outra*”. Eu sou eu mesma. (KILOMBA, 2019, p. 80).

Por meio dos espaços sociais ocupados pelas participantes da pesquisa e dos seus respectivos lugares socioculturais como mulheres, brancas, brasileiras e majoritariamente heterossexuais, interioranas paulistas, notamos o ponto em comum com relação à branquitude presente em suas peles, que se desdobra nas suas relações de gêneros, de classes sociais e de gerações. Esses desdobramentos, por seu turno, se interseccionalizam; assim, podemos observar que “[...] a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único” (CARDOSO, 2010, p. 611).

A identidade racial branca, como destacam Cardoso e Dias (2018), não é hegemônica; a branquitude precisa ser considerada a posição ocupada pelo sujeito na confluência de eventos históricos e políticos determináveis. Ser branco tem distintos lugares; no entanto, é a branquitude que modela as estruturas hierárquicas. Por conta disso, a brancura da pele das docentes do interior paulista brasileiro que participaram da pesquisa de Souza (2021) possui um caráter político-sociocultural hierarquizante apresentado pela estruturação da branquitude. De acordo com Schucman (2012):

Podemos pensar na branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, em nossos valores estéticos e em outras situações cotidianas de vida, em que os sujeitos brancos exercem posições de poder sem tomar consciência deste habitus racista que perpassa toda a nossa sociedade. (SCHUCMAN, 2012, p. 122).

Assim, essas estruturas inferiorizantes de mulheres percorreram os espaços das escolas e os corpos das professoras desde o século XIX, com a feminização do Magistério brancocentrada, até a contemporaneidade, implicando para as mulheres não brancas vivências de ausências e “o desejo de ser o Outro: branco, europeu, colonizador e ocidental”, conforme Ratts e Rios (2010, p. 44).

A feminista negra Lélia Gonzalez (RATTS; RIOS, 2010) relata também que experienciou em vida a estrutura hierarquizadora da branquitude quando começou a ocupar o espaço universitário, como aluna, e, depois, as salas de aula, como docente. Mulher negra, legitimamente brasileira, filha de uma mãe indígena e de um pai negro, conseguiu sua ascensão socioeconômica pela educação, fato advindo de perdas emocionais subjetivas e de afastamento das presenças da comunidade negra, pobre, em que Lélia vivia. Lélia ressalta as ausências enfáticas da negritude no espaço docente e diz ainda ter de lidar com as questões concernentes à categoria de gênero feminino entre as professoras, com relação ao modo de falar, de sentar-se, de vestir-se e de agir:

Embranquecer não é um caminho tranquilo e nem o único possível, mas, muitas vezes, o único conhecido para suportar as adversidades de uma sociedade racista. Muitas vezes, esta escolha nem mesmo é uma tomada de decisão consciente: pouco a pouco, a mulher negra que começa a ocupar determinadas posições na sociedade, realiza atitudes de concessão, que vão além da simples negociação para um bom convívio social. Essas atitudes passam então a ser esperadas pelas demais pessoas ao seu redor, que, ao verem uma mudança de status – econômico ou social – solicitam das mesmas o cumprimento de algumas normas que a qualificam como apta para a vida em sociedade. (NUNES, 2012, p. 241).

O espaço da docência dentro de uma sociedade racista como a brasileira se caracteriza por um *lôcus* da branquitude, e os hábitos que constroem a profissão docente se estruturam por meio de um aparato social pautado em regras e em condutas estabelecidas por determinantes da cultura racista, a qual valoriza os aportes eurocentrados e brancocêntricos.

Considerações

Os silêncios naturalizados pelas ausências, que legitimam hierarquias raciais e desumanizam pessoas, está presente também no âmbito da feminização do Magistério na Educação brasileira. A questão da branquitude presente na classe feminina docente atuante na Educação Básica e dos seus desdobramentos socioculturais afeta diretamente em como se deu o processo de representações culturais de mulheres professoras no contexto brasileiro, o qual persiste marcado pela ideia de que essa profissão é destinada a mulheres brancas. É importante frisarmos que as relações pautadas na branquitude são reverberações do sistema de privilégios e da violência material das quais o racismo estrutura, e não se constituem simplesmente como um estereótipo (SANTIAGO, 2019b).

Dessa forma, consideramos que as hierarquizações socioculturais postas com a branquitude docente propõem reflexões sobre a não existência de humanidade presente nos corpos de mulheres negras, como um desdobramento colonial do gênero feminino e de raças/etnias não brancas. Isso paira sobre as profissões e os lugares ocupados por essas mulheres não brancas desde o período pós-abolição até a contemporaneidade no Brasil.

Com a consciência histórica sociocultural de olhares e de compreensões sulistas – ou seja, das vivências de mulheres na América Latina, especificamente no Brasil –, enfatiza-se Akotirene (2019), quando ela salienta as “culturas afogadas no atlântico” e os assassinatos de mulheres negras, africanas e indígenas, desde os primórdios da invasão das terras chamadas de Brasil. Assim, compreendemos que a branquitude necessita que as posições históricas socioculturais das pessoas brasileiras sejam entendidas em perspectiva com os acontecimentos históricos socioculturais e políticos, que levaram a população negra a frequentar a escola muito tardiamente. Dessa maneira, é preciso levar em consideração os desdobramentos da escravização que ocorreram no Brasil e as suas consequências quanto às mulheres negras, pois elas foram colocadas às margens sociais, em função de suas negritudes e de seu gênero (GONZALEZ, 1988), já que as posições em ser branca ou branco possuem uma diversidade de lugares sociais, mas a modelação das hierarquizações acontece com a branquitude.

A referida compreensão permite, portanto, o entendimento sobre a categoria de gênero como algo que não é rígido ou imposto. Em outras palavras, possibilita o fluir dos gêneros nas construções socioculturais pelas vivências, pelas experiências, pelas práticas e pelos discursos. Os gêneros e as suas relações não se limitam às questões culturais que se constroem a partir de sexos biologicamente impostos por dada sociedade, mas também englobam questões relacionadas à classe, à raça/etnia, à geração e a bagagens coloniais, as quais dialogam, reagem e se (re)interpretam na estrutura econômica capitalista existente contemporaneamente.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALCOFF, L. Cultural feminism versus post-structuralism: the identity crisis in feminist theory. **Signs**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 405-436, 1988.
- ALMEIDA, H. B. de. Gênero. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. **Mulheres na Filosofia**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 33-43, 2020.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-83332006000100014>
- BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 75-86, 2004.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010.
- CARDOSO, C.; DIAS, L. R. A Investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 293-309.
- CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; CIDADANIA, T. (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.
- CARVALHO, M. P. de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147068>
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CRISOSTOMO, M. A. dos S.; REIGOTA, M. A. dos S. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772010000200005>
- CURCIO, A.; MELLINO, M. La razza al lavoro: rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Itália. In: CURCIO, A.; MELLINO, M. (org.). **La razza al lavoro**. Roma: Manifesto Libri, 2012. p. 7-36.
- DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.
- ENKEVICS, A. **A Feminização do Magistério**. Ensaios de gênero. 2011. Disponível em: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

GARZÓN, M. T. “Alguien a Quien Amar”: representaciones de infancia y blanquitud em dos obras literarias. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 199-219, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43693>

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas descoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38-51.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, A. A. de P. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LIMA, M. S. de. Mulheres negras e o racismo cotidiano: contribuições à docência. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. de. (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 150-170.

MARUGÁN, P. Ejercicio auto-etnográfico-blanquitud, mestizaje cultural y nomadismo feminista: primeras indagaciones para el desarrollo de un pensamiento situado em movimiento. **Periódicus**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 204-222, nov. 2019/abr. 2020.

NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15360.058>

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente In: SILVA, T. T. da. (ed.). **Teoria & Educação**. n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991. p. 109-139.

NUNES, M. D. F. **Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Claficiación Social. In: CLÍMACO, D. A. (org.). **Cuestiones y Horizontes: de la dependência historico-estrutural a lacolonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-330.

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S. de; SANTOS, S. C. M. dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2115355, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055>

RATTS, A.; RIOS, F. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROCHA, S. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992116>

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol!** (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. 2019a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66099>

SANTIAGO, F. Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola. In: MORO, C.; BALDEZ, E. (org.). **EnLacES no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 153-174.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SCHUMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. V. Branquitude à brasileira: hierarquias e deslocamentos entre origem, gênero e classe. In: CAHEN, M.; BRAGA, R. (org.). **Para além do pós-colonial**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 167-202.

SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, v. 16, p. 297-325, jan./jun. 1998.

SOUZA, A. L. B. R. de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência**: uma análise histórica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. A. (org.). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998. p. 19-62.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRUTH, S. Convención de los derechos de la Mujer e Sufragio Feminino. In: JABARDO, M. (ed.). **Feminismos Negros**: una antología. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 59-69.

VILLAS-BOAS, S. *et al.* Elaboração de programas intergeracionais: o desenho do perfil comunitário. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 44, p. 31-44, 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

WHITAKER, D. C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. In: FARIA, A. L. G. de. (org.). **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 22, n. 56, p. 7-22, abr. 2002.

YANNOULAS, S. C. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (org.). **Trabalhando com a diversidade no PLANFOR**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 69-105.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>

Recebido em 30/09/2021

Versão corrigida recebida em 28/11/2021

Aceito em 29/11/2021

Publicado online em 06/12/2021