UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS (DCHT – CAMPUS XVI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS (PPGEAFIN)

CARLA SANTOS PINHEIRO

SERÃO NEGRAS AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SALVADOR?
QUANDO O SILÊNCIO É A RESPOSTA

SALVADOR - BA
2021

CARLA SANTOS PINHEIRO

SERÃO NEGRAS AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SALVADOR?
QUANDO O SILÊNCIO É A RESPOSTA

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos de Araújo Silva

LINHA DE PESQUISA: Cultura, Educação e Memória

SALVADOR - BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura – UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa - CRB-5 / 918

P654s Pinheiro, Carla Santos

Serão negras as professoras de educação infantil municipal de Salvador? Quando o silêncio é a resposta / Carla Santos Pinheiro. – Salvador, 2021.

152 f. : il.

Orientador: José Carlos de Araújo Silva.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras – PPGEAFIN, Campus I. 2021.

Contém referências e anexos.

FOLHA DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

UNEB

MPED

Educação e Diversidade

ATA

PPGEAFIN

SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA

Em 21 de dezembro de 2021, às 09h20 hora(s), em sessão virtual sob a plataforma "meet", foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Dissertação do(a) Mestranda **CARLA SANTOS PINHEIRO**, intitulada: **Serão negras, as professoras da Educação infantil municipal de Salvador? Quando o silêncio é a resposta.** O(a) Professor(a) Dr. **JOSE CARLOS DE ARAUJO SILVA**, orientador e Presidente da Banca Examinadora, iniciou a sessão apresentando os demais examinadores: Prof.ª Dr.ª **NANCI HELENA REBOUÇAS FRANCO** – UFBA (membro externo), Prof. Dr. **CARLOS AUGUSTO LIMA FERREIRA** - UEFS, membro externo. A sessão teve a duração de __03h08__ e, após a exposição do trabalho e arguição da discente a Banca emitiu o seguinte parecer:

CONCEITO	APROVADO (X)	APROVADO COM RESTRIÇÃO ( )	REPROVADO ( )
NOTA/PARECER			
A dissertação apresenta os elementos requeridos em um trabalho dessa natureza. Aborda temática relevante e atual, principalmente diante da insistência da sociedade brasileira em negar o racismo estruturante, especialmente aquele que vem sendo praticado nas várias instâncias e instituições. Consideramos que essa dissertação, deva ser objeto de reflexão para os estudos em várias áreas de conhecimento, notadamente, na formação de professores. Posto isso, afirmamos que a mesma seja indicada para publicação.			

Para lavrar a presente Ata, eu, Prof. (ª) Dr.(ª) **JOSE CARLOS DE ARAUJO SILVA**, presidente da Banca, encerro a presente ATA, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca.

Jacobina-BA, 21 de dezembro de 2021.

Professor(a) Dr. **JOSE CARLOS DE ARAUJO SILVA**	Professor(a) Dr. **CARLOS AUGUSTO LIMA FERREIRA**
Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Universidade do Estadual de Feira de Santana - UEFS
Orientador Presidente	Examinador Externo
Nanci Helena Rebouças Franco	Carla Santos Pinheiro
Professor(a) Dra. **NANCI HELENA LIMA FERREIRA**	CARLA SANTOS PINHEIRO
Universidade federal da Bahia - UFBA	
Examinadora Externo	Mestranda

Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Araújo Silva, Professor**, em 23/12/2021, às 13:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00040838028** e o código CRC **35B15AA3**.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Universidade Estadual de Feira de Santana
ÁREA DE PRÁTICA DE ENSINO - UEFS/REIT/DEDU/AREAPRATENS

ATESTO DE DOCUMENTO

Atesto para os devidos fins que valido as informações contidas no documento nº [00040838028].

Documento assinado eletronicamente por **Carlos Augusto Lima Ferreira, Professor Pleno**, em 27/12/2021, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00040889725** e o código CRC **44A1ADFA**.

AGRADECIMENTOS

Tantas são as pessoas e coletivos que comigo sonharam, construíram e vibraram pela construção dessa dissertação. Assim, agradeço primordialmente ao Criador, pelo sopro da vida e por viver em mim em cada momento de minha existência.

Ao meu companheiro Cleiton Silva do Monte e ao meu filho Cleiton Pinheiro do Monte (os Cleiton's) por trazerem uma leveza ao processo atravessada pela imensidão de sentimento de potência e, ao mesmo tempo, de incapacidade, no entendimento de que, ao ser feita de escolhas, priorizar uma ação, por vezes, resulta no detrimento da outra. À Cleitão, especialmente, por discordar de tanta coisa em relação às minhas escolhas, mas, nunca se negar em ser meu amparo. À Cleitinho pela empolgação por cada descoberta ao ponto de repetir alguns eventos históricos de maneira contextualizada, por "bater" a lista do PNAD-76 divertindo-se com cada palavra e encenado como imagina que as/os respondentes deram as respostas.

À Virgínia de Santana Cordolino Nunes por sonhar mais do que eu na possibilidade de integrar o PPGEAFIN como discente regular: por viver a empatia.

À minha família, especialmente à minha: avó Maurília Francisca dos Santos por veementemente fazer questão de incentivar minhas escolhas de vida; mãe Arli Rodrigues Santos Pinheiro pelas "caras" de orgulho; irmã Jackeline Santos Pinheiro por ter acompanhado comigo o processo de ingresso e pela "irmãedade"; sobrinha Layne Sousa Pinheiro, a quem, durante a seleção telefonava para "palestrar", chorar, vibrar. Carinho estendido às minhas/meus outras/os irmãs/os: Luciana Batista dos Santos, Aline Santos Pinheiro, Jackson Pinheiro da Silva, José Carlos Gonçalves Pinheiro Junior, Adoniran Santos Pinheiro, Adelvandro Rodrigues Santos Pinheiro e Uilma Escolástica dos Santos.

Aos grupos de pesquisa e/ou estudos dos quais participo oficialmente ou como visitante, a saber: o Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Raciais na Educação Infantil - ERÊ (FACED/UFBA); o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI (FACED/UFBA); o Grupo de Pesquisa Educação, Política e Ensinos: Interdisciplinaridade, Transversalidade, Diversidade - GEPEN/Pondera (UVA/CE); o Grupo de Estudos Relacionados à Educação Infantil - GEREI (Lauro de Freitas); o Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdade e

Diversidade (PPGEduC/UNEB) e; o Núcleo de História, Educação e Acervo Digital - Alforjes (UNEB/Campus IV).

ÀsAos minhas/meus colegas e amigas/os da segunda turma regular do PPGEAFIN, especialmente: Daiane Felix dos Santos (pela serenidade em sempre querer evitar a fadiga além de embarcar comigo em jornadas extremamente significativas); Dandara Lucas Pinho (companheira de viagens e de fortalecimento do ativismo); Denízia Cruz (misto de leveza e força dada a vida) e; Maria Heloísa Lima dos Santos (pelas trocas afetuosas, especialmente, a partir de meados do curso).

Às/Aos amigas/os e colegas da Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia que me incentivaram a permanecer firme nos meus ideais, especialmente, a Helienita Nogueira de Gomes Oliveira e a Luane Valeska Costa Sala.

Às/Aos amigas/os que comigo vibram na mesma energia permitindo, assim, que o mestrado não fosse um ciclo solitário: Adriel Duarte dos Santos Boa Morte, Antonia Almeida Alves, Débora da Cruz Santos, Eliane Fátima Boa Morte do Carmo, Maria Patrícia Figueiredo Soares, Marileide Silva França, Noliene Silva de Oliveira, Nataly Farias de Góes, Rose Maria Pereira de Souza Bonfim dentre tantas/os outras/os que se fizeram presentes nessa caminhada.

À Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, especialmente Dinalva Moreira da Silva (diretora do Departamento de Educação Infantil) e Luciana Figueredo Almeida (Setor de Processos) pela liberação da licença para estudo. E, nesse direcionamento, ao Asprolf Sindicato pela mediação nesse contexto através, sobretudo, do presidente Valdir Silva, mas, também, pela inspiração de Dayse Macêdo.

A Marco Antonio Matos Martins (coordenador do CEGRESFE) e Moisés de Oliveira Sampaio (coordenador do PPGEAFIN à época do meu ingresso no Programa) por viver a empatia e o “há braços” em atitudes que não são por vocês anunciadas ao mundo, mas, concretizadas sem holofotes.

Às/Aos docentes de cada disciplina cursada no PPGEAFIN: Raphael Rodrigues Vieira Filho – pelo aprimoramento das leituras nas entrelinhas e, neste sentido, fazer com que eu pudesse acessar várias possibilidades de análises da obra “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos, 1895; Katharina Döring – pela incessante implicação em convidar-nos a repensar os nossos posicionamentos e o impacto da ‘cultura do silêncio’ em nossas jornadas; Cecília Conceição Moreira Soares – pela serenidade nas inquietações aparentemente despretensiosas e por impulsionar a reflexão sobre o porquê de determinadas posturas que eu tinha de vida.

Agradeço ainda às/aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) pelo acolhimento na aceitação como aluna especial para o cumprimento de créditos e, com isto, possibilitar pluralidade de leitura sobre meu tema, a saber: Raphael Rodrigues Vieira Filho (de novo), Cláudia Andrade Vieira e Marcos Luciano Lopes Messeder.

Às/Aos amigas/os e colegas que estiveram comigo no Tirocínio Docente e proporcionaram a mim, às/aos discentes e a todas/os as/os partícipes reflexões transformadoras: Joelson dos Santos/Yogi Nkrumah, Mariana Moraes Lopes, Carlos Eduardo Carvalho de Santana e Daiane Felix dos Santos (de novo).

À Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na representação de todas/os que imprimiram esforços e energias na aquisição de dados para a pesquisa. Lembro-me no momento de semi-desespero, depois de tantas tentativas frustradas, receber o teu retorno com o caminho.

Á/Ao avaliadora/avaliador da Qualificação (e apresentação pública), Nanci Helena Rebouças Franco e Carlos Augusto Lima Ferreira, pelas potentes reflexões tecidas a partir da leitura do trabalho em sua fase intermediária. Mais ainda: pelo brilho no olhar que impulsiona.

À professora Ana Célia da Silva, por ter participado da Qualificação desse trabalho como convidada ao ter pontuado acreditar na relevância desse debate. Repito que, o meu caminho foi pavimentado por ti e isto é muito caro para mim. Agradeço por possibilitar, por meio de seus estudos e ativismo, que a emancipação pudesse fazer parte de nossa identidade.

Ao orientador José Carlos de Araújo Silva, pela maturidade pessoal e acadêmico/profissional por lidar com os nossos conflitos como algo natural das interações em que se pleiteia uma qualidade na produção; por comigo pactuar os momentos de “serenar”; não dar respostas prontas e sim apontar caminhos e discutir argumentos e premissas; mesmo considerando piegas, viver a experiência de que o afeto é um dos mediadores da aprendizagem. Obrigada, por ter abraçado o meu trabalho (que foi reprovado na etapa da entrevista). Suas ações permitem que eu continue acreditando no poder da Educação.

A painho (José Carlos Gonçalves Pinheiro) e a vó Xanda (Alexandrina Gonçalves Pinheiro) por permitirem que eu fosse o seu xodó, que eu cresse que tem relações que são se encerram e nem se iniciaram nessa vida.

A MENINA QUE NASCEU SEM COR

Midria Pereira

Eu tenho um problema
Meu ascendente é em Áries

E eu tenho um outro problema
É que eu sou
“A menina sem cor”
Pra alguns eu sou “_____”
Pra outras eu sou “preta”
Pra muitas e muitos eu sou “parda”
Ainda que eu tenha ouvido dizer por aí que ...
PARDA É COR DE PAPEL!
E a aminha consciência racial quando me chamem parda fique tão bamba quanto a autodeclaração de artista pop como Anitta quando pratica apropriação cultural

Eu sou a menina que nasceu sem cor
Porque eu nasci num país sem memória
Com amnésia
Que apaga da história todos os registros de símbolos de resistência negra
Que embranquece sua população e sua trajetória a cada brecha
Que faz a Redenção de Cam sua obra-prima
Monalisa da miscigenação

E oh!
Ode ao milagre da miscigenação
Calcado no estupro das minhas ancestrais
Na posse de corpos que nasceram para serem livres
Na violação dos ventres que nunca deveriam ter deixado de serem nossos

E eu tenho um outro problema
Pô, eu não sei dar cambalhota
E não importa
Que para alguns eu seja a menina que nasceu sem cor
Se falta melanina para minha pele ser retinta
Que meus traços não sejam tão marcados
O colorismo é uma política de embranquecimento do Estado
Que por muito tempo fez com que eu odiasse os traços genéticos do meu pai herdados
Me odiasse, me mutilasse, o meu cabelo alisasse

Meninas pretas não brincam com bonecas pretas
Mas faço questão de botar no meu texto que pretas e pretos estão se armando, se amando
Porque me chamam por aí de
Parda morena, moreninha, mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom

E esse corpo moreno, xerôso e gostoso (...) É um corpo delgado, da cor do pecado
E me faz tão bem
Ser fetichada enquanto o
Quase!
Perfeito padrão de mulata exportação

Um outro problema que eu tenho é que meu passe livre sempre acaba antes do final do mês
Eu sou uma menina que nasceu sem cor e isso me dá o privilégio de ser menina que tem livre acesso a muitos espaços
Mas que no final do dia parece não pertencer a nenhum deles de fato
Eu sou a menina que nasceu sem cor
E isso às vezes me deixou invisível
Só-lidão da mulher preta

Eu sou a menina que nasceu sem cor, mas sempre que convém minha negritude vai saltar os olhos
E isso só me faz pensar sobre o quanto o mito da democracia racial é de engasgar
Se você sabe de onde vem seu tataravô
Pode ter certeza que você é uma pessoa branca
De origem europeia. Italiana ou portuguesa
O único brasão que sobrou da minha família foi a desestruturação e a pobreza

Cara gente branca,
Se você não tem sangue preto na veia, tem nas mãos
Tá na hora de derrubar a porra da estátua dos Bandeirantes
E valorizar o sangue preto que escorreu no solo nada gentil da construção desse País
Rui Barbosa e Bolsonaro tentam apagar a escravidão
Queimam os registros sobre esse holocausto
Então se for preciso
A gente resgata as nossas raízes nos dentes
Vai entender que nossa gente é filha de

"*Dandara do meu quilombo, me faz livre voar*
Rainha do meu congo
Me dá forças para lutar"
Não ter vergonha das histórias que carregam os nossos corpos

Muito tempo eu fui a menina que nasceu sem cor
Mas um dia gritaram me "NEGRA!"
eu respondi.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as autodeclarações de cor/raça das professoras de Educação Infantil atuantes na Prefeitura Municipal de Salvador, no período de 2017 a 2019 de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica. Apresenta a trajetória da autora em articulação com pesquisas que informam sobre a manifestação do silêncio, sobretudo no ambiente escolar, como argumento para reflexão acerca de como os conflitos podem repercutir tanto nas identidades quanto nas jornadas de vida dos sujeitos. Na perspectiva de contribuir para a discussão sobre a classificação racial propõe uma reflexão sobre as categorias de identificação étnico-racial nos recenseamentos demográficos brasileiros. Reconhece o mito da democracia racial como desdobramento da eugenia positiva no Brasil, uma formulação teórica elaborada em decorrência da miscigenação brasileira com vistas ao embranquecimento da nação. Lastreada na 'cultura do silêncio', compreende os dados de autodeclaração étnico-racial das professoras investigadas como manifestação do racismo brasileiro que se consolida através da deslegitimação por meio de diferentes expedientes dos corpos e das vozes dos sujeitos que não se adequam ao modelo de humanidade imposto pela tese da 'boa geração'. Considera que o sistema de classificação racial oficial brasileiro é caracterizado por incongruências, fruto de uma estrutura estigmatizante, que interfere nos direcionamentos quanto à identificação étnico-racial de cidadãs e cidadãos resultando em dados estatísticos que evidenciam um "retrato" da sociedade brasileira, especialmente, nesse caso, da docência da Educação Infantil, que tem por marca a não consciência e/ou o silenciamento quanto à pertença étnico-racial.

Palavras-chave: Autodeclaração Racial. Silêncio. Professoras. Educação Infantil. Embranquecimento.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las autodeclaraciones de color/raza de las docentes de educación infantil que laboran en el Ayuntamiento de Salvador, en el período de 2017 a 2019, según el Censo Escolar de Educación Básica. Presenta la trayectoria de la autora en conjunto con investigaciones que informan sobre la manifestación del silencio, especialmente en el ámbito escolar, como argumento de reflexión sobre cómo los conflictos pueden afectar tanto las identidades como los trayectos de vida de los sujetos. Con el fin de contribuir a la discusión sobre la clasificación racial, propone una reflexión sobre las categorías de identificación étnico-racial en los censos demográficos brasileños. Reconoce el mito de la democracia racial como una rama de la eugenesia positiva en Brasil, una formulación teórica desarrollada como resultado del mestizaje brasileño con miras a blanquear la nación. Respaldada por la 'cultura del silencio', comprende los datos de autodeclaración étnico-racial de las docentes investigadas como manifestación del racismo brasileño que se consolida a través de la deslegitimación por intermedio de diferentes expedientes de los cuerpos y voces de sujetos que no se ajustan al modelo de humanidad impuesta por la tesis de la "buena generación". Considera que el sistema de clasificación racial oficial brasileño se caracteriza por inconsistencias, resultado de una estructura estigmatizante, que interfiere en las directrices relativas a a la identificación étnico-racial de ciudadanas y ciudadanos resultando en datos estadísticos que muestran un "retrato" de la sociedad brasileña especialmente , en este caso, la docencia en Educación Infantil, que se caracteriza por la falta de conciencia y/o silencio respecto a la pertenencia étnico-racial.

Palabras clave: Autodeclaración Racial. Silencio. Maestras. Educación Infantil. Blanqueo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos. 1895. 74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 População total residente no Brasil e em Salvador/Bahia por cor/raça – 2010 90

Tabela 2 Número Percentual de Docentes da Educação Infantil por Cor/Raça - Salvador/Bahia – Dependência Administrativa Municipal - 2017-2019 100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alforjes	Núcleo de História, Educação e Acervo Digital
ANPUH	Associação Nacional de História
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEGRESFE	Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores/as
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CYBC	Creche Yeda Barradas Carneiro
DCNEIs	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DEEB	Departamento de Estatísticas Educacionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da UFBA
EI	Educação Infantil
ERÊ	Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
Geledés	Geledés – Instituto da Mulher Negra
GEPEICI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias
GEPEN	Grupo de Pesquisa Educação, Política e Ensinos: Interdisciplinaridade, Transversalidade, Diversidade

GEREI	Grupo de Estudos Relacionados à Educação Infantil
GPPGeR	Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
GRD	Ginástica Rítmica Desportiva
GRE	Gerências Regionais de Educação
IAE	Instituto Arte na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IEI	Instituição de Educação Infantil
IERP	Instituto de Educação Régis Pacheco
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
LF	Lauro de Freitas
MUNCAB	Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NEAF	Núcleo Educacional de Ações Afirmativas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEC	Prêmio Arte na Escola Cidadã
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
GEPEN	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Política e Ensinos: Interdisciplinaridade, Transversalidade, Diversidade.
PPGEAFIN	Programa de Pós-graduação Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	*Statistical Analysis System.*
SPSS	*Statistical Packagefor the Social Sicences.*
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Diversidade

SED/MS	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
SEMED/ SMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação de Campinas
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UnB	Universidade de Brasília
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 TRAJETÓRIAS PARA A RUPTURA DOS SILÊNCIOS E DE SUA CULTURA SOBRE A QUESTÃO RACIAL 30

2.1 A QUESTÃO RACIAL E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE COMO OS SILÊNCIOS SE MANIFESTARAM EM PESQUISAS 48

3 CLASSIFICAÇÃO RACIAL NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS BRASILEIROS 57

3.1 OS PRIMEIROS CENSOS BRASILEIROS E O DEBATE SOBRE A QUESTÃO RACIAL 57

3.1.1 O mito da democracia racial e a originalidade da eugenia positiva no Brasil 63

3.1.1.1 Vias e quadros para a regeneração: revisão da representação "Sobre os Mestiços no Brasil" 70

3.2 CLASSIFICAÇÃO RACIAL NOS CENSOS DO IBGE: AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS 76

4 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O SILÊNCIO EM MOBILIZAÇÃO 93

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 95

4.2 A COR/RAÇA DAS DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA ENTRE 2017 E 2019 99

4.2.1 A cor/raça "não declarada": reflexões sobre o silêncio na autoidentificação étnico-racial 104

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIA 116

ANEXO A – Cadastro e tentativa de utilização do software *SPSS* 125

ANEXO B – Registro de pesquisa do item cor/raça no *Sistema Educação em Números* da SMED/SSA 127
ANEXO C – Registro de contatos com setores da SMED/SSA em busca de informações sobre a cor/raça das docentes de Educação Infantil pública municipal 128
ANEXO D – Registro de contato junto ao Inep a fim de obtenção de dados sobre cor/raça de docentes da educação pública municipal de Salvador/Bahia 135
ANEXO E – Sobre os mestiços no Brasil 137
ANEXO F – Autoatribuição de cor – PNAD-76 151

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as autodeclarações de cor/raça das professoras de Educação Infantil (EI) atuantes na Prefeitura Municipal de Salvador (PMS), no período de 2017 a 2019, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica. O enfoque do estudo sobre a identidade étnico-racial das profissionais docentes de creches e pré-escolas é proposição que contempla um recorte sobre segmento social que compõe a sociedade brasileira e, por isto, pode se constituir como amostragem que impulsionará outras investigações e demais ações para todo um contingente populacional, não limitada à área da Educação.

A autoafirmação racial pode ser um dado sobre o qual um povo ou um segmento dele se propõe a relacionar sua própria condição individual diante de uma determinada tradição sobre a formação étnico-racial de um país. Acreditamos, dessa forma, que uma discussão sobre o tema da autoidentificação étnico-racial das docentes da EI pública municipal da capital baiana se configura como importante referencial na investigação do desvelamento sobre o projeto de nação brasileira, especialmente, no que diz respeito às representações e relações étnico-raciais.

Acreditamos que as informações que as docentes de Educação Infantil da PMS fornecem, através dos dados estatísticos analisados sobre a sua autoidentificação étnico-racial (ou resistência a este posicionamento), servirão de indícios para (re)discutir sobre como esta postura pode interferir nos processos de construções voltadas às questões raciais, especialmente a (re)educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, este trabalho tem por direcionamento as seguintes perguntas de pesquisa: Como se classificaram racialmente as docentes de Educação Infantil da administração pública do município de Salvador/Ba? O que podem ser considerados fatores interferentes quanto à dificuldade das professoras da Educação Infantil da PMS se autoidentificarem em termos étnico-raciais?

Informar sobre as profissionais da presente investigação, as docentes de Educação Infantil, e sobre as características gerais de seu ambiente profissional é salutar no que diz respeito à construção de perfil que nos auxilie no entendimento quanto à identidade do segmento analisado. Com isto, destacamos que, apesar do

reconhecimento institucional, através de determinação legal e normativas curriculares, da necessidade e importância para a etapa de atenção educacional de atendimento à primeira infância[1], podemos afirmar que persiste um "tratamento periférico" que a Educação Infantil recebe em relação às outras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) – mecanismo que denuncia o olhar do Estado acerca das atrizes e dos atores sociais que compõem este ambiente educacional e que pode ser descrita por meio de vários elementos: a não universalização, o menor nível de escolaridade docente, a baixa infraestrutura das instituições escolares, menor salário, a fragilidade das formas de contratação, entre outros[2] que demonstram o hiato entre as etapas citadas.

Historicamente, o fazer pedagógico nas instituições de creches e de pré-escolas do território brasileiro é realizado, majoritariamente, por mulheres - fato que permanece na contemporaneidade. O número de docentes de Educação Infantil em Salvador no ano de 2019 quanto ao sexo, apresenta um percentual de 95,19% de profissionais do sexo feminino de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica[3]. Assim, a referência a esta profissional será sempre na flexão nominal relativa ao feminino[4].

A opção "não-declarada", presente como alternativa de resposta do item de cor/raça do Censo Escolar da Educação Básica, será o aspecto motivador de debates, sobretudo, quanto aos inconvenientes para a interpretação das informações sobre a identidade étnico-racial. Pois, mesmo com a existência de ações elaboradas para dar conta da coleta de dados sobre a cor/raça de docentes e de discentes dos estabelecimentos educacionais brasileiros, (como a campanha *10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar,* realizada em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep), tanto o próprio órgão quanto as

[1] Considera-se por primeira infância, de acordo com o Marco Legal da Primeira Infância, Lei Federal nº 13.257/2016, período de vida que compreende as crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade completos.
[2] Ver Tizuko Morchida Kishimoto (1999), Moysés Kuhlmann Jr (2000), Lívia Fraga Vieira & Tiago Grama de Oliveira (2013), Beatriz de Oliveira Abuchaim (2018).
[3] Dados similares se repetem independente do ano ou *lócus* de análise. Além do Censo Escolar da Educação Básica, consultar Beatriz de Oliveira Abuchaim (2018).
[4] Patrícia Santana na parte de Educação Infantil das Orientações, ao qual é a coordenadora, também coloca no feminino. Apontamento realizado ainda por Mighian Danae (2017) e Beatriz Abuchaim (2018).

pesquisas sobre o tema apontam que “Este é um campo que, eventualmente, enfrenta certa resistência em ser coletado” (INEP, [2015]a, p.1; INEP, [2015]b, p.2).

Perante as respostas quanto a sua identificação étnico-racial pelas docentes investigadas nessa pesquisa, a ‘cultura do silêncio’, através da articulação com diferentes mobilizações do silêncio, fundamenta o debate sobre os dados de cor/raça (centrais a este trabalho) e permeia outras abordagens que subsidiam essa discussão.

A ‘cultura do silêncio’ emerge como um pressuposto conceitual nas obras de Paulo Freire informando sobre a condição de subalternidade e de opressão no percurso da história da sociedade brasileira (e latino-americana). A reflexão sobre a atuação desse fenômeno comunga com a proposta de sua ruptura através de ato reativo contra a submissão daquelas/es alijadas/os dos processos decisórios, inclusive sobre as suas histórias de vida, já que suas vozes (e corpos) são desqualificadas/os como detentoras/es de saber e conhecimento.

A compreensão das razões históricas que fundamentam essa ‘cultura do silêncio’ é apontada por Paulo Freire como estratégia para que a verdadeira democracia se concretize na sociedade brasileira, para que mulheres e homens (acrescento os sujeitos de distintas idades e sexualidades) exerçam sua cidadania e possam gerenciar suas trajetórias, transformar o mundo e viver a plenitude da existência humana.

O projeto de pesquisa que permitiu o meu ingresso no programa de Pós-graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), submetido no segundo semestre de 2018 com divulgação de resultado no primeiro bimestre de 2019, configura-se como desdobramento de trabalho de conclusão de curso apresentado em pós-graduação *lato-sensu* - Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es (CEGRESFE). A submissão da proposta de trabalho a este Programa entrecruza a etapa de levantamentos de dados junto à Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED/LF) da pesquisa no CEGRESFE.

Como para aquele estudo, da pós-graduação *lato-sensu*, a pesquisa de campo não foi o método contemplado, a perspectiva era adotá-la como metodologia no PPGEAFIN. A investigação analisaria, por meio de estudo comparativo, as respostas dadas pelas docentes das creches vinculadas à administração pública de Lauro de

Freitas (na realização de entrevistas semiestruturadas) com os dados de cor/raça presentes no Censo Escolar da Educação Básica. Entretanto, ao passo que a monografia da especialização era construída se constatava que órgãos do poder executivo municipal de Lauro de Freitas pertencentes à SEMED não dispunham das informações estatísticas sobre a declaração étnico-racial das docentes de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação.

Embora quiséssemos persistir em manter Lauro de Freitas como *lócus* desta pesquisa, ao passo que as informações sobre a cor/raça das docentes eram buscadas também na plataforma do Inep - percurso que se apresentou como de difícil acesso - a proposição de pesquisa de campo, em mesmo sentido, também se tornou complexa pois, nesse ínterim, o contexto de pandemia e consequente isolamento social refletiu na organização dos calendários e dos atendimentos escolares com a suspensão das aulas presenciais.

Apesar de sabermos que a escuta das docentes – através de diferentes instrumentos – ser elemento de importância ímpar para dar resposta às inquietações da pesquisa, enfrentamos o dilema de substituir a pesquisa *in locu* nos ambientes escolares, que não poderiam mais acontecer por causa dos protocolos de higiene e segurança, por formulários e outras ferramentas virtuais. Contudo, ao mesmo tempo, sabíamos que no caos da pandemia as/os profissionais em Educação estavam precisando adaptar-se e aprimorar-se para atender as novas demandas que o modelo de educação não-presencial, além de outras problemáticas que foram descortinadas e recrudescidas relativas à garantia da educação de qualidade.

Diante do quadro exposto, de curvatura à proposta inicial de investigação que consubstancia essa dissertação, apesar da consciência de que realizaríamos grande alteração no arcabouço metodológico da pesquisa, decidimos, desta forma que, diante do panorama em que as/os educadoras/es estavam debilitadas/os perante a crise sanitária, que o bem individual e comum (independentemente de sua incontestável relevância) não poderia se sobrepor ao bem público. Consideramos que o objetivo da pesquisa se esvaziaria caso fosse construída a partir da falta de empatia aos nossos pares, o que, ao nosso ver, evidenciaria um desprezo com a dimensão ética no que tange à realização da nossa pesquisa.

Durante a trajetória de reconfiguração de arcabouço teórico que se adequasse à reelaboração do projeto de pesquisa, verificado que a disponibilização ampla dos dados de cor/raça das/dos docentes da Educação Básica foi um episódio pontual acontecido à época da campanha *10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar* tendo em vista que Sinopses Estatísticas da Educação Básica apenas dos anos de 2007 a 2009 dispõem destas informações de forma franqueada a partir de *download*, coube a investida de acesso aos dados por outros caminhos. A viabilidade de alcance às informações dos outros anos, especialmente, os que serão utilizados para essa nossa pesquisa necessitaria de domínio à *softwares* específicos[5], a saber: R[6], SPSS[7] e SAS[8] – programas que, geralmente, não são adquiridos gratuitamente e que para serem manipulados são necessários conhecimentos estatísticos específicos[9].

Em consequência das intercorrências no percurso da pesquisa – falta de dados de cor/raça das docentes (pela SEMED de Lauro de Freitas e pelo Inep) e suspensão das atividades pedagógicas presenciais - que culminaram na reconfiguração do projeto original que possibilitou o acesso a esse curso de pós-graduação *stricto sensu*, redefinimos o planejamento e elegemos o município de Salvador, capital da Bahia, para ser o território em que acessaríamos as informações relativas a cor/raça das docentes de EI para a composição do objeto da nossa pesquisa, dentre outras justificativas, sob a motivação de a PMS conter um banco de dados – no caso, o *Sistema Educação em Números*[10].

Averiguados os dados abertos das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, assim como as Notas Estatísticas, os Resumos Técnicos[11] e o Inep Data e, como resultado, não ter acesso às informações almejadas da cor/raça das docentes da EI da administração pública do município de Salvador/Ba, realizamos uma solicitação de dados tanto para *Inep – Serviço de Informação ao Cidadão* quanto pelo *Fala.BR* -

[5] *Leia-me,* documento que faz parte da pasta *zippad*a do Censo Escolar da Educação Básica.
[6] Em alusão aos seus criadores: Ross Ihaka e Robert Gentleman.
[7] *Statistical Packagefor the Social Sicences.*
[8] *Statistical Analysis System.*
[9] Tentativa de utilizar o SPSS no Anexo A.
[10] Plataforma virtual da Educação da Prefeitura Municipal de Salvador/Bahia. Registro de pesquisa do item cor/raça de todas as categorias, inclusive da docência, no Anexo B.
[11] Sem referência ao item cor/raça entre os anos de 2009 a 2017. Ausência averiguada no Resumo Técnico do Estado da Bahia - Censo da Educação Básica 2019. Descrição somente no documento do ano de 2018.

Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação[12]*.* Contudo, apesar da resposta ter sido no tempo estabelecido burocraticamente, a qualidade das informações não seguiu o mesmo parâmetro, pois, a indicação era acessar aos *softwares* elencados no documento presente na pasta da Sinopse Estatísticas da Educação Básica e que prescindem de critérios já mencionados para que os conteúdos sejam disponibilizados.

Na conferência do *Sistema Educação em Números* e, com isto, constatação de que os dados de cor/raça das/dos docentes sob a gerência da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED/SSA) não constar na plataforma, buscamos obter informações com técnicas/os de setores da instituição[13]. Em julho de 2020, cumprindo o item *Dos Procedimentos e Documentos para Pesquisa de Pós-graduação Stricto Sensu* do *Protocolo de Atendimento: Estágio Curricular Obrigatório e Pesquisa – Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica SMED/SSA*, enviamos documento para o órgão como forma de obter dados de cor/raça das/os docentes da Educação Básica do município de forma desagregada por etapa de ensino – que, inclusive, abarca a Educação Infantil. Todavia, após reiteradas solicitações das informações, constatamos a partir das análises das respostas que estes não seriam disponibilizados, possivelmente pelo fato de os mesmos não existirem no sistema de dados daquela instituição pública.

Perante essas intercorrências quanto ao acesso aos dados de cor/raça das profissionais em Educação Infantil, recorremos a contatos diversos para o auxílio quanto ao domínio dos *softwares* apontados pelo Inep para visualização das informações. Dentre os contatos, a coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Andressa Pellanda, disponibilizou o endereço eletrônico de plataforma gratuita, de dados educacionais, organizada pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)[14] que permite a consulta de dados do Censo Escolar da Educação Básica. Essa plataforma nos serviu de fonte para o recolhimento das informações estatístico-educacionais sobre a identificação étnico-racial das docentes que são analisadas nessa pesquisa.

[12] Registros podem ser conferidos no Anexo D.
[13] Registros desses contatos no Anexo C.
[14] Hoje a plataforma tem também a chancela da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Além de apuração por referenciais estatísticos acerca da cor/raça das docentes de Educação Infantil da administração pública de Salvador/Ba, produções acadêmicas sobre temas correlacionados a nossa pesquisa foram objeto de severa investigação, por meio da consulta a várias bases de dados, tais como, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na BDTD, no uso, em busca composta, dos descritores “docente”, “censo escolar”, “identidade racial” e “professor”, não foi encontrado nenhum resultado de pesquisa. Na continuidade da averiguação, os descritores “professor”, “Inep” e cor/raça” também foram aplicados e não obtivemos êxito no resultado quanto a qualquer produção que contemplasse tais assuntos.

Relativo ao sistema da Capes, as pesquisas foram realizadas tanto no ano de 2020 quanto no ano de 2021 - em espaço temporal de sete meses de diferença e agregando descritores distintos – de forma que, iremos fazer uma breve descrição da pesquisa mais recente, mas que, no confronto das informações não ocorreram diferenças relevantes quanto aos resultados das buscas realizadas. Assim, tendo por descritores, em averiguação composta, as palavras “censo escolar”, “cor”, “raça”, “professor”, “Educação Infantil” tivemos um total de 235.242 resultados[15].

Em análise dos quarenta primeiros resultados da pesquisa na Capes, não identificamos nenhum estudo que pudesse servir de referencial direto para esse nosso trabalho, no que diz respeito à aproximação quanto a elementos formais, tais como: tema, temática, objeto entre outros. A respeito dos focos analíticos dos trabalhos pesquisados podemos destacar investigações sobre: autoidentificação racial de crianças em instituições de Educação Infantil; cor/raça de estudantes do Ensino Fundamental; classificação racial de discentes do Ensino Médio; segregação racial no espaço urbano, interface entre surdez, raça, gênero e processo de escolarização; docência e diretrizes educacionais; concepções “do professor”[16] de Educação Infantil

[15] Em outras oportunidades, fizemos filtragem. Mas, nesta última análise, decidimos averiguar os resultados gerais. Na filtragem imediatamente anterior os seguintes itens foram contemplados: “Grande área do conhecimento” - com quatro opções; de “Área do conhecimento” – de cento e vinte e sete para vinte e uma; “Área de avaliação” – de dezesseis para treze opções; “Área de concentração” - de trezentos e cinquenta e cinco para cento e quinze; “Nome do programa” – setenta e seis (não coube filtro). Mas, em linhas gerais, permaneceu a constatação de que os trabalhos elencados não tinham foco similar ao desta pesquisa.

[16] Aspas nossa por causa do gênero empregado ao sujeito que exerce a docência na EI.

sobre planejamento de ensino; condição profissional “dos professores”[17] que atuam em creche; entre outros. Estas informações puderam ser observadas em 22 produções acadêmicas tendo em vista que, 17 foram produzidas anteriormente à instituição da “Plataforma Sucupira” e 01 não possuía divulgação autorizada.

É salutar informar algumas características dentre os quarenta primeiros trabalhos acadêmicos resultantes da pesquisa da Capes: 27 foram depositados na plataforma pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)/UNESP sendo todos vinculados ao programa de Educação Escolar enquanto os outros trabalhos pertencem a 11 instituições de ensino superior diferentes. Ainda sobre os Programas aos quais os trabalhos se vinculam, além dos já destacados, existem os de Desenvolvimento Social, Relações Étnico-Raciais, Educação, Administração Pública, Educação (Psicologia da Educação) e Saúde Materno-Infantil. Destes trabalhos citados, 31 são dissertações e 09 são teses.

Além das pesquisas nos bancos de dados, outras itinerâncias foram adotadas para averiguação de trabalhos que dialogassem com o tema desta dissertação. Neste sentido, diferentes procedimentos foram prestigiados, sobretudo, adensamento das informações em atividades acadêmicas que participei e análise das referências das produções que fazem parte do arcabouço teórico-metodológico.

Recorremos ainda, nessa jornada de construção do arcabouço teórico-conceitual da pesquisa, a grupos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) cujo empenho das discussões tinham por centralidade assuntos correlatos à nossa investigação, mantivemos contato com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI)[18] e com o Grupo A Cor da Bahia[19]. Como resultado da comunicação com representantes de ambos os coletivos, a interação com o GEPEICI nos forneceu informações parciais relevantes à pesquisa.

A presente investigação, ao discorrer sobre a autodeclaração racial das docentes de Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador/Ba reconhece a necessidade de fazer uma incursão no processo histórico que pode ter exercido

[17] Aspas nossas como destaque quanto ao gênero utilizado à docência de creche que é eminentemente marcado pela figura feminina.
[18] Coletivo ao qual faço parte. Vinculado à FACED e coordenado pela Professora Doutora Marlene de Oliveira Santos e pela Professora Doutora Silvanne Ribeiro Santos.
[19] Vinculada ao Departamento de Sociologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH).

influência (consciente ou não) para a composição da imagem que essas profissionais podem ter sobre sua identificação étnico-racial cujas representações podem ser observadas nas respostas (ou ausências destas) nos dados de cor/raça presentes no Censo Escolar da Educação Básica.

O debate sobre a questão racial no ambiente escolar com enfoque para o silêncio como componente que atravessa as trajetórias dos sujeitos, em especial do corpo docente, e os debates sobre a (re)educação para as relações étnico-raciais terá por lastro os pensamentos de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (1985), Nilma Lino Gomes (1995), Patrícia Maria de Souza Santana (2003), Lucimar Rosa Dias (2007), Mighian Danae Ferreira Nunes (2017) e Eliane dos Santos Cavalleiro (2020). Essa reflexão, tem por fundamentação central a concepção de 'cultura do silêncio' chancelada por Paulo Freire.

Ciente de que as categoriais étnico-raciais que compõem as opções de respostas ao item sobre a cor/raça a ser declarada pelas docentes nas fichas que alimentam o sistema do Censo Escolar da Educação Básica tem o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como referencial e que a consolidação desses termos passou por um processo caracterizado por inserção, retirada, reintrodução e/ou ausência de definições ao longo do tempo e que, por sua vez, tais mobilizações materiais e conceituais eram influenciadas pelas disputas históricas concernente às representações raciais em território nacional, nosso arcabouço teórico-conceitual, em primeira instância, está assentado em produções que nos auxiliem na reflexão das interfaces entre as questões raciais, o ideário sobre a constituição da nação brasileira, as características formadoras do povo brasileiro e as informações de natureza demográfica.

De forma mais evidente, a partir de meados do século XIX até início do século XX, as teorias racialistas produzidas por estudiosas/os, baseados em um conhecimento severamente hierarquizante, apoiava-se em pressupostos que justificariam a constituição e manutenção do controle de regiões do planeta que deveriam ser alavancadas da barbárie à civilização, pela ação saneadora e elevada das/os brancas/os europeias/eus. Esse contexto se consolidava perante a emergência de elaborar uma interpretação sobre a formação da sociedade, do povo e da história da nação brasileira diante da sua recente autonomia política. O Brasil emergia, nessa

perspectiva que se relacionava ao momento efervescente de elaboração de um estatuto raciológico, sob uma condição inquietante, uma vez que a mestiçagem (característica tida como genuína dessa sociedade) deveria ser superada por ser predicado degradante, cabendo, assim, ser vislumbrada como traço de degeneração racial, social e intelectual.

Diante dessa consideração, proposições de natureza eugenista, fundada na expectativa de aprimoramento do gênero humano nacional, em especial, aquilo que se convencionou chamar por eugenia positiva, através de práticas de incentivo à imigração de europeias/eus, empenhava esforços para efetivação de algo que pudesse promover o branqueamento gradual da população e ora sugeria à população não-branca a condição de sub-humana e/ou incivilizada como argumento para negação de atributos que lhe conferisse cidadania plena.

Os reflexos da eugenia no imaginário das mulheres e dos homens do Brasil sobre as relações étnico-raciais serão discorridos a partir, primordialmente, de reflexões amparadas nas pesquisas Lilia Katri Moritz Schwarcz Fontes (1993; 2011), Nancy Leys Stepan (2004), Vanderlei Souza & Robert Wegner (2013) e Lucas Carvalho do Nascimento Nogueira (2019). Reflexões sobre o ideário do branqueamento no tecido social brasileiro como expediente pavimentado pela eugenia positiva cujo mito da democracia racial e o racismo são algumas de suas interfaces temos por paradigma as obras de Joel Rufino dos Santos (1983), Kabengele Munanga (1999), Andreas Hofbauer (2002; 2006), Petrônio Domingues (2005) e Ana Célia da Silva (2004; 2007).

O debate sobre a classificação racial na sociedade brasileira com exploração acerca das simbologias sociais de determinadas categorias raciais e da adoção por oficial - sobretudo no Censo Demográfico – das denominações de cor/raça em diferentes períodos históricos como elemento de disputa político-ideológica tem por alicerce as produções científicas de Edith Piza & Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (1998/1999), José Luís Petruccelli (2000; 2002; 2013a), Rafael Guerreiro Osório (2003), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2008), Alexandre de Paiva Rio Camargo (2010), Adriano Souza Senkevics, Taís de Sant'Anna Machado & Adolfo Samuel de Oliveira (2016) e do IBGE com documentos técnicos sobre os recenseamentos demográficos, coletâneas e *on line* pelo site.

Durante a produção da pesquisa, o desconhecimento dos processos históricos-sociais que atravessam o debate sobre a questão racial, especialmente sobre a classificação racial como instrumento de identificação étnico-racial, emergiu em várias situações mediadas pela escuta sensível. Eu, como autora desse texto acadêmico, por vezes, fiz parte do contingente que não tinha consciência histórica sobre a interface categorização do sistema de classificação racial brasileiro e relações raciais na sociedade brasileira.

Privilegiamos manter, na estrutura dessa produção, um percurso discursivo que contemple a investigação histórica sobre o recenseamento demográfico brasileiro ressaltando, nos diferentes momentos históricos, as determinações dos órgãos responsáveis pela aplicação dos inquéritos populacionais, assim como, trazer à luz argumentos sobre como os vestígios da história nos dão pistas para refletir acerca da nossa identidade étnico-racial perpassando pela eugenia (seus métodos e suas ressignificações) como paradigma empregado na constituição de um projeto de nação e de povo brasileiro – circunstâncias desconhecidas por muitas/os que mantive diálogo sobre a pesquisa.

A exploração da autodeclaração de cor/raça das docentes de EI da administração pública da PMS é realizada através da apreciação dos números das cinco categorias raciais (“branca/o”, “preta/o”, “parda/o”, “amarela/o” e “indígena”) disponíveis como opção de respostas nas fichas do Censo Escolar da Educação Básica tendo como fundamentação as análises sobre pertencimento étnico-racial, sobretudo a sonegação de resposta configurada pela opção ao item “não declarada” – que faz parte do escopo, mas que, diferente das demais, não se atrela a nenhum grupamento étnico-racial.

A indiferença quanto a identificação ao grupo de pertença étnico-racial por parte das professoras investigadas é discutida a partir do entendimento do silêncio como elemento manifesto e condicionante das trajetórias dos sujeitos no que tange ao debate sobre as relações raciais influenciando, dessa maneira, o seu posicionamento quanto ao tema da questão racial, sobretudo da classificação racial.

O segundo Capítulo, intitulado de *Trajetórias para a ruptura dos silêncios e de sua cultura sobre a questão racial***,** apresenta a formação da autora, em contexto das múltiplas e complexas identidades, no diálogo sobre como a questão racial (e os

silêncios que a sociedade impõe sobre o tema) direcionou a sua jornada e, em certa medida, de seus pares - por tratar-se de uma circunstância que atravessa as relações raciais na sociedade brasileira. A articulação com pesquisas que abarcam sobre o lugar das relações étnico-raciais e/ou da identificação étnico-racial nos ambientes escolares, sobretudo nas trajetórias e nas identidades dos sujeitos que neles coexistem, são refletidos com destaque ao silêncio como recurso gerenciador de posturas e ações.

Na demarcação sobre como o processo histórico influencia as professoras de EI da administração pública da PMS nas respostas sobre sua cor/raça ao Censo Escolar da Educação Básica, apresentaremos, no terceiro Capítulo, *Classificação racial nos censos demográficos brasileiros,* o sistema classificatório racial dos recenseamentos populacionais do Brasil.

A autodeclaração quanto à cor/raça por parte das professoras de EI atuantes na PMS de 2017 a 2019 será o foco de análise do Capítulo 4, *Identidade étnico-racial das docentes de Educação Infantil: o silêncio em mobilização*. As respostas (ou ausência destas) de classificação racial ao Censo Escolar da Educação Básica - objeto desta investigação - pelas profissionais de atendimento à primeira infância da administração pública municipal da capital baiana são analisadas a partir da reflexão sobre os possíveis fatores interferentes a tais informações, sobretudo, quanto a “não declaração”.

As *Considerações Finai*s analisam, de modo geral, as discussões centrais de cada capítulo apontando seus atravessamentos com outras temáticas correlatas, tais como formação continuada, práticas pedagógicas, atribuições de diferentes entes e instituições etc.

2 TRAJETÓRIAS PARA A RUPTURA DOS SILÊNCIOS E DE SUA CULTURA SOBRE A QUESTÃO RACIAL

A inquietação sobre a identidade étnico-racial da docente da Educação Infantil dialoga com o meu lugar de professora desta etapa de ensino, que em interação com os meus pares percebia que o pertencimento étnico-racial se configurava por lacuna e entrave no avanço das discussões sobre as relações étnico-raciais e sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 – situação latente nas reflexões no ambiente profissional e que se potencializou pelo cruzamento com outras nuances das minhas identidades (em especial, de mulher negra (preta) que participa de movimentos sociais de defesa da primeira infância e da população negra[20]).

A categoria étnico-racial "negra/o" não faz parte oficialmente do repertório de classificação do indicador de cor/raça dos censos oficiais brasileiros, especialmente o recenseamento populacional e o Censo Escolar da Educação Básica. É uma categoria referendada no campo político-social sendo utilizada corriqueiramente nos mais distintos espaços de coexistência. "Negra/o", por sua vez, de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei Federal nº 12.288/2010, é designação que caracteriza a unificação dos grupos étnico-raciais "preta/o" e "parda/o" através da autodeclaração de pertença identitária.

Minha jornada de interpretação e hierarquização quanto às relações étnico-raciais foi ressignificada resultando em identidade positiva a partir do entendimento de processos que envolvem as questões raciais na construção da nação brasileira. Acredito que é uma prática que pode manifestar-se como uma ilustração que dialoga com a realidade de outras/os cidadãs e cidadãos brasileiras/os, em especial, pelo reconhecimento de que a luta permanente de pesquisadoras/es, profissionais e ativistas pela garantia dos direitos à cidadania plena da população negra possibilitou que eu pudesse revisitar e refletir acerca dos referenciais a mim apresentados como

[20] Destaco algumas entidades que faço parte no período que compreende o mestrado: Posse de Conscientização e Expressão (PCE) – desde 2017; Fórum Municipal de Educação Infantil de Lauro de Freitas (FMEI-LF) – idealizadora, fundadora e então presidenta; Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) – membro do grupo gestor de 2015 até 2020 e; Comitê Bahia da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

únicos e incontestáveis, nos quais a minha representação era quase, via de regra, simbolizada como inferior e fadada ao fracasso.

A pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) defende que a visão distorcida das relações étnico-raciais na sociedade brasileira em que a história oficial se distancia do vivido e do testemunhado, fomenta a reprodução do sentimento de não pertencimento da sociedade brasileira por diferentes grupos, especialmente negros e indígenas. Trata-se de considerar que um modelo étnico-racial é imposto como referencial de supremacia (intelectual, estética, moral, entre outras dimensões da formação humana) e dentro desse enquadramento, em que "Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com hemisfério norte, ao lado de tantos outros equívocos" (p. 500), a composição pluriétnica da sociedade brasileira é descredenciada.

Meu itinerário de ressignificação e emancipação identitária, tendo a questão racial por referencial para o debate, busca interagir ainda com a proposta de promoção da igualdade racial ao colocar-me como sujeito que age para que outros corpos e outras vozes possam ter a percepção dos engendramentos voltados à subalternização da população não-branca. Assim, esta pesquisa tem sua forma de escrever pensada a alcançar a sociedade de modo geral, em especial, ativistas, profissionais e beneficiários da educação, pesquisadores/as e o Estado. É ambição específica servir de arcabouço teórico-conceitual, e se cabível, metodológico, às/ aos docentes da Educação Básica em território nacional.

Ciente de que a instituição escolar é espaço de sociabilidade e que as interações propiciam atravessamentos entre as memórias, não tive como anular a minha trajetória diante das narrativas que emergiam e conflitavam naquele ambiente. Por vezes, reportei-me para o lugar das crianças ao lembrar que por um longo período de minha vida não quis ser preta (nem pretinha e nem pretona[21]), lembrava que a

[21] Referência a fala de criança pequena de turma que atuei como docente que mesmo sendo preta retinta (tendo por parâmetro a heteroclassificação racial) anunciou em tom suava, com lágrimas descendo do rosto: "Minha pró, eu não quero ser pretão" após outras crianças da turma falarem que a imagem de um homem preto era parecida com a sua enquanto ele insistia que a imagem que representava o seu pai era o de pele clara e olhos verdes.

ridicularização de meus lábios, de meus cabelos afastavam de mim o desejo de pertencer a este grupo étnico-racial.

Acomodava a identificação racial como parda por ser a declaração presente no meu registro de nascimento. Mas, isto, não me desvencilhava de ser marcada por situações racistas que, à época, não interpretava como aliada às questões raciais. Não era gratificante a mim, dentre outros episódios, ser chamada de Medusa em público, seguida da expressão “quem olhar para ela vira pedra”, por insistentes vezes, proferida por adulto de minha família, e em todas elas escutar os risos estrondosos dos quais eu era o alvo do escárnio.

No Brasil, foi amplamente veiculado a ideia de que nós brasileiras/os somos todas/os mestiças/os e, culturalmente integrados, e de que, indubitavelmente, temos os mesmos direitos e de que somos credenciados enquanto integrantes universais de um mesmo grupo étnico-racial. Mas, apesar dessa postura ufanista, concordamos com as palavras da professora Ana Célia da Silva (2005) sobre como “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (p. 21).

Já adulta, muitas vezes, não percebi que atos tão evidentes de racismo faziam parte fervorosamente do meu cotidiano e nem ao menos percebia os reflexos das desigualdades raciais em minhas “escolhas” de vida, tais como, a necessidade de trabalhar como empregada doméstica recebendo menos de meio salário-mínimo enquanto cursava o magistério à noite – realidade similar à de algumas de minhas irmãs e de outras familiares.

Ana Célia da Silva (1988) nos adverte sobre o objetivo da perspectiva de ocultar e distorcer a representação dos negros e de seus valores como prática subjacente à ideologia do branqueamento, que, segundo a autora reside em “não oferecer modelos positivos que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem um referencial da sua verdadeira história aqui e na África” (p. 49). A inferioridade a mim atribuída através de posturas objetivas e subjetivas, por não pertencer ao grupo étnico-racial considerado socialmente como superior e como apto, moldaram a minha identidade no que diz respeito à percepção pelo viés de imagem negativa.

Como reflexo da cristalização dessa imagem estigmatizada, durante o primeiro casamento (cujo rito aconteceu sob o jugo de igreja evangélica quando eu tinha dezoito anos de idade), sujeitei-me a todas as formas de violência doméstica[22]. E, por mais bizarro que pareça, pelo fato de tais agressões serem recorrentes no meu cotidiano desde a infância em um contínuo que envolvia outras/os familiares, passei a acreditar, piamente, que tal enredo fazia parte do cotidiano "natural" da grande maioria dos lares brasileiros. Essa constatação equivocada era fortalecida na dinâmica de que as atrocidades que eu passava era de conhecimento das pessoas mais próximas que, em grande parte, era indiferente a esse panorama.

Nessa tortuosa trajetória, havia um campo onde, em função de um certo destaque, essa recorrente imagem negativa não se consolidara: a educação formal. Na escola, a pretensa desqualificação por meio de episódios relacionados às questões raciais (imperceptível como pertencente a essa dimensão à época) não conseguia invisibilizar que eu era um referencial positivo a ser prestigiado. Esse ardiloso contraste traz informações sobre como esses conflitos étnico-raciais se fazem presentes nas trajetórias de vida e manipulam as relações na sociedade brasileira.

Das lembranças do período em que era atendida na Creche Yeda Barradas Carneiro (CYBC), em Jequié/Ba (minha cidade natal), a dimensão estética que tipifica as atitudes discriminatórias de cunho étnico-racial era referendada, por exemplo, pelo fato de eu nunca ocupar os postos de destaque nos desfiles cívicos, ao contrário do que acontecia com outras crianças de traços fenotípicos mais associadas à branquitude, inclusive minha irmã cuja pele é de tom mais claro e cujo cabelo é também menos encrespado. A ida aos finais de semana para a casa da professora, assim como é destacado por Eliane dos Santos Cavalleiro na obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*[23], também coube a minha irmã.

Por força da ocasião, somente uma vez, fui o destaque em um dos desfiles da instituição de Educação Infantil (IEI): em substituição a minha irmã que na

[22] Adoção do termo, pela associação com o vocábulo "domus" que, em latim significa casa e se reporta a familiar. E, pela problematização de ser termo racista tendo em vista que, neste contexto, a palavra também simboliza domesticar (sobretudo por meio de poder e com objetivo de controle).
[23] Pesquisa de mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1998, e publicada em formato de livro.

representação de sol apresentou problema de saúde em decorrência do forte calor que fazia no município cujo codinome é “Cidade Sol”. Se a corriqueira discriminação racial que acontecia nas práticas pedagógicas daquela instituição educacional não tinha repercussão entre os sujeitos que faziam parte daquele ambiente, a mudança da “menina branca” para a “menina negra” não teve o silêncio como característica, pois, expressões jocosas como “o sol está queimado” foram amplamente manifestas em companhia dos estrondosos risos.

O destaque quanto a ser a “melhor” estudante da turma de Alfabetização na CYBC também não era invisibilizado devido às reações entusiasmadas das professoras aos retornos que eu dava às atividades propostas como, por exemplo, quando consegui “tirar a atividade do livro” ou quando o olhar se voltava a mim na certeza de que tinha a resposta desejada caso outras crianças não tivessem êxito naquela empreitada que denuncia os esforços de escolarização na EI.

Como egressa da CYBC, fiz teste de aptidão para estudar na Escola de Menores (nome conhecido da Escola Profissional do Menor de Jequié) e lá fiquei matriculada apenas um ano. Daquela instituição educacional, recordo-me que não somente o olhar, mas, também, a evocação da professora ao meu nome quando boquiaberta pelo fato de a turma não saber a resposta da atividade, tal como a diferença de sonoridade da letra “s” nos vocábulos “asa” e “assa”.

É interessante destacar que Neusa Souza Santos evidencia na obra *Tornar-se negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*, a partir das análises dos relatos das/dos entrevistadas/os para a sua pesquisa, a recorrência quanto ao destaque de ser sempre a/o mais “qualificada/o” naquilo que se propunha fazer. Isto nos leva a refletir sobre os caminhos utilizados pela população não-branca para sobressair-se dos estereótipos socialmente a ela atribuídos e o quanto ela precisa insistentemente comprovar seu potencial, por vezes, podendo ser até um recurso que induza ao conflito com os seus pares, que, naquele contexto, podem ser representados como inferiores.

Das outras memórias que guardo é que a Escola de Menores era localizada em um terreno em que, além do prédio da instituição educacional, havia uma construção

aonde os “internos”, todos meninos, residiam[24]. Em diálogo com minha mãe Arli Rodrigues Santos Pinheiro, fui lembrada de que o nome da instituição era Grupo Escolar Josaphaf Marinho. Como estudantes “não internas/os” daquele espaço, não tínhamos acesso às residências, mas, compartilhávamos juntos o espaço escolar.

Na Escola de Menores, não tínhamos aulas às segundas-feiras, pois, as salas precisavam ser higienizadas devido estarem com fezes humanas no mobiliário[25]. Acerca dos entremeios que constituem o histórico da instituição, não posso descartar as palavras de Azoilda Loretto da Trindade (1994) ao refletir que no interior da escola “existe Vida, Desejo, crianças e adolescentes, e até professor que insurrecto, ou seja, a todo momento, em algum ou em vários, estão acontecendo rupturas, insurreições, o instituinte, o novo; - a Vida força e não pede passagem” (p. 45).

Pelos motivos expostos, fui matriculada, no ano seguinte na Escola Municipal Professora Adelaide Rodrigues Lima – onde estudei até a quarta série. Lembro-me do nome das minhas três professoras do Adelaide: Débora, Zilda e Lina. Recordo-me, especialmente, hoje com uma interpretação voltada à realidade socioeconômica de minha família, de quando a professora Lina (cujo nome completo é Manuelina Leal Barreto) foi bastante afetuosa comigo em duas situações emblemáticas: quando eu tive uma doença contagiosa que se alastrou por todo o corpo e por isto tive que me afastar das atividades presenciais e; quando me chamou carinhosamente para informar que minha presença era importante na festinha de final de ano (de despedida da escola), de maneira que, já tinha conversado com a minha mãe que eu não precisaria levar nenhum petisco.

Das recordações do tempo de colegial em escola com mais de mil estudantes, situada em bairro de classe socioeconômica alta e que atendia a sujeitos plurais, recordo-me que quando estávamos no pátio, o diretor evocou o meu nome e anunciou que fui a única a passar na primeira fase das Olimpíadas de Matemática – participação

[24] O meu pai, José Carlos Gonçalves Pinheiro (*in memorian*), foi interno das Escola de Menores de Jequié em um período em que havia transferência para a capital baiana para, dentre outras dinâmicas, aprendizado de ofício – do qual ele adquiriu saberes para trabalhar como torneiro mecânico.

[25] De acordo com o Ofício nº 137/2014 da Diretoria Regional de Educação – DIREC 13/ Jequié para setor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), o Grupo Escolar Josaphat Marinho foi extinto mediante a Portaria 5012/2004 sob a justificativa de baixa matrícula. Ou seja, a solução que encontraram para resolver uma demanda social. Link do documento: http://www.sec.ba.gov.br/doc_arquivos/NTE%2022/JEQUIE/ESTADUAL/ESTADUAL%20EXTINTA/ANTIGO%20PREDIO%20DO%20GRUPO%20ESCOLAR%20JOSAPHAT%20MARINHO%20-%20UT%20-%2017817%20-%20SV%202805%20AL/Of.%20DIREC%20137-2014.PDF

que, por seu turno, fiz sem que houvesse sequer qualquer fomento particular da instituição ou de familiares.

Como orientação para a continuidade na seleção, o gestor escolar do Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP) solicitou que eu fosse dialogar com a coordenadora pedagógica que, dentre os vários pontos que poderia discutir comigo, principalmente relativo aos estudos, somente falou de minha aparência e de como eu precisaria adequar-me esteticamente quando fosse participar da próxima fase. Rememorar esse episódio me fez recordar que, nessa instituição, eram brancas (de pele clara e cabelos naturalmente lisos) as meninas que participavam da Ginástica Rítmica Esportiva (GRD), esporte considerado de prestígio e sinônimo de elegância.

No entendimento de que o silêncio sobre os estereótipos negativos elaboradas sobre a imagem da comunidade não-branca naturaliza os privilégios da branquitude, há tempos no Brasil, enfatizamos, embasados na afirmação de Clóvis Moura (2019, p. 46) que “O aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista gerou um pensamento racista que perdura até hoje”. O racismo, sistêmico e estruturante, não se constitui em situações casuais e isoladas.

As rupturas da cadeia da pirâmide social brasileira por algumas/alguns poucas/os representantes da população não-branca é exceção e não a regra, especialmente, diante da recente conjuntura política do país, a ação voltada à superação das desigualdades sociais quase convencionou-se em uma insurgência contra a nação brasileira, definida como uma atitude apatriota por aquelas/es contrárias/os a esse movimento insubmisso e que, infelizmente, têm sua voz ecoada por representações governamentais.

Aquelas/es contrárias/os à democratização de ideias que questionem e tentem romper a ‘cultura do silêncio’ em suas diferentes facetas utilizam de variados artifícios para desmerecer a atuação em prol dessa inquietação. A denominação de “mimimi”, em tom sarcástico, a fim de, no mínimo gerar constrangimento a quem pretende transgredir o sistema opressor e dominante é uma dessas estratégias na contemporaneidade.

Como bem adverte o historiador Petrônio Domingues (2005, p. 119) ao asseverar que “o mito da democracia racial inverteu o eixo da questão: transformou a exceção em regra; o particular em universal; casos isolados em generalizações”,

corroboramos com o pensamento de que essa tendência voltada ao controle racial tem por precedentes os fundamentos que foram inculcados no imaginário da população desde o período imperial.

Manter a culpabilização dos sujeitos pertencentes aos núcleos de forte incidência da desigualdade racial sem reflexão sobre os processos sociais e históricos de nossa sociedade é uma estratégia de mobilização da ‘cultura do silêncio’.

Por ora, do segundo grau/Ensino Médio, recordo-me que foi cursado em duas cidades diferentes: os dois primeiros anos em Jequié – no IERP e; o último ano, em Salvador, no Colégio Estadual Governador Roberto Santos. A mudança de cidade ocorreu, sobretudo, mas, não exclusivamente, devido ao meu desejo de sair de casa e não ser mais “uma boca para minha mãe alimentar” perante o falecimento do meu pai, aos trinta e oito anos de idade, que por conta da fragilidade dos contratos de trabalho não deixou suporte financeiro para que sua companheira e seus 09 filhos pudessem sobreviver: a mais velha à época com 21 anos de idade.

Questões atinentes aos conflitos de cunho racial no meu ambiente familiar foram também decisivas que eu me certificasse que precisaria “seguir o meu rumo” devido à percepção de que nem mesmo as minhas conquistas, fruto dos meus sacrifícios, seriam por mim desfrutadas por ocorrência recente de, nessas condições, um benefício ter sido ofertada a outra pessoa.

É interessante ressaltar que, o percurso que realizava diariamente entre a casa em que eu trabalhava como empregada doméstica e o colégio em que cursei o último ano do Magistério, em Salvador, pode ter sido um fator interferente no despertar do meu desejo em trilhar a vida acadêmica tendo em vista que, o Campus I da UNEB, estava nesse trajeto. Não me recordo que enquanto estava em Jequié manifestar desejo de cursar uma Universidade. Por sinal, ao participar recentemente, no ano de 2019, de uma atividade sediada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *Campus* de Jequié, fiquei estarrecida como não tinha memórias daquele local pertencente ao território onde vivi até meus dezoito anos de idade. Guardada as devidas proporções, senti-me, orgulhosamente, um corpo transgressor, subversivo.

Na graduação, cujo ingresso foi no ano de 2003, alguns episódios são relevantes no que diz respeito aos conflitos étnico-raciais e ao silenciamento quanto a (re)educação para as relações étnico-raciais. Logo no ano inicial do curso, nossa

turma foi convidada a socializar com outras/os discentes em um evento na instituição acadêmica. Liberado o momento de degustação, um dos colegas sugeriu a mim e a outra colega (de pele mais clara e cabelo menos crespo) para separarmos logo a nossa alimentação antes que "o pessoal das cotas"[26] chegasse. De pronto e muito tranquilamente, informamos para ele que éramos cotistas. Não repercutimos sobre o acontecido com outras pessoas, todavia, foi um momento constrangedor.

Recordo-me de uma colega autodeclarada preta mostrar descontentamento ao relatar que, ao chegar em determinado espaço da universidade, uma garota, por ela descrita como branca, começou a cantar: "nega do cabelo duro, que não gosta de pentear"[27]. Ela afirmou que, no mesmo instante, de forma incisiva, começou a entoar: "loira burra, loira burra"[28]. O assunto não se constituiu como relevante pelas/os presentes para ultrapassar aquele momento de indignação da colega.

Última, dentre as lembranças de interações que abrangem diretamente a abordagem sobre as relações étnico-raciais no ambiente de Educação Superior pública que participei durante a graduação, diz respeito à apresentação em grupo da obra Bom-Crioulo (1895)[29] com a proposição de análise a partir dos textos acadêmicos estudados na disciplina Teoria da Literatura. Ao final da apresentação, a professora perguntou sobre o que considerávamos por aspecto pertinente que poderia ter influenciado a trajetória do protagonista do romance já que a descrição do enredo por nós apresentado não trouxe tensionamentos sobre os aspectos sociais focando apenas na relação objetiva de como os conteúdos do componente curricular poderiam servir à leitura do texto.

Dentre olhares cruzados e algumas poucas hipóteses para responder à pergunta feita pela professora, um colega pontuou sobre o personagem ser negro – assunto que dialogamos no grupo, mas, que não consideramos relevante ao debate com a turma. Entretanto, o silêncio que caracterizou nossa deficiência (e de certo modo, de quase toda a turma) quanto ao debate sobre as relações étnico-raciais, mesmo diante da efervescência de possibilidades de direcionamentos à discussão, foi

[26] Referência à política de cotas raciais do vestibular da UNEB – sistema referendado pela Resolução nº 196/2002.
[27] Trecho da música *Nega do cabelo duro* (Fricote) – do álbum Fricote (1985) do baiano Luiz Caldas.
[28] Trecho da música *Lôraburra* (2000), de Gabriel, o Pensador.
[29] Romance de Adolfo Caminha pertencente à movimento literário Naturalismo.

desconsiderado pela professora como suficientemente significativo para compor o repertório dos temas da “grade disciplinar”.

As diversas formas de operar em prol do apagamento das contribuições da população negra e indígena, manifestam-se na manutenção de estigmas raciais ensejados pelo sinuoso movimento do silenciamento orquestrado pelo Estado brasileiro. Quando me reporto às ausências ao debate das questões raciais no ambiente escolar formal, em especial, na divulgação de uma representação positiva dos diferentes grupos étnico-raciais, tomo por empréstimo o fundamento de Maria Aparecida Silva Bento (Cida Bento) ao afirmar que “Essa herança silenciada grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade” (2002*,* p. 45). Decerto, esse silêncio está ao serviço da perpetuação da desigualdade racial.

Apesar desses episódios e de outros os quais vivenciei, os estudos e a busca pelo conhecimento sempre foram por mim perseguidos pelo prazer que sinto em acessá-los e por ser o percurso que considerei adequado para ampliar meu conhecimento do mundo e de conquista por emancipação. Inegavelmente, era a dimensão em que eu podia acessar o sentimento de identidade positiva.

No ambiente escolar, a partir de minhas averiguações empíricas enquanto profissional, percebo que as questões raciais conduzem ou de alguma forma fazem parte das interações entre os sujeitos, porém, este não era o entendimento de vários membros da comunidade escolar, inclusive, das docentes. Por ser considerado ausente, e, consequentemente não ser vislumbrado como tema significativo, o debate sobre o tema não se revelou como uma possibilidade geradora de aprendizagem.

Pontualmente, as questões raciais foram integradas às práticas pedagógicas. Neste estado de exceção tem ainda por característica a superficial e categórica associação com as datas comemorativas – expediente ainda muito recorrente em IEIs. Mesmo nestas datas pontuais, trazer o debate sobre identidade étnico-racial parecia competência quase que particular daquela profissional cuja atuação estivesse relacionada com às questões raciais, levando a crer que tais assuntos não atravessam as identidades de todos os sujeitos atrelados às instituições educacionais de atendimento da primeira infância. Todavia, esse expediente é dissonante às expectativas das ações qualificadas para a primeira etapa da Educação Básica – cuja

finalidade de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) é o desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

Concernente a essa incipiente mediação pedagógica, ainda muitas vezes, eivadas de equívocos e estereótipos, sobre as questões raciais, o “torço”[30] nos serve de ilustração devido sua utilização, exclusivamente, no Dia da Consciência Negra como um tipo de fantasia, algo que não dialogava ou fazia parte das vivências sociais dos sujeitos. O uso de peça de indumentária símbolo de etnicidade em períodos exclusivos do calendário escolar, sem aproximação com o sentido cultural e como uma encenação que se desprende da realidade social, é panorama sintomático em muitas instituições educacionais brasileiras.

A indiferença quanto à determinação da integração da Educação Infantil às políticas de ações afirmativas foi materializada pela redação da Lei Federal nº 10.639/03 e deliberadamente superada com a promulgação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER)[31]. Entretanto, quando focamos nossas lentes para a execução de projetos voltados ao fortalecimento do marco legal e às políticas de formação continuada percebemos que o direcionamento para a Educação Infantil e a (re)educação para a primeira infância não foi tão eficaz, pois, as produções acadêmicas e a observação empírica apontam que a aplicabilidade de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial não faz parte de forma qualificada no cotidiano de muitas instituições de Educação Infantil.

No entendimento de que as problemáticas quanto à representação negativa da população negra e na ratificação que em outros ambientes de coexistência, profissionais da Educação reproduzem, muitas vezes, posturas de preconceito racial, posso apresentar dentre tantas outras situações, a ocorrida durante um encontro de formação continuada no ano 2011, no qual uma das professoras sugeriu que eu representasse a bruxa por causa do meu cabelo (que à época estava cacheado).

[30] De acordo com o Geledés – Instituto da Mulher Negra, torço ou turbante é tira de pano que pode ser enrolada, geralmente com amarrações, sobre a cabeça.
[31] Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/04 - cuja relatoria foi de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - e disciplinada pela Resolução CNE/CP nº 01/04.

A observação na formação continuada de docentes da EI de Lauro de Freitas motivou que eu propusesse uma discussão objetivando refletir sobre em qual medida essas hierarquizações repercutem em nossas práticas cotidianas chamando a atenção que pelo fato de ser uma pessoa adulta, já adquirira uma percepção de mundo que possibilitou notar e contrapor o cunho discriminatório da proposição. As crianças, pelas naturais características relacionadas com a sua da faixa etária, recebem tais informações (da professora que é referencial a ela) de outra maneira.

Ousar desenvolver projetos pautados em práticas promotoras de igualdade racial já causou incredulidade pelo fato de outras profissionais afirmarem que vários episódios de preconceito e discriminação racial evidenciados com as crianças das turmas que atuava como docente não ocorriam em suas turmas, tal como, o fato de uma criança informar que não teve a intenção de chamar professora e colegas de negras/os como se assim o tivesse feito, teria cometido um ato gravíssimo, entre outros episódios corriqueiros.

Neste percurso de (não) implementação de práticas de promoção da igualdade racial em IEIs, tendo os fatos relatados acima como ilustrativos, não posso furtar de informar que, na grande maioria das vezes, não havia resistência do corpo docente em participar das atividades cuja proposição era a (re)educação para as relações étnico-raciais, caso alguém estivesse predisposta a planejá-las - mesmo que algumas das profissionais envolvidas caracterizassem tais atividades enquanto um modismo.

Quando atuava como professora de Ensino Fundamental I, vivenciei episódios no processo de aceitação do meu cabelo crespo e de utilizá-lo *estilo black* de desmerecimento da minha postura política, tais como, de escutar de uma funcionária da escola se eu havia me olhado no espelho antes de sair de casa. Também, era notável que existia o perfil alicerçado nos traços aparentes para a escolha das crianças que protagonizariam vivências relativas a atributos positivos em dimensão estética, moral e intelectual.

Esse delineamento eleito por diferentes atrizes e atores educacionais, em contrapartida, determinavam em mesma escala, a cristalização da personificação negativa nessas mesmas atividades. Trago estes relatos para relembrar que, apesar das lentes deste trabalho se voltarem para a Educação Infantil e as suas docentes, a

(re)educação para as relações étnico-raciais não é pauta que se reduz à práxis destas profissionais – tampouco, os dilemas que a atravessam.

Os processos interativos que abarcam os elementos da identidade étnico-racial, presentes nas ilustrações acima, não se tratava de um delírio. Ao contrário, a não percepção de episódios similares aos anteriormente informados e que fazem parte das relações étnico-raciais na sociedade brasileira resultam do êxito de uma proposição, estrategicamente construída, de que vivemos harmonicamente e gozando de plena igualdade de direitos legais quando o debate é sobre a questão racial.

Cícera Nunes, Jusciney Carvalho Santana e Nanci Helena Rebouças Franco (2021), em artigo que analisa a formação em Pedagogia reconhecendo as relações étnico-raciais como expediente que fundamenta as construção de uma educação antirracismo, chama-nos a atenção ao empenho dos movimentos negros que, há tempos, evidencia tanto a escola quanto a universidade como ambientes cujo racismo é reproduzido e que, por isto, precisam ter seus currículos reformulados a partir das reflexões acerca de suas bases epistemológicas.

Salientando a importância de posicionamento pela universidade, as autoras defendem que, a proposta de ampla revisão da política curricular brasileira, na abrangência de variadas dimensões sociais, parte do entendimento de que “uma mudança epistemológica que contribua para a descolonização dos currículos e questione as bases do pensamento racista no Brasil passa necessariamente por uma reflexão no campo da formação dos profissionais em educação” (p. 3).

Com defesas que se articulam à função sócio-política e pedagógica dos ambientes educacionais, as autoras afirmam que a escola é o primeiro espaço onde, muitas vezes, a discriminação é vivenciada pelas crianças e por isto, uma política de formação continuada (inicial ou continuada) para profissionais da Educação Básica precisa ser cuidadosamente repensada a fim de “construir significações positivas das populações negras e desenvolver ações que promovam o respeito à diversidade cultural e histórica (p. 11).

Ainda sobre a formação docente como expediente que alicerça o debate qualificado sobre a (re)educação para as relações étnico-raciais, neste caso, informado como de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, Nanci Helena Franco ([2015]) assevera o lugar dessa/desse profissional como de “mediador das relações

estabelecidas na escola" (p.486) e, reportando-se ao que denomina de "chão da escola" defende que a partilha com as/os estudantes (e acrescentamos crianças) dos conhecimentos cuja produção se deu na história da humanidade compete à/ao docente.

A pesquisadora manifesta, dessa forma que, a mediação de um conjunto de práticas que validem o Brasil como país pluriétnico assim como reconheça e valorize as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais neste cenário depende de um processo formativo qualificado que, dentre outras medidas, colabore para que, efetivamente "a história e cultura africana e afro-brasileira ocupe o seu espaço dentro da escola" (p. 487) na reconstrução de um legado cultural (também ancestral) que não compõe o discurso da escola em decorrência de ter sido apagado.

Nossa compreensão acerca das fundamentações Franco ([2015]) é a de que a implicação dessa dinâmica curricular que contemple o legado da população negra prestigiará a ruptura da 'cultura do silêncio' tendo em vista tem por inclinação "dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro" (p. 489). Assim, ao passo que as representações desses sujeitos não têm a indiferença por lastro, eles podem vislumbrar a emancipação de seus corpos e suas vozes de maneira a superar os incrementos instituídos pela opressão.

Alicerçada nas interações que amplificaram minha visão de mundo quanto aos mecanismos de poder e dominação, buscando integrar às minhas identidades (pessoal, acadêmica e profissional) tive em diversas circunstâncias a interface Educação Infantil e o quesito racial como temas relevantes de discussão. Neste percurso, no ano de 2009, um ano após iniciar minha trajetória como professora de Educação Infantil, iniciei a Especialização em Educação Infantil e Alfabetização cujo trabalho final recebeu o título *Contribuições da Perspectiva Africano-Brasileira para a Educação Infantil* que, tendo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) por objeto de análise, refletiu sobre currículo e práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial.

Neste mesmo período, trabalhei como consultora educacional pelo Núcleo Educacional de Ações Afirmativas (NEAF)[32] em atendimento de instituições do município de Coração de Maria/Ba com proposta voltada à (re)educação para as relações étnico-raciais. À época, trabalhava também como educadora no Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (MUNCAB) situado na Praça da Sé, em Salvador.

Na perspectiva de investigação científica sobre as intervenções do Estado, representado pela gestão municipal, em 2010, fui aprovada em seleção na Especialização em Gestão Pública Municipal, ofertada pela UNEB, com o objetivo de mapear e refletir sobre práticas de promoção da igualdade racial em IEIs da administração pública da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas. Todavia, devido o intervalo temporal de aproximadamente 01 ano entre a publicação do edital e o início das aulas não iniciei o curso em função de, naquele momento da minha vida particular, o cuidado com o meu filho recém-nascido ser uma prioridade.

Posteriormente assumi a condição de Diretora da Divisão de Educação Infantil[33] da SEMED/LF onde busquei efetivar ações para o estabelecimento da (re)educação para as relações étnico-raciais e organizei atividades diversas. Neste percurso, no ano de 2015, idealizei e coordenei o *Colóquio Educação Infantil: Educar para a Diversidade* – ação de troca de experiencias pedagógicas entre profissionais de creches e pré-escolas vinculadas à administração pública da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas. Este projeto foi realizado novamente no ano de 2016 – enquanto estive no exercício do cargo acima citado[34].

No ano de 2016, cursei a Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPPGeR[35]*,* em cujo trabalho de conclusão realizei uma articulação entre Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial. Com o título de *Creche: espaço simbólico de construção e ressignificação identitária*, esse trabalho, revisitado e ampliado com incorporação de dados estatísticos relativos à cor/raça de professoras/es a partir dos dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica,

[32] Idealizado em parceria com Fernanda Pereira Alves – colega/amiga da rede municipal de Educação de Lauro de Freitas.
[33] Cargo/função exercida entre os anos de 2013 até 2017.
[34] Para saber mais: Diário Oficial do Município de Lauro de Freitas (Ano IV) - Nº 694, 25 de julho de 2016.
[35] Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia tendo por orientadora Professora Doutora Rita de Cássia Costa Moreira.

resultou no artigo apresentado no *III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: Diferenças e desigualdades no cotidiano escolar*, no ano de 2017, intitulado de *Formação docente para práticas promotoras da igualdade racial nas creches* e foi publicado em 2020[36] no Dossiê*: Diversidade, Infâncias e Educação Infantil*[37] pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).

No ano de 2018, a exploração sobre classificação racial em Educação Infantil não se restringia institucionalmente aos estudos acadêmicos. Pois, a partir da escuta sensível como procedimento de intencionalidade educativa, desenvolvi na Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia, o projeto pedagógico *Uhuru: Procura-se Representação,* no qual a identificação racial das crianças pequenas atendidas na turma foi o elemento motivador para execução da proposta.

No desenvolvimento do projeto pedagógico, dados de cor/raça das crianças foram analisados a partir de suas falas, vivências e no confronto com as observações das/dos suas/seus familiares. Os dados de cor/raça da pré-escola do município de Lauro de Freitas, onde a escola se localiza, também serviram ao planejamento do projeto que, alicerçado no reconhecimento da pluralidade de meninas/os atendidas/os na turma, pretendia que a consciência da identidade étnico-racial fosse nelas/es despertada assim como nas pessoas que fazem parte de seu convívio, além de que a imagem racial positiva fosse um paradigma em suas relações de sociabilidade. Este projeto foi semifinalista do *XX Prêmio Arte na Escola Cidadã (PAEC)*[38], na categoria Educação Infantil, em 2019, e vencedor da etapa XXI, em 2020.

No ano de 2019, realizei trabalho de conclusão no CEGRESFE cuja investigação para conhecer os dados de cor/raça das profissionais de Educação Infantil, sobretudo de creche, da administração pública do município de Lauro de Freitas/Ba teve a pesquisa de campo como expediente - através de entrevistas semiestruturadas com técnicas/os da SEMED. O desconhecimento da identidade étnico-racial das profissionais em Educação das creches e pré-escolas locais por parte da administração pública do município de Lauro de Freitas/Ba, conforme mencionado em outra seção, foi uma das constatações da pesquisa.

[36] Questões contratuais prejudicaram a celeridade do processo de publicação.
[37] Obra organizada por Ana Kátia Alves dos Santos e Kenia Adriana Reis e Silva.
[38] Realizado pelo Instituto Arte na Escola (IAE).

Ressalvo que, nem no GPPGeR e nem no CEGRESFE, a temática racial era o tema da monografia, pois, em ambas, a questão de gênero era o assunto central da pesquisa. Todavia, por questões alheias ao meu desejo em dar prosseguimento à proposta inicial, nesses dois trabalhos, de maneira abrupta, precisei modificar os rumos da investigação com mudança do objeto de análise. Apesar da questão racial compor os debates de ambos os cursos, esse assunto não foi o de proposta investigativa em primeira instância por não me sentir confortável em abordá-los, sobretudo, pelas lembranças que as análises me traziam.

Convicta de que a educação é um dos caminhos para a libertação dos sujeitos e para a democratização e a pluralidade em uma dada sociedade e, decisivamente, disposta, por meio do constante aprimoramento do conhecimento, a refletir sobre como o racismo causa marcas negativas na identidade de muitas/os brasileiras/os, submeti projeto acadêmico com proposta de pesquisa sobre a interface entre a identificação racial das docentes de Educação Infantil e (re)educação para as relações étnico-raciais à linha de pesquisa *Cultura, Educação e Memória* no PPGEAFIN/UNEB.

Michael Pollak (1989) preconiza que a vivacidade das lembranças individuais e coletivas construídas no quadro familiar, nas associações e nas redes de sociabilidade afetiva e/ou política se constituem como arcabouço para arquiteturas que se opõem à cristalização pretendida pela memória nacional. Assim, poucos meses após aprovação no processo seletivo deste Programa (que aconteceu no ano de 2019), como forma de aprimoramento do conhecimento sobre a articulação de temas fundamentais à pesquisa, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ)[39], da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA – cuja fundação acontecia naquele período tendo por um dos motes a solicitação de discentes do curso de Pedagogia da supracitada instituição de ensino superior público em decorrência da emergência de discussão sobre tais assuntos, diante, em contrapartida, do silêncio dessa tratativa ao se ter por parâmetro as ementas dos componentes curriculares.

A participação como visitante ou como integrante de outros grupos de estudos e/ou pesquisas também foi percurso realizado para aprimoramento do conhecimento ao tema e áreas abarcados nessa pesquisa, a saber: Grupo de Pesquisa Educação,

[39] Idealizado e coordenado pela Professora Doutora Nanci Helena Rebouças Franco.

Política e Ensinos: Interdisciplinaridade, Transversalidade, Diversidade (GEPEN)[40] da Universidade Estadual Vale do Acaraú, do Ceará (UVA/CE); o Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdade e Diversidade do PPGEduc/UNEB[41]; Grupo de Estudos Relacionados à Educação Infantil (GEREI)[42] e; o Núcleo de História, Educação e Acervo Digital (Alforjes), da UNEB[43].

A participação de eventos acadêmicos também foi encaminhamento para abordagem mais qualificadas ao tema que propus como de pesquisa acadêmica assim como o movimento de tornar-me membro de organizações das quais destaco: a Associação Nacional de História (ANPUH); a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e; a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH).

Apesar de, na contemporaneidade, a primeira etapa da Educação Básica despontar como tema relevante em produções acadêmicas, seu tratamento pela bibliografia ainda é parco – em especial, se comparado com outros níveis e modalidades de ensino, sobretudo, referente abordagem que considere as questões raciais em articulação com a identidade docente. Mais ainda, nos parece que a reflexão sobre a identidade étnico-racial docente é expediente necessário no debate sobre Educação para as relações étnico-raciais, especialmente, quando pensamos em possibilidades, desafios e percalços relacionados a promoção de práticas pedagógicas voltadas à igualdade racial.

Neste sentido, abordaremos a seguir sobre pesquisas realizadas no ambiente educacional ou com profissionais em Educação que nos direcionam a pensar sobre como o silêncio se mobiliza como importante recurso na formação dos sujeitos de maneira a referendar suas inclinações acerca das questões raciais.

[40] Liderado pela Professora Doutora Maria Antônia Veiga Adrião. Vinculado ao Curso de História. Minha integração ao coletivo, hoje como pesquisadora (http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/469558) aconteceu mediante à participação no XXX Simpósio Nacional de História, em 2019 – atividade acadêmica organizada pela Associação Nacional de História (ANPUH).
[41] Liderado por Lívia Alessandra Fialho e Marcos Luciano Lopes Messeder.
[42] Idealizado e coordenado pela Professora Débora da Cruz Santos, da Rede Municipal de Educação de Lauro de Freitas/Ba.
[43] Liderado pelo Professor Doutor Jackson André da Silva Ferreira. Vinculado ao Curso de História da UNEB de Jacobina/ Campus IV. Ingresso a convite do orientador – Professor Doutor José Carlos de Araújo Silva.

2.1 A QUESTÃO RACIAL E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE COMO OS SILÊNCIOS SE MANIFESTARAM EM PESQUISAS

Questão racial e educação são temas indissociáveis já que os debate sobre cada um deles sempre terá o aporte do outro para a sua explicação, levantamento de pressupostos, tomada de decisão, revisões, construções entre outras medidas. Convidamos assim, a fazer o exercício de pensar em uma abordagem sobre cada um desses temas para a percepção de que a interface com o outro acontecerá.

Apesar da intrínseca relação entre questão racial e a educação, o silêncio, como fenômeno mobilizador, foi estrategicamente utilizado a fim de que a indiferença, ao invés da ação, fosse a sua marca registrada dessa interligação. Ao longo da história, vários são os episódios que testificam acerca da insistente tentativa do silêncio em fazer parte desse arranjo com mutações e renovações constantes em seu modo de atuar. Ao mesmo tempo, com robusta força, a atuação caracteriza também a postura de pessoas e grupamentos na pretensão de que esse silêncio seja problematizado, neutralizado e superado nas suas diversas facetas, exceto, quando seja para o enfrentamento e para a resistência das desigualdades.

Sendo o conhecimento científico um expediente que direciona caminhos e intervenções e gera impactos acerca da relação entre a questão racial e a educação, traremos, a seguir, algumas reflexões de como pesquisas científicas (especialmente sobre a Educação Infantil) trataram a manifestação do silêncio (a da “cultura do silêncio”) nesse imbricamento.

A dissertação de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (1985), denominada de *O SILÊNCIO: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série),* apesar de não ter a EI por enfoque analítico nos oferece contribuições para pavimentar o debate centrado nas atrizes educacionais que exercem o magistério em instituições de atendimento à primeira infância. Nessa pesquisa, o racismo presente nas instituições escolares tem a conveniência das/dos educadoras/es como evidente quando a violência se materializa em ações discriminatórias às crianças negras.

Gonçalves (1985), assevera que dar prosseguimento aos estudos sobre a discriminação racial nas instituições escolares foi um percalço encontrado em decorrência das diferentes mobilizações do silêncio frente ao tema. Ao discorrer sobre as primeiras averiguações, o autor explana que “nada encontrei a não ser o silêncio sobre o assunto. Era um silêncio inquietante. Por isto, logo compreendi que havia encontrado um ponto de partida: o silêncio que se aloja, tácita e tranquilamente, na unidade escolar” (p. I). De antemão, avaliamos que esse trabalho é fundamental para que a ‘cultura do silêncio’ que condiciona o imaginário sobre o debate da questão racial nos estudos sobre a Educação fosse denunciado.

O Capítulo VI, *O silêncio: ritual pedagógico a favor da discriminação racial*, analisa as várias formas de produção do silêncio na escola com vistas ao entendimento de que tal manifestação encobre a especificidades dos grupos étnico-raciais negros – revelando, assim, mobilizações do silêncio. Tendo por lastro fenômenos histórico-sociais, o debate é estruturado a partir de rituais consolidados como pedagógicos em que o silêncio se constitui como substrato educacional.

Nilma Lino Gomes (1995), na obra *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*[44], resultante de dissertação de mestrado em Educação e pioneira nos estudos sobre a identidade étnico-racial das/dos professoras/es brasileiras/os através de pesquisa do tipo etnográfica, elege a população negra como segmento étnico-racial a compor o escopo da pesquisa. Apesar do pertencimento étnico-racial como negra ser basilar à investigação, isto não foi impeditivo para que o mobilizante silêncio fizesse parte das narrativas e memórias das entrevistas, em especial, quando o critério de identificação étnico-racial é a cromática[45]. Neste esteio, a pesquisadora explana que

> Ao narrarem sobre sua trajetória escolar, as mulheres que definiram o seu pertencimento racial pelas nuances de cor, contradiziam-se quando recordavam situações de discriminação racial dentro da família, na vizinhança, no ambiente de trabalho ou na sua prática como docente. Neste momento, todas elas se viam como negras e incorporavam essa identificação em suas falas. Sua identidade racial

[44] Cujo nome original é *A trajetória escolar de professoras negras e a sua incidência na construção da identidade racial - um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte* e a aprovação aconteceu no ano de 1994 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
[45] Cromática, uma vez que tais classificações se baseavam quase que exclusivamente, na tonalidade da pele.

> estava presente de forma fragmentada podendo ser notada através do recurso da negação/ocultamento (p. 28).

Nessa mesma investigação, em que a discussão do processo de construção da identidade racial das professoras de uma escola municipal de Belo Horizonte foi uma das propostas de pesquisa sobre como o silêncio se manifesta nas jornadas das docentes entrevistadas, Nilma Lino Gomes declara que

> Constatadas atitudes racistas através das suas lembranças ou no seu próprio local de trabalho, as professoras negras tentam frequentemente justificá-las ou ocultá-las. Um dos discursos frequentes é a democracia racial. Uma visão impregnada no imaginário social e dominante nos ideais democratizantes e igualitários das teorias pedagógicas e do senso comum em relação à escola (p. 61).

Gomes (1995, p. 187) aponta ainda que como configuração para "romper o silêncio que envolve a questão racial na escola", a compreensão da trajetória escolar das docentes, as implicações desse percurso na construção de suas identidades étnico-racial, precisa partir da escuta sensível da narrativa dessas profissionais por meio do exercício de "falar de si mesmas, de suas histórias, lutas, expectativas, decepções e conquistas" (p. 186-187).

Eliane Cavalleiro (2020), ao analisar os processos de sociabilidade em ambientes de coexistência das crianças atendidas na pré-escola de IEIs da administração pública e municipal do centro de São Paulo que atendia a população qualificada como de baixa renda, aponta configurações para o silêncio que entrecruza as relações sócio-raciais dos sujeitos na dimensão escolar e familiar. Ao constatar que o silêncio no que diz respeito à diversidade étnica e às suas diferenças é uma marca das atitudes das profissionais investigadas, a autora afirma que:

> Os professores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez, por não saberem lidar com tal problema, preferiam o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos (p. 10).

E, em presença do constante silêncio das docentes diante de situações de discriminação ocorridas na escola, analisa:

> De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais. (p.10)

Percebemos a partir das considerações de Eliane Cavalleiro que os silêncios nas IEIs, desde outrora, insurgem, em distintos planos, mobilizando-se como instrumento de perpetuação das desigualdades no tecido social brasileiro.

Lucimar Rosa Dias (2007), em tese intitulada de *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e combate ao racismo*, cuja finalidade é a compreensão da apropriação de conhecimentos acessados nos cursos de formação continuada voltados à questão racial por professoras de EI e como essas profissionais transportaram tais saberes para a prática pedagógica, informa-nos sobre a discrepância entre as produções que fazem parte do cenário acadêmico e o conhecimento que, de fato, permeia os saberes das atrizes e dos atores educacionais à medida que disserta que “a enorme e crescente produção sobre a questão racial, seja na pedagogia, na história ou em outras áreas, não chega aos cursos de pedagogia, refletindo no trabalho em sala de aula e nos livros didáticos” (p.165).

Com base na constatação de Dias (2007) quanto ao distanciamento entre os saberes anunciados pela academia, inclusive como de conhecimento praticamente que geral da maioria das/dos brasileiras/os, não estão assentados sequer como apropriados pelas/os agentes educacionais, convidamos, em primeira instância, as/os estudiosas/os e as/os pesquisadoras/es ao tema a vencer a ‘cultura do silêncio’ que se estrutura pela obviedade de que os saberes assegurados pelos sujeitos inseridos na ‘cultura da academia’ são compartilhados por sujeitos pertencentes a outros espaços de coexistência. Precisamos repensar em que medida a tríade ensino/pesquisa/extensão está efetivamente integrada na constituição das práticas da Universidade[46].

[46] Sugiro apreciação de produções de Nanci Helena Rebouças Franco.

No trabalho que teve a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) como *lócus* de investigação, Dias (2007) ao passo que evidencia posturas dessas instituições que marginalizam a potência da abordagem sobre a articulação entre educação e questão racial pelo fato de que “os cursos de política ao racismo ocupam uma posição secundária na política de formação” (p. 284), quebra o silêncio ao denunciar que o convencimento às/aos técnicas/as desses ambientes analisados sobre a importância da abordagem ao tema é um dilema recorrente.

Ademais, interpretamos que, a autora revela como a ‘cultura do silêncio’ se mobiliza como impedimento para a realização de políticas voltadas ao empenho de dirimir o racismo ao constatar que “As gestoras relataram os vários modos de interdição não-declarados que dificultavam a realização desse tipo de política” (p.184). Novamente, o silêncio se renova em indiferença quanto a cessão de informação: agora, pela falta de justificativas ao não cumprimento de responsabilidades já que esse expediente foi também descrito como aspecto relevante durante a pesquisa da mestra e doutora em Educação.

Ao trazer mobilizações do silêncio, a pesquisadora Dias (2007) aponta sobre sentidos que redefinem a percepção de quietude como servidão demonstrando existir outras interpretações que se adequam ao contexto em que o episódio se apresenta, dentre os quais, destacamos o silêncio sobre as relações étnico-raciais no seu ambiente familiar, conforme relatado em sua tese de dissertação:

> No entanto, apesar desse modo silencioso de meus pais lidarem com o tema, entendi finalmente porque minha mãe havia me designado um protetor: sabendo que eu seria discriminada e não vislumbrando modos de evitar, ela deu-me um escudo (p. 24).

Sendo assim, convencionamos interpretar esse silêncio como um procedimento de cautela e mesmo, como uma estratégia da resistência a fim de barrar práticas e relações racistas. Com isto, o silêncio que não queremos é o que aprisiona os sujeitos e os conduzem a um entendimento de aceitação aos dispositivos arquitetados pelas práticas discriminatórias. O silêncio que é utilizado como estratégia de resistência às atitudes opressoras de forma a configurar como contestação desse

modo de agir, é aqui analisado como alternativa que, por vezes, precisa ser experimentada.

Mighian Danae Ferreira Nunes (2017), na obra *História de ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo*, denota o ensejo quanto a quebra da 'cultura do silêncio' questionando o discurso hegemônico padronizado pela denominada gramática culta, e normativa, em que, o gênero masculino é eleito para qualificar o ser independente do gênero ao qual essa/esse pertence.

Na obra resultante de sua dissertação de mestrado e cujo objetivo residiu em analisar as trajetórias de formação e de identidade das professoras de Educação Infantil, o silêncio foi apontado ainda por Nunes (2017) como referências durante as entrevistas das professoras investigadas, de suas memórias assim como os gestos, os sorrisos, os olhares e as pausas. A corporeidade e a expressão, neste contexto, emergiram como elementos que compõem a formação do ser e não somente as palavras - de modo que a linguagem é entendida em perspectiva multidimensional e não reduzida a uma expressão humana.

Essa decisão de incorporar o dito e o não dito como fontes de informação das narrativas das professoras e que compõem o cenário desenhado por Nunes (2017) como de estar "mergulhada no universo da pesquisa" (p.105) e de ter "acesso às memórias de todos os momentos" (p.105) foi um procedimento que lhe deu mais segurança na execução de seu trabalho e que a fez testificar que questões como "Quem são as professoras que transmitem através de gestos, falas, silêncios e sentidos, noções de superioridade da raça branca?" (p. 159) são importantes inquietações que precisam fazer parte das investigações em que identidade étnico-racial e docência sejam temas centrais.

A pesquisadora evidencia outro questionamento que se entrecruza com a produção da pesquisa e que, em certa medida, é ignorado nos estudos sobre a interface identidade étnico-racial e docência, especialmente de Educação Infantil, cujo olhar é focado para as professoras na interrogação de que se "Elas reconhecem seu pertencimento racial ou tem problema lidar com essa identificação?" (p. 159).

Ao trazer à cena produções que considerem as trajetórias de mulheres cujas identidades nem sempre são socialmente valorizadas socialmente, a professora negra, Nunes (2017) concretiza o pressuposto quanto a "insurgir-se contra uma

prática ainda vigente nas discussões que temos sobre a Educação Infantil no Brasil, que imagina ser possível “silenciar as diferenças” entre as pessoas que estão presentes na escola” (p.194).

Apesar de a autora ter descartado em sua exploração as profissionais cuja cor/raça não era informada nos inquéritos, e que não por acaso é nosso foco de investigação, entendemos que essa tendência diz respeito ao recorte do trabalho já que a pesquisadora nos dá incessantes comprovações quanto ao compromisso firmado, em, por meio da valorização dos corpos e das vozes das docentes de Educação Infantil, apontar caminhos para superar o racismo na sociedade brasileira.

Da obra *Professoras Negras: trajetórias e travessias*, de Patrícia Santana (2011), em busca por respostas sobre como as/os professoras/es entrevistadas/os em sua pesquisa[47] vivenciaram, interpretaram e ressignificaram as discriminações, rememoro a reflexão trazida pela autora de que

> Essas diferenças de posicionamentos podem demonstrar a importância da compreensão dos percursos biográficos desses professores, bem como, dos contextos que propiciaram os processos de aprendizagem a respeito das relações raciais em suas vidas. Mas, que contextos e processos foram esses? [...]” (p. 85).

Santana (2011) ao examinar sua responsabilidade mediante os momentos de silêncio que permearam as narrativas autobiográficas (parte da metodologia de sua pesquisa) em decorrência das escolhas das/dos entrevistadas/os em calar-se, seja por escolha consciente ou inconsciente, declara:

> Silêncios e não ditos tão comuns para nós que lidamos com o tema das relações raciais não só em termos acadêmicos, como através de nossa própria existência como mulheres e homens negros. O silêncio que acomoda, que não cria conflito, que não radicaliza. O silêncio que privilegia alguns setores de nossa sociedade em detrimento de outros, o silêncio que em sua metamorfose se transforma em omissão. O silêncio que impede a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo, o silêncio que aborta potencialidades humanas, o silêncio que coloca a nós, negras e negros, na condição de desumanos (p. 39).

[47] Cujo nome original é Professores(as) Negros (as) e Relações Raciais: Percursos de formação e de transformação e a aprovação aconteceu no ano de 2003 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste trabalho, a autora se identificava como Patrícia Maria de Souza Santana.

Os silêncios trazidos por Santana (2011) atrelam-se às circunstancialidades histórico-sociais e nos revela o quanto as percepções sociais se traduzem nas formas como o silêncio se mobiliza. Nesse sentido, não rechaçamos o silêncio como recurso para proteger as memórias ancestrais como forma de não instrumentalizar a elite nacional com informações que podem ser transformadas em arcabouço para a manutenção de desigualdades ou constituídas de fontes para resguardar as intimidades e os direitos das/dos depoentes. O que buscamos romper, é a 'cultura do silêncio' conforme as fundamentações de Paulo Freire.

Na validação do direito à expressão, primordialmente, como forma de explicação e de superação do silenciamento erigido por via de práticas opressoras, o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1981) defende que

> Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (p. 41-42).

Como campo de disputa, de afirmação de ideologias e (de)formação de identidades, o ambiente escolar é instituído como cenário de forte atuação pela 'cultura do silêncio'. As/os professoras/es, como a imensa maioria da população brasileira, foram "produzidas/os" sob uma escolarização "silenciadora" de forma que, com foco ao cerne dessa pesquisa, tiveram sua identificação étnico-racial sonegadas como tema nas ações pedagógicas.

O silêncio como instrumento dessa organização controladora novamente demarca o seu lugar como expediente que reprime a efetivação dos momentos que estabelecem à pedagogia do oprimido o assentimento como pedagogia humanística e libertadora: em primeira instância, o momento

> em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser dos oprimidos e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação" (FREIRE, 1987, p. 24)

A perspectiva de aniquilamento da ‘cultura do silêncio’ decorre, primordialmente, da consciência de sua existência, dos fenômenos a essa “cultura” se atrelam e das consequências nefastas de seus empreendimentos. Posto isso, acreditamos que o debate sobre a população negra (e de outros grupos étnico-raciais), dos seus modos de coexistência, precisa fazer parte das pautas de diferentes campos do conhecimento como forma de que o almejado projeto de sociedade justa, democrática e igualitária se concretize, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 45).

Nossa investigação, nesse sentido, traz no Capítulo seguinte a averiguação sobre o sistema de classificação racial nos recenseamentos populacionais brasileiros com reflexões sobre como as circunstâncias sócio-históricas interferiram nesse panorama ao passo que essas categorizações étnico-raciais ajudaram a influenciar o imaginário da população brasileira acerca das representações dos diferentes grupos étnico-raciais. Vislumbramos a compreensão de como a composição e consolidação desse sistema de classificação racial é dinamismo que atua como fator interferente nas respostas das professoras investigadas nessa pesquisa quanto a sua identidade étnico-racial.

3 CLASSIFICAÇÃO RACIAL NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS BRASILEIROS

Na composição de um quadro de possibilidades de análises acerca das indefinições quanto a autodeclaração étnico-racial das docentes de Educação Infantil da administração pública do município de Salvador, empenhamos esforços para descrever e refletir sobre os atravessamentos das categorias (ou ausências de categorias) de classificação racial (ou ausência destas) nos Censos Demográficos da população brasileira.

O indicador de cor e/ou raça é um importante dado sobre a dinâmica da população brasileira devido o fornecimento de informações acerca do panorama étnico-racial desse país. Este Capítulo tem por objetivo, realizar uma descrição da integração oficial das categorias de identificação racial nos censos demográficos brasileiros articulando-se aos processos históricos-socais que os mobilizam.

3.1 OS PRIMEIROS CENSOS BRASILEIROS E O DEBATE SOBRE A QUESTÃO RACIAL

O levantamento estatístico de 1872 é considerado como o primeiro recenseamento geral efetuado no Brasil (IBGE, 2021). Naquilo a que se refere a identificação étnico-racial no Censo Geral do Império (1872), as categorias “branca/o, “preta/o”, “parda/o” e “cabocla/o” foram as dispostas pelo poder público às/aos respondentes[48]. Ao contingente de “escravas/os” da população caberia a aplicação exclusivamente das denominações “preta/a” e “parda/o” (Rafael Guerreiro OSÓRIO, 2003; Alexandre de Paiva Rio CAMARGO, 2010) resposta de declaração étnico-racial que era informada por sua/seu dona/o[49] (PETRUCCELLI, 2013a).

A respeito das correlações das categorias de identificação étnico-racial do Censo Geral do Império (1872) aos grupos de pertença ao qual se associavam, é interessante salientar ainda que, “parda/o” compreendia a descendência proveniente

[48] Informações colhidas em: PIZA & ROSEMBERG (1998/1999); GUIMARÃES (2008); PETRUCCELLI (2013); SENKEVICS, MACHADO & OLIVEIRA (2016).
[49] Manutenção do termo devido a relação de propriedade que caracterizava o período.

da união entre “pretas/os” e “brancas/os”[50] e que o termo “caboclo” fazia alusão aos indígenas e seus descendentes – os povos nativos[51].

Edith Piza & Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (1998/1999) sugerem que, em razão de “cabocla/o” fazer referência à ascendência racial e as outras três designações (“branca/o”, preta/o” e “parda/o”) se relacionarem a cores, o critério misto foi utilizado nessa operação censitária. Por outro lado, de acordo com José D’Assunção Barros (2014), em *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*, desde o período colonial brasileiro, a utilização do termo “parda/o” se apresentava como possibilidade da construção de uma diferenciação dentro da categoria “raça negra”[52]. Essa categoria “parda/o” (assim como “mulata/o”), resultava da mistura entre africanas/os (ou negras/os) com brancas/os europeias/eus ou com suas/seus descendentes fazendo parte de “contrapontos mais ou menos úteis para os colonizadores europeus que almejavam controlar o imaginário negro e o imaginário sobre o negro” (p. 92).

Provenientes da substituição do termo “parda/o” por “mestiça/o”, o primeiro censo demográfico da jovem república brasileira, realizado em 1890, apresenta em seus resultados uso das categorias “branca/o”, “preta/o”, “cabocla/o” e “mestiça/o”.

O uso do critério misto para a declaração étnico-racial é destacado por Piza & Rosemberg (1998/1999) como característica do primeiro recenseamento do regime republicano, pois, enquanto os traços aparentes serviam para a identificação de “branca/o” e de “preta/o”, o critério de descendência era indicado para a classificação étnico-racial de “mestiça/o” (cuja referência se dá de forma exclusiva à/ao que resulta da união entre pessoas pretas/os e brancas/os) e de “caboclo”.

A retirada do termo “parda/o” do Censo de 1890, categoria que se atrela à mestiçagem, pode ter sido alternativa de desassociação deste grupo étnico-racial à população preta, sobretudo se evidenciarmos a interface condições sociais e questões raciais. Pois, o fato de somente as duas designações (“preta/o” e “parda/o”) fazerem referência à identificação étnico-racial das/dos escravas/os no recenseamento anterior servia de fator integrativo entre ambas dentro desse sistema classificatório

[50] PIZA & ROSEMBERG (1998/1999); SENKEVICS, MACHADO & OLIVEIRA (2016).
[51] Evidência presente em: PIZA & ROSEMBERG (1998/1999); OSÓRIO (2003); CAMARGO (2010); SENKEVICS, MACHADO & OLIVEIRA (2016).
[52] Aspas empregadas pelo autor citado.

podendo prejudicar a perspectiva de representação da mestiçagem como um componente étnico-racial de aproximação ao projeto de branqueamento.

Nesse entendimento, seria mais significativo para aquele período, de recente destituição da escravidão oficial e de reformulação das teorias racialistas à realidade brasileira, eleger um termo isento das impregnações da escravidão que, ao mesmo tempo, anunciasse o protagonismo da constituição étnico-racial que se pretendia demarcar com a tão característica da sociedade brasileira, a mestiçagem. Entretanto, para outros períodos cronológicos, de forma a adequar-se às ressignificações de tais teorias, os sentidos dados à cada categoria étnico-racial no sistema classificatório racial, pode caracterizar-se pela acomodação ou até pela reversão dessas representações.

A consumação dos censos demográficos não é um procedimento meramente técnico tendo em vista que incorpora projetos políticos que se revelam tanto nas questões e metodologias empregadas quanto nas opções que são fornecidas como resposta (Adriano Souza SENKEVICS, Taís de Sant'Anna MACHADO & Adolfo Samuel de OLIVEIRA, 2016).

Na análise do sistema classificatório étnico-racial presente nos Censos Demográficos da população brasileira, notamos, inicialmente, que, entre os anos de 1890 e 1940, inexistiram levantamentos sobre o quesito racial: em alguns anos, o Censo Demográfico não foi realizado (1910 e 1930) e; quando a pesquisa ocorreu, a cor/raça foi destituída a como indicador na coleta de dados (1900 e 1920).

José Luis Petruccelli (2013a), evidencia que o Recenseamento do Brasil é responsável pela cristalização do sistema de classificação de cor em território nacional. Penso, com isto que, as categorizações de cor e/ou raça validadas como oficiais, assim como as ausências de denominações no repertório de declaração étnico-racial nos recenseamentos populacionais brasileiro, apontam sobre os engendramentos do Estado a respeito da composição étnico-racial do Brasil.

A invisibilidade dada ao "retrato" étnico-racial do povo brasileiro pela não coleta de dados de classificação racial concedia, através do silêncio, chancela às/aos defensoras/es da proposta de progresso da nação por intermédio da reprodução humana, de negar qualquer argumento contrário a essa tese pela consideração de

fragilidade teórica em decorrência, sobretudo, da falta de dados estatísticos relevantes.

Perante a indiferença ao sistema classificatório étnico-racial nos Censos de 1900 e 1920, o “racismo científico” se revelou como um projeto de sociedade que, de acordo com Lilia Katri Moritz Schwarcz (2012), expressava os modos operantes sobre a formação da sociedade brasileira já que

> Faz parte de um certo modelo brasileiro negar e camuflar o conflito antes mesmo que ele se apresente de forma evidente. Em 1900, por exemplo, diante da constatação de que este era mesmo um país mestiço e negro, preferiu-se simplesmente retirar o quesito “cor” do censo demográfico (p. 84).

Como dimensões sociais, culturais, econômicas entre outras que compõem o repertório do imaginário a partir da percepção, o não levantamento de informações (ou seu apagamento simbólico) é perspectiva para fazer com que o silêncio sobre a identidade étnico-racial seja agente residente nas memórias.

Ao que se refere à ausência da classificação étnico-racial nos Censos Demográficos dos primeiros anos de 1900, Senkevics, Machado & Oliveira (2016) chamam a atenção para o “racismo científico” como corrente de discurso racial que prevalecia à época que, por sua vez, atrelava o que se supunha por traços de degenerescência e inferioridade sociocultural à negritude da população refletindo, dessa forma, que “tenha sido preferível, à elite vigente, evitar o levantamento de dados raciais enquanto operava, noutro plano, um projeto de branqueamento da população brasileira” (p.13).

O apagamento do sistema de classificação étnico-racial no Censo Demográfico da população brasileira após os anos de 1890 até a década de 1940 não é sinônimo de que as discussões acerca da questão racial não existiam neste percurso histórico. Ao contrário, os anos iniciais do século XX foi um período de efervescência de debates arquitetados pela comunhão de intelectuais burgueses e do Estado sobre a identidade e ideário da nação brasileira amparada na representação racial da população cuja perspectiva em voga era a seleção racial.

A indiferença concernente à classificação racial no Censo Demográfico de 1900 e 1920 é premissa que não se sustenta devido a consistência de ações voltadas ao

tema racial nesse território, das quais destacamos a proposição do Congresso da Mocidade de Homens de Cor (1925); a fundação da Frente Negra Brasileira – FNB (1931); a constituição da Legião Negra (1932); a existência de periódicos voltados à discussão sobre a questão racial, entre outros projetos empenhados pela sociedade civil. O engajamento do Estado e da elite brasileira sobre o branqueamento populacional também serve de expediente para afirmar a efervescência do debate.

Referente à conjuntura descrita, podemos citar vários autoras/es e produções tais como Renato Ferraz Kehl, o denominado 'pai da eugenia brasileira' destacando o seu posicionamento e ação sobre educação e projeto de nação em interface com a questão racial, como, por exemplo, no empreendimento de esforços na publicação de material de cunho educacional, das quais destacamos: *A Fada Hygia* (1923) que incentivava a consciência sanitária desde a infância; *A Bíblia da Saúde (Hygiene) (*1926), direcionada à discentes e às/aos docentes do ginásio e do curso normal; a *Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde* (1936); a cartilha *Educação Moral: Falando aos jovens da Minha Terra* (1937) e; *Pais, Médicos e Mestres: problemas de educação e hereditariedade* (1939) - livro de 200 (duzentas) páginas que reúne palestras e trabalhos ao longo de sua trajetória cujo propósito era orientar as/os responsáveis pelas crianças em suas famílias e as/os professoras/es.

Sem pretensão de inventariar todas as correntes e suas respectivas atuações e expoentes no tratamento sobre a questão racial em território brasileiro, mas que de certa forma tenham influenciado as ponderações sobre a integração das categorias de classificação racial nos recenseamentos populacionais do Brasil, daremos prosseguimento no que diz respeito a trazer maiores aproximações de como a questão racial fazia parte dos discursos, sobretudo científicos e da elite da sociedade brasileira, no período de aplicação dos levantamentos estatísticos aqui apresentados.

O percurso narrativo a seguir, dessa forma, faz consideração à eugenia na sociedade brasileira até o final da década de 1930. Realizo preâmbulo sobre a concepção de eugenia ciente de que a atribuição de sentido à tese pela elaboração de nomenclatura não é o marco inicial de sua atuação como corrente científica e ideologia político-social.

Apresento as tipificações dos métodos eugênicos buscando integrá-los às proposições tecno-científicas na sociedade brasileira e destaco a eugenia positiva

(empreendida pela ideologia do embranquecimento) enquanto vertente cujo desdobramento está amparado na construção de um imaginário coletivo, deveras falacioso, em que as relações étnico-raciais brasileiras são constituídas sob o prisma da igualdade de direitos.

Talvez, a proposição de nossa exploração recaia na armadilha denunciada por Andreas Hofbauer (2006, p. 20) ao defender que “As análises sobre o surgimento da ‘ideologia do branqueamento’ costumam ser curtas e repetitivas, referindo-se quase sempre a algumas idéias específicas de certos pensadores da virada do século.”

Afirmamos, de pronto, que a originalidade persiste como intenção deste trabalho. A recorrente tratativa de determinado tema, mesmo que de maneira concisa não perde sua relevância quando há indícios de que setores da sociedade, em especial, vinculados ao campo da Educação não o compreende e, em decorrência, inviabiliza-o como componente elementar para produção de conhecimento.

Apesar de se configurar como aparentemente fenômeno de óbvio reconhecimento, por atravessar as identidades dos sujeitos e ser explorada por diferentes campos do saber, a questão racial é sonegada nos debates sobre a sociedade brasileira, muito pela falta de entendimento quanto a sua importância, em práticas, especialmente as didáticas, cujas reflexões direcionariam à mudança quanto ao pacto narcísico da branquitude[53].

Não queremos, desta forma, que a ausência decorrente do sentimento de obviedade seja marca desta pesquisa, pois, o reflexo de alguns silêncios (ou perspectiva de silenciamento) na história da sociedade brasileira resultou em relações (inclusive de poder e de dominação) em que a população não-branca teve seu corpo (e sua voz) subjugado, descredenciado, representado como inferior por meio de práticas que naturalizaram as desigualdades a ele relacionado.

Porquanto, seguimos a sugestão da pesquisadora Ana Célia da Silva (2007, p. 95) quando aponta que implicações positivas acerca da temática racial podem ser

[53] Termo cunhado por Maria Aparecida Silva Bento que, em linhas gerais, diz respeito ao compromisso instituído pelas/os brancas/os em manter seus privilégios pela consolidação de um discurso que a/o impõe como natural, legítima e irretocável expressão de superioridade. Esse *status quo,* por seu turno, é protegida por uma estrutura alicerçada na meritocracia, por exemplo, e dentre suas manifestações há a invalidação do olhar de aquelas/es que não coadunam com esse pensamento na explicação dos processos sócio-históricos. Acúmulo e reprodução das desigualdades raciais decorrentes do silenciamento ou descredenciamento de premissas que não convergem com as reverberadas por esse acordo narcísico são algumas de suas marcas.

constituídas a partir da identificação e da interpretação dos “processos de saturação que tornam hegemônicas ideologias que promovem a supervalorização de um grupo e o recalque dos demais”.

3.1.1 O mito da democracia racial e a originalidade da eugenia positiva no Brasil

Na crença de que a hereditariedade forjava a capacidade humana, o cientista britânico Francis Galton elaborou um ideário ao qual atribuiu o nome de “eugenia” [54] - termo composto pela aglutinação dos vocábulos eu (boa) e genus (geração) e, em linhas gerais, traduzia a expectativa dessa tese: o aperfeiçoamento racial da humanidade tendo por alicerce estudos científicos sobre hereditariedade e evolução.

As teorias raciais que foram modelos de sucesso na Europa de meados do século dezenove – e que, dada as condições de um país com características raciais como o nosso, o condenariam - chegou tardiamente ao Brasil. Entretanto, isto não foi impedimento para que a acolhida a esses pressupostos fosse entusiástica, sobretudo, nos ambientes de coexistência da pequena elite intelectual brasileira, espaços onde “a questão racial esteve presente ora como tema de análise, ora como objeto de preocupação” (SCHWARCZ, 1996, p. 90).

O caldeamento das raças que caracterizava (e singularizava) a população brasileira para esse pensamento considerado como um traço degradante e, em sua decorrência, representações aliadas à incivilidade, à bestialidade, ao adoecimento do país eram atribuídas ao povo desse território.

Considerando as afirmações de Schwarcz (1993) no livro *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*, o imaginário acerca do Brasil foi veiculado ao mundo, sobretudo, sob os olhares dos naturalistas que na pretensa busca por raridades e exotismos, de espécimes da flora, interagiam também com os aspectos humanos da fauna (a população) e sua mistura de raças. Dentre os naturalistas citados pela pesquisadora, destacamos o alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, vencedor do concurso denominado *Como escrever a história do Brasil,* realizado, em 1844, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

[54] Menção que aconteceu na obra *Inquiries into human faculty and its development* (1883) (Investigação sobre a faculdade humana e seu desenvolvimento).

Caberia à obra, do supracitado concurso, servir enquanto indicativo sobre como deveria ser a escrita da história do Brasil de forma que, o tom reflexivo mobilizaria o estabelecimento das diretrizes acerca das condições únicas que caracterizavam o país (em razão da composição de três raças e a maneira como elas se relacionavam).

A obra de Karl Von Martius era uma espécie de fórmula que prescrevia os procedimentos convenientes ao registro de nossa história com representação das três raças de maneira metafórica pondo uma ao lado da outra em correspondência a um rio caudaloso cujo elemento de maior poderio (a herança portuguesa) absorvia seus afluentes (povos indígenas e população negra). Dessa maneira, o naturalista alemão se manifestou pela "construção de uma história branca, patriótica e oficial, onde as contradições internas apareciam amenizadas diante de uma naturalização das questões sociais mais contundentes" (SCHWARCZ, 1996, p.96).

Kabengele Munanga (1999), em reflexão que nos permite associações com a perspectiva imposta por Karl Friedrich Philipp von Martius, assevera que, seja na vertente biológica (miscigenação) ou cultural (sincretismo cultural), a mestiçagem como componente que fazia parte do pensamento da sociedade brasileira no período cronológico circunscrito como de finais do século XIX até meados do século XX "desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural [...] construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais" (p. 90).

No reforço acerca do nível conceitual e do ideológico do racismo como algumas das interface desse fenômeno, Trindade (1994), na dissertação de mestrado intitulada de *O racismo no cotidiano escolar* destaca o eurocentrismo e a ideologia racial brasileira como dois blocos entrecruzados que alicerçam esse sistema em nossa sociedade tendo em vista que "Aqui, o racismo se confunde com a própria "história" do Brasil, marcado com a cruz/idéia (violência simbólica) e com o canhão (violência física), ambos alternados como complementares e concomitantes" (p.27).

Reportando-se ao final do século XIX e abordando a tessitura de uma ideologia do branqueamento no Brasil, Hofbauer (2006) considera que

> Essa prática social contribuiu não apenas para encobrir o teor discriminatório embutido nessa construção ideológica mas também

> para abafar uma reação coletiva. Assim, a ideologia do branqueamento “atua” no sentido de dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais “branco” possível (p. 213).

A desarticulação ou impedimento das mobilizações voltadas a questionar às formas como os bens foram acumulados pela elite desse país e que, por consequência, impulsionaria a repulsa contra suas/seus beneficiárias/os é um dos motivos elencados por Petrônio Domingues (2005), no ensaio *O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)*, que indica a capacidade persuasiva da teoria da democracia racial no delineamento das correlações raciais na sociedade brasileira.

O descredenciamento da perspectiva de implementar políticas públicas compensatórias em prol das/dos ex-excravas/os e de sua descendência e a isenção de responsabilidade às/aos ex-proprietárias/os das/dos ex-excravas/os eram os outros dois fatores estabelecidos por essa teoria, segundo o autor.

Sobre a concepção de eugenia no Brasil em inícios do século XX, Robert Wegner & Vanderlei Sebastião de Souza (2013) asseveram que simbolizava modernidade cultural na literatura brasileira, e, por isto, na ciência moderna era a expressão do que se tinha de mais “atualizado” de forma que chegou até a ser considerada como “nova religião da humanidade” (p.272).

O Brasil considerado como um “laboratório” privilegiado para interlocuções sobre as potencialidades da eugenia, conferiu um relativo reconhecimento científico às/aos pesquisadoras/es nacionais sobre os assuntos que, mediante esforços do Estado, buscaram incorporar no plano nacional e internacional projeções sobre a situação racial do Brasil por vias cujos dados de identificação étnico-racial da população nacional serviam de direcionamento.

Se o desejo de estruturação da sociedade brasileira aos preceitos das teorias eugenistas era convicção das/dos intelectuais brasileiras/os à época, a solução encontrada ao ‘problema da mestiçagem’ para a aspiração de “higiene racial” por essas/es eugenistas no Brasil foi revisitar a representação da originalidade étnico-racial neste país retratando-a em nuance menos pessimista - estratégia que se adere à atuação do modelo positivo da eugenia brasileira.

Dada a interpretação atribuída à mestiçagem na sociedade brasileira como uma característica menos nociva do que como outrora apregoado, medidas voltadas à perspectiva de identidade nacional passaram a retratar tal singularidade não mais como retumbante obstáculo, mas como um “afastamento gradual” do padrão de superioridade étnico-racial (representada pelos indivíduos brancos) que, a depender de como fosse utilizada, poderia ser benéfica para o aprimoramento racial do povo.

Acerca do ideal de homogeneidade que impregnava o sentimento de nacionalidade, Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad (2012) consideram que, “havia um acordo tácito entre nossos intelectuais, políticos e elite econômica” (p. 900), no sentido, de vislumbrar a heterogeneidade do povo como imprópria à nação que se pretendia formar e, por isto, distante da proposta de branquitude e civilização já que esse perfil existente não simbolizava nem homogeneidade racial e nem harmonia política.

A partir do entendimento da mestiçagem em nosso país como um fato consumado e que, caso fosse “conduzido” sob uma perspectiva científica da chamada “eugenia positiva”, inevitavelmente, resultaria na constituição de uma ‘boa geração’, certos incentivos às uniões interraciais passaram a ser consideradas como “percursos legítimos” para branquear a população brasileira.

Especialmente nos anos iniciais do século vinte, o lugar da mestiçagem nos preceitos da eugenia positiva no Brasil passou a ser o lastro ao embranquecimento da nação no sentido de que, diante da conjuntura apresentada, a estratégica valorização da população resultante das relações interraciais, por isto mestiça, não superava o plano discursivo já que a realidade social e econômica mantinha as estruturas voltadas à manutenção do privilégio da população branca.

Silva (2007), no artigo *Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade*, ao abordar sobre a representação social da/o branca/o como instrumento que direciona as relações nos diferentes ambientes de coexistência chama a atenção que a proposta do discurso hegemônico do grupo étnico-racial branco interfere nos processos referentes à garantia de direitos deste e dos outros povos já que a constituição das/os não brancas/os como cidadãs e cidadãos não é empreendimento proposto nas teses que defendem a superioridade branca. Acerca

da ideologia do branqueamento e suas manifestações, a autora nos informa que esse pensamento

> além de causar inferiorização e a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza as pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação" (p. 97).

Na obra *A Discriminação do Negro no Livro Didático,* a autora baiana nos traz relevantes reflexões no que se refere às interfaces ideológicas existentes entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial enquanto mecanismos atuantes na composição das identidades e determinante das condições de existência dos diferentes grupos étnico-raciais. Neste sentido, Ana Célia da Silva (2004) informa que essas construções

> parecem ter como causa fundamental o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça, e do possível antagonismo a ser gerado a partir da exigência de direitos de cidadania e de respeito às diferenças étnico-culturais (p.31).

Ademais, afirmando sobre como os critérios alicerçados nas desigualdades embasam as representações dos diferentes grupos étnicos e amplificam a aceitação dos pressupostos eugênicos, a pesquisadora afirma que:

> O respeito às diferenças implica numa reciprocidade de igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direito e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e interiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e potencialidades do oprimido, com finas de subordinação (p.31).

O discurso da democracia racial da sociedade brasileira, deveras falacioso, é uma estratégia amparada e impulsionadora no/do racismo na sociedade brasileira que se comporta como instrumento impeditivo de que reconheçamos tanto a presença quanto as consequências das desigualdades raciais nesse território. Sob essa questão, Joel Rufino dos Santos (1983, p. 45), reflete que "Além de acreditar "democracia racial", o brasileiro acha que falar no problema é subversão. " [...] "Que

conclusão extrair daí? O mito da democracia racial é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz, de controle social".

Apesar da predisposição ao controle racial, a teoria da democracia racial (que se vincula às premissas da eugenia positiva) tem consistente envergadura no tecido social brasileiro de modo que suas consequências negativas são omitidas. Nessa conjuntura, Domingues (2005, p. 119) ao anunciar que "a romântica representação da instituição escravista, traçada pelos escritos de estrangeiros que visitaram o Brasil no século XIX, foi uma das causas que engendraram o mito da democracia racial" destaca a importância da literatura, através dos relatos de experiência dos habitantes "de fora" desse país no período imperial para regimentar um modelo ideário de relação socio-racial.

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (1994), no livro *Ser negro no Brasil hoje,* considera que invisibilizar a violência aplicada às/aos negras/os da população brasileira é uma das manifestações do mito da democracia racial, tratando-se de uma estratégia de manipulação do racismo como fenômeno da realidade vigente. Assim, é evidenciado pela autora que:

> A sociedade brasileira resiste de livrar-se de seus mitos porque é difícil encarar a realidade. Quando se torna impossível sustentar a tensão entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, são buscadas medidas paliativas que pouco resolvem. No caso da sociedade brasileira, a realidade é a existência do racismo; o imaginário é a negativa que ele exista (p. 16).

Segundo Valente (1994), e sem precisar fazer alusão a uma realidade distante, alguns mitos são utilizados pela sociedade brasileira em contextos diversos e por meio de diferentes personificações para garantir a permanência de desigualdades, mas, com o argumento de que a igualdade é a grande pauta defendida.

Acerca das causas da penetração do mito da democracia racial, Munanga (1999) considera que a perspectiva de exaltação de um pensamento que exorta a convivência harmoniosa entre os sujeitos de camadas sociais e grupos étnicos distintos como característica da sociedade brasileira age para permitir "às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades

não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade" (p. 80).

Como bem nos lembra Munanga (1996), em aula intitulada de *As facetas de um racismo silenciado*, publicada como artigo de mesmo nome, o racismo brasileiro se manifesta em um "país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização [...]" (p.214) sendo retroalimentadas por manifestações, que são inventariadas de maneira não-oficial a exemplo da democracia racial que explicitamente não é uma tese formulada e tem "O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo" (p. 214 e 215) como alguns de seus elementos.

Hofbauer (2002) considera que a ideologia do branqueamento se constitui como um dos fatores que atribui especificidade à discriminação racial no Brasil. Em *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*, concebe esse ideário como algo verdadeiramente imerso nas relações sociais da sociedade brasileira, não apenas como um discurso imagético considerando assim a necessidade de '"levar os mitos a sério" para entender por que as pessoas evitam explicitar o conflito, e preferem – em vez de criar "identidades fechadas" – negociar constantemente suas identidades etc" (*Idem*, 2006, p. 24).

Desmerecer os conflitos, ser indiferente aos efeitos das falácias não resultará em sua eliminação, ao contrário, a informação qualificada sobre seus malefícios é um expediente mais prudente.

O mito da democracia racial se configura como emblemática estratégia brasileira para camuflar os conflitos étnico-raciais em nossa sociedade que, pela sua originalidade, ressignificou - dentro de um contexto de a partir das primeiras décadas do século XX - as expectativas do ideário do embranquecimento – método da eugenia positiva largamente incorporado no "cenário" social brasileiro pelas dimensões social, política, econômica, entre outras.

Apesar das asseverações que revelam sobre a aplicabilidade dos métodos eugênicos (preventivo, negativo e positivo) em território nacional, pesquisadoras/es denunciam que esse tema é omitido ou negado em muitas literaturas especializadas. Controvérsias acerca da atuação das/dos intelectuais eugenistas brasileiras/os pela literatura se confunde com o que Nancy Stepan (2004, p. 334) concebe como

“esquecimento da América Latina nas discussões sobre eugenia” pelas/os historiadoras/es da ciência.

Na expectativa de demonstrar que o silêncio acerca da aplicação do método eugênico na sociedade brasileira faz parte de uma proposta que visa a manutenção das desigualdades socio-raciais para garantir privilégios às elites dominantes, apresentaremos a participação de João Baptista de Lacerda, no Primeiro Congresso Universal das Raças[55], nos anos iniciais do século XX – em que pelo incentivo à imigração, em que pese, vertente da teoria positiva, defendia o gradual branqueamento do Brasil.

3.1.1.1 Vias e quadros para a regeneração: revisão da representação “Sobre os Mestiços no Brasil”

Com a finalidade de debater sobre as contribuições das diferentes raças para a humanidade, ocorreu entre 26 e 29 de julho de 1911, em Londres, o Primeiro Congresso Universal das Raças. Devido ao cunho estratégico do tema, o evento contou com o financiamento de 14 países[56], dentre eles, o Brasil.[57]

O então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Baptista de Lacerda, fora convidado a participar do Congresso sob o encargo de “representante de ’um típico país miscigenado‘” (SCHWARCZ, 1993, p.13; 1994, p. 138). Desta forma, o porta-voz do Estado brasileiro era o único representante das nações sul-americanas e cujo perfil atinente à mestiçagem singular, como exemplo de mistura de raças, deveria justificar esta exclusividade (*Idem*, 2011; Tatiana LOTIERZO & SCHWARCZ, 2013).

João Baptista de Lacerda - comumente aludido enquanto “mentor da ideologia do “branqueamento” (HOFBAUER, 2002, p.2) – apresentou o artigo *Sobre os mestiços*

[55] Existe divergência entre as/os teóricas/os sobre o nome do evento, a saber: I Congresso Internacional das Raças – por Schwarcz (1993; 1994; 1996) Heilborn, Araújo & Barreto (2010) e; (I/Primeiro) Congresso Universal das Raças: Hofbauer (2006); Schwarcz (2011); Lotierzo & Schwarcz (2013). Optamos pela segunda definição decorrente de nome *First Universal Races Congress* - exposto no trabalho de Stepan (2005).
[56] França, Inglaterra, Bélgica, Itália, Pérsia, Turquia, Egito, Japão, África do Sul, Hungria, Rússia, Haiti, Serra Leoa e Brasil.
[57] O governo do marechal Hermes da Fonseca financiou a participação.

no Brasil (*Sur les métis au Brèsil*[58]) buscando imprimir ao Brasil lugar de destaque nas Américas distanciando nosso país desta forma, dos modelos tidos como de segregação ou de tiranias continentais[59] (SCHWARCZ, 2011).

Relacionando a apresentação de Lacerda com a retórica voltada ao convencimento de entrada de europeias/eus no país para "contribuição" no processo de aprimoramento racial da sociedade brasileira que auxiliaria para integrar o Brasil como nação civilizada, Lucas Nogueira (2019) afirma que:

> A teoria do branqueamento elaborada por Romero e defendida por João Batista Lacerda anos depois no Congresso Universal das Raças, em 1911, estava em íntima sintonia com as estratégias do governo brasileiro de promover o país na Europa, num esforço de se vender uma imagem positiva sobre o país, com o intuito de atrair imigrantes e investimentos estrangeiros para modernizar e expandir a economia nacional (p. 38).

A fundamentação de Lacerda para a projeção de embranquecimento da população brasileira delimitava um século ou três gerações, a partir daquele período para finalização do resultado almejado. Essa previsão contou com o apoio dos estudos produzidos pelo antropólogo Edgard Roquette Pinto[60] que utilizou os resultados dos Censos Demográficos do século XIX a fim de confirmar que o pretenso processo já estaria acontecendo.

Hofbauer (2006, p. 26) relembra que "a ideologia do branqueamento foi um elemento fundamental para justificar e levar a cabo a política imigracionista". A organização do discurso de Lacerda buscava convencer às/aos representantes europeias/eus que a nação brasileira era um ambiente propício para a coexistência saudável, que, por sua vez, conduziria o indivíduo à vida com paz e de riqueza.

O ensaio proferido por Lacerda integrava a perspectiva de um futuro glorioso para o Brasil, ao passo que convertia a população mestiça da condição de um elo degradante à possível referencial de possibilidade para solução do problema racial brasileiro, conforme exposto por Schwarcz (2011):

[58] Texto completo no Anexo E.
[59] Manutenção de termo utilizado pela autora.
[60] Intelectual que acompanhou João Baptista de Lacerda ao evento e que mais tarde viria a ocupar o cargo de Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro e dar continuidade aos projetos políticos governamentais de eugenia no Brasil.

> O tema anunciava um projeto identitário e transformava-se tanto em argumento racial quanto discursivo. Lacerda agenciava a mestiçagem e mostrava como, em vez de ser um entrave, ela servia como marca de nossa 'profunda' singularidade. [...] Mais ainda: o cruzamento racial virava símbolo de nossa 'índole pacífica' e de nossa 'vontade' de não ter preconceito. Assim, constituíam-se verdades essenciais, que mostrava haver no Brasil um projeto identitário que possibilitaria à nação alcançar a felicidade (p. 232).

O representante brasileiro acreditava que o contato de longo período com negras/os trouxera prejuízos à moral das/dos brancas/os. Neste esteio, como entusiasta da eugenia positiva, pressupunha que a assimilação era uma via de mão dupla que favorecia mais ao grupo cujos fatores hereditários e sociais (sobretudo, em âmbito religioso) são mais qualificados. Dessa forma, acerca da representação da/o mestiça/o por Lacerda, Hofbauer (2006) assevera que:

> Coerente com a sua postura otimista em relação à possibilidade de influir no caminho da natureza por meio da imposição dos valores cristãos e leis humanas, o mestiço não aparece em sua reflexão como "bastardo decadente", mas como "sujeito em vias de transformação em branco (p. 208).

Ainda de acordo com Hofbauer (2002), o argumento da harmonia entre as raças como imanente às relações sociais em território nacional era um dos cartões de visita para o convencimento quanto a um implemento para o processo imigratório para o país. Neste percurso, a fim de informar a predisposição do Brasil para a chegada de imigrantes europeias/eus, Lacerda evocou sobre "as boas relações que [...] existiam normalmente entre senhores e escravos (sobretudo entre senhores e mulatos) e fez um apelo para os representantes das nações européias" (p. 2).

Modernização, democracia racial e branqueamento democrático e pacífico foram motes defendidos por João Lacerda no ensaio de 1911 e que se trata de um debate condizente à época ao passo que anunciava um novo contexto naquela geração (SCHWARCZ, 2011). Não por acaso, o parágrafo que antecede as conclusões do ensaio é "*Pax, Labor et Divitiae*, tal é o emblema gravado no frontão do pórtico deste vasto território americano, nomeado Brasil, no qual há espaço

suficiente para que todas as raças do mundo possam viver reunidas e prósperas" (LACERDA, 1911, s/p).

Dentre outros recursos para ratificar a tese do embranquecimento da população brasileira, a tela *A Redenção de Cam* – pintura de Modesto Brocos[61] (1895)[62]foi a fonte da iconografia utilizada por João Lacerda com a finalidade de delinear um caminho alternativo, porém de avaliação pragmática pelo fundamento científico, de que o cruzamento do grupo étnico-racial superior com segmento étnico-racial inferior conduziria a nação paulatinamente ao branqueamento que já estava em curso.

A tendenciosa escolha de Lacerda em aliar religião e ciência como terrenos que congregavam discurso análogo é pontuada por Schwarcz (2011) como uma contraposição com indicativo de que "o processo evolutivo, cientificamente confirmado, 'redimiria' a máxima bíblica, que parecia renitente diante das certezas de época" (p.228).

A incorporação da tela à comunicação apresentada, na Inglaterra, no ano de 1911, configura-se em quadro perfeito em que a ciência e a religião, sob o empenho do Estado, ocupam o já conhecido lugar de proprietárias da autoridade na condução de representações sobre a/o branca/o e o não branca/o, da construção dos perfis psicológicos das/dos personagens do enredo sobre a história do Brasil e com isto "reconstruía, por meio de imagens, não só argumentos como perspectivas de época" (*Idem*, 1993, p. 14).

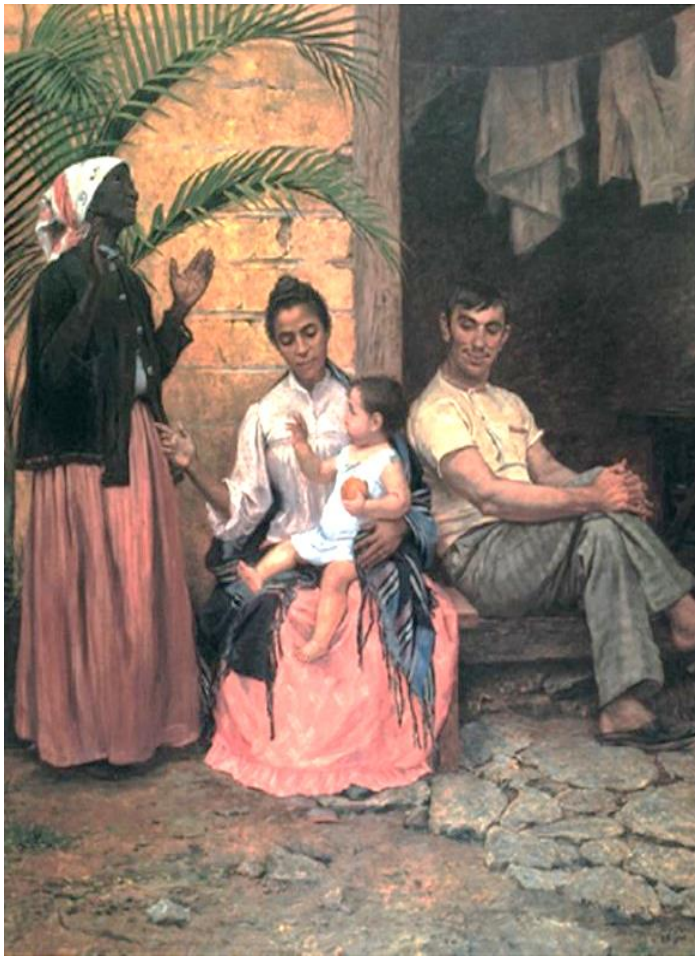
O discurso de Lacerda, "frequentemente tido como o primeiro articulador de um projeto político de branqueamento no Brasil" (HOFBAUER, 2006, p. 187), conjugava diferentes manifestações (símbolos, figuras, estatísticas, entre outras) para convencer o público quanto à superação de um destino degenerado para o Brasil, na determinação de que a mudança estava acontecendo naturalmente.

Com o esforço do Estado, pelas vias da ciência, o processo de renovação racial da sociedade brasileira poderia ser mais ágil. Então, mais do que nunca, a população branca ocupava o lugar de "redentora", aquela que se sacrificaria para redimir o povo brasileiro.

[61] Artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro.
[62] Tela que, no mesmo ano de divulgação, recebeu a medalha de ouro no Salão de Belas Artes.

A imagem da obra de Modesto Brocos é o quadro racial vislumbrado para nação brasileira em decorrência do processo de embranquecimento expressado, a figura da mãe/avó preta é seguida de outra mulher mais jovem cujo traços aparentes denotam cor de pele mais clara tendo o modelo padrão ao fim deste traçado - um homem branco aparentemente europeu (gênero, raça e etnia) posicionado à direita do circuito (em desassociação ao lugar de sinistro/esquerda) e na outra extremidade (polarização) em relação à mulher mais velha.

Figura 1: “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos. 1895.



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro (Óleo sobre tela, 199cm x 166cm)

Segundo Schwarcz (2011), a utilização da obra de Modesto Brocos também pode ter por leitura os gestos e feições dos indivíduos no diz respeito às personalidades bíblicas ao associar: as mãos e o olhar inclinados aos céus da senhora mais velha, ao ato de reconhecimento ao divino, pela graça alcançada e; a

centralidade da criança na ilustração (e dos olhares orgulhosos de sua mãe e de seu pai) como em associação à Cristo na manjedoura. Com isto, a autora afirma que “o que a ciência não resolvia, a crendice dava conta” (p. 229).

Acrescentamos à leitura a posição da mão da criança (tanto direcionamento quanto altura e perspectiva de movimento) e a da mão da senhora mais jovem (dedo indicador em riste e direcionado a outrem) como se a primeira estivesse abençoando a senhora mais velha e a segunda apontando como certificação de que a senhora mais velha era o alvo da ação da criança: que, neste caso, representaria a benção e a redenção (que também pode ser compreendida como regeneração e/ou progresso). A brancura associada à pureza e à divindade não é algo remoto aos discursos religiosos e sociais[63].

Referente ao título da tela (A Redenção de Cam) e a simbologia a ela atribuída pela iconografia: diz respeito a narrativa bíblica em que Cam (Cã) é amaldiçoado por seu pai Noé a ser escravo de seus irmãos, assim como suas gerações.

Invocado por Barros (2014, p. 74) como “mito fundador e legitimador para a escravização dos povos negros”, o mito de Cam (Cã) foi a narrativa construída para justificar o porquê de as/os brancas/os serem não somente superiores, mas, também qualificadas/os para submeter as/os não brancas/os aos rumos que o destino lhe incumbia, tendo por alicerce os argumentos da soberania divina.

Na obra de Brocos, a questão racial, a priori, é apresentada como enviesada com a condenação[64], pois, a gradual transformação da população negra (tida por impura) em branca revela que a salvação da humanidade se torna mais próxima. Sobre a relação deste mito bíblico com os fundamentos da escravidão humana amparada nas desigualdades raciais, Hofbauer (2006) disserta:

> A origem da diferenciação entre senhores e escravos foi interpretada pelos fiéis, desde muito cedo, a partir de um trecho do Velho Testamento que associa imoralidade e culpa à escravidão. [...] Esse episódio serviria durante séculos como ‘peça fundamental’ das

[63] Para saber mais sobre essa associação ver Hofbauer (2006), Guimarães (2008) entre outras/os pesquisadoras/es.

[64] O castigo, por seu turno, é, segundo a literatura, em consequência de o patriarca Noé, no momento de embriaguez, ter a sua nudez exposta por esse descendente aos seus outros dois filhos.

> justificativas políticas e tentativas analíticas de explicar as diferenças humanas (HOFBAUER, 2006, p. 43).

No empreendimento global do vislumbrado processo de regeneração social, Joel Santos (1983) alerta que o real projeto que se ocultava no discurso de revigoramento da nacionalidade e que se camuflava como o mito da democracia racial era de que “A miscigenação e a alta taxa de mortalidade das pessoas de cor limpariam o resto” (p. 32).

Outrossim, em contestação a anunciada valorização da mestiçagem brasileira que referendava a apresentação de João Baptista de Lacerda, as pesquisadoras Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo & Andréia Cristina Barreto (2010) destacam os vestígios das outras vertentes da eugenia no ensaio do cientista brasileiro em razão de que ele pressupõe que os números de mortalidade da população negra também contribuiriam para o alcance do almejado embranquecimento da sociedade brasileira.

Dada a análise do esforço do Estado para embranquecer o Brasil pelas vias do cruzamento interracial, impulsionado pela entrada de imigrantes brancas/os para a “limpeza” da sociedade pelo desaparecimento da população não-branca, não podemos perder de vista que, a efetivação dos métodos eugênicos no Brasil não é consenso pela literatura sobre o tema.

3.2 CLASSIFICAÇÃO RACIAL NOS CENSOS DO IBGE: AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS

Modificações operadas nos sistemas censitários normalmente, além de serem adequações técnicas, também manifestam dispositivos de natureza político-ideológica. Considerando tal premissa, a retirada ou permanência da coleta de informações sobre a identidade étnico-racial nos instrumentos censitários do Estado brasileiro, assim como, a substituição ou a omissão de categorias étnico-raciais às/aos entrevistadas/os ou até a oscilação quanto ao sentido da palavra (ou flutuação do quesito[65]) reflete o olhar desta instituição à época sobre os direcionamentos que se propôs dar ao tema.

[65] Conforme preconiza Alexandre Camargo (2010).

A partir do acima considerado, investigaremos, a seguir, a interlocução entre o processo sócio-histórico relacionado com ao panorama racial do Brasil em articulação com o sistema classificatório racial disposto nos recenseamentos demográficos do IBGE[66] a partir de 1940. Será prestigiado, nesse percurso, análises sobre inflexões e repercussões que nos sirvam de indicativo para a interpretação das autodeclarações de cor/raça das docentes da Educação Infantil pública municipal de Salvador/Ba.

Sendo necessário explicitar sobre a delimitação cronológica para o início da nossa consideração dos dados censitários, argumentamos que censo demográfico realizado em 1940 foi o primeiro aplicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e aquele que, após decorridos cinquenta anos, coletou informações sobre como as/os cidadãs e cidadãos brasileiras/os se identificavam racialmente.

As instruções de aplicação do Censo de 1940 apresentam as denominações "preta/o", "branca/o" e "amarela/o"[67], enquanto categorias étnico-raciais, "como aquelas disponíveis para resposta quando se tem por meta "qualificar o recenseado segundo o característico previsto" (IBGE, 1950, p. xxi) – o de cor. Além das categorias étnico-raciais apresentadas como possibilidades de respostas sobre a cor da pele, possibilitava a opção "outra declaração" por campo para registro.

A inserção da categoria étnico-racial "amarela/o" no Censo de 1940 comunga com o contexto da imigração das/os asiáticas/os na sociedade brasileira desde as primeiras décadas do século XX.

A introdução da categoria "amarela/o" no inquérito de 1940 é evidência que pode trazer luz à leitura sob a polarização "branca/o" e "preta/o" a partir do entendimento que remete ao não pertencimento das/dos asiáticas/os à população branca sob à égide da desigualdade já que tais imigrantes faziam parte de um grupo étnico-racial, que apesar de considerados como também inferiores em termos étnico-raciais e civilizatórios em relação aos brancos, ainda assim gozavam de um *status* de superioridade em relação à população preta.

Percebemos que formalmente não havia indicação direta na coleta de informações do Censo de 1940 para declaração étnico-racial que se vinculasse à

[66] Organismo criado em 1934 4e instalado em 1936 de acordo com o site oficial da instituição: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html>
[67] Ordens das categoriais correspondem ao do documento analisado.

miscigenação. Quanto as reais intenções quanto à conformação do “retrato” de não idealizado pela elite brasileira, Gevanilda Gomes dos Santos (2009, 43)), no livro *Relações raciais e desigualdades no Brasil*, reverbera que, “No intenso processo de miscigenação, a preocupação maior era o branqueamento populacional de origem africana, fator preponderante para ser enfrentado na construção da nacionalidade brasileira”.

A inexistência de classificações raciais a exemplo de: “cabocla/o” e/ou “parda/o” dos questionários do Censo de 1940 pode tanto ser analisada a partir da expectativa do nosso sistema de classificação racial tentar adequar-se aos modelos de identificação étnico-racial utilizados em outros países, particularmente, ao padrão estadunidense, ou até ser avaliada como uma sutil simbologia do desejo do Governo Getúlio Vargas de, através da unificação da população brasileira, superar a diversidade de cultura decorrente da mestiçagem. A reconstrução nacional, que se concretiza como programa governamental, visava a homogeneização do povo brasileiro.

Referente ao procedimento para preenchimento do campo “outra declaração”, o IBGE (1950) instrui que, no caso de impossibilidade de qualificação da/do recenseada/o de acordo com as categorias instituídas por oficiais (“preta/o”, “branca/o” e “amarela/o”) como alternativa “lance-se um traço horizontal no lugar reservado para a resposta” (p. xxi).

Referente ao tratamento de informação da opção “outra declaração” no Censo de 1940, esta serviu como um campo de resposta “curinga”[68] cujas designações eram ambivalentes. O IBGE, em obra específica sobre este recenseamento, descreve que o campo de resposta “não declarada” resultou na “constituição de um grupo genérico sob a designação de pardos, para os que registraram declarações outras como "caboclo", "mulato", "moreno", etc., ou se limitaram ao lançamento do traço” (IBGE, 1950, p. xxi) já que a/o recenseada/o se autoidentificava racialmente. E, somente em caso de sonegação incondicional de informação pela/o depoente ao item de

[68] Termo não utilizado em sentido conotativo significando a característica versátil do termo que, nesse contexto, presta-se a múltiplas e diferentes possibilidades de representação de distintos grupos étnico-raciais.

identificação étnico-racial se registraria "côr não declarada" (p. xxi) como atribuição de resposta.

A circunscrição das categorias étnico-raciais que compõem o grupamento classificatório do Censo de 1940 é um assunto que diverge entre as/os pesquisadoras/es que abordam sobre o tema. Enquanto algumas/alguns estudiosas/os[69] defendem que essa composição abarca restritamente as categorias “branca/o”, “preta/o” e “amarela/o”, outras/os pesquisadoras/es[70] advogam que o panorama é composto por “branca/o”, “preta/o”, “parda/o” [71] e “amarela/o”[72].

A discrepância de ideias, a partir do protagonismo da categoria “parda/o” no debate quanto a pertencer ou não ao repertório de denominações de classificação racial da população brasileira no Censo Demográfico de 1940, aviva nossa inquietação sobre o lugar da mestiçagem na composição deste país e sobre a inconsistência acerca das designações que compõem o repertório do sistema de classificação racial nos inquéritos oficiais brasileiros.

À medida que a opção de categoria de classificação racial que se referisse à mestiçagem é “eclipsada” na coleta de dados do Censo de 1940, entendemos que, nesse processo, a mestiçagem é simbolicamente anunciada como “àquela que não pode ser referencial de etnicidade”, figurado na perspectiva de “não ser”, o que “não se adequa” ou “não pertence” a nenhuma identidade étnico-racial digna de ser elencada por uma nomeação específica cabendo apenas a alcunha de “outra/o”. “Em outras palavras, o negro não deve ser mais colocado nesse dilema; branquear ou desaparecer” (Frantz FANON, 2008, p. 95) através das diferentes mobilizações do racismo e do silêncio assim como ocorre por meio recomendações técnicas quanto ao sistema de classificatório racial do recenseamento analisado.

É interessante destacar que, de acordo com Piza e Rosemberg (1998/1999), grande parte das/dos declarantes ao Censo de 1940 se reservaram a não ceder as

[69] Tais como: OSÓRIO (2003); GUIMARÃES (2008); CAMARGO (2010) e PETRUCCELLI (2013a).
[70] Tais como PIZA & ROSEMBERG (1998/1999) e PETRUCCELLI (2000).
[71] Sobre o lugar da categoria “parda/o” no Censo de 1940 (e em outros inquéritos) como termo que aglutina os povos indígenas e com isto informa sobre a pouca importância dada a estes povos na apuração de dados sobre a população brasileira, ver SENKEVICS, MACHADO & OLIVEIRA (2016).
[72] Não identificamos nenhuma contestação direta entre as/os autoras/es referente a integração ou não do termo “parda/o” como categoria do Censo de 1940. Percebemos que a discrepância entre os posicionamentos reside na escolha da etapa do censo em que a fundamentação se alicerça, a saber: coleta ou tratamento dos dados. É interessante destacar averiguação de mesmo autor, José Luis Petrucelli, que mudou de opinião em documentos de anos em documentos sobre a chancela do IBGE.

informações sobre sua identidade étnico-racial por preferirem sonegar o componente "preto" de sua condição racial. A partir de então, uma categoria, a "parda" (que se estabeleceu tecnicamente na etapa da tabulação de dados) foi criada para dar conta desse contingente que agregava as respostas que não se incluíam nas categorias de classificação racial convencionadas para aquele inquérito populacional, assim como, as interpretações pela/o recenseadora/recenseador diante a ausência de informação pela/o entrevistada/o – panorama definido por Osório (2010) como "**qualificações desviantes**"[73].

No Censo de 1940, houve mais de um método de identificação racial (a autodeclaração e a heterodeclaração). Com isso, notamos que, os dados divulgados como oficiais não representam, diante dessa conjuntura, o número de não declarantes pois, as respostas dadas às/aos recenseadoras/recenseadores foram ressignificadas de forma a atender às recomendações técnicas do órgão que gerencia a pesquisa.

Conforme Petrucelli (2002), àquelas/es que não se classificaram racialmente no Censo de 1940 corresponde a 0,1% das/dos entrevistadas/os. O número de "pardas/os", que além de outras/os respondentes, agregaram as/os que se reservaram a não fornecer respostas ao indicador étnico-racial, foi de 21,2%.

Podemos interpretar a partir das informações acima, guardada as devidas ressalvas da existência apenas de três categorias de respostas, que a população brasileira não estava consistentemente consciente da sua identidade étnico-racial atribuída. Esse "desvio" traz diversas possibilidades de análise sobre a classificação racial como expediente para se pensar as relações raciais na sociedade brasileira – inclusive, sobre os impactos das teorias racialistas no processo histórico-social de construção da identidade do povo brasileiro.

Como resultado para o grupamento étnico-racial de "brancas/os" do inquérito populacional de 1940, temos um total de 63,5%. Diante das aproximações feitas tanto na coleta (por quem os registra) quanto na tabulação dos dados, podemos interpretar que essa pode ter sido a opção de resposta de muitas/os das/os recenseadas/os devido a negação em pertencer ao grupamento de "pretas/os" ou "amarelas/os" já que essas eram as únicas alternativas de respostas quanto a identidade étnico-racial nos formulários do inquérito populacional.

[73] Manutenção de negrito empregado pelo autor.

A interpretação acima mencionada não anula a validade do discurso de que o ideário do branqueamento estava cristalizado no pensamento das/dos recenseadas/os, sobretudo, pelo fato de a categoria "branca/o" ser a selecionada como mais adequada dentre as três opções de resposta. Mas, essa compreensão, traz também reflexões sobre outras possibilidades de autoidentificação étnico-racial que não foram operadas diante da restrição das denominações de pertença étnico-racial pelo fato do Brasil ser um país que congrega uma amplitude de grupos de pertença étnico-raciais referendados pelo critério que a população que aqui reside mais utiliza para a identificação de cor/raça: a aparência física.

O recenseamento populacional de 1950 operou com as seguintes classificações raciais: "branca/o", "preta/o" "parda/o" e "amarela/o". Sobre a abrangência da categoria "parda/o" no Censo de 1950, é termo que, para a leitura de dados, inclui "os índios e os que se declararam mulatos, caboclos, cafusos, etc" (IBGE, 1955, p. XIV) sendo denominação sob a qual integrou ainda aquelas/es declaradas/os "morenos ou nem sequer declararam sua cor" (SCHWARCZ, 2012, p. 84).

Enquanto no inquérito de 1940 havia um campo exclusivo para quem não declarasse a cor, mesmo que a/o recenseadora/recenseador fosse recomendada/o a intervir na resposta se não notasse, nesta, uma convicção, no de 1950, ao contrário, a se julgar pela asseveração de Schwarcz (2012), esses contingentes cuja identidade étnico-racial era indefinida, era contabilizado imediatamente como "parda/o".

Pela primeira vez, através das orientações para o preenchimento das informações o Censo de 1950, houve a indicação (explícita) no sentido de respeitar a resposta da/o informante e, com isto, possibilitar "maior precisão aos resultados censitários" (IBGE, 1955, p. xiv).

Devido a essa característica mais delimitada de coleta de dados do Censo de 1950, Petruccelli (2013a) define que, somente a partir desse inquérito populacional, o método identificação étnico-racial utilizado pelo IBGE costuma-se denominar de "autodeclaração", "autoclassificação", "autoidentificação" ou "autoatribuição"[74]. E,

[74] A autodeclaração é método que permite que a/o entrevistada/o, mesmo a partir de um sistema classificatório pré-determinado, possa informar a categoria étnico-racial ao qual pertence sendo assim o sujeito da ação e não o objeto qualificado pelas lentes da/do recenseadora/recenseador. Sugiro aprofundamento em: PIZA & ROSEMBERG (1998/1999); OSÓRIO (2003); PETRUCCELLI (2013a) e; SENKEVICZ, MACHADO & OLIVEIRA (2016); QUEIROZ (2001).

neste caso, pelo estabelecimento definido de pergunta “fechada” é instituída como “classificação pré-codificada”. Delcele Macarenhas Queiroz (2001) e Osório (2003), por seu turno, denominam esse método utilizado pelo IBGE de “classificação induzida” – modelo que se contrapõe, desta forma, ao sistema de “classificação espontânea” em que a pergunta é “aberta”.

Senkevics, Machado & Oliveira (2016) destacam que a falta de categorização específica ao grupo étnico-racial “indígena” no Censo de 1950 se atrela à incorporação dessa categoria ao agrupamento que caracterizava o termo “parda/o”.

Entendemos que a representação de “parda/o” é mecanismo que reforça “esta categoria como um “guarda-chuva”” (p.13). Decerto, não é recente no sistema estatístico brasileiro o condicionamento de “parda/o” como termo agregador de identidades.

A reserva técnica atribuída à categoria “parda/o”, nos recenseamentos, como espécie de campo magnético - no Censo de 1940 (na fase de tabulação dos dados) - e cuja função é captar deliberadamente as vertentes não consagradas como aptas a pertencer o conjunto classificatório étnico-racial do povo brasileiro - no Censo de 1950 - é decisão que pretende conferir legitimidade às constatações da tese eugenista cujo embranquecimento da nação brasileira é figurado como objetivo final. Nesse sentido, o grande contingente de “parda/o” (constituído pelo descredenciamento de diversos grupos de pertença étnico-racial) representa ao mundo o curso para o branqueamento sendo cumprido: estando em situação intermediária.

O censo demográfico de 1960 apresenta, quanto ao sistema de classificação racial, a referência ao termo “parda/o” na etapa da coleta. Assim, o volume I da série nacional do *VII Recenseamento Geral do Brasil* aponta que “A pesquisa relativa a cor foi circunscrita a quatro grupos: Brancos, Pretos, Amarelos e Pardos, incluindo-se neste último as declarações que diziam respeito aos índios” (IBGE, ([1960]), p. XIII).

O IBGE (2012) apresenta ambivalência sobre a oficialidade da designação “índio” no VII Recenseamento Geral ao determinar que “Em 1960, foram utilizadas as mesmas categorias do Censo Demográfico 1950” (p. 16), mas, em igual medida

deliberar que “Nesse censo, houve a introdução da categoria “índio” no quesito da cor” (p. 16)[75].

Ao se tratar das divergências quanto a oficialização dos termos que fazem parte do sistema de classificação racial dos censos demográficos brasileiros, apesar da defesa de algumas/alguns teóricas/os da integração do termo “índio” ao repertório do terceiro censo da idade de ouro nacional[76], produções com assinatura de instituições governamentais não apontam ter pensamento convergente quanto a esse assunto ao advertirem que, “No Censo de 1960, a população, tal como no censo anterior, foi dividida em brancos, pretos, amarelos e pardos” (Kaizô BELTRÃO & Moema de Poli TEIXEIRA, 2004, p. 4).

As cifras percentuais do Censo de 1960 nos fornece o seguinte panorama étnico-racial da população brasileira: “branca/o” – 61%, “preta/o” – 8,7%; “amarela/o” – 0,7%; “parda/o” – 29,5% e; sem declaração de cor (definido pelo autor como “ignorada/o”) – 0,1% (PETRUCCELLI, 2002).

Vale ressaltar que, na tabela exibida por Petruccelli, em que coletamos esses dados, não há indicativo numérico para o termo “indígena” tendo um traço registrado no espaço destinado a esse dado. Enfim, a ocupação dos povos indígenas ainda neste recenseamento tem a diluição por marca registrada e a branquitude se mantem como marco de identificação étnico-racial das/dos depoentes.

No período da ditadura civil-militar, a retirada do sistema de classificação étnico-racial do VIII Recenseamento Geral do Brasil, marca a conjuntura da sociedade brasileira nos anos 1970. Piza & Rosemberg (1998/1999), apontam que, além de não inserção do sistema de classificação étnico-racial da população no Censo de 1970, o Estado não justificou a motivação para tal indiferença, ignorando a questão racial como elemento imprescindível para a constituição do perfil da população brasileira.

Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2008), a retirada do quesito cor do censo demográfico durante esse período consiste em uma revisão da política racial pelo Estado, cuja justificativa apoia-se na artificialidade pelo não uso no cotidiano popular das categorias censitárias de cor (“branca/o”, “preta/o”, “parda/o” e “mulata/o”).

[75] Nesse mesmo empreendimento há autoras/es, como Lilia Schwarcz (2012) que ora informa que são cinco as categorias presentes no sistema classificatório racial do Censo de 1960 (que inclui “índia/o”) ora que “índia/o” está incluso no grupamento de “pardas/os”.
[76] Assim como Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2008).

De acordo com Senkevics, Machado & Oliveira (2016), o argumento para a decisão em retirar os itens relativos à identificação racial do censo, pode ser da seguinte maneira:

> o ideal antirracista implícito no "mito da democracia racial", que alcançou seu auge durante o regime militar, era também antirracialista, no sentido de que buscava combater o racismo eliminando as próprias ferramentas para se abordar a questão racial, apostando que a supressão da noção de raça levaria a superação do racismo. (p. 13)

Gevanilda Santos (2009), ao discorrer sobre a (in)visibilidade do negro no quesito cor/raça do censo, chama a atenção que a falta da análise desse indicador trouxe prejuízos à pesquisa acerca da evolução da população negra em nossa sociedade. Enquanto Joel Santos (1983) expõe que essa medida se impõe em período em que a denúncia e a discussão sobre o racismo na sociedade brasileira se expandiam.

Não tendo para o recorte a que propõe esta pesquisa, dados oficiais sobre o Censo Demográfico de 1970, utilizaremos informações de outra pesquisa (também chancelada pelo IBGE) que, assim como instituído por autoras/es que debatem sobre o tema, pode ser tomada por referencial quanto à análise da classificação racial de mulheres e de homens brasileiras/os na década de 1970, a saber: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada em 1976 - doravante PNAD-76.

O PNAD-76 trata-se de uma "pesquisa especial" (PETRUCCELLI, 2013a, p. 33), decorrente sobretudo, das reivindicações de estudiosas/os e/ou ativistas sociais, realizada após dezesseis anos de ausência de um amplo levantamento estatístico demográfico que coletasse informações étnico-raciais da população brasileira.

Os critérios de respostas do PNAD-76 se configuraram como pergunta aberta (espontânea de cor) seguida de autoclassificação induzida (*Idem*, 2013b). A quantidade de categoriais conceituais apontadas como de auto-atribuição espontânea de cor pelas/os entrevistadas/os do PNAD-76 foi um total de 136[77] de forma que 125 destas não tiveram número significativo de respostas.

[77] Número informado pela maioria das/dos pesquisadoras/es. Todavia, no confronto entre lista de cores do processo de auto-atribuição espontânea do PNAD-76 presente na Folha de São Paulo (1995) e em Schwarcz (2012) foram contabilizadas 137 (cento e trinta e sete) denominações diferentes. Para ter acesso, sugerimos averiguar o Anexo F.

No quadro das cores autoatribuídas pelas/os depoentes por meio da pergunta aberta ao PNAD -76, apesar do grande quantitativo de respostas diferentes, de acordo com A Folha de São Paulo (1995), “branca/o” foi a categoria racial elencada por 39% das pessoas, seguida por: “morena/o” – com 35%; “morena/o claro” - com 7%; “parda/o” – com 6%; “preta/o” – 4%; “negra/o” - 3% e; “clara/o” - 2%. Neste percurso, as categorias raciais que tiveram 1% foram: “mulata/o”, “escura/o”, “morena/o escura/o”, “amarela/o” – assim como “outras” e “não sabe”[78].

Notamos, a partir das análises do PNAD-76 na abordagem do periódico A Folha de São Paulo (1995), que apenas 11 (onze[79]) categorias raciais informadas, pela via da autodeclaração espontânea, tiveram quantitativo de respostas suficiente para alcançar percentual a partir de 1%. Nessa observação nos chamou ainda a atenção que não há designação que fizesse referência aos povos indígenas.

Na seção de opiniões de especialistas e demais cidadãs e cidadãos sobre o sistema de classificação racial do PNAD-76 e temas correlatos do A Folha de São Paulo (1995) há uma entrevista com a demógrafa e estatística Valéria da Motta Leite[80], evocada como coordenadora técnica do Censo à época, que defende que “”O termo pardo é um verdadeiro saco de gatos.”” (LEITE *apud* FOLHA DE SÃO PAULO, 1995, p.1) e acrescenta ao discurso o pensamento de que “Tudo o que não se enquadra nas outras categorias é jogado lá dentro. É a lata de lixo do Censo.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1995, p.1).

Dentre as possíveis leituras, a partir das declarações da então coordenadora técnica do Censo, lembramos que a “lata de lixo” é o repositório para matérias sem valor e/ou inúteis, objeto que armazena sujeira. Consideramos, desta maneira que, fundamentações derivadas da tese eugenista podem ter centralidade no pensamento exposto já que outras argumentações poderiam ser utilizadas para a explicação de “parda/o” como agrupamento étnico-racial.

[78] O total é de 102% - número que se justifica por não se trabalha com casas decimais e por isto haver necessidade de aproximar o valor para o número inteiro.
[79] Respectivamente e respeitando a grafia: branca, moreno, moreno claro, parda, preta, negro, clara, mulato, escuro, moreno escuro, amarela.
[80] No periódico a denominação é Valéria Motta Leite. Na análise de material do IBGE, constatamos que o órgão firma o nome da profissional como Valéria da Motta Leite – opção validada para a menção nesse trabalho.

As opções de escolha para as/os respondentes do Censo Demográfico de 1980 eram: “branca/o”, “preta/o”, “parda/o” e “amarela/o”.

O *Manual do Recenseador* do *IX Recenseamento Geral do Brasil*, em seu *Quesito 9 – Cor* traz informações de como proceder quanto à consideração de àquelas/es consideradas “pardas/os” no registro de que “Será assinalado o retângulo Parda para as declarações diferentes de branca, preta ou amarela, tais como: mulata, mestiça, índia, cabocla, cafuza, mameluca, etc” (IBGE, 1980, p. 43) fazendo com que essa categoria de classificação étnico-racial permaneça a ser a designadora da mestiçagem.

Referente aos resultados percentuais, apresentados pelo IBGE, do Censo de 1980, há: “brancas/os” – 54,2%, “pretas/os” – 5,9%; “amarelas/os” – 0,6%; “pardas/os” – 38,8% e; sem declaração de cor (definido pelo autor como “ignoradas/os”) – 0,4% (PETRUCCELLI, 2002).

Em razão das evidências dos dados de permanente identificação étnico-racial da maioria da população brasileira como branca seguida da tendência de mestiçagem como “primeiro degrau nessa escala” (MUNANGA, 1999, p. 93) de branqueamento progressivo do país, cabe mencionar que há no Censo de 1980, em comparado com o inquérito populacional de 1960, diminuição aproximada de 7% de “brancas/os” e de 3% de “pretas/os” e, em contrapartida, o aumento de mais de 9% de “pardas/os”.

O Censo Demográfico de 1991 apresentou os termos “branca/o”, “preta/o” “parda/o”, “amarela/o” e “indígena” como de resposta para identificação étnico-racial da população brasileira - categorias de classificação racial que se consolidam como oficiais até a atualidade, sendo, desta forma, parâmetro para outros levantamentos estatísticos – tais como do Censo Escolar da Educação Básica.

A (re)introdução da designação “indígena” no Censo de 1991 como alusiva à cor e/ou à raça[81] é ponto divergente entre as/os estudiosas/os do sistema de classificação racial brasileiro. Percebemos com isto que, apesar de se tratar de um procedimento padrão, a atribuição de sentido às designações que fazem parte desse sistema varia de acordo com o sujeito que o analisa.

[81] Para aprofundamento no tema, pesquisar em: OSÓRIO (2003); GUIMARÃES (2008); CAMARGO (2010), PETRUCCELLI (2000; 2013a) e; SENKEVICS, MACHADO & OLIVEIRA (2016).

Quando da realização do Censo em 1991, a efervescência do debate sobre a garantia dos direitos aos grupos étnico-raciais socialmente marginalizados, remetia a mudanças nas projeções governamentais sobre o tratamento das questões raciais[82] como, por exemplo, através do reconhecimento oficial, em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, de que a população negra sofria preconceito e discriminação racial.

Referente à classificação étnico-racial da população brasileira do recenseamento de 2000, de acordo com Petruccelli (2002), temos os seguintes dados: "branca/o" – 53,4%; "preta/o" – 6,1%; "amarela/o" – 0,5%; "parda/o" – 38,9%; "indígena" – 0,4% e; sem declaração (definido pelo autor como "ignoradas/os") – 0,7%.

Com foco ao território que se aproxima ao objeto de exploração deste trabalho, analisamos a seguir os dados de cor/raça da população residente tanto na Bahia quanto na capital baiana (Salvador) no Censo do 2000. Ao convertemos em número percentual, as respostas das/dos 13.085.769 residentes na Bahia temos como dados de pertencimento étnico-racial dessa população: "branca/o" – 25,2%; "preta/o" – 13%; amarela/o" – 0,2%; "parda/o" – 60,1%; "indígena" – 0,5% e; "sem declaração" – 1%.

Referente à metrópole Salvador, quanto à cor/raça, no Censo de 2000, das/dos 2.443.106 entrevistadas/os, temos por resultado o seguinte panorama: "branca/o" – 23%; "preta/o" – 20,4%; "amarela/o" – 0,3%; "parda/o" – 54,8%; "indígena" – 0,8% e; "sem declaração" – 0,7%.

Ambos os casos, Bahia e Salvador, no Censo de 2000, com características bastante próximas. E, quando se tem por observação a categoria "branca/o" e a categoria "preta/o" entre os dados gerais do Brasil com os do território municipal e estadual apresentados, a característica destoante dos valores numéricos quanto à identificação aos grupos de pertença étnico-racial é reveladora.

Sobre a categoria, "preta/o" nessa análise, por exemplo, enquanto nos dados gerais de Brasil esse percentual é pequeno, na Bahia, mesmo ocupando a terceira colocação entre as declarações, tem um número bem próximo ao segundo colocado:

[82] Sugiro análise de Amilcar Pereira (2013) e Nilma Lino Gomes (2017), especialmente, sobre o reconhecimento institucional do preconceito racial na sociedade brasileira em interface com as ações da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1995).

as/os “brancas/os”. Assim, enquanto a diferença entre “brancas/os” e “pretas/os” nos dados gerais do Brasil é de 47,3%, na Bahia, por seu turno, diminui para 2,6%.

Na permanência de contraste entre os resultados de cor/raça das/dos residentes em território nacional como um todo com os da Bahia e os de Salvador, reunimos condições para argumentar que “parda/o” se constitui como proeminente designador de grupo de pertença étnico-racial nas duas últimas unidades analisadas com implicações quanto a discrepância referente ao contexto geral de Brasil transgredindo a ordem da posição que, em contexto nacional, sempre foi ocupado pela população branca como numericamente majoritária.

É possível dizer ainda que, dentre as leituras plausíveis quanto ao lugar da/o “parda/o” neste “cenário” apresentado, é de que assume significado singular, já que à medida que as manifestações dos “rótulos” raciais se equalizam, a mestiçagem assume os contornos e o conteúdo de grupamento étnico-racial de prolífica disputa entre as categorias dicotômicas: “branca/o” e “preta/o”.

No cotejamento dos dados da Bahia e de sua capital e do contexto geral brasileiro no Censo de 2000, notabilizamos a importância de uma análise mais pormenorizada das unidades territoriais da pesquisa já que, à medida que focamos a averiguação para o território baiano e/ou soteropolitano, interpretamos que existem características que podem confirmar a aproximação com o contingente geral, mas, em contrapartida, podem apontar diferenças que merecem uma investigação mais apurada, como é o caso, das observações acerca das três categorias referendadas.

Dada a averiguação dos dados de cor/raça das/dos residentes nas unidades territoriais que dizem respeito em contexto micro ao lócus dessa pesquisa, buscaremos convergir os olhares à ocupação central de nossa investigação: a docência.

Ao apresentar, no artigo *A presença negra no magistério: aspectos quantitativos*, os indicadores acerca da dinâmica da população brasileira, Moema de Poli Teixeira (2006) informa que 3% das pessoas ocupadas, conforme o Censo Demográfico de 2000, exerciam o cargo de professora/professor. Na análise de dados sobre a cor/raça, a autora declara que “branca/o” é a identificação de pertença étnico-racial de 64,2% de um total de 1.984.134 dessas/es profissionais.

A pesquisadora demonstra ainda que, “parda/o” é o segundo grupo étnico-racial com maior percentual de autodeclaração pelo professorado brasileiro, de acordo com o recenseamento populacional de 2000, com 30,1% das respostas, seguido respectivamente, pelas seguintes escolhas: “preta/o” – 4,2%; “ignorada/o” – 0,6%; “amarela/o” – 0,5% e; “indígena” – 0,3%.

Os dados coletados sobre a cor/raça de docentes da Bahia no Censo de 2000, presentes no artigo de Moema Teixeira, se relacionam com as informações sobre a identidade étnico-racial das/dos residentes da Bahia nesse mesmo inquérito, por causa do alto índice autoidentificadas/os como “pardas/os”: que é de 53,5% das/dos declarantes. Dessa forma, os outros grupos étnico-raciais se subdividiram nos seguintes números percentuais: “amarela/o” - 0,1%; “branca/o” - 35,4%; “ignorada/o” – 0,9%; “indígena” – 0,5% e; “preta/o” – 9,6%.

Moema Teixeira, nesse mesmo artigo, ao discorrer sobre as professoras de EI em território brasileiro, em dinâmica que apresenta os dados sobre a cor das/dos professoras/es brasileiras/os de acordo com o Censo de 2000 segundo o nível superior e médio (os de formação), traz, respectivamente, os seguintes indicadores étnico-raciais: “amarela/o” – 0,5% e 0,9%; “branca/o” – 80,3% e 63,9%; “ignorada/o” – 1,0% e 0,6%; “indígena” – 0,2% em ambos; “parda/o” – 15,6% e 29,1% e; “preta/o” – 2,5% e 5,9%.

Sobre asa mencionadas informações, a autora chama a atenção de que, dentre um escopo com onze descrições de dados agregados dos indicadores de cor/raça e de etapa de ensino em que a profissional do magistério atua, o maior índice de autodeclaração como “pretas” diz respeito às professoras de ensino médio na Educação Infantil.

Apesar de tentarmos fazer um quadro de classificação racial quanto à articulação de indicadores ao quesito cor/raça na construção de um referencial constante, ou mais aproximado à estabilidade, percebemos que existe uma variação que não nos permite definir que o nível de escolaridade da/do docente ou a etapa de escolaridade em que atua são fatores determinantes na abordagem acerca da consciência da identidade étnico-racial.

Como forma de aproximação do perfil étnico-racial levantado pelo Censo Demográfico com o território de nossa pesquisa, apresentamos a seguir tabela sobre

dados comparativos de cor/raça das/dos moradoras/es do Brasil e de Salvador/Bahia do Censo de 2010[83].

Tabela 1 - População total residente no Brasil e em Salvador/Bahia por cor/raça - 2010

Cor/Raça	BRASIL	SALVADOR/BA
Total	**100%**	**100%**
Branca	47,5%	18,9%
Preta	7,5%	27,4%
Amarela	1,1%	1,4%
Parda	43,4%	51,8%
Indígena	0,4%	0,3%
Sem declaração	0,1%	0,2%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE (2011)

Os dados da Tabela 1 revelam a discrepância entre a identificação étnico-racial da capital baiana quando comparado com as respostas cedidas em todo território nacional.

Sobre a composição étnico-racial da população brasileira a partir da análise dos dados do Censo de 2010, Senkevics, Machado & Oliveira (2016, p 14) asseveram que “No último recenseamento, vemos que, pela primeira vez desde o século passado, a população branca deixou de compor a maioria do povo brasileiro”. Entretanto, mesmo não sendo mais de 50% como ocorreu em Censos Demográficos anteriores, “branca/o” continua ocupando, individualmente, a primeira posição nesse *ranking*.

Talvez, a junção de todas as outras categorias justifique a defesa da autora e dos autores, ou ainda, a utilização da categoria “negra/o” como de referência

[83] A ordem das denominações obedece a descrição do IBGE.

condicione o posicionamento dessa/es pesquisadora/es já que totalizaria 49,9% de respondentes.

A crescente declaração das/dos residentes do Brasil como “indígenas” é destacado como ponto relevante da tabulação das informações sobre o indicador cor/raça do Censo de 2010 pelo Inep ([2015b]), assim como a redução do número de “não declaradas/os” é evidenciado por Senkevics, Machado & Oliveira (2016).

Os dados tabulados reafirmam as hipóteses e as tendências sobre as manifestações do projeto do branqueamento da população brasileira, talvez, em menor medida na adequação dos aspectos físicos ao modelo da ‘boa geração’ étnico-racial pretendida. Entretanto, em larga escala, na perseguição quanto a dispor de referenciais que possibilitem uma aproximação e uma identificação a esse grupo almejado e socialmente representado como superior.

Mesmo não sendo o grupamento de maior contingente étnico-racial, não é demasiado dizer que o número de “brancas/os” de Salvador/Bahia, de acordo com os dados do Censo de 2010, também se impõe como significativo.

A categoria “parda/o” permanece a merecer atenção especial quando o enfoque é sobre a identificação étnico-racial da população brasileira (seja a nível nacional ou municipal) devido, especialmente, ao grande número de cidadãs e de cidadãos cuja declaração é de pertencimento a essa população. Novamente, considerações sobre miscigenação tanto na vertente de não adequação às polarizações “branca/o e preta/o” (por consciência de não pertencer ao povo branco e/ou rejeição a pertencer à população preta) quanto na percepção de valorização (pela consideração de ser marca genuína na história do Brasil) continuam em voga.

Reconhecidas as informações sobre o sistema de classificação étnico-racial amparada nas observações do recenseamento de primeira década do século XXI, anunciamos que assim como nos rumos desta pesquisa, a pandemia da COVID-19 interferiu na realização do Censo Demográfico do ano de 2020, resultando em sua suspensão com indicativo pelo órgão competente à coleta de dados que aconteceria “entre os meses de agosto a outubro de 2021” (IBGE, s/d, p,1).

Apontamos, entretanto, o dispositivo anunciado não foi o único quanto a não realização do inquérito demográfico de 2020 em nosso país, já que, o contexto político,

como vislumbrado em outros períodos, estrutura-se como engrenagem para a manipulação de informações sobre a dinâmica da população desse país.

Quando a abordagem é sobre a realização do Censo de segunda década do século XXI, o portal digital de notícias do Grupo Globo informa que o recurso prescrito representa menos de 5% do acordo para a efetivação da pesquisa, de forma que, a inviabilidade para a realização do inquérito populacional também em 2021 decorre do fato dessa pesquisa não constar como dotação financeira do Ministério da Economia.

Dentre as questões propostas a fazer parte dos dados de coleta do próximo Censo Demográfico, o site do IBGE informa que serão 76 itens que, por seu turno, abarca a identificação étnico-racial como um dos temas.

Na interface acerca do sistema de classificação racial entre o inquérito explorado do IBGE e o do Inep (nossa fonte de pesquisa), vale ressaltar que o quesito cor/raça foi inserido Censo Escolar da Educação Básica há mais de 15 anos. Relembramos, contudo, que no debate sobre a educação para as relações raciais, em grande medida, a identidade racial da/o docente tem sua capilaridade negligenciada.

Pretendemos apresentar, nas linhas seguintes, como as referências cromáticas que, constituíam o repertório de coleta de dados de cor/raça dos recenseamentos demográficos, e, nesse processo, embasavam os discursos científico-acadêmicos sobre a identidade étnico-racial da população brasileira, configuram-se como fator condicionante aos percalços referentes à autodeclaração étnico-racial na sociedade brasileira e, em decorrência, são fatores preponderantes na averiguação das informações sobre a autoidentificação étnico-racial das docentes atuantes nas turmas de Educação Infantil da administração pública do município de Salvador/Ba entre os anos de 2017 e 2019.

4 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O SILÊNCIO EM MOBILIZAÇÃO

Derivada de revisão bibliográfica de trabalhos sobre a identidade racial na Educação Infantil, Cida Bento (2012) constata que as crianças bem pequenas e as crianças pequenas percebem, interpretam e hierarquizam a diferença racial. Aliada a essa compreensão quanto à percepção das diferenças raciais, especialmente, aos aspectos referentes à aparência física no que diz respeito à construção e à ressignificação das identidades étnico-raciais, indago: se sendo tais dimensões atreladas às vivências dos sujeitos (e sujeitas[84]) e às suas pertenças, haveria condições das/dos docentes estarem alheias da existência desses quesitos nas relações sociais? Creio que não.

Então, que poderiam ser os fatores que interferem na decisão das/dos docentes silenciarem as questões étnico-raciais no currículo educacional apesar desse tema estar presente e "potente" na/para a formação humana?

Como expediente importante para se pensar a resistência da/do professora/professor em planejar e mediar práticas pedagógicas para a (re)educação das relações étnico-raciais, escolhi investigar sobre a identidade étnico-racial dessas/es profissionais. Elegi conhecer e refletir sobre a identidade étnico-racial das professoras de EI da rede pública de ensino da PMS através da análise dos dados de cor/raça dessas docentes entre os anos de 2017 e 2019 tendo o Censo Escolar da Educação Básica como fonte privilegiada para a realização dessa pesquisa.

A capilaridade do Censo Escolar da Educação Básica quanto à composição do "retrato" educacional em cenário brasileiro emerge da abrangência e da diversidade dos itens coletados e da possibilidade do cruzamento de tais informações com outras bases de dados e de sua utilização por outros programas governamentais e não governamentais.

[84] Expressão conotativa utilizada para evocar pessoas do sexo feminino. Geralmente utilizado em meus ambientes de coexistência. Tem significado pejorativo, em algumas ocasiões, em especial, quando a pretensão é a não nomeação da pessoa. Contudo, o uso aqui é correlato ao feminino de sujeito, pessoa, cidadão, homem.

O Censo Escolar da Educação Básica, referendado como o mais importante levantamento de natureza estatístico-educacional brasileiro, é uma pesquisa nacional realizada pelo Inep, vinculado institucionalmente ao Ministério da Educação (MEC). De caráter declaratório e periodicidade anual, com coleta descentralizada, é realizado em parceria com o Departamento de Estatísticas Educacionais (DEEB) em conjunto com as Secretarias de Educação estaduais e municipais - em regime colaborativo e de repartição de atribuições e responsabilidades entre os entes federados.

O item de cor/raça foi introduzido no Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2005, em um período de implantação de ações afirmativas na sociedade brasileira - o que não foi impeditivo para que polêmicas sobre o assunto repercutissem em diferentes espaços ideológicos de poder, especialmente, nos meios de comunicação, de maneira que os argumentos por parte da crítica têm a instituição de desigualdade como condição que antecede os resultados da pesquisa, dentre outras fundamentações.

As justificativas do Estado para a introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica tem por alicerce, sobretudo, o atendimento de reivindicações consolidadas como da estrutura do governo a partir dos diálogos com os movimentos sociais, a efetivação de orientações sobre o tema em metodologia democrática e participativa que: contemplou diferentes atrizes e atores sociais e; a equivalência aos procedimentos chancelados pelo IBGE[85]

A autodeclaração de pertença étnico-racial é o método utilizado pelas docentes de Educação Infantil devido ao seu cargo/função e à sua faixa etária. Em contrapartida, o método de heterodeclaração étnico-racial é o adotado para as crianças e estudantes até os 16 anos de idade. Acerca das crianças e desse grupo de adolescentes, as respostas aos formulários das fichas que alimentam o sistema do Censo Escolar da Educação Básica são preenchidas por suas/seus responsáveis.

As categorias de declaração étnico-racial presentes no Censo Escolar da Educação Básica se baseiam nas denominações utilizadas pelo IBGE que, de acordo com estudiosas/os ao tema, já se estabelecia como consolidadas no sistema oficial de classificação racial do Brasil, a saber: “branca/o”, “preta/o”, “parda/o”, “amarela/o”

[85] Para saber mais consultar Fulvia Rosemberg (2005;2006) e Edmar Rocha & Fulvia Rosemberg (2005).

e “indígena”. Na justificativa de respeito ao desejo de não ceder informações sobre a cor/raça há ainda a opção “não declarada” – que se assimila ao item “sem declaração” utilizado, sobretudo, pelo IBGE no Censo Demográfico.

A agenda de elaboração de políticas públicas derivadas das informações tabuladas dessa política afirmativa, do item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica, denota sobre a importância de conferirmos significado à identidade étnico-racial como tema significativo nos debates que entrelaçam o ambiente escolar de forma a refletirmos e atuarmos em prol da proposta de sociedade que almejamos.

Antes, portanto, de apresentar os dados de cor/raça das professoras atuantes dentre os anos de 2017 a 2019 na Educação Infantil pública municipal de Salvador/Ba, informaremos sobre as características da rede de Educação onde essas profissionais exercem as suas docências.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Atualmente, de acordo com o site *Educação em números*, o Portal da Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador[86], a Educação Infantil é composta[87] por 1.267 turmas sendo 418 de creche e 849 de pré-escola[88]. Dentre as verificações neste instrumento de análise, temos: “alunos”, “escolas”, “gerências regionais” e “turmas”.

Na averiguação da quantidade de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e/ou unidades educacionais cujo atendimento é correlato às creches e pré-escolas, constatamos, no *Educação em números,* que há 100 instituições distribuídas por 11 Gerências Regionais de Educação (GRE)[89].

Reportando-nos à Sinopse Estatística da Educação Básica, de responsabilidade do Inep e que faz parte dos documentos do Censo Escolar da

[86] Procuramos dados para esse diagnóstico no Plano Municipal de Educação de Salvador. Mas, não identificamos no documento analisado informações sobre o contexto educacional.
[87] Ano base do documento é 2021 enquanto o mês é setembro.
[88] Em panorama geral, essa rede de educação tem 6.164 (seis mil, cento e sessenta e quatro) turmas com atendimento de diferentes etapas e modalidades educacionais (Creche, Pré-escola, Fundamental I, Fundamental II, EJA I e EJA II).
[89] Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e Subúrbio II.

Educação Básica, verificamos na tabela *Número de Docentes da Educação Infantil Regular, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2020* que, no que diz respeito à Educação Infantil pública municipal de Salvador/Bahia, o número total de docentes é 1.613[90] profissionais, das quais 680 são de creche e 933 de pré-escola.

A fim de manter a consistência das informações sobre o exercício do magistério na EI da gestão municipal da capital baiana durante o período delimitado, utilizamos o relatório de pesquisas sobre a docência na Educação Infantil do GEPEICI, produzido sob a organização de Marlene Oliveira dos Santos e de Silvanne Ribeiro, que nos traz informações relevantes a essa investigação das quais destacamos: a amostragem sobre a cor/raça das docentes de EI – a partir das respostas dos questionários da pesquisa e; a seção específica sobre professora de EI da rede municipal de ensino de Salvador – com informações sobre a raça[91] dessas profissionais.

A análise da amostra produzida pela pesquisa do GEPEICI, que tem as docentes de EI da rede municipal de Salvador/Bahia como declarantes do inquérito, verifica que "Sobre a cor/raça, a maioria se autodeclarou negra" (p. 16). O grande contingente de autoatribuição étnico-racial como "pretas" e "pardas" no exercício da docência de creche e pré-escolas municipais da capital baiana é, de forma aparente, reafirmada pelo panorama étnico-racial soteropolitano a partir dos dados do recenseamento demográfico populacional[92].

Em primeira medida, as informações acima apresentadas aliadas à corriqueira expressão de que "o chão da sala escola de Educação Básica pública é negra"[93] nos direciona a pensar sobre a obviedade da resolução acerca da questão dessa pesquisa: Como se classificam racialmente as professoras de Educação Infantil da administração pública do município de Salvador/Ba? De pronto, somos imediatamente conduzidas/os a responder: por um acaso, não serão negras?

[90] Na tabela enumerada como 2.6. Há 680 profissionais como de creche e 933 como de pré-escola com repetição dos valores nas categorias pública e municipal, de maneira, que confirmam o total.
[91] Termo utilizado na fonte analisada.
[92] O tratamento de dados sobre a população total residente por cor/raça em Salvador/Bahia de acordo com o Censo do IBGE de 2010 resulta em: 51,8% de "pardas/os" e 27,4% de "pretas/os" totalizando 79,2% de "negras/os".
[93] Anunciadas, em especial, nos círculos de debates do campo educacional, dos quais, no período de produção da pesquisa recordo-me, ao menos, de escutá-la mais de duas vezes.

A outra seção do relatório do GEPEICI que nos traz informações sobre a identidade étnico-racial das docentes de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas[94], ao ter o Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2018) como fonte de pesquisa, constata que o maior índice de respostas acerca da autoidentificação étnico-racial das professoras atuantes dentro do recorte espaço-temporal da pesquisa diz respeito ao item “não declarada”.

Divergentes são as respostas sobre os perfis manifestos da identidade étnico-racial de habitantes dessa nação de acordo aos grupos étnicos, conforme averiguado nessa pesquisa, tais como: o alto índice de pessoas autodeclaradas brancas como se fosse um padrão fixado do Censo Demográfico da população brasileira de modo geral; o grande contingente da população parda seguida de grande número de “preta/o” como resposta aos questionários do Censo de 2000 na Bahia e de 2010 em Salvador e; a não-declaração étnico racial como característica do Censo Escolar da Educação Básica conforme anunciada pelo Inep, que por seu turno, em 2015, realizou ação voltada superar essa mazela (que aparentemente o êxito não foi alcançado) e pelos resultados expostos no relatório do GEPEICI.

Neste itinerário em que a construção de um perfil identitário de diferentes grupos étnico-racial (ou até do mesmo grupo) em diferentes instrumentos de pesquisa (ou até no mesmo levantamento) sequer persiste como uma tendência e/ou se cristaliza como um “retrato” estável da etnicidade de dado segmento, a problematização sobre como se autoidentificam étnico-racialmente as professoras de Educação Infantil municipal de Salvador e, de maneira mais particular, se decerto serão elas negras é traduzida em significativa inquietação.

As mencionadas discrepâncias quanto aos resultados da autoidentificação étnico-racial dos diferentes segmentos populacionais nos levantamentos estatísticos brasileiros ganham maior relevância quando aliadas à compreensão das recorrentes divergências à classificação racial por parte das/dos especialistas no assunto já que nem essas/es têm um ponto de vista consensual sobre os parâmetros atribuídos ao sistema de classificação racial – assim como conferido por meio dos recorrentes

[94] Definições amparadas em sub-divisões etárias quanto ao público de atendimento na Educação Infantil, a saber: crianças (de 0 a 1 ano e 6 meses de idade); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e; crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

dissensos sobre o indicador étnico-racial do censo demográfico: manifestas nas categorias utilizadas, nos critérios de respostas entre outros expedientes.

A incongruência que atravessa os debates sobre a classificação racial na sociedade brasileira nos aviva a inquietação sobre o que pensar da recepção, nessa sociedade pluriétnica, das/dos mais diversas/os cidadãs e cidadãos brasileiras/os ao tema, tais como as docentes aqui investigadas. Resta saber, se a população brasileira, de modo geral, tem consciência de qual(is) critério(s) utilizado(s) ou a utilizar para a resposta de identificação étnico-racial nos inquéritos sobre composição étnico-racial que participam.

Queiroz (2001, p.1) ao enunciar sobre os pontos que integram os dilemas acerca do sistema de classificação racial do Censo Escolar da Educação Básica reverbera que "Um dos eixos dessa discussão tem sido a crítica à simplificação das categorias de classificação racial utilizada pelas pesquisas oficiais, em comparação com a riqueza da terminologia usada pela população para definir sua própria cor".

Reportando-nos às abrangências e interlocuções referentes à classificação racial no Brasil em período imediatamente anterior ao que buscamos investigar, Jocélio Teles dos Santos (2005), ao contextualizar sobre as políticas afirmativas em finais do século XX e início do século XXI, considera que além dos ambientes acadêmicos, destaca-se um intenso debate nos movimentos negros, nas mídias e nas instâncias governamentais desvelando assim que

> O questionamento sobre como definir as 'pessoas de cor' tornou-se uma indagação recorrente, na medida em que a classificação do cotidiano associada às representações sobre mistura 'racial' tornou-se uma espécie de calcanhar de Aquiles brasileiro (p. 116).

Outrossim, classificar-se racialmente em um país cujo sistema de categorização de cor e/ou raça tem a instabilidade como uma das características mais sedimentadas é uma dinâmica inquietante. Nessa conjuntura, àquelas/es que não pertencem a determinado segmento étnico-racial, em especial, em um sistema que, por ora opera através da dicotomia "branca/o" e "preta/o" ou até pelo viés bipolar "branca/o" e "não-branca/o" tem a indefinição por marca. Acerca dessa fragilidade que informa sobre a classificação racial e seu sistema de identificação no tecido social brasileiro, o Inep (2010) busca atenuar essa mazela ao denotar que:

> Segundo os critérios do IBGE, o quesito é denominado de "cor ou raça" e não apenas de "cor" ou apenas de "raça", porque as categorias que englobam podem ser entendidas pelo entrevistado de forma bastante diversa. Quem responde "branca" não necessariamente está entendendo a categoria como uma categoria de sua "raça" assim como quem responde "preto" - que por definição trata-se de uma categoria de "cor" - pode estar, no seu entendimento, respondendo a um atributo de sua "raça" ou origem racial, o que torna a questão complexa. Ou seja, como a questão envolve elementos de atribuição de "identidade" e "percepção" não se pode controlar objetivamente o que cada categoria representa subjetivamente para cada entrevistado e que trazem reflexos sobre a sua resposta (p.1).

A dúvida classificatória da cor/raça, os critérios de autoidentificação étnico-racial são temas integrantes do debate sobre as relações étnico-raciais em interface com o projeto de nação brasileira elaborado desde o século XIX, com argumentos “forjados” pelas teorias racialistas à época e cuja manifestações fazem parte do imaginário sobre as relações e representações étnico-raciais na contemporaneidade. Para tanto, não perderei de vista que “As lutas de classificações ou de definição de identidades só podem ser compreendidas superando a oposição entre a realidade e a representação da realidade” (PETRUCELLI, 2013a, p. 21).

Diante das ambivalências sobre a autoatribuição de cor/raça das professoras de EI de Salvador/Ba que se conformam nas diferentes fontes e variáveis de análise e com os argumentos sobre o sistema de classificação racial, esse assunto se impõe como frutífero expediente para o debate sobre a questão racial no Brasil.

Damos prosseguimento ao cotejamento de dados sobre a identidade étnico-racial das docentes atuantes na EI pública municipal de Salvador/Ba entre os anos de 2017 a 2019 e de sua reflexão à luz de abordagens que nos direcione a compreender os fatores interferentes para os resultados dessa autodeclaração de cor/raça.

4.2 A COR/RAÇA DAS DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA ENTRE 2017 E 2019

Na análise dos dados relativos às docentes da Educação Infantil no âmbito da administração pública municipal de Salvador, em série histórica que abarca os anos de 2017 a 2019, temos o seguinte quantitativo: 1.371 informantes no ano de 2017;

1.554 em 2018 e; 1.543 em 2019. Dados que, convertidos em números percentuais em relação à identidade étnico-racial, nos oferece os resultados presentes na tabela seguinte.

Tabela 2 - Número Percentual de Docentes da Educação Infantil por Cor/Raça - Salvador/Bahia – Dependência Administrativa Municipal - 2017-2019

	ANO/ PERCENTUAL		
	2017	2018	2019
COR/RAÇA			
Branca	6,4	6,8	6,9
Preta	11,4	12,6	13,9
Parda	19,0	20,1	22,7
Amarela	0,3	0,9	1,2
Indígena	0,2	0,1	0,1
Não declarada	62,7	59,5	55,2

FONTE: Elaboração própria a partir de informações do LDE/UFPR (2021)

Dentre os anos de 2017 a 2019, a categoria “branca/o” apresentou certa consistência quanto ao percentual da declaração de cor/raça das docentes de EI da administração pública do município de Salvador/Ba com números percentuais respectivos de: 6,4%, 6,7% e 6,9%. Esse fator nos remete a pensar acerca da convicção que os sujeitos autodeclarados como brancos (neste caso, tem em relação a sua identidade étnico-racial, característica denominada por Petrucelli (2013b) como consolidação da noção de branquitude.

Pressupomos que o pertencimento étnico-racial como “branca” pelas docentes observadas se relaciona com a propagação de pensamentos a partir de meados do século XIX sob as resoluções da elite brasileira com o amparo das correntes tecno-científicas que atribuía às/aos brancas/os o caráter de superior e de modelos à reprodução humana. A assimilação às simbologias do grupo de pertença branco tem

o critério fenotípico como definidor cuja implicação é o desejo de desassociação da figura de não-branca/o.

A categoria “preta/o” como cor/raça autodeclarada, conforme a Tabela 2, apresenta percentual crescente. Esse crescimento é de pouco mais de 1% de um ano para o outro. Número significativamente pequeno se tomarmos por base, por exemplo, os valores percentuais da população preta das/os residentes em Salvador/Bahia conforme o recenseamento demográfico de 2000 e de 2010.

A partir da averiguação acima, em primeira instância, dentre as leituras possíveis, podemos afirmar que o ideário do embranquecimento, por meio de seus distintos projetos, não teve o impacto almejado no segmento das professoras investigadas por causa do número de docentes “pretas” mostrar-se maior do que o de “brancas”.

O número referente às profissionais identificadas étnico-racialmente como “pretas” se configura como crescente entre os anos analisados, o que vem a ser um outro indício de que as previsões quanto ao gradual embranquecimento da nação pode ter sido, por esse segmento, rechaçado como fundamento real.

Apesar do quantitativo superior ao de “brancas” e da proporcionalidade crescente de respostas, existem outros pontos que evidenciam e atravessam a análise dos valores da categoria “preta/o” como designação de pertença étnico-racial das docentes pesquisadas. Em uma dada circunstância, esse quantitativo não se revela como impactante, em especial, devido a capital baiana ser reconhecida como território cuja prominência da população preta (em aspectos numéricos, culturais, artísticos entre outros) é referendada.

A escuta sensível dos relatos e argumentos relativos à categoria “preta” como pertencente ao sistema de classificação racial brasileiro nos permitiu a acessar dúvidas que podem fazer parte das inquietações de muitas/os brasileiras/os sobre o tema, dentre elas, o questionamento se essa denominação poderia ser atribuída às pessoas devido ao entendimento que somente competisse caracterizar objetos ou seres bióticos não humanos.

A autodeclaração como “pardas” das docentes analisadas na pesquisa também aumentou gradativamente. O último ano analisado demonstra que essa ampliação

apresenta uma curvatura maior tendo em vista que a diferença é de mais de dois pontos percentuais já que de 2017 a 2018 a diferença foi de pouco mais de 1%.

O debate sobre a categoria “parda/o”, conforme aqui apresentado, e, amparado na consciência acerca dos critérios fenotípicos como determinante na classificação étnico-racial na sociedade brasileira, atribui simbolismos diferentes à essa designação étnico-racial. Diz respeito à mestiçagem, tida como traço singular da população deste país e condenada pelos modelos teóricos oriundos de outros países que influenciaram fortemente o imaginário brasileiro sobre o perfil étnico-racial desse grupo étnico-racial.

Esse grupamento é referido, ainda, como elemento transitório para o previsto branqueamento desta nação. Por isto, ao menos retoricamente, validado como integrante do processo que levaria o Brasil ao progresso através dos mecanismos da eugenia positiva. Neste sentido, vislumbrado até como símbolo de valorização nacional e afeito a relacionar-se interracialmente com as/os brancas/os.

Nas itinerâncias da produção dessa pesquisa, não por raras vezes, escutamos discursos que rechaçavam a autoidentificação como “parda/o” caracterizando-a como elemento que precisaria ser superado como se aquelas/es que indicassem pertencer a essa categoria oficial do sistema de classificação racial fossem desprovidas de consciência identitária sobre sua cor/raça.

Relembrando dos dados do PNAD-76, em que “morena” (uma das variações que, em determinado contexto, inclusive dos recenseamentos demográficos, foi qualificada como componente da denominação “parda/o”) foi a segunda categoria étnico-racial mais utilizada pelas/os respondentes com 35% das autodeclarações, inclinamo-nos a pensar que sendo o fator cromático como preponderante nas respostas quanto ao item cor/raça no Brasil, autoidentificar-se como “parda/o” deriva dessa compreensão ao tema: de que os traços aparentes, particularmente, a cor da pele determina o segmento étnico-racial de pertença.

Ser “parda/o” na nação brasileira, sobretudo a partir das análises acerca do sistema de classificação racial do IBGE, a partir da década de 1940, é agregar identidades étnico-raciais fruto das incertezas quanto ao grupo de pertença ou na consciência deste, mas, impedido de declará-la pela falta de designação que a circunscrevesse. É ainda saber que não é “branca/o”, mas, não querer ser “preta/o” e, por esse empreendimento, preferir ficar numa contingência intermediária. Ou, ser a

categoria descrita no registro civil e, por falta de anseio em mudar aquela padronização, repeti-la automaticamente sem refletir o porquê de ser “parda/o”.

Conforme exposto, vários são os fatores que interferem na autoidentificação étnico-racial do segmento populacional examinado no que diz respeito a sua autodeclaração como “pardas”. Essa é a alternativa de resposta que, percentualmente, mais cresceu dentre os anos observados levando-nos a presumir que, atualmente, para essas professoras existe um conforto em ter a designação de “parda” como seu lugar de fala, particularmente, por, no campo político, ser um segmento disputado pela população branca como aquela que junto com ela, ao menos no plano discursivo, é superior aos outros grupos étnico-raciais, e, reivindicada pela população preta à constituição consigo da consciência da identidade negra.

A categoria de classificação racial “amarela” também teve aumento no número percentual de depoentes que a elegeram como a identidade de pertença étnico-racial. Os critérios para o estabelecimento nesse segmento de autoatribuição étnico-racial por essas docentes, bem provavelmente, não coadunam com a definida pela recomendação técnica do IBGE: a que tem a ancestralidade ou a origem como fatores interferentes para a autodeclaração.

No percurso que se concretiza como de diálogos sobre a identificação étnico-racial em diferentes espaços de coexistência, como no ambiente em que vivi até a adolescência, e, mais especificamente no desenvolvimento do projeto pedagógico sobre o tema em turmas de crianças pequenas em município da região metropolitana de Salvador, o termo “amarela/o” como designação de qualificar a identidade da/do sujeita/o é utilizado para informar que ela/ele é boba/o, que é abestalhada/o ou como define o *site* Dicionário Informal (p. 1) é “Expressão usada principalmente na Bahia para definir pessoa inocente, sem experiência, "café com leite"”.

Nesse contexto, em que, no tecido social brasileiro, o aspecto cromático determina a identificação de cor/raça das depoentes, provavelmente, a categoria “indígena” seja a que mais tenha como referência de resposta a ancestralidade ou a origem das entrevistadas – o que não é impeditivo para que os critérios de aparência física e/ou de *status* socioeconômico sejam elementos interferentes nessa construção.

Cabe informar que, dentre as denominações de resposta que representam um grupamento étnico-racial, a designação “indígena” foi a única opção de classificação

racial que não aumentou o número percentual na série histórica tendo 0,2% em 2017 e 0,1% em 2018 e 2019.

Não há uma compreensão estanque e nem tampouco consolidada substancialmente no imaginário social brasileiro acerca dos modos e critérios de classificação racial. Ao contrário, há entendimentos que se conformam às dinâmicas de coexistência de cada indivíduo adequando-se aos seus modos de ser, de pensar e de agir e aos seus processos histórico-sociais.

Realizada essa exposição inicial dos dados relativos à autodeclaração das docentes no Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2017 a 2019, e, respondida a inquietação de como tais cidadãs brasileiras se autoidentificam conforme seu sentimento de pertença étnico-racial, conjugamos esforços para refletir sobre a opção que se consolidou como majoritária em todos os anos e sobre quais os fatores que podem ter influenciado esse dado.

Nessa análise, utilizaremos, o silêncio como uma noção simbólica que atravessa o debate sobre a sonegação de cor/raça das docentes atuantes na Educação Infantil pública municipal de Salvador/Bahia dentre os anos de 2017 a 2019, especialmente, a partir da concepção de ‘cultura do silêncio’ - cunhada pelo Patrono da Educação Brasileira, o professor Paulo Reglus Neves Freire.

4.2.1 A cor/raça “não declarada”: reflexões sobre o silêncio na autoidentificação étnico-racial

O número de docentes de EI atuantes de 2017 a 2019 na rede pública municipal de Salvador/Bahia que tem o item “não-declarada” como opção de resposta de sua cor/raça (respectivamente, 62,7%, 59,5% e 55,2%) é, em cada ano, mais da metade do total das entrevistas.

Esse segmento populacional, em que aqui tem a docente por sujeita de observação, que não declara a sua cor/raça, pela evidente peculiaridade, compõe um grupamento que desloca os nossos olhares para outros sentimentos que não, exclusivamente, o referente à não identificação étnico-racial. “Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência” (FANON, 2008, p. 125).

Há, nos anos observados, uma diminuição gradual do percentual de sonegação à declaração do grupo de pertença étnico-racial das professoras investigadas. No entanto, o índice é significativamente alto.

Na análise sobre a negação da existência de uma identidade étnico-racial, rememoramos o sentimento de auto-rejeição, firmado pela pesquisadora Silva (2005), como categoria de análise nos estudos sobre a questão racial na sociedade brasileira ao afirmar que

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (p. 22).

As categorias étnico-raciais validadas a compor o repertório de opções de respostas em um levantamento estatístico não são escolhidas ao acaso, ao contrário, elas argumentam em favor do pensamento do grupo de poder ou resultam de conflitos entre pensamentos divergentes. Mas, não são categorias neutras e nem inócuas.

O racismo na sociedade brasileira se utiliza da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial como potentes agentes que, intermediados pela ‘cultura do silêncio’, propagam-se e ressoam de geração em geração como um fenômeno natural. Em decorrência dessa dinâmica, professoras atuantes entre os anos de 2017 e 2019 nas creches e nas pré-escolas públicas municipais de Salvador/Bahia tem o seu perfil étnico-racial caracterizado pelo alto índice de não declaração de cor/raça.

Mediante os dados inquietantes, que descontroem certezas sobre a anunciada identidade étnico-racial das docentes da primeira etapa da Educação Básica da administração pública soteropolitana, tradicionalmente reconhecida como espaço territorial onde a população negra é quantitativamente majoritária, trazemos as considerações de Pollak (1989) no texto *Memória, Esquecimento, Silêncio,* no destaque às/aos excluídas/os, às/aos marginalizadas/os e às minorias[95] como

[95] Termo que se refere às questões sociais e não quantitativas.

sujeitas/os de seus processos, ao passo que, reflete sobre a fragilização nos alicerces do conhecimento inventado como oficial ressaltando “a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso, a memória nacional” (p.2).

A evidência de que no imaginário coletivo “o chão da sala de aula” é negro, mas, nos dados oficiais temos outras constatações, nos conduz a reflexões se essa memória oficial é a que demarca a negritude como a “sustentação” e a representação nos/dos ambientes do primeiro nível da Educação escolar território brasileiro ou os dados do Censo Escolar da Educação Básica. Qual o perfil étnico-racial da docência da Educação Básica brasileira é veiculado como representação e memória nacional? Mesmo não tendo a resposta, de algum modo, esse é um dado importante para a reflexão sobre a questão racial, a identidade e a docência e as suas imbricações.

A não declaração da identidade étnico-racial das professoras de Educação Infantil pesquisadas se entrecruza ainda com as concepções de lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas, trazidas à luz por Pollak (1989), que são armazenadas em estruturas de comunicação informais passando, desta forma, despercebidas pela sociedade englobante, atuando como ferramentas de defesa que se constitui como um terreno sombrio e de difícil acesso.

Encontrar as alternativas para desvendar as interferências que se traduzem na dificuldade de aceitação ou reconhecimento da identidade étnico-racial por parte das professoras investigadas, devido ao alto índice de não declaração de sua cor/raça ao Censo Escolar da Educação Básica, perpassa pelo entendimento de que “existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento” (POLLAK, 1989, p. 8). Sendo assim, a dinâmica desse campo pode ser compreendida ao passo que suas circunstancialidades (do processo histórico-social) são repercutidas.

Se o paralelismo “negra/o” e “branca/o” permeia as reflexões quanto ao debate sobre a questão racial brasileira por meio da dicotomia presença/ausência dos lugares desses grupos étnico-raciais nos estudos e debates sobre a questão racial, se a mestiçagem (atrelada à designação “parda/o”) transita entre elemento ‘perturbador’ da formação nacional ou como salvaguarda do progresso e da valorização nacional,

o que dizer do lugar dos sujeitos (ou das sujeitas) cuja cor/raça é indefinida, cuja identidade étnico-racial é ignorada como campo de resposta na constituição de perfil sobre sua identidade pessoal com vistas à construção do panorama da educação nacional? Enfim, qual o lugar das professoras da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil, de cor/raça não declarada nos debates e pesquisas sobre a questão racial brasileira?

Em primeira instância, reiteramos que não identificamos registros de produções acadêmicas que abordassem, enquanto foco de investigação, sobre a não atribuição da pertença étnico-racial das docentes de creches e pré-escolas. Neste sentido, diante da conjuntura apresentada, com vistas à dinâmica corpo e existência, tivemos o sentimento de que as sujeitas investigadas nessa pesquisa, ao menos simbolicamente, inexistem: elas não têm identidade étnico-racial quando o objeto da pesquisa é o Censo Escolar da Educação Básica.

A sonegação de informação dessas professoras no campo relativo à cor/raça do questionário do Censo Escolar da Educação Básica através da opção pelo não preenchimento desse quesito, é um silenciamento que, em certa medida, manifesta o desejo da docente em não informar sobre como ela se identifica étnico-racialmente. Obviamente, uma identidade invisibilizada não se corporifica completamente, pois, é regida pelo ocultamento, pela ‘cultura do silêncio’.

Apesar das aproximações que podem e que serão feitas com as/os sujeitas/os que anunciam sua identidade étnico-racial por vias da autodeclaração que fazem parte do sistema oficial de classificação racial brasileiro, o dissenso entre as designações de cor/raça apresentadas nos inquéritos oficiais pelo método de declaração induzida e as categorias que vislumbram na conjuntura social é um dado real. Para essa comprovação basta um simples exercício, por exemplo, de escuta das designações de pertença étnico-racial em debates em que a autodescrição é procedimento adotado.

Com exceção de “branca/o” e “preta/o” nenhuma outra designação de cor e/ou raça esteve circunscrito no sistema de classificação racial de todos os inquéritos populacionais brasileiros. O movimento constante de entrada e saída de definições nos recenseamentos demográficos quanto à identificação étnico-racial dos sujeitos

nos leva a crer que esse não é um dado fortemente conhecido nem mesmo pelo segmento docente.

A estabilização dos termos que compõem o sistema de classificação racial das pesquisas populacionais brasileiras sob a autarquia do IBGE é recente - ocorreu a partir do Censo de 1991. Todo o repertório de significações que foram formuladas até chegar a essas definições do sistema de classificação racial brasileiro como estanques e as incongruências diante desse cenário não podem ser dispensadas nos estudos sobre esse tema já que influenciaram a (in)compreensão acerca da identificação étnico-racial.

As divergências, entre os documentos oficiais e por estudiosas/os ao tema do sistema de classificação étnico-racial como perceptível quanto à presença/ausência do termo “parda/o” no Censo de 1940 e de “índia/o” no Censo de 1960, são outros exemplos de que não há uma consolidação que alicerce o entendimento da sociedade brasileira quanto as categorias de identificação étnico-racial.

Outro fator importante para esse debate diz respeito aos critérios utilizados por cada entrevistada/o para ceder as informações quanto ao seu grupo de pertença étnico-racial que não é categoricamente definido. Assim, o aspecto cromático, a ancestralidade ou origem, o status socioeconômico podem ser deliberadamente utilizados de maneira particular ou de forma mista pela/o respondente aos inquéritos quanto à categorização étnico-racial.

A não inserção, pela escola, do item cor/raça nos formulários do Censo Escolar da Educação Básica, assim como constatado nos documentos da *Campanha 10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar* ou até a falta de rotina (em primeira medida ou anualmente) quanto à entrega de formulário para o preenchimento das atrizes e dos atores educacionais também são pressupostos quanto à sonegação (consciente ou inconscientes)[96] dos dados quanto ao pertencimento étnico-racial das docentes investigadas.

Todavia, nenhuma das alternativas elencadas descarta os ruídos do racismo já que a inserção desse quesito diz respeito a uma política afirmativa que, além de seus

[96] Chamamos a atenção, pois, em casos de o sistema do Censo Escolar da Educação Básica ser alimentado sem que o dado seja fornecido pela/o suposta/o respondente, insistimos no termo sonegação já que a existência do levantamento é regida por portarias e pareceres que são documentos públicos.

objetivos inerentes, busca construir o panorama étnico-racial de um segmento populacional. E, se, o não ser, o não pertencer a nenhum grupo étnico-racial é a marca desse segmento populacional, temos uma crassa demonstração do quanto a questão racial carece ser compreendida na sociedade brasileira.

A resistência quanto ao fornecimento de dados ao quesito de cor/raça ao Censo Escolar da Educação Básica, pelo escopo composto pelas profissionais de creches e de pré-escolas gerenciadas pela administração pública municipal de Salvador/Bahia, se estabelece como especializado argumento quanto à ressignificação dos modos de atuação da 'tese da boa geração' nos tempos atuais, já que, o pensamento científico de finais do século XIX e início do século XX, que serviu de mecanismo à engenharia de reconfiguração da sociedade brasileira pelas vias do ideário do embranquecimento, ressoa ainda nas ideias sobre o perfil étnico-racial do povo brasileiro.

Lastreado no ideário do branqueamento, vários são os fatores interferentes à não declaração étnico-racial das professoras investigadas nesta produção acadêmica que se caracterizam pelas incongruências na sedimentação de critérios e métodos que alicerçam a identificação étnico-racial dos sujeitos.

Não perdemos de vista, nesse processo, que as possíveis causas interferentes nas autodeclarações dos grupos de pertença étnico-racial dessas professoras podem resultar em mobilizações do silêncio que se manifestam nos prováveis impactos da (não) implementação de práticas pedagógicas de (re)educação para as relações étnico-raciais na formação da identidade étnico-racial das crianças cujas interações são mediadas por essas educadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A negação ou o silenciamento da identidade étnico-racial é uma contribuição à perpetuação do racismo na sociedade brasileira. Não queremos que a exploração permaneça a marcar os nossos corpos pelas diferentes violências simbólicas, tampouco, que os nossos saberes e conhecimentos sejam descredenciados e inferiorizados. Com isto, nos debruçamos nessa pesquisa a investigar como se classificam racialmente as professoras atuantes entre 2017 e 2019 na Educação Infantil pública municipal de Salvador/Bahia assim como os fatores interferentes nessa (não) classificação.

Como resultado de investigação, evidenciamos o alto índice de sonegação de informação ao grupo de pertença étnico-racial dessas docentes pela não declaração de sua cor/raça aos formulários do Censo Escolar da Educação Básica. Nesse sentido, tivemos por amparo reflexões sobre o silêncio, especialmente sobre a 'cultura do silêncio' (pressuposto chancelado por Paulo Freire), que reflete sobre construir formas para eliminar as múltiplas e diversas formas de opressão e de desigualdades na sociedade brasileira.

Os atravessamentos de minhas itinerâncias como mulher negra (autodeclarada preta), professora de Educação Infantil, ativista social, entre outras identidades foram trazidos no entendimento e (re)significação do tema central desse trabalho acadêmico. O silêncio que se fez presente em minha trajetória sobre a questão racial devido à ausência de debates qualificados sobre o tema em ambientes familiares e educacionais assim como outros territórios de coexistência é um dado corriqueiro na vida de muitas pessoas. Como forma de romper esse silêncio, produções acadêmicas, das quais destacamos algumas, buscaram refletir, como objeto de análise ou como enfoque secundário, a relação entre esses elementos: silêncio, educação e percurso pessoal/profissional.

Refletimos sobre os pressupostos acerca das questões raciais instaurados na sociedade brasileira a partir do século XIX a fim de trazer aproximações sobre como tais argumentos favoreceram na fixação dos paradigmas sobre relações étnico-raciais que vigoram até os dias atuais. Os arranjos para aprimoramento dos métodos da 'boa

geração' foram apresentados em dimensão científica, política e social diante de um dinamismo que envolve tempo, espaço e circunstância.

Os argumentos da eugenia sobre a perspectiva de composição racial da população brasileira serviram de lastro ao debate acerca da presença ou da ausência das categorias de classificação racial nos Censos Demográficos de finais do regime imperial e início do período republicano. Nosso enfoque, nesse sentido, voltou-se às manifestações da chamada eugenia positiva (ou políticas de branqueamento) como ideário que, com significativa atenção à representação da mestiçagem, vislumbrou perpetuar o "retrato" étnico-racial da sociedade brasileira que consolidasse a superioridade da população branca tendo, neste percurso, o mito da democracia racial como um de seus resultados.

Entendemos, com base na averiguação do sistema de classificação racial dos recenseamentos populacionais de finais do período imperial e dos anos iniciais do regime republicano, que o necessário levantamento da identificação étnico-racial das/dos brasileiras/os, desde suas primeiras realizações, converteu-se em quesito complexo devido a distintas (e por vezes, contraditórias) dimensões identitárias que foram formuladas tendo por paradigma, sobretudo, o controle acerca da constituição do povo e do Estado Nacional.

A percepção e a interpretação da identidade étnico-racial do Brasil é fruto de um processo histórico marcado pela hierarquização. Nesse empreendimento, as oscilações acerca das representações dos diferentes grupos étnico-raciais eram gerenciadas de forma a garantir que as fundamentações das teorias racialistas se conformassem como únicas capazes de explicar as relações raciais desse país a partir das ressignificações de suas metodologias e nunca de seus objetivos finais.

Nossa interpretação se volta ao entendimento de que a perspectiva de silenciamento dos conflitos étnico-raciais que marcam o processo sócio-histórico do nosso país se entrelaça à indiferença quanto ao sistema classificatório racial nos recenseamentos populacionais brasileiros desde finais do século XIX.

A compreensão da população brasileira sobre as nuances que atravessam a identificação étnico-racial, em especial, sobre os processos que impulsionam a/o sujeita/o a declarar este ou aquele grupo étnico-racial como de pertença ou a sua decisão por não definir nenhuma designação étnico-racial como representativa de

cor/raça é um arranjo que nos inquieta. Anunciamos, com isto, que o movimento realizado de comemoração pelos 10 anos da introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica foi uma ação pontual que não teve continuidade de forma que, a problemática da indefinição étnico-racial persiste como característica dos resultados dos dados das professoras investigadas.

A legitimidade da permanente luta da pauta racial na agenda do Estado é fragilizada através dos 'silenciamento' de dados de cor/raça da/o docente nas fontes do Inep conforme denunciado na parte introdutória dessa pesquisa. O cumprimento das DCNERER é negligenciado pelo Estado à medida que as informações sobre a identidade racial da/do professora/professor é invisibilizada como fonte para promoção de programa, projetos, ações e, sobretudo, políticas públicas.

A mencionada política afirmativa curricular determina, através do Parecer CNE/CP nº 03/04, a competência dos sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica, inclusive da EI, a introduzir temas como raça e como relações raciais e sociais no Brasil, dentre outros que atravessam o debate sobre a questão racial, nas formações tanto das/dos docentes como de outras/os profissionais em Educação. Todavia, à medida que a classificação racial de determinados segmentos do ambiente escolar tem o silenciamento institucional como marca há uma imposição velada que esses temas ocupem um lugar subterrâneo, imposto pela 'cultura do silêncio', nas pautas dessas formações.

Dentre outros marcos legais que não são fortalecidos (sendo insistentemente silenciados pela não socialização), por meio de uma cultura perversa que apregoa a tolerância como regramento, para, com isto, fragilizar atitudes empenhadas em reconhecer e valorizar a história e a cultura de grupos étnico-raciais que não a centralizada e particularizada à população branca, há o Plano Nacional de Implementação das DCNERER[97] (doravante o Plano)

O Plano traça metas em curto, médio e longo prazo por diferentes entidades (sistema de ensino, conselhos de educação, grupos colegiados e grupos de estudos) com vistas à implementação da Lei Federal nº 10.639/03. O ano de 2015 era o último

[97] Cuja primeira publicação ocorreu em 2009 e no ano de 2013 houve uma divulgação especial em comemoração aos 10 anos da Lei Federal nº 10.639/03.

elencado para a execução das mais longínquas metas. Contudo, ao se tratar do cumprimento às referências que dialogam com o debate sobre classificação racial, como por exemplo, o de socialização de dados voltados à colaboração e à formulação de políticas de equidade (disposto no Eixo 5 – de Avaliação e Monitoramento, que por sua vez, seria de curto prazo (até 2010) vemos que a divulgação sobre a cor/raça de docentes no Censo Escolar da Educação Básica é caracterizada pelo dissenso.

Os dados do Censo Escolar de 2020, tabulados pelo LDE/UFPR, nos meses finais de 2021, anunciam que a "não declaração" persiste em ser o maior número de resposta quando tratamos a autoidentificação étnico-racial das docentes de Educação Infantil da administração pública municipal de Salvador/Ba. Como inflexão, temos que as respostas de "não declaração" não representa mais de 50% do número total dessas professoras. O aumento de "parda/o", por seu turno, como o grupo de pertença étnico-racial dessas profissionais nesse último levantamento estatístico educacional do Inep merece especial atenção.

Os números de docentes "pretas" e "pardas" das creches e das pré-escolas públicas municipais da capital baiana, nesse último levantamento, nos motiva a pensar que, talvez, uma compreensão diferente sobre a classificação racial e a importância de fornecimento de dados de cor/raça ao Censo Escolar da Educação Básica pode ter influenciado nesses resultados. Não sabemos, agora, quais as implicações que levaram a essa mudança.

Esse trabalho considera que o sistema de classificação racial oficial brasileiro é caracterizado por incongruências, fruto de uma estrutura estigmatizante, que interfere nos direcionamentos quanto à identificação étnico-racial de cidadãs e cidadãos resultando em dados estatísticos que evidenciam um "retrato" da sociedade brasileira, especialmente, nesse caso, da docência da Educação Infantil, que tem por marca a não consciência e/ou o silenciamento quanto à pertença étnico-racial.

A compreensão de como pensam e de como se relacionam diante das questões raciais as docentes de EI rede pública municipal de Salvador/Ba continua a nos inquietar, agora, com mais subsídio para essa investigação.

As interfaces da eugenia no Brasil, seja pela articulação concomitante de seus métodos (preventiva, positiva e negativa), seja pelas articulações de dimensões (científica, política e social), utilizou tendenciosamente a educação para a execução

das proposições do ideário de boa geração com direcionamentos resoluto de ações voltadas ao desaparecimento da população não branca da sociedade brasileira. O silêncio, nesse contexto, sempre se mobilizou na estruturação e recrudescimento de ressignificações dessa tendência.

A transformação da realidade social é ponto de partida para a libertação das vozes, dos corpos e das mentes das/dos sujeitas/os em suas individualidades e coletividades, de forma que, lugares arbitrariamente instituídos como inerentes a este ou àquele indivíduo ou grupo vão sendo contestados, revistos, ressignificados e até destituídos.

A falta de incentivo permeia a postura do Estado no empreendimento de esforços a tirar esse tema do lugar, por vezes, subterrâneo em que se encontra em muitos espaços de coexistência e de formação, especialmente, a escola e a universidade. Os processos formativos, sobretudo os formais, orquestrados pelo Estado na instituição de formação inicial e continuada qualificada é direcionamento para instituir a cidadania das/dos sujeitas/os, para não ficarmos simbolicamente emudecidos frente às estratégias da eugenia positiva no Brasil.

Além de evidenciar as lacunas da não-declaração de cor/raça como campo de pesquisa, precisamos anunciar as abordagens que, de algum modo, influenciam o debate sobre a interface identidade étnico-racial e docência, das quais, referendamos, primordialmente, a formação.

Alguns passos já foram dados para o enfrentamento da ‘cultura do silêncio’, para mitigar essa proposição opressora comprometida em mascarar a identidade étnico-raciais da população brasileira com vistas ao branqueamento como princípio fundante. Passos que visam destituir as manifestações do racismo que age não somente com os evidentes artefatos da branquitude para dissimular os rostos (corpos e vozes), mas, também com as máscaras do silenciamento, máscaras da não declaração.

O referencial teórico adotado nessa pesquisa denota sobre os vários e distintos passos que já foram dados. Não são os únicos. Desses passos, ressaltamos o engajamento pessoal como força motriz para atuação disposta a potencializar abordagens que buscam enfrentar e superar as desigualdades no tecido social brasileiro. Os esforços precisam ser realizados para que as/os diferentes atrizes e

atores e entidades possam sensibilizar-se e comprometer-se com o pensar a identidade étnico-racial como expediente que se integra com o gerenciamento de suas vidas, especialmente, para se pensar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, e, nessa articulação, como instrumento para construção de arranjos inclinados à real democratização do Brasil.

O que queremos é que todas/os sujeitas/os brasileiras/os possam exercer a sua cidadania plena e ampla, possam conviver em uma sociedade cuja verdadeira democracia seja revelada, sentida, vivida e testemunhada.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Formação continuada dos docentes. In.: _____. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. 117 p.

A REDENÇÃO DE CAM. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam. Acesso em: 08 de agos de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira***.* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 252p.

BELTRÃO, Kaizô; TEIXEIRA, Moema de Poli. "O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000". **Texto para discussão**, v. 1.052, Ipea, 2004. Disponível em:<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1893/1/TD_1052.pdf>. Acesso em: 31 de jul de 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: CEERT, 2012. p. 96-117.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. Brasília: BDTD, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

BONFIM, Paulo Ricardo. Eugenia E Educação: as propostas de Renato Kehl para pais, mestres e alunos. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa** – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017. p. 3.316-3.336. ISSN 2236-1855.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- -Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: CNE/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2013. (Versão Comemorativa: Lei n° 10.639 – 10 anos).

BRASIL QUER SER CHAMANDO DE MORENO E SÓ 39% SE AUTODEFINEM COMO BRANCO. **Folha de São Paulo**. Domingo, 25 de jun de 1995. Especial 5. 1p.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Classificações raciais e formação do campo estatístico no Brasil (1872-1940). In: SENRA, Nelson de Castro Senra; CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio (Org.). **Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 229-263. (Estudos e análises. Documentação e disseminação de informações, n. 2).

CARVALHO, Jóice Anne Alves. MACIEL, Renata Baldin. História das Ideias e Discurso: Apontamentos sobre Renato Kehl e José Enrique Rodó. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, Suplemento especial –ISSN 21783748 – I EPHIS/PUCRS - 27 a 29.05.2014, p.383-40**2.**

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

CENSO Demográfico. **O que é**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 de mai de 2021.

CENSO Demográfico. Tabela 136 – População residente por cor/raça. In: IBGE. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/136. Acesso em: 04 de out 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Busca.** Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. In.: Denice Barbara Catani (Orientadora). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latino-americanos**, número 010. Universidade de Aarhus, 2005. p. 116-131.

FANON, Frantz. Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194p.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. A importância da formação de professores no processo de implementação da Lei 10.639/03: algumas reflexões. In.: **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. Ceará: EdUECE, ([2015]).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. 149 p.|

FREIRE*,* Paulo*.* **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra*,* 1987.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte*:* Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES. Luiz Alberto. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial um estudo acerca da discriminação social como fator da seletividade da escola pública de primeiro grau- 1a. a 4a. série, dissertação de mestrado, 1985.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008. 144p. (Preconceitos; v.6). 144p.

HEILBORN, Maria L.; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia (orgs). **Gestão de políticas públicas em Gênero e Raça** – módulo 3. Brasília: SPM, 2010. 236p.

HOFBAUER, Andreas. Ideologia do branqueamento: racismo à brasileira? **Anais do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Porto, FLUP, 2002. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7079.pdf

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 453p.

IBGE está pronto para realizar o Censo em 2021, mas aguarda recursos, diz Rios Neto. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/30/ibge-esta-pronto-para-realizar-o-censo-em-2021-mas-aguarda-recursos-diz-rios-neto.ghtml>. Acesso em: 13 de jul de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. Aspectos específicos dos indígenas na investigação. In.: _____. **Censo demográfico de 2010. Características Gerais do Indígenas - Resultados do Universo.** Rio de Janeiro. IBGE, 2012. Acompanha CD Rom. p. 15-21. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 10 de jul de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil. [1o. de Setembro de 1940] Série Nacional. Volume II. **Censo Demográfico. População e Habitação. Quadros de totais para o conjunto da União e de distribuição pelas regiões fisiográficas e unidades federadas. Brasil**. IBGE: Serviço Nacional de Recenseamento, 1950 (volume: Serie Nacional. Volume 2. 1940). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf>. Acesso em: 15 de jul de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. VI Recenseamento Geral do Brasil. Serie Regional. Volume XX, Tomo 1. Estado da Bahia. **Censo demográfico**, **Brasil**. IBGE - Conselho Nacional de Estatística: Serviço Nacional de Recenseamento, 1955 (volume: Série Regional. Volume XX, Tomo 1 - Bahia - 1950). Disponível em: <https://archive.org/details/censo1950vol20t1ba/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 29/03/2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. VII Recenseamento Geral do Brasil. Série nacional. Volume I. **Censo Demográfico de 1960**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>. Acesso em: 29/03/2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. IX Recenseamento Geral do Brasil – 1980: **Censo Demográfico**: CD-1.04 – Instruções para preenchimento. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar.** Brasília: Inep/MEC, [2015]a. 5p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – Educacenso: O Item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília: Inep/MEC, [2015]b. 10p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**.Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 de jul 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchid*a.* Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. In.: _____. Educação & Sociedade.** Vol.20, n.68, Campinas Dec. 1999. Disponível em**:**

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004>. Acesso em: 01 de novembro de 2018.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.5-18, 2000. Disponível em: Acesso em: 02 dez./2014.

LACERDA, João Baptista de. Sur le métis au Brésil. In: ***Premier Congrès Universel des Races***: 26-29 juillet 1911. Paris: Devouge. 1911.

LOTIERZO, Tatiana; SCHWARCZ, Lilian. K. Moritz. Raça, gênero e projeto branqueador: "a redenção de Cam", de Modesto Brocos. **Artelogie**, n° 5, outubro, 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>. Acesso: 03/12/2014.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: trabalho de conclusão de curso, dissertações e teses**. In.: Nídia Maria Lienert Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 6. ed. ver.e ampl. Salvador: EDUFBA, 2019. 158p.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988. 319p.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: Schwarcz, Lilian Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p 213-229.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. (Org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], Ed. UFF: Niterói-RJ, 2004a. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002> Acesso em: 09 de abril de 201**9.**

NOGUEIRA, Lucas Carvalho do Nascimento. **Para o bem da raça: a época da eugenia na Bahia (1915-1935)**. Dissertação de metrado. CEAO/UFBA: 2019. 204 f. Orientador: Prof. Dr. Livio Sansone. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32073/1/Lucas%20Nogueira%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20-%20Para%20o%20bem%20da%20ra%C3%A7a-%20eugenia%20na%20Bahia%201915-1935.pdf> Acesso: 27 de jun. de 2021.

NUNES, Cícera; SANTANA, Jusciney Carvalho.; FRANCO, Nanci Helena Rebouças Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**. *[S. l.]*, v. 46, p. e26314, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26314. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314>. Acesso em: 29 agost. 2021.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **História de Ébano: professoras negras de Educação Infantil na cidade de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2017. 264p.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2003. (Texto para discussão, n. 996).

PETRUCCELLI, José Luís Maria. **A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 24p. (Texto para Discussão, n. 6).

PETRUCCELLI, José Luís Maria. Raça, identidade e identificação: uma abordagem histórica conceitual. In.: José Luís Petruccelli. Ana Lucia Saboia (Organizadores). **Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades**. vol 2. IBGE, Rio de Janeiro: 2013a. p. 12-28.

PETRUCCELLI, José Luís Maria. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In.: José Luís Petruccelli. Ana Lucia Saboia (Organizadores). **Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades**. vol 2. IBGE, Rio de Janeiro: 2013b. p. 31-50.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p.122- 137, 1998-1999.

PEREIRA, Midria. A menina que nasceu sem cor. In.: _____. **A menina que nasceu sem cor**. São Paulo: Gandir, 2020. p. 25-28.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Dos Procedimentos e Documentos para Pesquisa de Pós-graduação Stricto Sensu. In.: _____. **Protocolo de Atendimento: Estágio Curricular Obrigatório e Pesquisa – Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação (SMED), 2019.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio." In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

QUEIROZ, Delcele. Mascarenhas. *Quem são os negros*? Classificação racial no Brasil: aproximações e divergências. **ANPED**, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0344239895038.doc>. Acesso em: 6 jan. 2021.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**. v.37, n.132, 2007. p.759-799.

ROSEMBERG, Fulvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban". Brasília, 20 a 22 setembro 2005. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%

C3%87A%20E%20G%C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 13 de mai de 2020

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 15-42, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Professores(as) negros(as) e relações raciais percursos de formação e transformação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo, Selo Negro: 2009. (Consciência em debate/ Coordenação Vera Lúcia Benedito).

SANTOS, Jocélio Teles. De pardos disfarçados a brancos poucos claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII – XIX. ***Afro-Ásia*, n. 32** (2005), p.115-37.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983. 6ª ed. 82p. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Silvanne; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Leila da Franca; MIRANDA, Isamara Ellen Costa; VARANDAS, Daniela Nascimento; CONCEIÇÃO, Valnívia Castilho; ALMEIDA, Lucicleide Santiago Couto de. In.: Marlene Oliveira dos Santos; Silvanne Ribeiro (Orgs.). **Docência na educação infantil: um estudo sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Salvador período (2018-2020)**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32851/3/Relat%c3%b3rio_Final_Pesquisa_Doc%c3%aancia%20na%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Infantil_Salvador_FACED_GEPEICI_2018_2020_reposit%c3%b3rio.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz Fontes. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Versão digital. Disponível: https://docero.com.br/doc/xn5ne Acesso: 23 de jan de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz Fontes. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. In.: _____. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]**. 2011, v. 18, n. 1 [Acessado 11 de março de 2021], pp. 225-242. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000100013>. Epub 01 Jun 2011. ISSN 1678-4758. https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000100013.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz Fontes. **Censo e contrassenso: nomes e cores ou quem é quem no Brasil**. In: Nem preto nem branco: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 97-120.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XX. **Afro-Ásia**, 18 (1996), 77-101. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **O espetáculo da miscigenação.** São Paulo: Estudos Avançados, 8(20), 1994. p. 137-152.

SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p.

SIGNIFICADO DE MENINO AMARELO. In.: _____. Dicionário Informal, 2021, p. 1. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/menino%20amarelo/23277/> Acesso em: 13 de setembro de 2021.

SILVA, Ana Célia. Estudos Africanos nos Currículos Escolares. **Movimento Negro Unificado 1978-1988. 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do livro, 1988. p. 48-51.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004. 2ª ed. 112p.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In.: Kabengele Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, AD., & HETKOWSKI, TM (orgs.) Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 87-101.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007. p. 489-506.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. Educar em Revista, [S.l.], v. 34, n. 69, p. p.193-207, junho 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>. Acesso em: 30 agos. 2020.

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

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. As idéias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre-guerras. Revista Eletrônica História em Reflexão, Dourados, v. 6, n. 11, jul. 2012. ISSN 1981-2434. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1877>. Acesso em: 03 jul. 202**0.**

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. ISBN 978-85-7541-311- 1. Available from SciELO Books http://books.scielo.org

TEIXEIRA, Moli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In.: _____. OLIVEIRA, Iolanda de. (Organizadora). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quaret; Niterói, RJ: EDUFF, 2006. p.10-50

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. Dissertação de metrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação, 1994. 24**9**p.

SILVÉRIO, Valter Roberto. TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/MgJXTqXCNdynSGQZzWtS8mM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2021.

TURBANTE faz a cabeça de baianos e turistas neste verão. Disponível em: https://www.geledes.org.br/turbante-faz-cabeca-de-baianos-e-turistas-neste-verao/

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Consulta de Indicadores. Dados docente. In.: _____. *Laboratório de Dados Educacionais*. Disponível: http://www.nupe.ufpr.br/

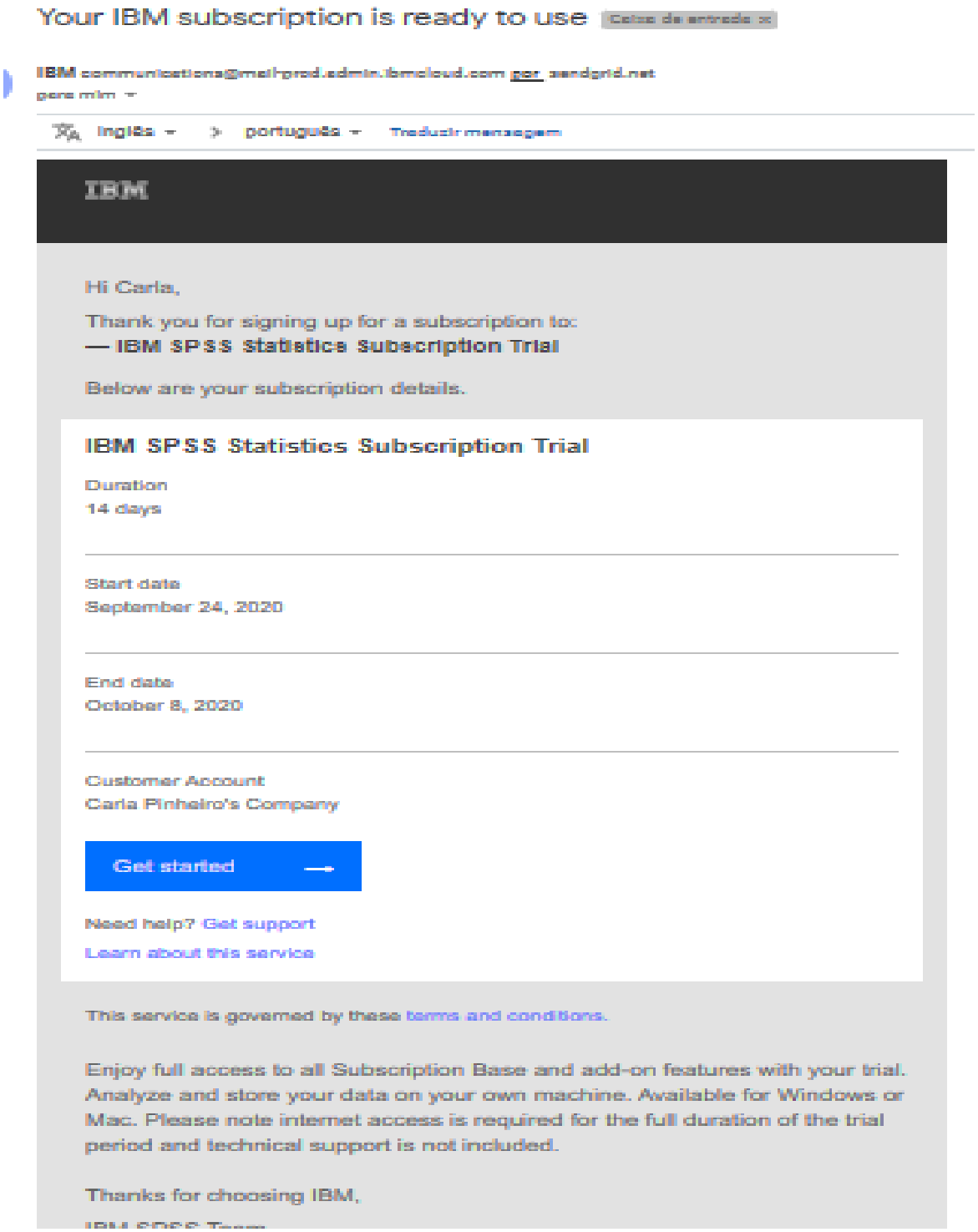
VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Ser negro no Brasil hoje.** 11 ed., ver e ampl. São Paulo: Moderna, 1994. 88p. (Coleção Polêmica).

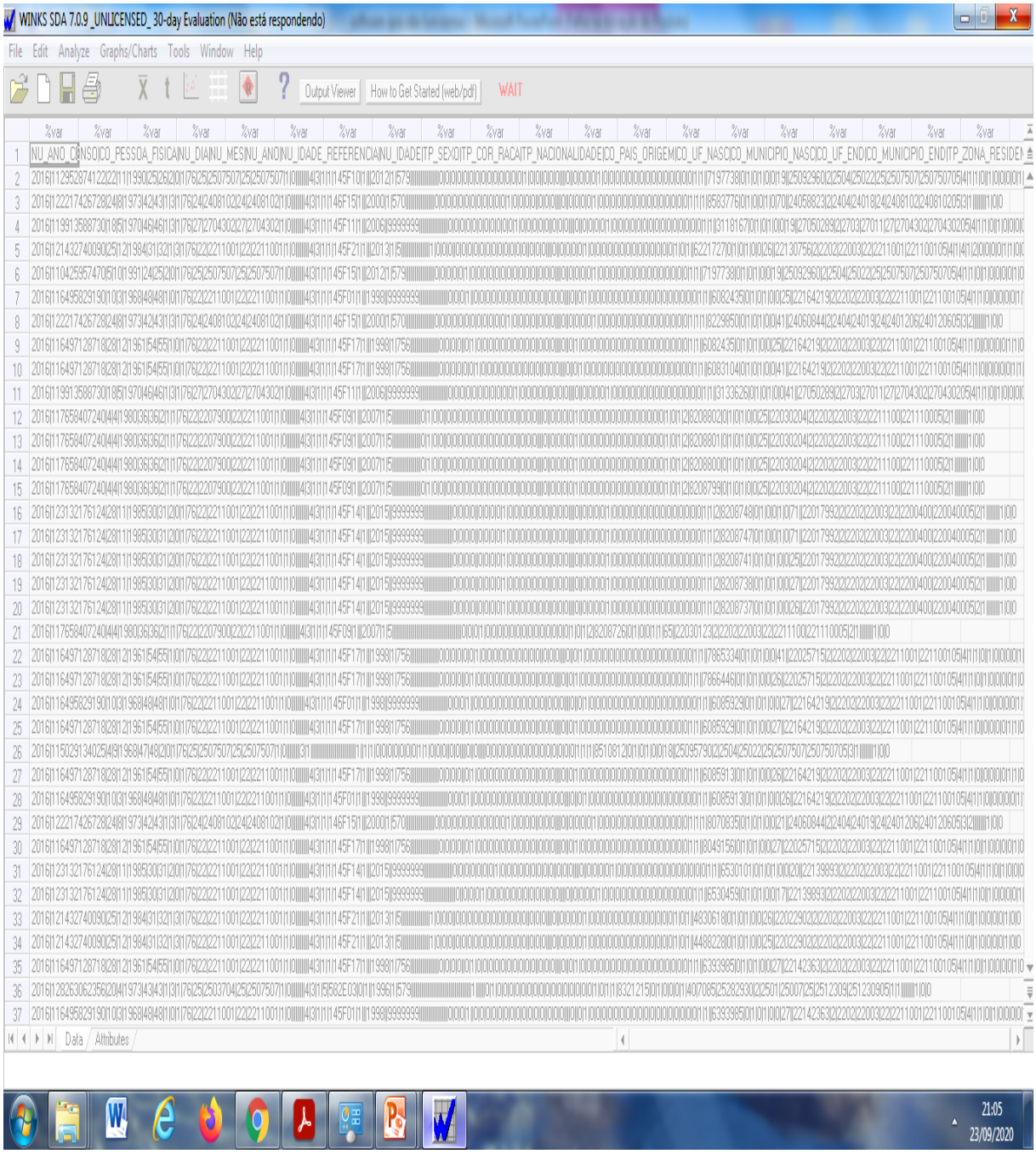
VIEIRA, Lívia Fraga.; OLIVEIRA, Tiago Grama de. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 15 ago. 2013.

WEGNER, Robert & SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia 'negativa', psiquiatria e catolicismo: embates em torno da esterilização eugênica no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, jan.-mar. 2013, p.263-288. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Hxj4PcSwZGZQzfTRgHpGCbC/?lang=pt#> Acesso em: 03 de jul de 2020.

ANEXO A

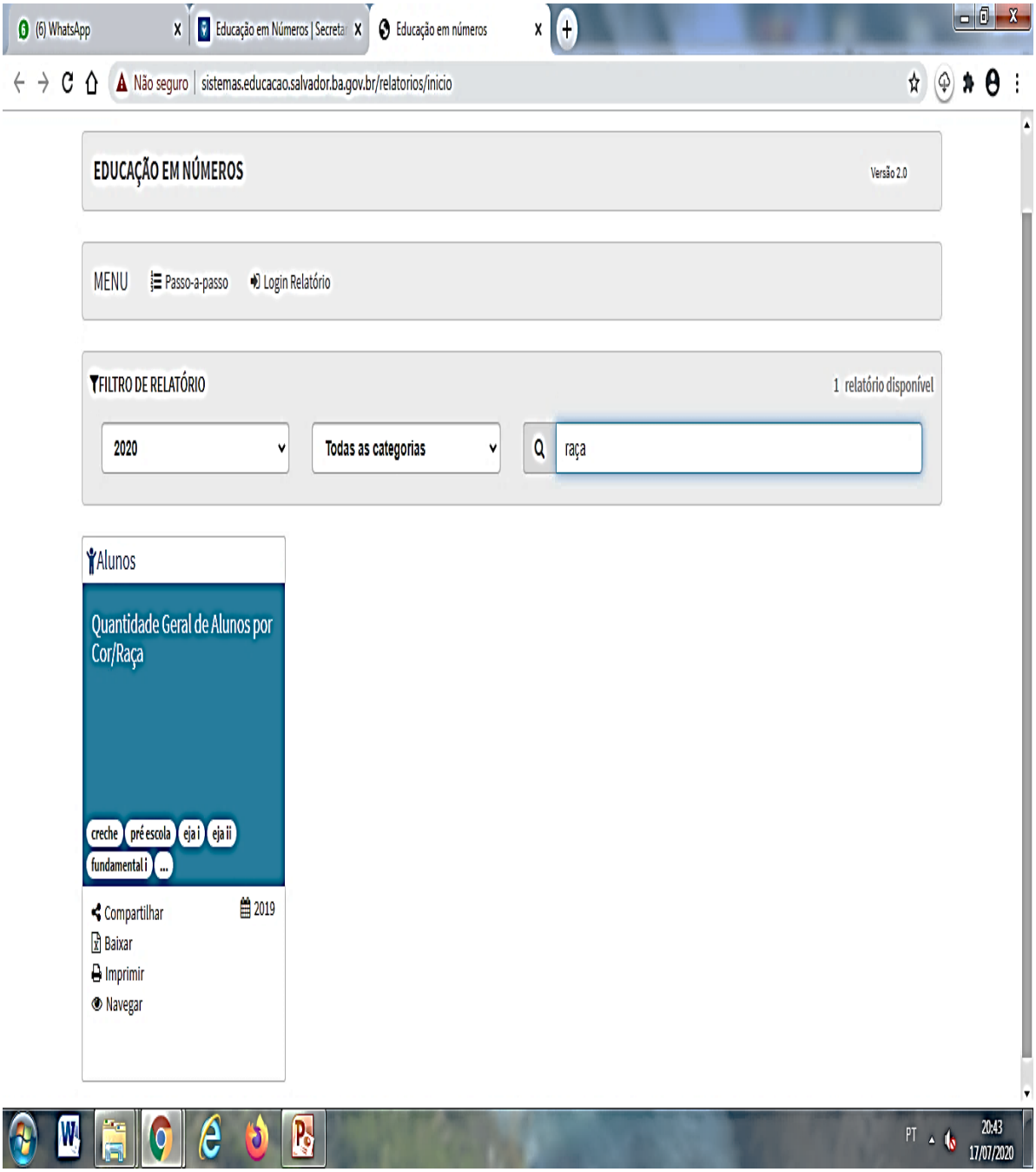
Cadastro e tentativa de utilização do software *SPSS*




WINKS SDA 7.0.9 _UNLICENSED_ 30-day Evaluation (Não está respondendo)
File Edit Analyze Graphs/Charts Tools Window Help
Output Viewer
How to Get Started (web/pdf)
WAIT
Data
Attributes
21:05
23/09/2020

ANEXO B

Registro de pesquisa do item cor/raça no *Sistema Educação em Números* da SMED/SSA



ANEXO C

Registro de contatos com setores da SMED/SSA em busca de informações sobre a cor/raça das docentes de Educação Infantil pública municipal

SOLICITAÇAO DE DADOS (NÚMERO DE PROFESSOR/ A POR COR/RAÇA) PARA PESQUISA DE MESTRADO

Caixa de entrada

Carla Pinheiro 27/07/2020
para cco: gabinete, educa...

Prezado/a senhor/a responsável por setor da Secretaria Municipal de Salvador (SMED/SSA)

Sou Carla Santos Pinheiro, discente do Programa de Pós Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEAFIN/UNEB) cujo tema de pesquisa é: *Uma análise relacional das Ações Afirmativas e a identidade racial do/a docente da Educação Básica do Estado da Bahia.*

Tenho, dentre as fontes de pesquisa, as ferramentas de coleta de dados estatísticos da Educação Básica. No tocante, em análise à página Educação em Números do site da SMED/SSA, diante dos 23 (vinte e três) documentos disponíveis não consegui identificar relatório com informações sobre o meu objetos de pesquisa - cor/raça dos/as professores/as - assim como há em relação ao de matrícula, a saber: *Quantidade Geral de Alunos por Cor/Raça.*

Na expectativa de que, ciente da importância da coleta de dados - em especial do quesito cor/raça para superação das desigualdades sociais e raciais - com vistas ao planejamento e execução de políticas

Na expectativa de que, ciente da importância da coleta de dados - em especial do quesito cor/raça para superação das desigualdades sociais e raciais - com vistas ao planejamento e execução de políticas públicas orquestradas, a SMED/SSA inclui no Censo Escolar da Educação do município o levantamento sobre a declaração étnico-racial. Neste esteio, solicito:

- o tratamento de dados atinentes ao número de professor/a da Educação Básica (da Rede Municipal) de Salvador por cor/raça segundo etapas e níveis de ensino (assim como no relatório *Quantidade Geral de Alunos por Cor/Raça*) - de preferência a partir do período inaugural da presença do item cor/raça no Censo Escolar até o corrente ano.

Links acessados - página e subpáginas
- (http://educacao.salvador.ba.gov.br/escolas/
- (http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/)
- (http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio)

Cordialmente,

Carla Santos Pinheiro
Telefone: (071) 98625-5569

Livre de vírus. www.avast.com.

Tecnologia NTI 27/07/2020
Boa tarde! Prezada Carla, essa solicitação deve ser feita para o endereço de

Dipe Estagio 28/07/2020
para mim, Alana, Edna, Dipe

Prezada Carla,

Para que possamos dar andamento à sua solicitação, favor enviar o ofício e o projeto de pesquisa, conforme protocolo de atendimento da SMED. Maiores informações quanto ao Protocolo de Atendimento - **Acesse:** http://educacao.salvador.ba.gov (em Documentos)**Estágio Curricular e Pesquisa - Protocolo de Atendimento**

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para realização de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, o pesquisador deverá apresentar o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada.

Atenciosamente,

[redacted]

Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica
Secretaria Municipal de Educação - SMED
Av. Anita Garibaldi, nº 2981 - Rio Vermelho
CEP: 41.940-450
(71) 3202.3065 / 3066
Acesse: http://educacao.salvador.ba.gov (em Documentos)**Estágio**

Em seg., 27 de jul. de 2020 às 13:33, Diretoria Pedagógica <pedagogico@educacaosalvador.net> escreveu:

> Prezada Coordenadora,
>
> Para análise e resposta.
>
> Grata!
>
> [redacted]
> Secretária da DIPE
>
> **Diretoria Pedagógica**
> **Secretaria Municipal de Educação - SMED**
> **Av. Anita Garibaldi, Nº 2981 - Salvador - Bahia**
> **CEP: 41.940-450**
> **(71) 3202-3091**
>
> ---------- Forwarded message ---------
> De: **Carla Pinheiro** <carlacleito@gmail.com>
> Date: seg., 27 de jul. de 2020 às 12:41
> Subject: SOLICITAÇÃO DE DADOS (NÚMERO DE PROFESSOR/A POR COR/RAÇA) PARA PESQUISA DE MESTRADO
> To:

Carla Pinheiro 10/08/2020
para Dipe, cco: Ze, Carla, ...

Prezada Senhora [redacted], em atendimento ao item "Dos procedimentos e documentos para trabalho de conclusão de curso" do Protocolo de Atendimento: Estágio Curricular Obrigatório e Pesquisa (Gerência de Currículo e Diretoria Pedagógica) da Secretaria Municipal da Educação (SMED) Salvador, informo:

- Nome completo e número de matrícula da estudante: Carla Santos Pinheiro, 111920003 (comprovante de matrícula, em anexo)
- Período da pesquisa e indicação da Unidade Escolar da Rede Municipal: a definir, por enquanto apenas dados estatísticos.
- Email da estudante e do professor orientador: carlacleito@gmail.com (**http://lattes.cnpq.br/9083343786695418**) e zecaasilva@gmail.com (http://lattes.cnpq.br/2475380584522902)
- Email e telefone institucional: ppgeafin@uneb.br

Projeto de pesquisa: Uma análise relacional da construção da identidade racial do/a docente da Educação Básica da Bahia (em anexo).

Concernente aos dados, solicito por favor que os dados sejam desagregados, sobretudo, das etapas da Educação Básica e, se possível, outras variáveis.

Em tempo, agradeço por todo o suporte.

Cordialmente,

Carla Santos Pinheiro

Carla Pinheiro 04/09/2020
para Dipe, cco: Ze, carlas...

Prezada [redacted] segue o material solicitado.
Relembro que o projeto de pesquisa já foi enviado.

Grata por todo o suporte.

Cordialmente,

Carla Santos Pinheiro

Livre de vírus. www.avast.com.

Mostrar texto das mensagens anteriores

CARLA PIN...DADOS.pdf

Ze Carlos 04/09/2020
Boa tarde Carla, Enfim, como estão os processos?

Dipe Estagio 08/09/2020
para mim

Bom dia!

Recebido.

A sua solicitação será enviada para análise à Gerência de Gestão Escolar.

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para realização de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, o pesquisador deverá apresentar o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada.

Atenciosamente,

[redacted]

Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica
Secretaria Municipal de Educação - SMED
Av. Anita Garibaldi, nº 2981 - Rio Vermelho
CEP: 41.940-450
(71) 3202.3065 / 3066
Acesse: http://educacao.salvador.ba.gov (em Documentos)**Estágio Curricular e Pesquisa - Protocolo de Atendimento**

Carla Pinheiro 08/09/2020
para Dipe, cco: Ze

Boa tarde, Dipe Estágio!

Ciente que a solicitação atinente ao fornecimento de dados (cor/raça de docentes da Educação Básica de Salvador/Ba) para projeto de pesquisa acadêmica será encaminhada para a Gerência de Gestão Escolar.

Grata!

Carla Santos Pinheiro

Mostrar texto das mensagens anteriores

Carla Pinheiro 24/09/2020
para Dipe, cco: Ze

Prezada, [redacted] boa tarde!!!!

Gostaria de informações sobre o andamento da solicitação quanto aos dados dos/as docentes de Educação Básica do município de Salvador/Bahia acerca do quesito cor/raça tendo em vista a necessidade de analisá-los como requisito para marcação da qualificação da dissertação do mestrado do PPGEAFIN/UNEB.

Cordialmente.

Carla Pinheiro 24/09/2020
para Dipe, cco: Ze

Prezada, [redacted], boa tarde!!!!

Gostaria de informações sobre o andamento da solicitação quanto aos dados dos/as docentes de Educação Básica do município de Salvador/Bahia acerca do quesito cor/raça tendo em vista a necessidade de analisá-los como requisito para marcação da qualificação da dissertação do mestrado do PPGEAFIN/UNEB.

Cordialmente,

Carla Santos Pinheiro

Mostrar texto das mensagens anteriores

Dipe Estagio 24/09/2020
para mim

Boa tarde!

Aguardando...

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser

ANEXO D

Registro de contato junto ao Inep a fim de obtenção de dados sobre cor/raça de docentes da educação pública municipal de Salvador/Bahia

Histórico de ações

Data/Hora	Ação	Responsável	Informações Adicionais
02/09/2020 16:39	Cadastro	SIC	Registro dos dados da manifestação por: 020582
22/09/2020 10:39	Registro Resposta	SIC	Resposta Conclusiva
30/09/2020 17:34	Registro de Recurso	SIC	Registro de recurso de 1ª Instância
05/10/2020 22:18	Registro Resposta Recurso	SIC	Resposta de recurso de 1ª instância

Encaminhamentos

Não foram encontrados registros.

Prorrogações

Não foram encontrados registros.

Respostas as pesquisas de satisfação

Não foram encontrados registros.

Teor

Fale aqui

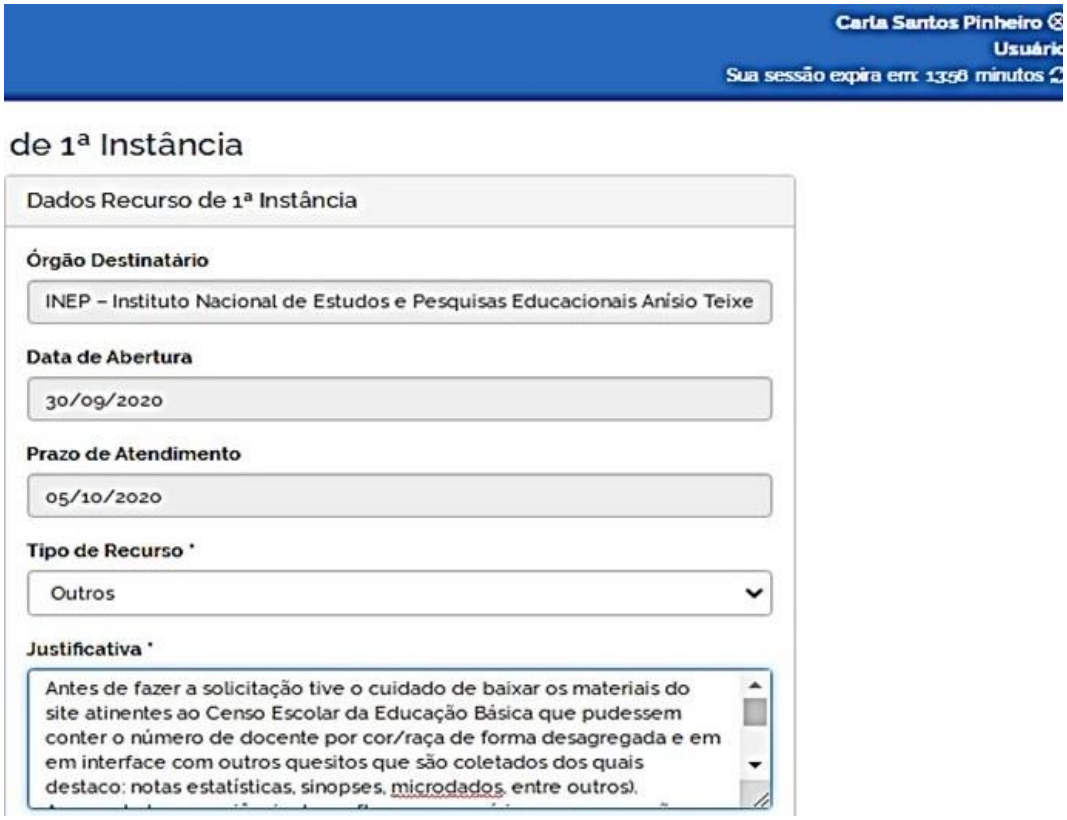
Para conhecimento dos dados sobre cor/raça dos/as professores/as e realização de um estudo comparado, preciso do Número de Funções Docentes por Cor/Raça a partir do ano que o quesito cor/raça foi inserido no Censo Escolar da Educação Básica.

Faz-se necessário ainda que, as informações estejam organizadas como as do número de matrícula no Censo Escolar disposto na página do INEP, a saber:

- Número de Docente da Educação Básica, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente da Creche Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente da Pré-Escola Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente do Ensino Médio Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente da Educação Profissional Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente da Educação Especial em Classes Comuns, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
- Número de Docente da Educação Especial em Classes Exclusivas, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Munici

É interessante ainda que as informações sobre idade dos/as declarantes estejam presentes nos dados a fim de realização de abordagem interseccional.

Anexos Originais



Texto Prezado(a) Senhor(a), Em atendimento ao pedido de informação registrado sob o protocolo nº 23546-040993/2020-42, segue resposta elaborada pela unidade responsável: "Prezado(a), Na sinopse estatística da educação básica, na parte 2 que trata dos Docentes, tem-se o cruzamento docentes por sexo e faixa etária, segundo os municípios, em http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Ressaltamos ainda que as informações das sinopse estão nos microdados do censo, portanto, para mais estatísticas, bem como cruzamentos, não constantes na sinopse, deverá acessar o arquivo contendo os Microdados do Censo da Educação Básica, 2019, disponível em http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados . Este arquivo possui um conjunto de diretórios, a saber: Leia-me, Filtros, Dados, Anexo e, no Leia-me, terá o passo-a-passo para leitura do arquivo com os dados do censo e quais softwares utilizar, além do dicionário das variáveis. Deverá atentar-se para utilização dos filtros na extração dos dados. Além disso, os Microdados da educação básica, 2007 a 2019, foram completamente remodelados, e agora suas bases estão estruturadas no formato CSV (Comma-Separated Values), que é basicamente uma implementação de arquivos de texto separados por um delimitador e que podem ser trabalhados por praticamente qualquer sistema moderno, incluindo: softwares estatísticos ou de manipulação de dados, servidores de dados e planilhas eletrônicas (Excel, Calc, etc), conforme formatos adotados ou recomendados pelos Padrões de Interoperabilidade de Governo Eletrônico – ePING (Versão 2015). Para conferir as informações extraídas, favor consultar a Sinopse da Educação Básica, disponível em http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica . Sugerimos consultar também os formulários do censo da educação básica, em http://portal.inep.gov.br/web/guest/matricula-inicial . O Inep recebe demandas de todo Brasil e também do exterior, e, para que todos possam ser atendidos no prazo e com brevidade, geramos os microdados e disponibilizamos no site para que possam extrair os dados como desejar. Qualquer dificuldade na compilação de dados via Microdados, entre em contato pelo e-mail: dadosabertos.deed@inep.gov.br . *Importante: Esse contato não recebe pedidos de dados, o que deve ser feito via SIC, http://portal.inep.gov.br/web/guest/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic . Qualquer dúvida, estamos a disposição e poderá fazer NOVA demanda no SIC Inep, em http://portal.inep.gov.br/web/guest/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic . Atenciosamente," Caso queira solicitar mais informações, é necessário registrar uma nova demanda no e-SIC, para que corram os prazos de atendimento previstos pela Lei de Acesso à Informação. Quando for negado o pedido de acesso à informação, o Decreto nº 7.724, de 16 de maio d 2012, estabelece que se resguarda ao interessado a possibilidade de apresentação de recurso, no prazo de 10 (dez) dias. Nesse caso, o recurso se direcionado ao dirigente da Diretoria de Estatísticas Educacionais. Atenciosamente, Serviço de Informação ao Cidadão – SIC Ouvidoria do Inep Institu Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Edifício Villa Lobos – Sede do Inep, térreo Setor de Indústrias Gráficas, quadra 04, lote 327 CEP: 70610-908 – Brasília/DF e-SIC: http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema/

ANEXO E

Sobre os mestiços no Brasil[98]

João Batista Lacerda
Primeiro Congresso Universal das Raças
Londres, 26-29 de julho de 1911

À sua Excelência Marechal Hermes da Fonseca, Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil. Em sinal de simpatia e gratidão, dedico esse trabalho.
O autor.
Paris, 26 de julho de 1911.
Primeiro Congresso Universal das Raças

Comunicação apresentada a esse Congresso pelo Doutor João Baptista Lacerda, Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Membro honorário do mesmo Congresso, Membro correspondente de diversas Sociedades científicas da Europa e da América, Professor Honorário da Faculdade de Medicina da Universidade do Chile, Delegado do Brasil no Congresso de Londres e encarregado de representar o Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Marechal Hermes da Fonseca, nomeado Vice-Presidente honorário do Congresso.

Os limites estreitos dentro dos quais me confino, para obedecer às prescrições do Comitê Executivo, não me permitem redigir um Relatório com toda a extensão que o assunto comportaria. Eu não apresentarei nada além de uma breve Nota, sem

[98] Tradução de Eduardo Dimitrov, Íris Morais Araújo e Rafaela de Andrade Deiab do artigo “Sur le métis au Brésil”, publicado em Premier Congrès Universel des Races: 26-29 Juillet 1911. Paris: Imprimérie Devouge. 1911.

grandes desenvolvimentos, que se remetem aos pontos essenciais e verdadeiramente importantes da questão.99

Essa questão dos mestiços, considerada do ponto de vista antropológico e social, tem no Brasil uma importância extraordinária, sobretudo porque na população misturada desse país a proporção de mestiços é muito elevada e os descendentes do cruzamento do negro e do branco têm igualmente uma representação social e política considerável.

A fim de poder, um pouco mais adiante, estabelecer algumas induções quanto ao futuro dos mestiços no Brasil, nós nos vemos, a princípio, obrigados a reter como um ponto de partida uma questão antropológica que muitos consideram ainda não resolvida, e que consiste em saber se é possível considerar os Brancos e os Negros como duas raças ou duas espécies. Os poligenistas os tomam como duas espécies do gênero “Homo”, baseando-se na diferença de características físicas que separam o Negro do Branco e que, segundo eles, é mais profunda do que aquelas que existem entre muitas das espécies do reino animal. Esses que argumentam deste modo esquecem-se, contudo, que a mesma diferença de características físicas se observa entre raças da mesma espécie, como, por exemplo, na espécie de “Canis familiaris”, e em algumas espécies de pássaros nas quais a seleção natural ou artificial produziu uma diversidade de raças cujas características físicas de cor, forma e estatura são mais diferenciadas ainda do que aquelas que diferenciam o homem branco do negro. A ciência não possui ainda um critério infalível para distinguir as raças das espécies, e o único meio que permite estabelecer essa diferença sobre certa base é a fecundidade ou infecundidade dos descendentes do cruzamento de duas supostas espécies. Se *seus descendentes continuam a se reproduzir em gerações sucessivas, seus reprodutores constituem uma raça; se, ao contrário, esses descendentes mantêm-se estéreis, seus reprodutores que efetuaram o cruzamento constituem uma espécie.*

Aceitando esse critério, que me parece mais fisiológico e natural do que todos os outros, não tenho nenhuma dificuldade em admitir que o homem branco e o negro formam duas raças, e não duas espécies, visto que ninguém ignora que os mestiços,

[99] Eu tive de obedecer a uma das regras do Programa do Congresso que não permite que um trabalho a ser apresentado seja composto por mais de 4.800 palavras.

descendentes do cruzamento do branco com o negro, são fecundos durante uma longa sucessão de gerações.

Se, no entanto, o branco e o negro isoladamente conservam por tempo indefinido os caracteres próprios de sua raça − o que constitui a fixidez −, isso não é o mesmo para o produto do cruzamento deles, os mestiços. Estes não formam uma raça verdadeira em função da falta de fixidez de muitas características físicas que estão sujeitas a variar a cada cruzamento novo, tendendo ora ao tipo branco, ora ao tipo negro.

Essa tendência inata do mestiço, privando-o de qualidades próprias de uma raça fixamente constituída, tem um valor considerável nas transformações que sofrem, durante o curso dos anos, as populações misturadas, nas quais os cruzamentos não obedecem a regras sociais precisas; nas quais os mestiços têm toda a liberdade de se unir aos brancos, criando produtos que se aproximam cada vez mais do branco que do negro.

E é essa, precisamente, a condição atual das populações mistas do Brasil.

O negro, quase completamente selvagem, comprado dos feitores africanos e transportado à costa do Brasil pelos traficantes portugueses até a metade do último século, chegava aqui no estado de mais completo embrutecimento que é possível decair uma raça humana. Os aventureiros que exploravam nesta época as terras férteis do Brasil lhes tratavam pior do que animais domésticos, infligindo-lhes provas das mais crueis e humilhantes. Durante a travessia do Oceano, ao menor sinal de rebelião, eles os sufocavam no porão dos navios, fechando as escotilhas e despejando, nesta atmosfera confinada, sacas de cal. Uns morriam de fome, outros de sede, outros ainda asfixiados por suas próprias emanações que, em grande quantidade, viciavam o ar ambiente. Os governos de algumas nações civilizadas se revoltaram contra essa desumanidade, que não pesava em nada na consciência desses carrascos. A Inglaterra, dentre outras, viu-se obrigada a tolerar os corsários para pôr a termo esse tráfico vergonhoso.

Depositados nas praias, nos lugares mais escondidos e menos acessíveis aos corsários, essas massas humanas eram divididas em lotes que se vendiam aos proprietários de terras, sem o pesar de separar as mulheres de seus maridos, os filhos de seus pais, ao capricho de destinos diversos. Foi assim que, para cultivar o solo, os

portugueses introduziram no Brasil cerca de dois milhões de negros. Essa nefasta imigração forçada de escravos pesou sobre os destinos do Brasil até os nossos dias, implicando em resultados morais desastrosos que não desaparecerão a não ser com a lenta ação do Tempo.

Os negros, recentemente chegados, eram transportados para o interior do país, onde morriam em massa depois de terem provado misérias de toda natureza. O que surpreende, nesse estado de coisas, é que os senhores, sem nenhuma delicadeza, fizessem de concubinas suas escravas. Naturalmente essas uniões entre brancos e negros tornaram-se rapidamente muito frequentes. Foram necessários poucos anos para se ver os arredores das propriedades rurais povoados de mestiços. Estes partilhavam da condição de seus pais, ficando também sob o jugo de senhores comuns. Como eram mais ativos e inteligentes que os negros, eles penetraram logo a casa-grande e se dedicaram aos serviços domésticos. Muitos conquistaram a estima de seus senhores e de seu círculo social. E alguns faziam mostra de real inteligência e devoção por seus patrões; esses últimos, num sentimento de reconhecimento, alforriavam esses indivíduos excepcionais e procuravam dar-lhes um rudimento de educação artística. Foi assim que muitos se tornaram hábeis mecânicos, carpinteiros, marceneiros e mesmo alfaiates. Nós conhecemos pessoalmente um mulato liberto que devia apenas às suas próprias capacidades o diploma de doutor em medicina ao qual ele fez honra durante toda sua vida.

A ascensão dos mestiços na escala social, que começou desde o tempo da escravidão, continuou lentamente até hoje, seguindo as leis da seleção intelectual.

Deve-se, além disso, fazer justiça aos sentimentos gerais da maioria dos brasileiros proprietários de escravos; eles deram prova de um espírito verdadeiramente cristão ao adoçar o tanto quanto possível a sorte dos filhos dos escravos nascidos em suas terras. Quantas vezes nós vimos senhores que não tinham nenhum problema de incluir à mesa da família seus pequenos escravos mulatos. Eles cuidavam da sua alimentação, das suas roupas e os tratavam durante a doença com doçura e bondade. As mulatas se apresentavam frequentemente vestidas segundo a moda, ornadas de joias, seguindo as filhas de seus mestres aos passeios, à igreja e às festas públicas, preenchendo o ofício de damas de companhia. Não era tampouco raro ver o filho do senhor acompanhado por um mestiço de mesma

idade nas caçadas, nos passeios a cavalo, nos bailes campestres frequentados por pessoas de todas as classes. Em geral, os proprietários de escravos escolhiam, para alimentar seus filhos, negras ou mulatas. Essas afortunadas criaturas, uma vez seu dever cumprido, eram libertas; continuavam quase sempre a viver livremente sobre o mesmo teto, e gozando de diversos privilégios. Utilizavam os velhos negros apenas para serviços muito leves e, no resto do tempo, entretinham as crianças de seus proprietários, contando histórias pitorescas muito próprias para impressionar a imaginação infantil.

É de propósito que nós citamos esses fatos, porque nós os julgamos precisamente muito importantes para explicar como os vícios do negro foram inoculados na raça branca e na mestiça. Vícios de linguagem, vícios de sangue, concepções errôneas sobre a vida e a morte, superstições grosseiras, fetichismo, incompreensão de todo sentimento elevado de honra e de dignidade humana, baixo sensualismo: tal é a triste herança que nós recebemos da raça negra. Ela envenenou a fonte das gerações atuais; ela irritou o corpo social, aviltando o caráter dos mestiços e abaixando o nível dos brancos.

O encontro do português e do negro nas possessões do Novo Mundo tomou um caráter bem diferente daquele que os Anglo-Saxões souberam manter na presença da mesma raça. Enquanto o português não temia se misturar com o negro e constituir uma descendência, o Anglo-Saxão, mais zeloso da pureza de sua linhagem, manteve o negro à distância, e serviu-se dele apenas como um instrumento de trabalho. E é um fato curioso e notável que nem a ação do Tempo nem outros fatores jamais puderam fazer mudar essa atitude primeira dos Americanos do Norte, que mantêm até a atualidade a raça negra separada da população branca. Para a desgraça do Brasil, é justamente o inverso que aqui tomou lugar; o branco se misturou ao negro com tão pouca discrição que se constituiu uma raça de mestiços, hoje dispersa por uma grande parte do país.

As deduções de Galton sobre as raças mestiças de animais não podem ter uma aplicação completa na mestiçagem do homem. Neste último, a hereditariedade das qualidades morais e intelectuais não obedece a regras fixas, absolutas. Sob a influência de fatores cuja natureza nos escapa, as qualidades intelectuais alcançam, frequentemente, nos produtos de cruzamento entre brancos e negros, um grau de

superioridade cuja explicação não se encontra na hereditariedade nem longínqua, nem imediata. Uma força obscura, desconhecida, faz florir neles uma inteligência capaz de atingir um desenvolvimento que não foi apanágio de nenhum de seus ascendentes. É comum, com efeito, ver nascer de um branco, dotado de uma inteligência medíocre, cruzado com uma negra das mais incultas, um rebento que goza de altas qualidades intelectuais; como se um dos efeitos da mestiçagem no homem fosse precisamente afinar a inteligência, sem elevar, entretanto o sentimento ou as qualidades morais e afetivas próprias aos indivíduos das duas raças cruzadas.

Porém, ainda que não se possa dizer que pelas suas formas e traços os mestiços sejam exemplo de beleza, é bem verdade que, sobretudo no sexo feminino, encontram-se tipos de formas graciosas e bem proporcionais. Os instintos voluptuosos são muito desenvolvidos na maioria, e eles se revelam no olhar lânguido, nos lábios espessos, no tom indolente, ligeiramente arrastado da voz. Geralmente eles são pouco musculosos e parecem oferecer pouca resistência às doenças. A tuberculose, sobretudo, faz entre eles numerosas vítimas. Eles são, habitualmente, corajosos, cheios de audácia, inteligentes, bem falantes e dotados de uma imaginação muito viva. Do ponto de vista moral, entretanto, é preciso reconhecer que não se pode confiar cegamente em sua lealdade ou em sua probidade. Eles têm os cabelos negros ou castanhos, algumas vezes aproximando-se do ruivo; raramente são lisos, mas ao contrário, são quase sempre crespos. Seus olhos são castanhos escuros e claros, às vezes esverdeados; seus dentes, menos resistentes e regulares do que aqueles da raça negra. Em alguns o prognatismo alveolar, tal como a coloração escura da mucosa gengival, são perfeitamente visíveis. Sua cor é inteiramente variada, desde o amarelado ou cor de oliva escura até o branco fosco. Eles são em geral dolicocéfalos e platirrinos; o índice cefálico e o nasal variam, portanto, sobre uma escala de vasta extensão.

Como trabalhadores do campo, os mestiços são visivelmente inferiores aos negros, de quem não herdaram nem a robustez física, nem a força muscular. Eles mostraram poucas aptidões para a vida comercial ou para a vida industrial; em geral dissipam suas posses, têm uma inclinação irrefreável para a ostentação, e são pouco práticos em seus negócios, volúveis, sem perseverança em seus empreendimentos. Ninguém, no entanto, pode negar sua inteligência viva, suas tendências literárias e

científicas ou sua capacidade política. No Brasil, os mestiços ofereceram até hoje poetas de grande inspiração, pintores, escultores, músicos distintos, magistrados, jurisconsultos, oradores eloquentes, literatos notáveis, médicos e engenheiros que se apresentam sem comparação, graças às suas aptidões técnicas e capacidades profissionais. Como homens políticos, eles são hábeis, insinuantes, sabendo admiravelmente aproveitar as ocasiões favoráveis para conquistar as posições; em geral são enérgicos e corajosos na luta, onde empregam indiferentemente todas as armas. Depois do que acabamos de afirmar, vê-se bem que, contrariamente à opinião de diversos escritores, o cruzamento da raça negra com a raça branca não resulta, em geral, em produtos de uma intelectualidade inferior. E, se esses mesmos produtos não podem rivalizar em outras qualidades com as raças mais fortes do tronco ariano; se, como estas últimas, elas não têm um instinto de civilização muito acabado, não restam dúvidas de que não se pode mais colocar esses mestiços no nível de raças realmente inferiores: que eles são física e intelectualmente bem superiores aos negros, que entraram como elemento étnico de sua formação.

A colaboração dos mestiços no progresso e avanço do Brasil é notória, e está longe de ser de pouco valor. Foram eles que tiveram o maior papel na campanha, levada por vários anos no Brasil, em favor da abolição da escravidão. Eu poderia citar aqui os nomes célebres de mais de um desses mestiços que se colocou à cabeça desse movimento libertador; eles combatiam com firmeza, com intrepidez, por meio da imprensa, na tribuna de conferências públicas; eles afrontaram com coragem os maiores perigos aos quais suas vidas se encontravam expostas, lutando contra os poderosos proprietários de escravos que se encontravam protegidos pelos governos conservadores do Estado. Eles deram prova de sentimentos patrióticos, de abnegação e de valor durante a longa campanha do Paraguai, combatendo heroicamente na abordagem de navios na batalha naval de Riachuelo, e nos ataques dirigidos contra o exército brasileiro, em numerosas ocasiões memoráveis dessa longa guerra sul-americana. Foi ainda, graças a seu apoio, que a República pôde se levantar sobre as ruínas do Império.

Os preconceitos de raça e de cor, que nunca foram muito enraizados no Brasil, como sempre vimos entre as populações da América do Norte, perderam ainda mais força desde a Proclamação da República. A porta aberta por esse regime a todas as

aptidões deixará penetrar muitos mulatos de talento até as mais altas corporações políticas do país. No Congresso Nacional, nos tribunais, na Instrução Superior, na carreira diplomática, nos corpos administrativos mais elevados, os mulatos ocupam hoje uma situação proeminente. Eles são uma grande influência sobre o governo do país. As uniões matrimoniais entre os mestiços e os brancos não são mais repelidas, como já foram no passado, a partir do momento em que a posição elevada do mulato e suas qualidades morais provadas fazem esquecer o contraste evidente de suas qualidades físicas, e que sua origem negra se esvai pela aproximação das suas qualidades morais e intelectuais dos brancos. O próprio mulato esforça-se por meio dessas uniões em fazer voltar seus descendentes ao tipo puro do branco. Já se viu, depois de três gerações, os filhos de mestiços apresentarem todas as características físicas da raça branca, por mais que em alguns persistam ainda alguns traços da raça negra devido à influência do atavismo.

A seleção sexual contínua aperfeiçoa sempre ao subjugar o atavismo e purga os descendentes de mestiços de todos os traços característicos do negro. Graças a este procedimento de redução étnica, é lógico supor que, no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós. Depois da abolição, o negro entregue a ele próprio começou por sair dos grandes centros civilizados, sem procurar melhorar, no entanto, sua posição social, fugindo do movimento e do progresso ao qual não poderia se adaptar. Vivendo uma existência quase selvagem, sujeito a todas as causas de destruição, sem recursos suficientes para se manter, refratário a qualquer disciplina que seja, o negro se propaga pelas regiões pouco povoadas e tende a desaparecer de nosso território, como uma raça destinada à vida selvagem e rebelde à civilização.

A população mista do Brasil deverá então ter, dentro de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, que aumenta a cada dia e em maior grau o elemento branco desta população, terminarão, ao fim de certo tempo, por sufocar os elementos dentro dos quais poderiam persistir ainda alguns traços do negro.

O Brasil, então, tornar-se-á um dos principais centros civilizados do mundo; este será o grande mercado da riqueza da América, explorando todas as indústrias, aproveitando todas as facilidades de transporte para o comércio exterior e

intracontinental, transbordando uma população ativa, empreendedora, que preencherá as grandes cidades do litoral, e se difundirá em seguida pelas vastas planícies do interior e ao longo dos rios sinuosos da América do Sul.

No Brasil atual, a população total oferece um aspecto diferente, conforme se considera as capitais ou as regiões distantes do interior, onde a civilização ainda não penetrou. Sobre o litoral, nas cidades comerciais, as mais populosas do Sul, o elemento branco estrangeiro é representado pelo português, o italiano e o espanhol que, depois de terem fixado residência, se misturam pouco a pouco entre eles, constituindo assim uma população mista, derivada da raça latina. Esta população se dedica ao comércio, explora as indústrias e representa uma massa considerável de trabalhadores cujos serviços são utilizados nas fábricas, na construção de linhas férreas, na edificação de imóveis, enfim em todas as melhorias materiais das cidades.

Nas regiões distantes do interior, os núcleos de população formados, que são quase exclusivamente constituídos de elementos estrangeiros, provieram da Itália ou da Alemanha. Estas são pequenas colônias, algumas italianas, outras alemãs, dedicadas aos trabalhos de agricultura e de indústria rural, vivendo todas em uma relativa prosperidade. Nestas colônias, o negro e o mestiço são rechaçados e considerados como maus elementos, nocivos à prosperidade das mesmas. Fora das colônias, nas regiões limítrofes, pouco povoadas ainda, encontra-se uma população instável, nômade, constituída por mestiços de brancos e índios, que se ocupa de certos trabalhos nos campos, derrubada das florestas, navegação dos rios; população semisselvagem, ignorante das indústrias do homem civilizado, e vivendo sem leis e sem obediência a qualquer autoridade. Este grupo é representado pelo “gaúcho” no extremo sul do Brasil, o “jagunço” na região central, e o “caboclo” no extremo Norte.[100]

Estes tipos étnicos, perfeitamente adaptados às condições do meio onde vivem, muito resistentes aos rigores do clima, são instrumentos excepcionais de trabalho nos grandes empreendimentos de criação de animais e indústrias extrativas como aquelas da borracha e das essências vegetais, que constituem a riqueza do grande vale da Amazônia. À medida que a civilização penetrar progressivamente

[100] O Gaúcho e o Jagunço não devem ser tomados como tipos étnicos sob o ponto de vista das caraterísticas físicas das raças. Eles são tipos de produtos das condições especiais de vida dentro das quais se encontram.

pelas estradas de ferro, pela navegação nos rios, com as máquinas agrícolas, etc., estes tipos de raças particulares tenderão a desaparecer, porque eles são, por natureza, refratários a toda civilização, e menosprezam todas as suas vantagens e seus instrumentos.

O puro tipo indígena, completamente selvagem, que ocupa ainda hoje pequenas regiões dispersas no Norte e no Centro do Brasil, tende, ele também, a se modificar e desaparecer. Neste momento, começamos a incentivá-los a formar pequenos centros graças a uma catequese laica, inspirada e perfeitamente dirigida aos cuidados do governo federal. Nós não acreditamos que estes núcleos indígenas possam prosperar e influenciar o progresso futuro do Brasil; durante muito tempo eles viverão uma existência mirrada e terminarão por se dissolver, quando se colocarem em contato mais imediato com a civilização que penetra gradualmente nas regiões desconhecidas do Brasil. Nós já dissemos que o completo desabrochar das raças superiores, formadas por elementos imigrados de países europeus, deveria, no espaço de um século, dar um aspecto bem diferente do atual à população total do Brasil; quando isso se realizar, os mestiços e o negro terão desaparecido, deixando lugar ao branco; os indígenas terão submergido como aqueles da Austrália, consecutivamente à invasão dos Anglo-Saxões; os descendentes de portugueses, cruzados com italianos e alemães, formarão uma população de aparência toda europeia, modificada pela ação do clima tropical: população vigorosa, inteligente, amiga do progresso, plena de ardor ao trabalho, que sabe se utilizar de todas as conquistas da civilização para melhorar as condições de sua existência. No Brasil, a população encontrar-se-á então vis-à-vis aos povos latinos da Europa, nas mesmas condições que os Estados Unidos da América do Norte vis-à-vis aos povos Anglo-Saxões do Velho Continente.

Contudo, no momento atual, estamos no direito de perguntar se as ambições da conquista, o ardor belicoso e a heterogeneidade das raças que entram na formação dos povos reunidos sob a mesma bandeira não virão, após um século, desmentir as nossas profecias, e mudar todas estas visões esplêndidas sobre o futuro. A resposta a esta questão traz consigo uma breve apreciação sobre o problema da guerra, tal qual é considerado nas gerações contemporâneas, guiadas por mentalidades eminentes. A razão universal chegou, assim, à convicção de que a guerra entre as

nações por motivo de conquista é uma expressão de barbárie que se encontra absolutamente incoerente com o grau de cultura atingido pelos povos modernos. A razão e os princípios da justiça e do direito tendem a substituir, nas diferentes internacionais, a força cega das armas.

O mais forte não poderá mais, doravante, subjugar o mais fraco, ainda que este último tenha a razão e a justiça a seu lado; a humanidade constituir-se-á em um tribunal e decidirá estas questões por meio da arbitragem, evitando a quantidade de sangue vertido e as consequências sempre desastrosas e funestas de uma luta entre nações. A criação do Tribunal de Haia para regrar e decidir as questões internacionais é, desde já, um grande passo feito nesta via em que todas as nações do mundo civilizado tendem a se dirigir. A Constituição do Brasil, promulgada com a eclosão da República, determina a arbitragem como o único meio de resolver as questões internacionais que poderiam se sublevar neste país; e não é sem propósito lembrar que muitas diferenças desta natureza resolveram-se desta forma, no Brasil, durante o atual regime governamental. O Pan-Americanismo e o Monroísmo, doutrinas sustentadas pelas nações americanas, constituem, de outra parte, uma barreira contra toda pretensão conquistadora de nações europeias sobre os territórios do Novo Mundo. Se as riquezas das nações deste continente podem atiçar a cobiça das nações do Velho Mundo, elas fornecem igualmente aos primeiros meios suficientes para criar e aparelhar as grandes esquadras, e manter exércitos que lhes permitem conter as veleidades conquistadoras de nações igualmente poderosas. O equilíbrio americano está estabelecido sob o interesse do respeito recíproco que guardam entre si as nações americanas, cada uma delas procurando manter os limites atuais de seu território sem invadir os outros; cada uma delas avançando para defender outra atacada pelo estrangeiro. Se estes princípios de direito internacional parecem hoje normalmente admitidos e praticados, não há razão para supor que eles possam ser violados no futuro, quando a civilização progredirá ainda mais, quando a justiça e a razão deverão reger com mais energia o espírito das nações, e o senso prático dos governos que as dirigem.

Infelizmente, é necessário reconhecer que em algumas repúblicas americanas retardatárias, o período do "*condottierismo*" não está ainda terminado. Estas pequenas repúblicas, povoadas por uma mistura de raças inferiores, sem civilização

nem instrução, deixam-se sublevar por capitães astuciosos que se investem de funções de pastor de uma tropa de homens submissos cegamente à vontade do tirano.

Este período de ditaduras, cortado de rebeliões, de conspirações, de reações sangrentas, de carnificina, durará muito tempo até que a introdução do elemento civilizado se coloque para tirar o povo de seu embrutecimento. O protetorado exercido pelas nações fortes, e mesmo a anexação são, no momento, os únicos remédios para dar a tranquilidade, o repouso e a prosperidade a estas pequenas repúblicas tiranizadas. O futuro dirá se estes remédios devem ser efetivamente aplicados a um mal que parece inveterado, ou se não seria melhor deixar estas nações sofrerem as consequências deste mal até que, em consequência de uma evolução natural, estes povos retardatários e inquietos cheguem a reconquistar sua liberdade, destruindo a estirpe dos tiranos aos quais devem sua desgraça.

O caráter pacífico do povo brasileiro, a imensidão do território nacional, suas riquezas naturais tão glorificadas, seu sistema de governo estabelecido sob bases puramente democráticas são razões certas e bastante poderosas para que não haja temor de que o país se torne agressor de uma nação estrangeira. Contudo, sem ter os sentimentos agressivos ou belicosos, o Brasil sabe perfeitamente tratar de sua proteção contra os ataques de outros povos; isso porque, graças aos recursos inesgotáveis de que dispõe, ele aparelhou uma poderosa esquadra para guardar suas costas e defender seus portos; ele construiu estradas de ferro estratégicas e militarizou a nação, colocando-a em condições de poder proteger com vantagens seu território em caso de invasão. Suas questões limítrofes estão resolvidas, e as leis votadas ultimamente em favor da imigração, a fim de assegurar os direitos dos estrangeiros diante dos tribunais da nação, são as melhores garantias dos capitais estrangeiros empregados nos trabalhos de utilidade nacional. Pode-se, portanto, afirmar, sem medo de faltar à verdade, que o Brasil está pronto, nesse momento, para acolher em seu vasto seio o êxodo dos povos europeus.

Eles descobrirão, como fim à sua atividade, e para constituir a base da riqueza de suas famílias, as grandes culturas de café, de cana-de-açúcar, de cacau, a exploração de borracha, a cultura de frutas tropicais, da videira e do trigo, as indústrias de fabricações diversas, a cultura do bicho-da-seda, a exploração de minerais, a criação dos rebanhos de bois e cavalos, a indústria leiteira, etc., fonte de riquezas as

quais as leis do país prestam ainda mais seguros e assistência, pela concessão de terras e pela promessa de garantia em dinheiro.

Pax, Labor et Divitiae, tal é o emblema gravado no frontão do pórtico deste vasto território americano, nomeado Brasil, no qual há espaço suficiente para que todas as raças do mundo possam viver reunidas e prósperas.

Conclusões

Depois dos fatos e das considerações anteriores, eu acredito que se pode legitimamente tirar as seguintes conclusões:

1. A observação e a comparação dos fatos zoológicos, no tema da função de reprodução, conduzem a reconhecer que o homem branco e o homem negro formam duas raças e não duas espécies.
2. Os mestiços, produto da união sexual do branco e do negro, não constituem uma raça verdadeira, mas um tipo étnico variável, transitório, tendo tendência a retornar a uma das duas raças originais que o produziu.
3. A importação, em uma vasta escala, da raça negra ao Brasil, exerceu uma influência nefasta sobre o progresso deste país; ela retardou por muito tempo seu desenvolvimento material, e tornou difícil o emprego de suas imensas riquezas naturais. O caráter da população ressentiu os defeitos e os vícios da raça inferior importada.
4. O mestiço é inferior ao negro como resistência corporal e força física, mas ele rivaliza frequentemente com o próprio branco, como em inteligência e aptidões técnicas e artísticas.
5. No Brasil, os mestiços ajudaram nas ações dos brancos para o progresso do país, e eles foram bem-sucedidos ao se elevarem às mais altas posições na administração e na política.
6. A imigração crescente dos povos de raça branca, a seleção sexual, o desaparecimento de preconceitos de raça coopera para a extinção a curto prazo dos mestiços no Brasil.

7. Após um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, na maior parte, pelos indivíduos de raça branca, latina, e, ao mesmo tempo, o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da América.
8. Um futuro brilhante está reservado ao Brasil, ele tornar-se-á a estação principal onde a raça latina virá se reanimar, rejuvenescer-se na América do Sul, como os Estados Unidos a foram na América do Norte para a raça Saxã.

ANEXO F – Autoatribuição de cor – PNAD-76

1 – Acastanhada
2 – Agalegada
3 – Alva
4 – Alva-escura
5 – Alvarenta
6 – Alvarinta
7 – Alva-rosada
8 – Alvinha
9 – Amarela
10 – Amarelada
11 - Amarela-queimada
12 – Amarelosa
13 – Amorenada
14 – Avermelhada
15 – Azul
16 - Azul-marinho
17 – Baiano
18 - Bem branca
19 - Bem clara
20 - Bem morena
21 – Branca
22 - Branca-avermelhada
23 – Branca-melada
24 – Branca-morena
25 - Branca-pálida
26 - Branca-queimada
27 - Branca-sardenta
28 - Branca-suja
29 – Branquiça
30 - Branquinha
31 – Bronze
32 – Bronzeada
33 – Bugrezinha-escura
34 – Burro quando foge
35 - Cabocla
36 - Cabo-verde
37 – Café
38 - Café com leite
39 - Canela
40 - Canelada
41 - Cardão
42 - Castanha
43 – Castanha clara
44 - Castanha escura
45 - Chocolate
46 – Clara
47 - Clarinha
48 – Cobre
49 - Corada
50 - Cor de café
51 - Cor de canela
52 - Cor de cuia
53 - Cor de leite
54 - Cor de ouro
55 - Cor-de-rosa
56 - Cor-firma
57 - Crioula
58 - Encerada
59 - Enxofrada
60[101] - Esbranquicento / Embranquecimento
61 – Escura
62 - Escurinha
63 – Fogoió
64 Galega
65 - Galegada
66 – Jambo
67 – Laranja
68 – Lilás
69 - Loira[102]
70 - Loira clara

[101] Nomenclatura atribuída respectivamente pela A Folha de São Paulo (1995) e por Schwarcz (2012).
[102] Não tem na lista da Folha de São Paulo (1995).

ANEXO F – Autoatribuição de cor – PNAD-76 (Continuação)

71 – Loura
72 - Lourinha
73 - Malaia
74 - Marinheira
75 - Marrom
76 - Meio amarela
77 - Meio branca
78 - Meio Morena
79 - Meio Preta
80 - Melada
81 - Mestiça
82 – Miscigenação
83 - Mista
84 - Morena
85 - Morena-bem-chegada
86 - Morena-bronzeada
87 - Morena canelada
88 - Morena-castanha
89 - Morena clara
90 - Morena cor de canela
91 - Morena-jambo
92 - Morenada
93 - Morena escura
94 - Morena Fechada
95 - Morenão
96 - Morena-parda
97 - Morena-roxa
98 – Morena-ruiva
99 - Morena trigueira
100 - Moreninha
101 - Mulata
103 – Negra
104 - Negrota
102 - Mulatinha
105 – Pálida
106 - Paraíba
107 – Parda
108 - Parda-clara
109 - Parda-morena[103]
110 - Parda-preta[104]
111 - Polaca
112 - Pouca clara
113 - Pouco morena
114 - Preta[105]
115 - Pretinha
116 - Puxa para branca
117 - Quase negra
118 - Queimada
119 - Queimada de praia
120 - Queimada de sol
121 - Regular
122 – Retinta
123 – Rosa
124 - Rosada
125 - Rosa-queimada
126 - Roxa
127 - Ruiva
128 - Russo
129 - Sapecada
130 - Sarará
131 - Saraúba
132 - Tostada
133 - Trigo
134 - Trigueira
135 - Turva[106]
136 - Verde
137 - Vermelha

[103] Não tem na lista da Folha de São Paulo (1995).
[104] Não tem na lista da Folha de São Paulo (1995).
[105] Não tem em Schwarcz (2012).
[106] Não tem na lista da Folha de São Paulo (1995).