



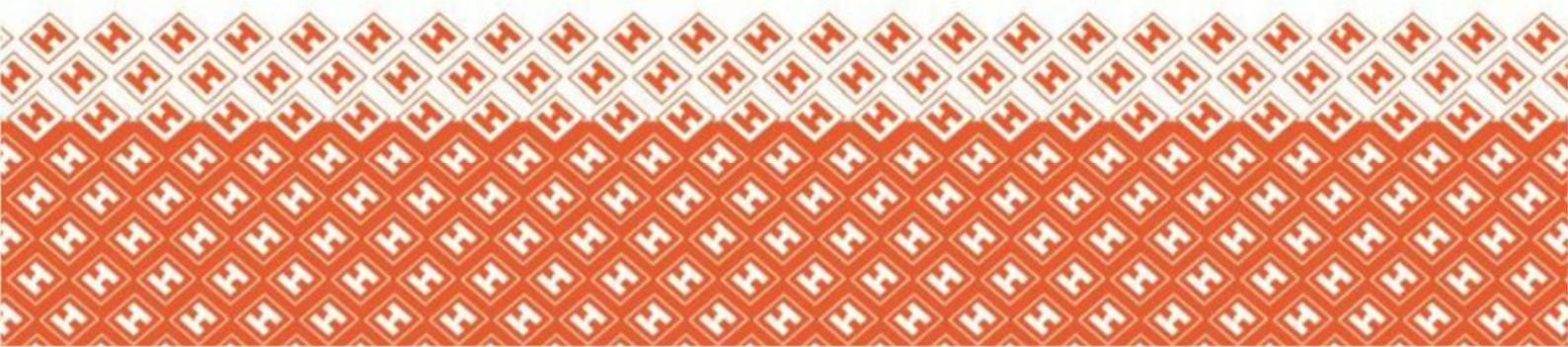
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

PROFESSORA, QUAL É A MINHA COR?
REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA COR NO BRASIL NAS AULAS DE
HISTÓRIA

LUCIANA DA SILVA SANTOS

Rio de Janeiro
Fevereiro/2026



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

PROFESSORA, QUAL É A MINHA COR?
REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA COR NO BRASIL NAS AULAS DE
HISTÓRIA

LUCIANA DA SILVA SANTOS

Texto de defesa de dissertação de Mestrado
Profissional apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História da
Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a
orientação da Prof.^a Dr^a. Warley da Costa.

Rio de Janeiro
2026

CIP - Catalogação na Publicação

D237p DA SILVA SANTOS, LUCIANA
PROFESSORA, QUAL É A MINHA COR? REFLEXÕES SOBRE A
QUESTÃO DA COR NO BRASIL NAS AULAS DE HISTÓRIA /
LUCIANA DA SILVA SANTOS. -- Rio de Janeiro, 2026.
126 f.

Orientadora: WARLEY DA COSTA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2026.

1. Autoidentificação racial. 2. Identidade
racial. 3. Educação antirracista. 4. Colorismo. 5.
Ensino de História. I. DA COSTA, WARLEY, orient. II.
Título.

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Aos vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e seis, às 15h 30, realizou-se na sala 227, do Instituto de História, a prova do trabalho final / dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada: "Professora, qual é a minha cor? Reflexões sobre a questão da cor no Brasil nas aulas de História", de autoria da Candidata Luciana da Silva Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: Warley da Costa, Presidente, Gustavo Pinto de Sousa (UFRJ) e Thayara Cristine Silva de Lima (SME- Rio de Janeiro),

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi Aprovada pela Comissão Examinadora, com o seguinte parecer:

A banca destaca a relevância da dissertação,
a austeridade do tema e a produção de conheci-
mento em conteúdo exalar.

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2026.

Warley d. Costa

WARLEY DA COSTA

Gustavo P. de Sousa

GUSTAVO PINTO DE SOUSA

Thayara C. S. de Lima

THAYARA CRISTINE SILVA DE LIMA

*À minha turma Profhistória UFRJ 2023,
porque com toda certeza, sem vocês,
tudo isso teria sido completamente insustentável!*

AGRADECIMENTOS:

Eu considero essa parte tão difícil de escrever quanto o próprio texto, é um receio de esquecer de alguém, mas vamos lá!

As primeiras pessoas dessa lista são aquelas que me incentivaram diretamente a participar do processo seletivo para o ProfHistória: minhas amigas Aline Xavier e Andreia Cardoso. Coloquei nome e sobrenome para que elas tenham certeza de que é delas mesmo que estou escrevendo. Obrigada por não me deixarem desistir de fazer a inscrição! Porque vocês sabem que eu já tinha desistido, não é mesmo?

No lastro de agradecer às amigadas, preciso agradecer à Sandra Livia e Leandro Thomaz. Não estavam diretamente nesse incentivo inicial para que eu me jogasse no mestrado, mas quando eu disse que ia fazer a prova, sempre me apoiaram e quando comuniquei que fui aprovada comemoraram com imensa alegria. No caso do Leandro ainda me ajudou no momento da matrícula com os documentos.

À minha mãe Wilma que prontamente se alistou para cuidar da Alice para que eu pudesse ir às aulas presenciais com tranquilidade.

Também preciso agradecer à direção do meu amado Colégio Estadual Hilton Gama. Obrigada por toda compreensão de mudar meu horário quando comunicada da minha aprovação no mestrado e por todas as outras vezes que precisei ser liberada por conta de datas relacionadas ao ProfHistória (encontros, congressos, qualificação, etc.).

Ainda no contexto do meu ambiente escolar preciso agradecer especificamente ao meu colega de trabalho e amigo da vida, Angelo Benedito. Além de ser uma das pessoas mais incríveis e solícitas que eu conheço, ainda é de uma generosidade ímpar, e parte desse trabalho é produção dele, porque quantificar uma pesquisa em gráficos seria uma tarefa muito difícil para mim, mas ele prontamente se propôs à tarefa e orientou a turma com maestria. Obrigada sempre!

E falando em turma, preciso com todo meu carinho agradecer à minha turma 3002. Digo minha porque durante o ano de 2025 a gente se pertenceu. Eles foram meus alunos e eu fui a “madrinha” deles. Prontamente embarcaram na realização da proposição didática, aprenderam, me ensinaram e ficarão para

sempre e na minha história registrados. Amo e não é pouco. Obrigada, obrigada e obrigada!

E estendo esse agradecimento a todos meus alunos: aos que foram, aos que são e aos que serão. Obrigada por me despertarem a curiosidade em pesquisar, isso também é para vocês, porque, com certeza, terão uma professora melhor.

Já no contexto do ProfHistória preciso agradecer a quem já está na minha dedicatória, a minha turma do ProfHistória UFRJ 2023. Não existiria a menor possibilidade de ter passado pelo turbilhão que é (e foi!) o mestrado e não desistir, se não fosse essa turma. E não tem um nome específico, porque a turma inteira, cada um com suas particularidades, foram fundamentais, em diversos momentos. Amo todos vocês e a minha gratidão será eterna!

Agradeço também a todos os professores que encontrei nessa jornada, e em especial a minha orientadora, Prof^a Dr^a Warley da Costa. Obrigada a todo ensinamento, aprendizado, paciência e compreensão obtidos ao longo desses dois anos de convivência. Estendo este agradecimento à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que como instituição esteve sempre disponível para esse meu amadurecimento acadêmico e ao programa ProfHistória que é tão revolucionário na vida dos professores de ensino básico por todo esse Brasil.

Nesse escopo ainda me utilizo desse espaço para agradecer em destaque ao Professor Dr. Marcelo Magalhães, atual coordenador nacional do ProfHistória e que foi orientador durante a graduação e foi tão especial na minha jornada. Foi ele quem primeiro me falou do Programa de pós-graduação ProfHistória, quando ainda era um projeto inicial e disse que eu precisava fazer. Demorou dez anos, mas estou aqui, mestre! Obrigada por sempre acreditar em mim.

Agradeço também ao CAPES, por todo incentivo para que esse trabalho pudesse ser pesquisado, desenvolvido e divulgado da melhor maneira.

E agora o agradecimento vai a uma pessoa que entrou na minha vida no meio desse caminho, e que apesar de todas as dificuldades que tem na vida de quem faz um mestrado, só agregou e me apoiou: Ricardo, obrigada! Obrigada pelo cuidado quando precisei ficar lendo e escrevendo até tarde; pelas vezes que entendeu que precisava estudar e não dava para sair. Você terá meu amor para sempre!

Para encerrar esse agradecimento eu preciso agradecer, mais uma vez, ao meu eterno amigo Agnaldo Esquincalha. Porque nada disso seria real se eu não estivesse como docente e a docência só foi possível porque ouvi o conselho dele e escolhi o magistério. Por mais que pareça insanidade, não é! Te agradeço sempre, em todos os textos que eu escrever!

E por último, mas não menos importante (pelo contrário!), é porque não é um agradecimento e sim um importante destaque: Alice, minha filha, eu tenho muito orgulho de você e uma das coisas mais maravilhosas dessa vida é ser sua mãe! Me perdoe os momentos que produzir este trabalho me tirou de você, mas eu estava realizando um sonho e que isso sirva de exemplo para você realizar os seus também!

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo analisar um conjunto de perspectivas sobre o histórico da questão da cor no Brasil, a partir de contribuições teóricas de autores como Hebe Mattos, Lilia Schwarcz, Thomas Skidmore, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro e Bianca Santana, investigando de que modo determinadas formulações históricas e processos sociais se materializaram na sociedade brasileira e influenciaram as formas de autoidentificação racial, bem como suas reverberações no contexto escolar. A pesquisa evidencia como essas construções incidem de maneira particular sobre estudantes que não se identificam como brancos nem como pretos, revelando ambiguidades e indefinições produzidas por uma história marcada pela miscigenação, pelo embranquecimento e pelo apagamento da negritude. Como desdobramento, apresenta-se uma proposição didática no campo do ensino de História, estruturada metodologicamente a partir da aplicação de uma enquête quantitativa na comunidade escolar, cujo ponto de partida é a pergunta “Qual é a minha cor?”. Essa estratégia busca sistematizar as percepções raciais dos sujeitos envolvidos e servir como base para a mediação histórica em sala de aula, valorizando os estudantes como protagonistas do processo investigativo e promovendo a reflexão crítica sobre o histórico da questão da cor no Brasil e seus impactos na formação da identidade racial.

PALAVRAS-CHAVE:

Autoidentificação racial; Colorismo; Educação antirracista; Ensino de História; Identidade racial.

ABSTRACT:

This study aims to analyze a set of perspectives on the historical construction of the question of color in Brazil, drawing on theoretical contributions by authors such as Hebe Mattos, Lilia Schwarcz, Thomas Skidmore, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, and Bianca Santana. It investigates how specific historical formulations and social processes have been materialized in Brazilian

society and have influenced forms of racial self-identification, as well as their repercussions in the school context. The research highlights how these constructions affect, in particular, students who do not identify as either white or Black, revealing ambiguities and uncertainties produced by a history marked by miscegenation, whitening ideologies, and the erasure of Blackness. As a development of the research, the study presents a didactic proposal within the field of History teaching, methodologically structured around the application of a quantitative survey within the school community, guided by the question “What is my color?”. This strategy seeks to systematize racial perceptions among participants and to serve as a basis for historical mediation in the classroom, valuing students as protagonists of the investigative process and fostering critical reflection on the historical construction of color in Brazil and its impacts on racial identity formation.

KEYWORDS:

Anti-racist education; Colorism; Racial identity; Self-identification; Teaching of History.

SUMÁRIO:

SIGLAS E ABREVIACÕES	11
ILUSTRAÇÕES	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: Algumas perspectivas sobre a questão da cor no Brasil	24
1.1. O cotidiano de sala de aula	26
1.2. O termo “pardo”: no período Colonial e no Século XIX	31
1.3. Gilberto Freyre e o Mito da Democracia Racial	37
1.4. O Colorismo	45
CAPÍTULO 2: A formação da identidade racial no Brasil	51
2.1. O termo pardo nos censos brasileiros: trajetória histórica e instabilidade conceitual	54
2.2. O pardo e a consolidação da categoria “negro” no Brasil	58
2.3. O Movimento “Parditude” e as disputas contemporâneas em torno da identidade racial	63
CAPÍTULO 3: Os processos da questão da cor no Brasil na sala de aula	73
3.1. Enquete quantitativa na comunidade escolar	75
3.2. A construção coletiva do conhecimento Histórico	78
3.3. Confeção do painel expositivo para a Feira Cultural Interdisciplinar	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXO	91

SIGLAS E ABREVIACÕES:

DNA – Ácido Desoxirribonucleico.

FCI – Feira Cultural Interdisciplinar.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

MNU – Movimento Negro Unificado.

OBMEP – Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

USP – Universidade de São Paulo.

ILUSTRAÇÕES:

Quadro 1: Respostas da enquete quantitativa inicial	29
Imagem 1: Pirâmide social em degradê racial (Elaborado pela autora)	32
Imagem 2: A Redenção de Cam – Modesto Brocos (1895)	33
Imagem 3: A definição do termo “pardo” nos Censos Brasileiros	55
Quadro 2: Resultado da enquete quantitativa feita em toda comunidade escolar	76
Gráfico 1: Resultado da enquete quantitativa feita em toda comunidade escolar	76
Gráfico 2: Respostas fora do padrão à enquete quantitativa	77
Imagens 4 e 5: Alunos confeccionando painéis	80
Imagem 6: A exposição do painel	81
Imagens 7 e 8: A exposição do painel com a interação da comunidade escolar	82

*[...] um pouco sem cor
ainda assim negro
negro na dor
negro sim senhor
preto? Não!
que se respeite o lugar do irmão com mais cor
primeiro alvo dos que ainda se acham senhor
porém negro também
Negro na face
dos pés à cabeça e também na cor
branco? Jamais!
escuro demais
misturado demais
alvo dos que ainda se acham senhor [...]*

Pardo Nagô

Jeovane Adodi

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que modo teorias formuladas em torno da questão da cor influenciaram os processos de autoidentificação racial no Brasil, bem como a constituição da identidade e da consciência racial nacional. Busco, ainda, compreender como esses processos impactaram o cotidiano da sala de aula, entendida como um espaço que reflete dinâmicas e tensões presentes na sociedade brasileira.

Como desdobramento desse objetivo geral, os objetivos específicos concentram-se na incorporação do conhecimento histórico sobre a questão da cor no Brasil ao contexto escolar, especialmente no ensino de História, com a finalidade de promover a reflexão e a compreensão acerca das razões pelas quais a autoidentificação e a consciência racial se mostram mais complexas para indivíduos que não se reconhecem nem como brancos nem como pretos. Nesse sentido, a sala de aula é concebida como um espaço privilegiado de difusão e amplificação desses debates, possibilitando a problematização da questão racial em seus diferentes contextos e contribuindo para a formação de estudantes críticos, capazes de disseminar esse conhecimento de forma reflexiva, em favor de uma educação antirracista.

O desenvolvimento desta pesquisa teve origem na observação do contexto da sala de aula, no qual, como docente, identifiquei, ao longo dos meus mais de 10 anos de docência, que indivíduos que não se reconhecem nem como brancos nem como pretos encontram indefinições relacionadas à autoidentificação e ao sentimento de pertencimento racial.

A partir dessa constatação, é necessário esclarecer que, ao longo deste trabalho, eu, a autora, utilizarei o termo “miscigenado” para me referir a esse grupo de indivíduos, que ocupa uma posição central na análise proposta. A escolha desse termo fundamentou-se na definição apresentada no Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara (2012), segundo a qual designa “miscigenado” como aquele que se origina de cruzamento interracial.

É importante ressaltar que a adoção do termo “miscigenado” nesta dissertação constitui uma escolha metodológica deliberada, cujo objetivo é evitar a apropriação direta de nomenclaturas ou categorias já consolidadas na literatura especializada — tais como pardo, mulato ou mestiço — as quais serão

mobilizadas exclusivamente quando presentes em citações de outros autores ou em seus respectivos contextos históricos de uso. Nesse sentido, o emprego de “miscigenado” opera como um marcador da minha própria elaboração analítica, distinguindo-a das categorias historicamente constituídas e teoricamente disputadas ao longo do trabalho.

Assim, a utilização sistemática do termo “miscigenado” — grafado entre aspas sempre que corresponder à minha formulação — cumpre a função de demarcar o lugar enunciativo desta pesquisa, permitindo diferenciar as interpretações aqui construídas daquelas oriundas das fontes teóricas mobilizadas. Trata-se, portanto, de uma escolha que confere maior precisão analítica ao texto e explicita o esforço de não reinscrever, de forma acrítica, categorias atravessadas por historicidade e disputas semânticas.

Ao longo deste trabalho, observa-se que o termo “pardo” é o mais amplamente utilizado, ao decorrer da História brasileira aqui analisada, para designar o indivíduo aqui denominado como “miscigenado”, inclusive como categoria oficial adotada nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse sentido, torna-se imprescindível esclarecer que, embora o título desse trabalho se apresente em uma pergunta, esta pesquisa não questiona nem relativiza, em nenhum momento, a compreensão do pardo como negro. A afirmação de que pardo é negro constitui um pressuposto consolidado ao longo deste trabalho e não se apresenta como objeto de debate.

Essa posição encontra respaldo nas reflexões de Nascimento (1979):

Um brasileiro é designado *preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra* – ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um *homem-de-cor*, isto é, aquele assim chamado descende de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um *negro*, não importa a gradação da cor da sua pele. Não vamos perder tempo com distinções supérfluas... (Nascimento, pag. 48)

Para Nascimento, essas denominações, por ele caracterizadas como eufemísticas, operam no sentido de distanciar o indivíduo pardo da negritude, contribuindo para o apagamento do elemento africano presente em sua identidade racial. Em consonância com essa perspectiva, Santana (2020) argumenta que a negritude é diversa, abrangendo todos aqueles que descendem de africanos, independentemente das variações na tonalidade da pele.

O termo negritude, conforme empregado neste trabalho, fundamenta-se na conceituação proposta por Aimé Césaire (1935), sendo compreendido como uma afirmação da identidade e do orgulho das raízes culturais da população negra, bem como uma resposta política e simbólica às estruturas de racismo presentes na sociedade.

Ademais, destaco que foi a partir da atuação política e intelectual de Abdias do Nascimento, bem como da luta empreendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), que o IBGE passou a adotar a classificação que agrupa pretos e pardos sob a categoria negros.

Reconhece-se que, na contemporaneidade, o termo pardo abrange um conjunto mais amplo de origens do que apenas a descendência africana, sendo necessário considerar a participação de outros grupos étnico-raciais — como indígenas e asiáticos — na conformação histórica da miscigenação brasileira. Nesse sentido, a categoria pardo assume um caráter complexo e multifacetado, refletindo a diversidade dos processos de formação social no Brasil.

De acordo com definição divulgada pelo portal G1 em 9 de janeiro de 2024, o IBGE considera parda a pessoa que se identifica como resultante da mistura de duas ou mais categorias de cor ou raça, incluindo branca, preta e indígena. Assim, o termo pardo configura-se simultaneamente como uma categoria estatística adotada pelo IBGE e como uma designação socialmente apropriada por parte da população brasileira, frequentemente associada à condição aqui compreendida como “miscigenada”.

Contudo, a identidade racial do pardo inscreve-se no campo da negritude, ainda que o principal elemento de conexão com essa condição seja a experiência da violência racial e do racismo estrutural. O pardo é negro, sobretudo na medida em que, entre os possíveis benefícios e prejuízos socialmente atribuídos a essa categoria, os ônus — sobretudo a exposição ao racismo — equiparam-se àqueles enfrentados por indivíduos negros retintos (pretos). Em contrapartida, os eventuais bônus associados à condição parda não se aproximam nem se equiparam aos privilégios historicamente garantidos aos sujeitos identificados como brancos, no âmbito da branquitude.

O conceito de branquitude mobilizado nesta pesquisa inspira-se na formulação proposta por Cida Bento (2022), segundo a qual a branquitude se constitui como um pacto não verbalizado voltado à preservação de um

determinado grupo nos espaços de maior prestígio e poder social. Conforme afirma a autora, “a branquitude se expressa em uma repetição, ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações” (Bento, 2022, p. 18)

Entretanto, embora a autora desta pesquisa não questione a negritude do indivíduo pardo brasileiro — pelo contrário, concorda com a classificação estabelecida pelo IBGE —, este trabalho, que é voltado à prática docente no âmbito da educação básica, não tem como objetivo responder diretamente à questão enunciada no título. Tal formulação constitui-se, antes, como uma síntese da experiência vivenciada no cotidiano escolar, a qual deu origem à investigação e se propõe a suscitar reflexões acerca de como as noções de cor e as categorias raciais no Brasil foram historicamente construídas e influenciadas pelos contextos sociais e históricos nos quais se inserem.

Contudo, ao se imaginar que a pergunta formulada no título deste trabalho fosse dirigida de maneira aleatória a um indivíduo aqui designado como “miscigenado”, e que este respondesse afirmando que sua cor é parda, tornar-se-ia necessário formular uma nova indagação: quem pode ser classificado como pardo no Brasil?

Tal questionamento mostra-se fundamental, uma vez que não é possível enquadrar o indivíduo pardo a partir de uma definição simples e objetiva. Ainda que exista a categorização oficial proposta pelo IBGE, qualquer tentativa de classificação revela-se insuficiente para abarcar a multiplicidade de nuances identitárias que esse sujeito pode assumir. Ademais, essa definição institucional não alcança, de modo homogêneo, todos os indivíduos da sociedade brasileira.

Para ilustrar a complexidade inerente ao termo pardo, pode-se tomar a biologia como um possível ponto de partida explicativo. No entanto, compreender o pardo exclusivamente como um resultado genético da interação entre indivíduos negros e brancos mostra-se inadequado, uma vez que a biologia, isoladamente, não é capaz — nem deve pretender — explicar uma construção de natureza político-histórico-social. A identidade racial, nesse sentido, ultrapassa os limites da determinação biológica.

Assim, a busca por uma definição delimitada que seja capaz de explicar, resolver ou fixar de forma definitiva quem é o pardo e qual o seu lugar nas classificações raciais revela-se inviável. A condição parda é constituída por

múltiplas nuances e não pode ser determinada por um único campo do conhecimento. Desse modo, nem a biologia isoladamente, nem a sociologia, tampouco a história, quando consideradas de forma fragmentada, dão conta de explicá-la em sua totalidade.

No que se refere ao indivíduo pardo, o que se pode afirmar de maneira consistente é que ele não é identificado como branco. Há um relativo consenso — inclusive apontado por autoras como Neusa Santos Souza e Bianca Santana — de que a ascensão social pode, em determinados contextos, mascarar a negritude dos pardos. Todavia, esse processo tende a aprofundar o racismo ao associar o pardo economicamente ascendente à ideia de “embranquecimento”, sem que, contudo, ele seja efetivamente reconhecido como pertencente à branquitude.

Dessa forma, o indivíduo pardo não é incorporado à branquitude e, ainda que tente — de maneira consciente ou inconsciente — negar sua negritude, continua a vivenciar os efeitos e as violências impostas pelo racismo estrutural. Assim, uma maior aceitação social decorrente da presença de traços associados à brancura, como a pele mais clara, não implica pertencimento pleno nem consolidação identitária.

No âmbito da identificação racial sob a perspectiva socioeconômica, a fronteira torna-se particularmente tênue, podendo o indivíduo pardo ser identificado ora como branco, ora como negro, a depender de seu status econômico, do contexto social e dos espaços nos quais ele se encontra inserido.

Góes (2022) argumenta que os indivíduos “miscigenados”, por ela denominados negros de pele clara, são igualmente afetados pelo racismo, ainda que essa experiência possa se manifestar de forma distinta daquela vivenciada por indivíduos negros retintos. Contudo, qualquer tentativa de estabelecer uma comparação hierárquica ou mensurável entre essas experiências revela-se inadequada, uma vez que o racismo, independentemente de suas formas de manifestação, constitui uma prática de violência. Nesse sentido, não é possível qualificá-lo como mais ou menos brando, pois toda expressão de racismo implica violação e desumanização.

Para ilustrar como a identificação racial de um pardo pode ser diferente dependendo do ambiente social em que ele estiver inserido, Osório (2006) relata uma seguinte situação hipotética:

Imagine, então, gêmeos idênticos, cuja aparência os colocasse na fronteira entre o pardo e o branco, e que tivessem sido separados na infância, um crescendo em Salvador, e o outro em uma cidadezinha de colonos alemães do interior de Santa Catarina. Suponha-se ainda, o que é bem plausível, que o de Salvador sempre tenha sido considerado branco, nunca tendo sido discriminado racialmente, e o do interior tenha sido, desde a mais tenra infância, conhecido como “negão”. Interessaria que essas pessoas com aparência física rigorosamente idêntica (mesmo fenótipo) fossem classificadas de forma precisa como pardos, ou como brancos, nos dois lugares? Obviamente não, pois o resultado de interesse seria que eles fossem classificados de acordo com o que são nos contextos em que estão inseridos: o sujeito de Salvador como branco, e o outro como pardo, quiçá preto. (Osório, pag. 22-23).

Ainda no percurso de análise da classificação racial do indivíduo pardo, a perspectiva histórica evidencia que esse conceito assumiu distintos significados ao longo do tempo. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a apresentar três momentos relevantes da História do Brasil nos quais o termo pardo foi mobilizado de maneiras específicas, de acordo com os contextos históricos em que se inseriu. Embora essas variações semânticas revelem mudanças discursivas, observa-se que o emprego do termo esteve, de modo recorrente, associado a estratégias que beneficiaram a branquitude, uma vez que, conforme argumenta Munanga (2023), os processos de miscigenação tendem a operar em favor da manutenção dos privilégios brancos.

Inserir-se, assim, entre os objetivos desta pesquisa, a promoção, por meio do ensino de História, do conhecimento e da compreensão, por parte dos estudantes — sujeitos constitutivos da sociedade —, acerca da construção histórica da ideia de miscigenação no Brasil. Tal abordagem visa possibilitar a reflexão crítica sobre as definições de cor e raça ao longo da história nacional, bem como sobre as disputas políticas, sociais e culturais que as atravessaram, com especial atenção ao termo pardo. Espera-se que, a partir desse processo formativo, os alunos se tornem agentes de difusão desse conhecimento histórico, contribuindo para a problematização de narrativas que privilegiaram a branquitude e promoveram o apagamento da negritude.

Com o objetivo de demonstrar, sob uma perspectiva histórica, os diferentes significados atribuídos ao termo pardo – utilizado majoritariamente para designar o “miscigenado” – ao longo do tempo, esta pesquisa concentrou-se na análise de autores que abordam teorias e ideologias raciais adotadas em distintos

momentos da história brasileira. Para tanto, foram privilegiados períodos considerados cruciais da historiografia nacional.

No que se refere aos contextos colonial e imperial, nos quais o termo pardo extrapolava a dimensão fenotípica e assumia implicações relacionadas ao status social, recorri às análises de Mattos (1998) e de Schwarcz (1987, apud Osorio, 2003), com o intuito de apresentar e problematizar as percepções raciais vigentes nesses períodos. A opção pela definição de pardo mobilizada por Mattos deu-se pelo fato de que, além de se tratar de uma proposta amplamente reconhecida no meio acadêmico, constitui, a meu ver, uma definição com boa adequação didático-pedagógica, especialmente considerando a proposição didática apresentada ao final desta pesquisa. Embora este trabalho se insira no âmbito acadêmico, foi concebido tendo em vista também sua aplicação em sala de aula, junto a estudantes da educação básica.

Para conceituar o “miscigenado” no contexto pós-republicano, recorri à discussão das formulações de Gilberto Freyre (1933), em especial no que se refere à idealização do conceito de democracia racial. Para tal foram mobilizadas, além deste autor, as análises críticas desenvolvidas por Guimarães (2002) e Gomes (2005), as quais possibilitam uma problematização das interpretações freyreanas no contexto das relações raciais brasileiras.

No que concerne ao contexto contemporâneo, este trabalho abordou o conceito de Colorismo, termo originalmente cunhado nos Estados Unidos da América e amplamente difundido no Brasil, sobretudo por meio das redes sociais. O Colorismo refere-se à noção de que indivíduos negros de pele clara tendem a ser socialmente mais aceitos do que indivíduos negros retintos. A incorporação desse conceito justifica-se pela proposta pedagógica que orienta esta pesquisa, uma vez que o uso de categorias analíticas contemporâneas pode favorecer a aproximação dos conteúdos de História à realidade vivenciada pelos estudantes, considerando sua ampla circulação nos meios digitais. Para fundamentar a análise desse tema, recorri ao estudo desenvolvido por Góes (2022).

No que diz respeito ao indivíduo pardo, observa-se que, ao longo da história brasileira, predominou um processo de apagamento identitário que beneficiou a branquitude, no qual esse sujeito foi, em diferentes momentos, interpretado ora como branco, ora como negro, ou ainda celebrado como símbolo da

miscigenação nacional, sem que fosse possível estabelecer uma definição delimitada e estável de sua identidade. Tal indefinição decorre do fato de que o termo pardo assumiu significados distintos conforme os contextos histórico, político e social em que foi empregado, conforme será demonstrado ao longo deste trabalho.

Ademais, o ensino de História, em diferentes períodos, contribuiu para a reprodução desse apagamento, ao não problematizar adequadamente as categorias raciais e suas implicações. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo promover, junto aos alunos da educação básica, uma reflexão crítica sobre os processos históricos de construção da identidade racial, contribuindo para o reconhecimento e a problematização das dinâmicas raciais que estruturam a sociedade brasileira.

No que se refere à compreensão de que não há, de forma generalizada e consistente, uma reflexão historiográfica por parte do indivíduo “miscigenado” — ou *homem de cor* ou pardo mesmo — acerca de sua identidade racial, apresento três pontos analíticos.

O primeiro ponto decorre da experiência da minha trajetória pessoal. Atualmente, aos 43 anos, me declaro como uma mulher negra de pele clara e reconheço plenamente minha pertença à negritude; contudo, esse reconhecimento não se constituiu de forma imediata. Durante a infância, fui educada a me identificar como “morena”, sendo a autodeclaração como negra socialmente desestimulada e, em determinados contextos, associada sistematicamente a uma conotação negativa. O reconhecimento da minha própria identidade racial ocorreu posteriormente, no âmbito da formação acadêmica, a partir do contato com leituras teóricas e do aprofundamento nos estudos sobre relações raciais, os quais possibilitaram a compreensão da minha inserção, como indivíduo, no campo da negritude.

O segundo ponto analítico relaciona-se à minha experiência docente. A pergunta que intitula este trabalho — “Professora, qual é a minha cor?” — emerge, sobretudo, da minha vivência em sala de aula, na qual tal indagação se manifestou de forma recorrente, inclusive em momentos em que o conteúdo curricular não abordava diretamente a temática racial. Para além da surpresa demonstrada por alguns estudantes ao compreenderem que o IBGE inclui os pardos na categoria de negros, foi possível observar também o uso frequente de

designações eufemísticas para a autoidentificação racial, conforme problematizado por Nascimento. A fim de ilustrar essas situações recorrentes no cotidiano escolar, este trabalho apresenta resultado de pesquisas realizadas no ambiente escolar e que serão analisadas no primeiro e no terceiro capítulos.

Por fim, o terceiro ponto que sustenta a argumentação refere-se a dados empíricos provenientes de uma reportagem publicada pelo portal G1 em 24 de novembro de 2024, intitulada “Datafolha: 60% dos pardos não se consideram negros”. Para além do caráter elucidativo do próprio título, tal dado dialoga diretamente com a percepção construída por mim no espaço escolar, entendido, neste trabalho, como um microcosmo representativo da sociedade brasileira. Esses elementos reforçam a compreensão de que a dificuldade de autoidentificação racial entre indivíduos pardos constitui um fenômeno socialmente difundido e historicamente construído.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo, por meio do ensino de História, evidenciar os diferentes contextos históricos nos quais o termo pardo foi empregado, com a finalidade de suscitar uma reflexão crítica acerca da construção da identidade racial no Brasil.

Para atender a esse propósito, o texto encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta três momentos da História do Brasil nos quais a questão da cor é analisada a partir das teorias que expressam o pensamento historicamente situado de cada período, evidenciando as distintas formas pelas quais o indivíduo pardo foi concebido e classificado em cada contexto.

O segundo capítulo dedica-se à discussão sobre a formulação da identidade racial no Brasil, abordando o papel das lutas empreendidas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) na inclusão do indivíduo miscigenado no grupo racial negro. Além disso, analisa-se o surgimento e a difusão do movimento denominado “parditude”, que, na contemporaneidade, busca propor novas formas de inserção e reconhecimento social para os pardos.

O terceiro capítulo apresenta a proposição didática desenvolvida no âmbito desta pesquisa, detalhando o percurso metodológico adotado com os estudantes, desde a construção do conhecimento histórico até a elaboração de um painel expositivo destinado à divulgação dos resultados no espaço escolar.

Nesse capítulo, discute-se ainda de que modo a história da cor no Brasil pode ser trabalhada em sala de aula, contribuindo para a formação crítica dos alunos.

CAPÍTULO 1: Algumas perspectivas sobre a questão da cor no Brasil

Situações recorrentes observadas ao longo de mais de dez anos da minha atuação docente na educação básica, em escolas estaduais do Rio de Janeiro, especificamente no recorte geográfico da Baixada Fluminense, no que diz respeito à questão da cor, podem ser sintetizadas na indagação que intitula este trabalho: “Professora, qual é a minha cor?”. O aprofundamento nos estudos acerca dos processos históricos de construção das categorias raciais no Brasil me possibilitou a compreensão de que tais episódios vivenciados em sala de aula podem estar diretamente relacionados às teorias e ideologias em torno da cor e da raça no país, já mencionadas anteriormente e que serão aprofundadas no presente capítulo.

O conhecimento acerca dos processos de autoidentificação racial no Brasil constitui um dos elementos centrais para o fortalecimento da luta antirracista, e o ensino de História apresenta-se como um espaço privilegiado para que os estudantes apreendam, compreendam e problematizem esses processos.

A partir da minha observação docente que fundamenta esta pesquisa, considero que o reconhecimento histórico da questão da cor no Brasil pode favorecer a compreensão da própria identidade racial e, conseqüentemente, promover um maior engajamento na luta antirracista. A ausência de clareza quanto à própria inserção racial pode, em muitos casos, afastar indivíduos desse debate, por considerarem tratar-se de uma temática que não lhes diz respeito. Embora não seja necessário pertencer ao grupo racial negro para integrar o movimento antirracista, o reconhecimento consciente da identidade racial tende a ampliar o envolvimento crítico e político nesse campo de atuação.

Para compreender de que maneira as teorias acerca da questão da cor na História do Brasil contribuíram para a formação da identidade racial brasileira, este capítulo parte da análise de como o indivíduo “miscigenado” foi tratado ao longo da historiografia nacional.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que as categorias raciais “preto” e “negro” aparecerão neste trabalho com significados distintos daqueles adotados na contemporaneidade, uma vez que, ao longo da História, tais termos foram utilizados em contextos variados e com sentidos diversos. Sempre que empregados segundo a compreensão atual — na qual preto constitui uma das

categorias raciais estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao lado de pardo, branco, indígena e amarelo, e negro designa o grupo racial que agrega pretos e pardos — essa aplicação será explicitamente indicada, de modo a evitar ambiguidades interpretativas.

Para exemplificar a variação histórica dos sentidos atribuídos aos termos “preto” e “negro”, recorre-se às análises de Mattos (1998), que aponta que, no período colonial, as designações preto e crioulo eram empregadas para classificar indivíduos escravizados, sendo crioulo utilizado para aqueles nascidos no Brasil, fossem escravizados ou libertos, e preto para os africanos trazidos do continente africano. O termo negro, por sua vez, era empregado de forma pouco recorrente nesse contexto.

Posteriormente, o termo negro passou a assumir uma conotação pejorativa, associada à avaliação do comportamento social desses indivíduos. Schwarcz (1987, apud Osorio, 2003) afirma que, ao final do século XIX o termo:

negro era aplicado aos insubmissos, capoeiras e quilombolas e àqueles que se recusavam à dominação branca e à adesão ao ideal de brancura imposto pela brasilidade; enquanto preto era reservado aos escravos e alforriados submissos, que se contentavam com a posição subalterna e se esforçavam para cruzar as portas do “mundo dos brancos”.

O conceito de raça que fundamenta esta pesquisa parte da compreensão de que se refere, inicialmente, a diferenças fenotípicas de base biológica. No entanto, conforme já explicitado na introdução, a biologia, isoladamente, não é capaz de explicar um conceito que se construiu social, cultural e historicamente. Nessa perspectiva, características como cor da pele, tipo de cabelo e traços faciais configuram marcadores fenotípicos que operam como critérios de diferenciação entre indivíduos. Tais diferenças, sobretudo a cor da pele — que, segundo Gomes (2005), constitui o primeiro atributo físico socialmente percebido — resultam em tratamentos sociais distintos, o que permite compreender a raça como um conceito de natureza socio-histórico-cultural.

Este capítulo tem início com a apresentação de dados empíricos oriundos de uma enquête quantitativa realizada com estudantes em sala de aula, com o objetivo de materializar a minha percepção docente acerca da questão que orienta este trabalho: “qual é a minha cor?”. Na sequência, serão analisadas três perspectivas históricas relativas à questão da cor no Brasil. No primeiro

momento, discute-se o uso do termo pardo, empregado desde o período colonial até o século XIX como forma de designação social do indivíduo “miscigenado”. Na segunda seção, aborda-se o Mito da Democracia Racial, que construiu a figura do mestiço como símbolo do suposto êxito harmonioso da miscigenação brasileira, ainda com resquícios da teoria do Branqueamento do Século XIX, mas com significativas mudanças que se baseiam pelos estudos de contínuo de cor. Por fim, no terceiro momento, já no contexto contemporâneo e especialmente a partir de sua difusão nas redes sociais, analisa-se o conceito de Colorismo, que evidencia a existência de uma hierarquização racial e social baseada na tonalidade da pele.

1.1. O cotidiano de sala de aula

Com o objetivo de explicitar o cotidiano da sala de aula que motivou a investigação acerca dos processos de autoidentificação racial e das teorias relacionadas à questão da cor no Brasil, realizei uma enquete de caráter quantitativo com estudantes das minhas turmas de primeiro ano do ensino médio de um colégio estadual localizado no bairro de São Mateus, no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense.

Essa enquete teve como objetivo inicial registrar de forma sistematizada minha vivência e experiência docente, uma vez que minha percepção acerca da questão da cor entre os alunos sempre se deu de maneira espontânea e, em muitos casos, informal. Ao mesmo tempo, a atividade buscou fomentar a reflexão e a discussão entre os estudantes, possibilitando que o tema fosse retomado em momento posterior, como ocorreu na proposição didática apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

A opção por aplicar a enquete exclusivamente em turmas do primeiro ano do ensino médio decorreu da intenção de obter respostas de estudantes que, muito provavelmente, não haviam sido meus alunos em anos anteriores e que, portanto, não teriam tido contato prévio, em minhas aulas, com ministração aprofundada sobre o histórico da questão da cor no Brasil. Considerando que a instituição atende apenas ao ensino médio, compreendi que os alunos do primeiro ano tenderiam a responder de forma mais espontânea, com menor

influência de conhecimentos previamente discutidos em sala de aula, permitindo a coleta de respostas mais autênticas.

A enquête foi realizada nas primeiras semanas do mês de agosto de 2024, em cinco das nove turmas da primeira série existentes nos três turnos da escola, contemplando apenas turmas dos turnos da manhã e da tarde. Os estudantes participantes encontravam-se na faixa etária entre 15 e 20 anos e responderam, de forma anônima, a seguinte pergunta: “Qual é a cor da sua pele?”.

A aplicação da enquête ocorreu de maneira padronizada em todas as turmas. Inicialmente, os estudantes foram organizados na sala de aula de modo semelhante à disposição adotada em dias de avaliação, a fim de evitar que visualizassem as respostas dos colegas e, assim, reduzir possíveis influências externas. Em seguida, apresentei a cada aluno um pequeno pedaço de papel em branco, explicando que faria uma pergunta e que a resposta deveria ser registrada naquele suporte.

A proposta foi conduzida de modo a preservar o elemento surpresa, com a intenção de provocar reações espontâneas. Esclareci que a resposta deveria ser anônima, sem qualquer identificação pessoal, e que consistiria, preferencialmente, em uma única palavra ou em uma breve expressão, compatível com o tamanho do papel entregue. Ressaltei ainda que não havia respostas certas ou erradas e que os alunos deveriam registrar a primeira resposta que lhes viesse à mente.

Após certificar-me de que todos estavam com o papel em mãos, escrevi a pergunta no quadro. Cabe registrar que, na primeira turma, formulei inicialmente a pergunta como “Qual é a sua cor?”, o que gerou dúvidas entre os estudantes, incluindo questionamentos sobre a possibilidade de se tratar de cor favorita. Diante disso, acrescentei a expressão “da sua pele” ainda nessa turma e passei a utilizar a formulação completa nas turmas seguintes, a fim de evitar ambiguidades e garantir maior clareza nos resultados da enquête.

Durante o tempo destinado às respostas, reforcei reiteradamente que a atividade não se tratava de uma avaliação formal e que o objetivo era obter respostas sinceras e espontâneas. Observei que alguns estudantes demonstravam hesitação, aparentando buscar uma resposta considerada “mais adequada”, o que me levou a reforçar a inexistência de respostas corretas ou incorretas, bem como a importância do anonimato.

Após o preenchimento, os papéis foram depositados pelos próprios alunos em uma caixa de sapatos de cor preta, sem qualquer identificação visual, contendo apenas uma abertura superior para a inserção das respostas. Somente após o recolhimento de todos os papéis iniciei uma explicação mais detalhada sobre o propósito da atividade, evitando, assim, influenciar previamente as respostas.

Nesse momento, retomei com os estudantes o fato de eu estar cursando um mestrado, porque esta informação era de amplo conhecimento deles, explicando, de forma acessível, o funcionamento da pesquisa acadêmica e destacando que, por se tratar de um mestrado em Ensino de História, a investigação precisava partir de situações concretas vivenciadas em sala de aula. Expliquei, então, que meu interesse de pesquisa estava voltado para a análise histórica da categoria pardo no Brasil.

Aqui neste ponto é importante ressaltar que optei por utilizar o termo *pardos*, e não “miscigenado”, por compreender que o primeiro apresentava maior familiaridade para os estudantes e facilitaria a compreensão do tema naquele contexto escolar. Em minha avaliação, a escolha de palavras, termos e expressões em sala de aula deve considerar estratégias pedagógicas que favoreçam o entendimento, ainda que, no âmbito da pesquisa, outras categorias analíticas sejam mobilizadas.

Ressaltei também que, com frequência, o ensino de História enfatiza as categorias “branco” e “preto”, enquanto os indivíduos pardos acabam sendo negligenciados ou invisibilizados nas narrativas históricas. Destaco que, até aquele momento, não havia desenvolvido com aquelas turmas um trabalho aprofundado sobre a temática racial, tampouco utilizado de forma sistemática o termo pardo em aulas anteriores.

Por fim, esclareci que a enquête tinha como objetivo exclusivo quantificar as respostas dos estudantes diante da pergunta proposta, o que justificava tanto o anonimato quanto a necessidade de respostas espontâneas. Enfatizei que a atividade não visava avaliar os alunos, mas compreender como eles se percebiam racialmente. Ao encerrar, agradei a participação de todos na colaboração com uma pesquisa científica vinculada a uma universidade.

Após a aplicação da enquête nas cinco turmas, foram obtidas 98 respostas, cujos resultados serão apresentados e analisados a seguir.

PRETA (O)	20
NEGRA (O)	12
PARDA (O)	31
MORENA (O)	5
BRANCA (O)	19
BEGE	1
MARROM	1
MARROM BOMBOM	1
MORENO LINDO	1
PARDO MORENO	1
PARDO PRETO	1
PARDO QUE NÃO TOMA SOL	1
PARDA CORES NEGRAS SÃO MAIS ESCURAS	1
PRETA/NEGRA	1
PRETA, NA CERTIDÃO PARDA, ME ACHO AMARELADA	1
EU ACHO QUE INDÍGENA	1
TOTAL	98

Quadro 1: Respostas da enquete quantitativa inicial

A partir dos resultados obtidos, algumas impressões se destacaram. Inicialmente, eu esperava encontrar maior incidência de respostas como “moreno”, “clarinho”, “queimadinho” ou “encardido”, uma vez que essas expressões são recorrentes nas conversas informais com os alunos e constituem, inclusive, a origem da questão que dá título a este trabalho: “Professora, qual é a minha cor?”.

Quando o conteúdo das aulas aborda a formação étnica da população brasileira, discussões como “qual é a minha cor?” ou “devo dizer preto ou negro?” emergem com frequência no espaço da sala de aula. Nessas ocasiões, termos como “moreninho” ou “negão” normalmente costumam surgir nos debates. No entanto, é importante ressaltar que, nas turmas que participaram da enquete, aulas de História com essa temática ainda não haviam sido trabalhada.

Surpreendeu-me, igualmente, a expressiva quantidade de respostas que utilizaram o termo “pardo” e suas variações. Embora eu compreenda que os

alunos reconhecem o significado desse termo — razão pela qual optei por utilizá-lo no contexto da enquête, considerando que esse entendimento se aproxima da definição adotada pelo IBGE, conforme divulgado pelo portal G1 e apresentado na introdução deste trabalho, segundo a qual a maioria dos brasileiros associa o termo pardo à mistura de mais de uma categoria ou raça —, ainda assim não considero que se trate de uma palavra amplamente presente no vocabulário cotidiano dos estudantes. Em minha experiência docente, pardo não é um termo comumente utilizado espontaneamente em debates em sala de aula ou em conversas informais com os alunos.

Levanto, como hipótese, a possibilidade de que o uso recorrente do termo “pardo” tenha sido influenciado pelo preenchimento do cartão-resposta da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP), realizado em 4 de junho de 2024. Nesse cartão, constavam diversas questões de caráter socioeconômico, entre elas a autodeclaração de cor/raça, apresentada a partir das cinco categorias estabelecidas pelo IBGE: preta, parda, branca, amarela e indígena. Além disso, havia perguntas sobre infraestrutura urbana e acesso a serviços básicos, formuladas em formato de múltipla escolha. Considerando a proximidade temporal entre o preenchimento desse instrumento e a realização da enquête, é plausível que a memória recente desse procedimento tenha influenciado a frequência das respostas “pardo” e suas variações.

Ainda assim, é fundamental destacar que a escolha do termo pardo não implica, necessariamente, o reconhecimento de pertencimento à categoria racial negra. Ao contrário, minha percepção, construída a partir da convivência cotidiana com os alunos, indica que essa autodeclaração pode expressar um distanciamento da negritude, sustentado por um entendimento ainda recorrente de que “branco eu não sou, mas negro também não sou”. Tal percepção é reforçada pelo uso indistinto, ainda comum, dos termos negro e preto como sinônimos, sem a diferenciação entre cor e categoria racial. Essa constatação, fundamentada na observação das dúvidas e inseguranças manifestadas pelos alunos, foi justamente um dos elementos que motivaram a realização desta pesquisa.

Essa interpretação encontra respaldo em dados apresentados em reportagem do portal G1 — também mencionada na introdução deste trabalho

— que divulgou pesquisa do Datafolha segundo a qual 60% dos indivíduos que se declaram pardos não se reconhecem como negros. A realidade observada em minha prática docente reflete de forma significativa esse dado estatístico.

Por outro lado, a enquete realizada em sala de aula evidencia a multiplicidade de respostas possíveis à pergunta sobre a cor da pele do indivíduo “miscigenado”. Chama-me atenção também o fato de que aqueles que se autodeclararam brancos não apresentaram variações ou hesitações em suas respostas, diferentemente do que ocorre com as autodeclarações relacionadas à negritude e, sobretudo, à miscigenação, nas quais surgem inúmeras nuances e qualificações.

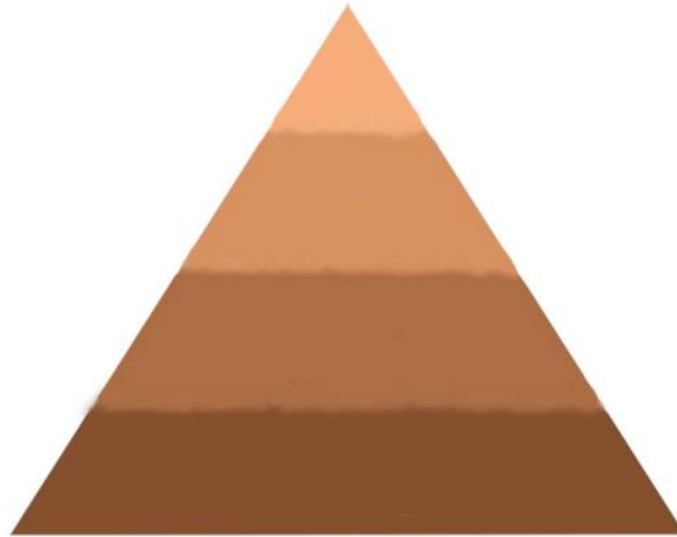
Dessa forma, considero que a enquete quantitativa desenvolvida em sala de aula contribui de maneira significativa como ponto inicial para a elaboração de uma proposta didática, que será detalhada no Capítulo 3 deste trabalho, com o objetivo de evidenciar a pluralidade de compreensões acerca do pertencimento racial do indivíduo “miscigenado” e de fomentar a reflexão crítica sobre identidade racial no contexto escolar.

1.2. O termo “pardo”: no período Colonial e no Século XIX

Segundo Mattos, na historiografia brasileira observa-se um silenciamento acerca da questão da cor que antecede o fim da escravidão no século XIX, remontando ao período Colonial. Esse silenciamento já se encontrava impregnado por uma ideologia de embranquecimento, ainda que tal denominação não fosse utilizada à época. Estava presente, contudo, a noção de que o embranquecimento possibilitava a ascensão em uma hierarquia social racializada, ao associar a cor da pele branca à condição de liberdade e a cor negra à escravidão. Dessa forma, historicamente, a cor da pele constituiu-se como um elemento diretamente relacionado à definição do status social no Brasil.

Skidmore (1976) afirma que a estrutura social brasileira, de base escravista, colonial e agroexportadora, produziu uma pirâmide social racial. A essa interpretação, acrescento que tal pirâmide pode ser compreendida como organizada a partir de nuances em degradê racial (conforme imagem elaborada por mim), na qual o topo é ocupado pelo homem branco, proprietário de terras,

enquanto a base corresponde à população preta empobrecida. Entre esses extremos situam-se os indivíduos “miscigenados”, que compõem as camadas intermediárias dessa hierarquia e conferem tonalidades ao degradê racial, sendo que quanto mais clara a pele, maior a proximidade simbólica e social com o topo da pirâmide.



**Imagem 1: Pirâmide social em degradê racial
(imagem elaborada pela autora)**

O “caucásico” era considerado o pináculo natural e inevitável da pirâmide social. O europeu branco representava a “imagem normativa somática” ideal – frase cunhada por H.Hoetink para designar os características físicos mais estimados socialmente. (Skidmore, pág. 60).

A noção de uma pirâmide social organizada em degradê racial encontra respaldo também em Carneiro (2009). No artigo intitulado “A miscigenação racial no Brasil”, a autora afirma que “a miscigenação tem se constituído em um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm, na base, o negro retinto e, no topo, o ‘branco da terra’”. Tal interpretação reforça a compreensão de que a miscigenação foi historicamente mobilizada como estratégia de manutenção de privilégios raciais associados à branquitude.

Essa concepção de que a pele branca ocupa o topo da hierarquia social — ou representa o ideal a ser alcançado — pode ser visualmente ilustrada pela pintura *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, produzida em 1895, reproduzida a seguir. A obra retrata uma mulher negra retinta que, em gesto de

agradecimento, celebra o embranquecimento de sua descendência por meio da miscigenação. A personagem, interpretada como sua filha, apresenta tonalidade de pele mais clara e carrega nos braços um bebê de pele branca, que a composição da cena sugere ser fruto da união entre a mulher jovem “miscigenada” e o homem branco sentado ao seu lado.

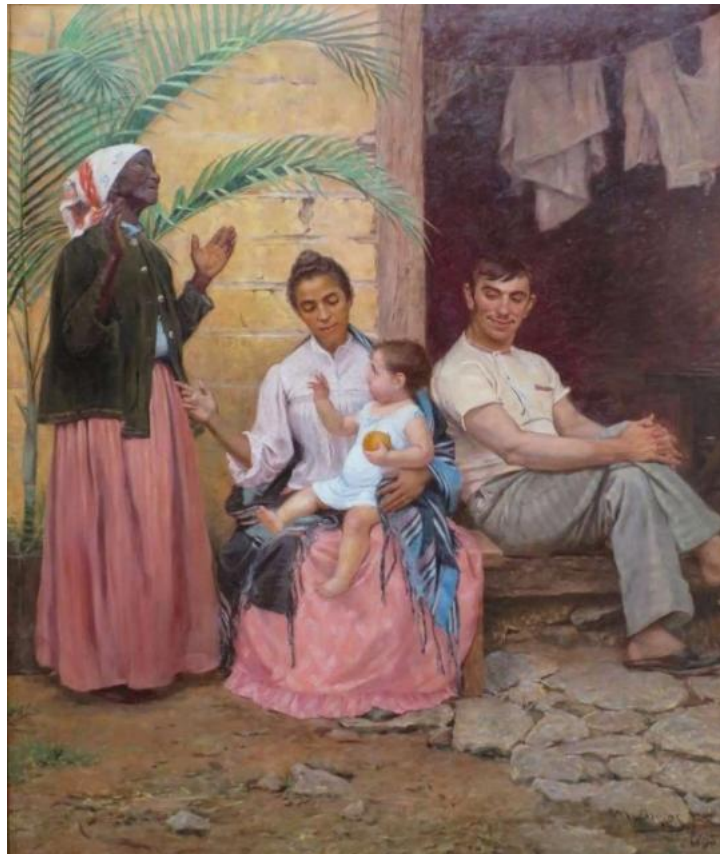


Imagem 2: A Redenção de Cam – Modesto Brocos (1895)

Imagem retirada do site Wikipédia, acesso jul-25

Essa representação imagética sintetiza o imaginário racial do final do Século XIX, período em que a obra foi produzida, mas remete a concepções construídas desde o período Colonial no Brasil. A tela expressa, de forma simbólica, a valorização do embranquecimento como projeto social e racial, articulando-se às ideologias que associavam progresso, civilização e mobilidade social à proximidade com a branquitude.

É importante salientar que, conforme assinala Skidmore, desde os primeiros séculos da colonização europeia no Brasil existiu certa “permissão” para a ascensão social de alguns homens de cor, motivada, sobretudo, por

demandas econômicas e pela escassez de mão de obra para o desempenho de atividades específicas. Dessa forma, desde o período colonial, não foi possível estruturar a sociedade brasileira a partir de uma divisão rígida entre brancos e pretos, uma vez que se consolidou uma camada social intermediária, composta pelos indivíduos “miscigenados”. À luz da pirâmide social em degradê racial, essa posição intermediária era hierarquizada de acordo com a tonalidade da pele, de modo que quanto mais clara fosse a cor, maior seria a proximidade simbólica e social com quem representava o topo da estrutura.

As teorias raciais passaram a se consolidar a partir do século XIX e chegaram ao Brasil, segundo Schwarcz, em um contexto no qual a abolição da escravidão era percebida como inevitável e a monarquia encontrava-se enfraquecida, sem amplo apoio político e às vésperas de seu colapso. Nesse cenário histórico, as questões raciais adquiriram centralidade no debate público, destacando-se entre essas teorias o determinismo racial, que, ancorado em pressupostos considerados científicos à época, legitimava hierarquias raciais e fundamentava políticas voltadas ao embranquecimento da população brasileira.

Contudo, Schwarcz ressalta que, ao serem introduzidas no Brasil, tais teorias passaram por um processo de releitura e adaptação. Enquanto na Europa o miscigenado era concebido como o resultado mais degenerado do cruzamento racial, no contexto brasileiro essa perspectiva foi parcialmente rejeitada. A mestiçagem deixou de ser vista exclusivamente como fator de degeneração e passou a ser concebida como um mecanismo transitório e estratégico para alcançar, no futuro, uma população embranquecida. Nesse sentido, a miscigenação foi amplamente incentivada como parte de um projeto racial e nacional.

A imigração europeia, planejada e fomentada pelo Estado brasileiro desde o início do século XIX, conforme aponta Schwarcz (1993), foi compreendida como um instrumento fundamental para o branqueamento da população brasileira. Em um primeiro momento, esse processo resultaria em uma população de tonalidade de pele mais clara, culminando, no horizonte idealizado, na formação de uma nação majoritariamente branca. Considerando a expressiva presença de pessoas pretas e negras na composição populacional do país, o embranquecimento só poderia ocorrer por meio da miscigenação. Assim, durante determinado período, foi necessário valorizar a mestiçagem, sustentada

pela crença de que o “gene branco” seria dominante e, ao longo das gerações, conduziria ao clareamento progressivo da população.

Cabe ressaltar, ainda, que essa ideologia do embranquecimento sofreu reelaborações no contexto brasileiro, dando origem ao conceito de Contínuo de Cor. De acordo com Góes (2022), essa teoria sustenta a existência de uma linha ininterrupta de tonalidades entre o branco e o negro, na qual a proximidade com a cor do grupo dominante — a branquitude — amplia as possibilidades de aceitação social e mobilidade ascendente.

O conceito de Contínuo de Cor pode ser compreendido como uma teorização sistematizada da lógica representada pela pirâmide social em degradê racial anteriormente apresentada. Tal lógica tem raízes na própria estrutura social colonial brasileira, conforme analisado por Skidmore, uma vez que a associação entre branquitude e posição hierárquica superior já se encontrava presente nas relações sociais desde o período colonial, ainda que não estivesse formalizada como teoria racial — processo que se consolidaria apenas no século XIX.

Dessa forma, é possível afirmar que o indivíduo “miscigenado” esteve presente, desde a Colônia, na estrutura social brasileira, ora sem nomeação específica, ora designado pelo termo “pardo”, justamente por representar uma categoria racial, mas também social, percebida como mais distante do preto e mais próxima do branco. No século XIX, esse termo passou a ser utilizado de maneira mais sistemática como uma categoria social intermediária, fundamentada, sobretudo, na cor da pele:

Deste modo, ao contrário do que usualmente se pensa, o termo (pardo) me parece que não era utilizado (no período colonial e mesmo no século XIX, pelo menos para as áreas em questão) apenas como referência à cor da pele mais clara do mestiço, para a qual se usava preferencialmente o signifiante mulato. A designação de 'pardo' era usada, antes, como forma de registrar uma diferenciação social, variável conforme o caso, na condição mais geral de não-branco. Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana - fosse mestiço ou não. (Mattos, pag.30).

O termo pardo, embora associado à cor da pele, foi utilizado, sobretudo a partir do final do século XIX, como uma categoria de classificação social destinada a designar indivíduos “miscigenados” com ascendência branca. Essa designação podia ser aplicada inclusive a pessoas escravizadas, mas esteve

majoritariamente vinculada aos nascidos livres de ascendência africana, funcionando como um marcador social de distinção e, principalmente, como indicativo de sua condição de liberdade. Nesse contexto de declínio do regime escravista, o termo não delimitava necessariamente a tonalidade da pele, mas evidenciava a posição social do indivíduo.

Na historiografia brasileira no que tange à questão da cor, o indivíduo de pele branca aparece recorrentemente como a norma, o modelo ideal a ser seguido. A branquitude é apresentada como um horizonte desejável — por vezes concebida como espaço de civilização, de pureza ou mesmo como agente de “higienização” social. Nesse sentido, mesmo um indivíduo escravizado, ao possuir ascendência branca, poderia usufruir do “privilegio” de ser designado como “pardo”, o que lhe conferia um status social diferenciado, afastando-o simbolicamente da negritude, que naquele contexto histórico estava diretamente associada à condição de escravidão.

Dessa forma, o termo pardo operava como um mecanismo de distanciamento da negritude. Ao declarar-se pardo, o indivíduo aproximava-se simbolicamente da branquitude, reforçando uma hierarquia racial na qual o preto era concebido como indigno, o pardo como menos indigno, e o branco como a expressão máxima do ideal de humanidade. Tal lógica sustentava-se na associação histórica entre branquitude e liberdade, e entre negritude e escravidão.

Nesse contexto, o negro livre ocupava uma posição ambígua, uma vez que transitava entre duas esferas socialmente incompatíveis: a da liberdade e a da negritude. Não se encontrava plenamente inserido em nenhuma delas, pois não reunia os atributos simbólicos completos associados a cada categoria. Por essa razão, também lhe era permitido o uso da nomenclatura pardo, uma vez que essa designação sinalizava sua condição de liberdade sem, contudo, apagar completamente a marca racial atribuída à sua cor.

A liberdade, concebida como atributo do sujeito branco, não poderia ser plenamente associada a um indivíduo negro. Assim, diante da existência de pessoas “miscigenadas” livres, tornou-se necessária a criação de uma categoria intermediária, subalterna ao branco livre, porém hierarquicamente superior ao negro escravizado, em conformidade com a lógica da pirâmide social estruturada em degradê racial.

É nesse contexto que a categoria “pardo” se consolida como alternativa, pois não se limitava à descrição de cor da pele, mas representava, sobretudo, um status social. Essa designação expressava simultaneamente o afastamento — real ou simbólico — da cor negra e uma aproximação utópica da branquitude. Como resumiu Mattos (1998, p. 30): “o ‘pardo’ sintetizava, como nenhum outro a conjunção entre classificação racial e social no mundo escravista”.

1.3. Gilberto Freyre e o Mito da Democracia Racial

A partir da década de 1930, o projeto de embranquecimento da população brasileira passou a perder força, sobretudo por não alcançar seu objetivo de constituir uma sociedade majoritariamente branca, uma vez que a população brasileira permanecia amplamente miscigenada.

A miscigenação, que ao longo do século XIX havia sido concebida como um processo intermediário e transitório, passou a ser compreendida como uma realidade consolidada e sem possibilidade de reversão. Nesse contexto histórico, conforme analisa Juliana Góes (2022), o pensamento de Gilberto Freyre adquiriu centralidade, na medida em que valorizava a miscigenação racial no Brasil e, especialmente, aquilo que o autor considerava seu resultado mais expressivo: o mestiço.

Para Freyre, a suposta convivência harmoniosa entre os diferentes grupos raciais no país constituía evidência de que o Brasil não experimentava discriminação racial, argumento que fundamentou a formulação do chamado *mito da democracia racial*.

Freyre estabeleceu uma hierarquização dos indivíduos a partir de características fenotípicas, ao reelaborar um novo arquétipo da identidade nacional brasileira baseado na mistura racial.

Diferentemente das teorias racialistas de cunho biológico, o autor não recorreu à Biologia para justificar a inferioridade do negro; entretanto, sustentou a existência de desigualdades entre os grupos raciais, explicando-as por meio de fatores culturais, aos quais atribuíam as diferenças físicas e intelectuais observadas. Embora exaltasse a miscigenação como elemento constitutivo da identidade nacional, Freyre o fazia a partir de uma lógica hierarquizante, na qual

atribuía ao negro características como a dança, a culinária, a força física e a sexualidade, enquanto ao branco associava a inteligência:

Na ternura, na mímica excessiva, no Catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. (Freyre, pag.283).

Nesse sentido, como aponta Munanga, o mestiço só é reconhecido como plenamente humano na medida em que carrega o elemento branco em sua constituição. Entretanto, embora o indivíduo “miscigenado” tenha adquirido maior visibilidade e valorização nesse contexto, em nenhum momento foi colocado em uma posição de igualdade — e menos ainda de superioridade — em relação ao branco.

A lógica do Contínuo de Cor manteve-se e foi inclusive reforçada, na medida em que o “miscigenado” passou a ser socialmente valorizado quanto mais clara fosse sua pele e quanto maior fosse sua aproximação fenotípica e simbólica da branquitude. Assim, a miscigenação não foi celebrada como uma integração equitativa entre diferentes grupos raciais, como defendia Freyre, mas como um mecanismo de valorização da proximidade com o branco e de afastamento da negritude.

Nesse sentido, a mestiçagem amplamente exaltada por Freyre pode ser compreendida como um dispositivo de apagamento da negritude. Conforme afirma Munanga (2023, p. 13), “a ideologia da mestiçagem serviu de disfarce para manter o racismo operando de forma silenciosa e eficiente no Brasil”. Para o autor, o racismo se beneficia da mestiçagem, razão pela qual não a condena, uma vez que a miscigenação é concebida como um meio eficaz de diluir, socialmente, a raça e a cultura negra.

O professor Jonathan Raymundo afirma que aqui no Brasil

as elites queriam diluir a negritude na miscigenação por um lado e por outro criar as condições de abandono social para que os negros desaparecessem. [...] na medida em que o negro ia perdendo sua negritude se embranquecendo e redimindo a “*maldição*” (grifo meu) da cor da sua pele e da sua cultura africana. Tomando brancura como a marca de Deus. (Raymundo, 2025).

Munanga também dialoga com Gomes ao destacar que o ideal da branquitude e das teorias do branqueamento consiste em produzir a cisão entre

negros e mestiços, de modo a impedir a construção de uma identidade racial coletiva, enfraquecendo politicamente a negritude.

É justamente esse argumento que fundamenta minha intenção de levar para a sala de aula de História o debate sobre o histórico da cor no Brasil.

Compreendo que a alienação em relação ao próprio pertencimento racial contribui para que estudantes — e, por extensão, a sociedade, entendida aqui como refletida no espaço escolar — não se engajem nas lutas antirracistas, seja por não se reconhecerem como parte do grupo, seja por não identificarem, de forma consciente ou inconsciente, às múltiplas manifestações de racismo às quais são e estão submetidos. Reconhecer-se como alvo do racismo implica, também, reconhecer-se como parte da negritude.

Ressalto, contudo, que não é necessário ser negro para integrar a luta antirracista; ainda assim, o reconhecimento da própria identidade racial tende a fortalecer a participação nesse movimento.

Desse modo, a inexistência de uma identidade coletiva fragiliza a unidade e o engajamento dos sujeitos, esvaziando o movimento antirracista. No caso específico da negritude, esse esvaziamento favorece diretamente a branquitude. A mestiçagem, ao diluir as fronteiras físicas entre brancos e negros, beneficia o grupo dominante da sociedade, que detém o poder simbólico e material — neste caso, a branquitude.

Essa perspectiva, segundo a qual a mestiçagem contribui para a manutenção do racismo e, por isso mesmo, não é rejeitada pela branquitude, reforça a necessidade de compreender a miscigenação para além de um fenômeno biológico. Trata-se, sobretudo, de um processo social, atravessado por relações de poder. Freyre difundiu a ideia de uma convivência harmoniosa entre os grupos raciais, interpretando a aceitação do mestiço pelo branco como evidência de inexistência de discriminação racial no Brasil, especialmente por considerar o mestiço como o resultado do “melhor” de cada raça.

Posteriormente, essa formulação passou a ser denominada de “democracia racial”, conceito que viria a ser criticamente revisitado e caracterizado como um mito. Tal noção sustentava a ideia de uma convivência racial harmoniosa e de uma suposta aceitação dos negros por parte dos brancos, o que eliminaria qualquer fundamento para a denúncia do racismo no país.

Esse ponto do pensamento sobre a mestiçagem — no qual ela é considerada aceitável desde que validada pela branquitude — constitui um elemento central para a compreensão das bases do racismo no Brasil. Conforme define Gomes (2005), o racismo envolve tanto a manifestação de hostilidade em relação ao diferente quanto a crença na existência de raças superiores e inferiores, estabelecendo uma hierarquização dos seres humanos com base na raça.

Assim, o racismo estrutura-se a partir da ideia de que o indivíduo branco “aceita” o “miscigenado” na medida em que este se assemelha a ele. Quanto mais características fenotípicas associadas à branquitude — e, posteriormente, características sociais — o indivíduo apresentar, maior será seu acesso ao reconhecimento social como sujeito humano. Tal aceitação, contudo, ocorre sempre sob a chancela da branquitude.

Esse aspecto revela um ponto crucial: a branquitude posiciona-se como instância normativa, definindo os critérios de aceitabilidade e humanidade, como se fosse detentora exclusiva do poder de estabelecer os parâmetros pelos quais os demais grupos devem ser medidos. Em vez de se promover a igualdade racial, passou-se a incentivar a busca por aproximação ao modelo branco, tanto por meio da miscigenação — no plano fenotípico — quanto por estratégias de ascensão social, frequentemente associadas de forma equivocada à exclusividade da branquitude. Nesse sentido, a mestiçagem também foi concebida como um caminho para a “limpeza” ou “higienização” racial.

Dessa forma, se o indivíduo miscigenado é socialmente aceito, torna-se possível sustentar o argumento de que não haveria racismo no Brasil. Contudo, essa aceitação é condicionada ao embranquecimento, seja por meio da miscigenação, seja pela ascensão social, e não pela valorização da diversidade racial. Metaforicamente, a sociedade brasileira pode ser compreendida como um “clube da branquitude”, no qual os membros mais antigos — os brancos — autorizam a entrada de novos integrantes apenas quando estes apresentam características físicas ou sociais semelhantes às suas, desde que não remetam àqueles que historicamente buscaram apagar: os negros.

É nesse contexto de afastamento simbólico do miscigenado em relação à negritude que o termo “moreno” passa a ser amplamente utilizado como designação social desse indivíduo.

Segundo Herlon Miguel

o termo foi se consolidando como uma espécie de zona de conforto linguística. Um espaço simbólico em que não se assume nem a branquitude com seus privilégios, nem a negritude com seus estigmas — e, sobretudo, com sua potência política. O uso do “moreno” funciona como uma estratégia de apagamento das marcas raciais, suavizando tensões e diluindo responsabilidades. É a escapatória perfeita para um país que insiste em dizer que o racismo não existe. (Miguel, 2025)

Posteriormente, a cultura e as artes, de modo geral — como a música, a poesia e a literatura — passaram a reforçar e a vulgarizar o uso do termo moreno, consolidando socialmente a figura de um indivíduo destituído de um pertencimento racial claramente definido. Essa construção simbólica contribuiu para impedir processos reflexivos mais profundos acerca da identidade racial, promovendo um apagamento progressivo da negritude presente no sujeito miscigenado e, simultaneamente, esvaziando o debate público sobre o racismo. Nesse sentido, o indivíduo moreno passou a representar uma imagem idealizada, confortável e glamurizada da suposta convivência harmoniosa entre as raças, funcionando como elemento legitimador da negação das desigualdades raciais no Brasil.

É necessário salientar, neste trabalho, o processo de cunhagem da expressão “democracia racial” e sua posterior ressignificação como mito. Conforme analisa Guimarães (2002), o termo “democracia racial” não foi formulado por Gilberto Freyre, uma vez que não aparece em suas obras centrais. Contudo, a expressão passou a ser amplamente utilizada a partir da década de 1950 por ativistas negros, intelectuais e agentes políticos, como forma de nomear criticamente um ideal de convivência inter-racial que traduzia, de maneira sintética, o pensamento freyriano.

Nesse contexto, a mestiçagem foi concebida como a garantia de uma relação harmoniosa entre os grupos raciais, relação essa que passou a ser designada como “democracia racial”. Tal concepção implicava a afirmação da inexistência de preconceito e de discriminação racial na sociedade brasileira, sustentando a ideia de que as relações raciais no país se dariam de forma equilibrada e igualitária.

Abdias do Nascimento (1979) problematiza essa noção ao afirmar que o conceito de democracia racial pressupõe, de maneira ilusória, que brancos e negros convivem harmonicamente e usufruem das mesmas oportunidades

sociais. Entretanto, a realidade brasileira revela profundas desigualdades socioeconômicas entre esses grupos, especialmente no que se refere ao acesso a direitos, recursos e posições de poder, mantendo a população branca no topo da hierarquia social.

Para Nascimento, o pensamento elaborado por Freyre acaba por reforçar o ideal de branqueamento, na medida em que preserva a centralidade do branco como modelo de humanidade e de poder. Ademais, sugere implicitamente que a população brasileira “miscigenada” teria como horizonte desejável a aproximação à branquitude, como se o embranquecimento fosse um objetivo coletivo. Dessa forma, o branco permanece no topo da estrutura social, o que permite classificar a democracia racial como um “mito”, uma vez que o poder continua concentrado em um único grupo racial.

Cabe destacar que Freyre, além de não ter cunhado a expressão “democracia racial”, tampouco foi responsável por sua qualificação como “mito”. Isso se explica pelo fato de o próprio autor acreditar na efetividade dessa convivência harmoniosa entre os grupos raciais, não a reconhecendo como uma construção ideológica ou ilusória.

A classificação da democracia racial como mito emerge, portanto, a partir das críticas formuladas por autores como Nascimento (1979), que evidenciam a permanência da desigualdade racial e da hegemonia branca no poder. Guimarães (2002) ressalta que a consolidação do termo “mito da democracia racial” está diretamente relacionada ao contexto histórico brasileiro, especialmente à ascensão dos regimes ditatoriais militares a partir da segunda metade da década de 1960, intensificando-se ao longo dos anos 1970, período marcado pelo silenciamento das denúncias de racismo e pela exaltação de uma identidade nacional supostamente harmônica, onde nesse real

contexto do rompimento da democracia brasileira justamente em nome da preservação dos valores e ideais democráticos, estava finalmente madura a ideia de que a “democracia racial”, mais que um ideal, era um mito. (Guimarães, pag. 154).

Segundo Gomes, o termo “democracia racial” passou a ser apropriado pelo Movimento Negro como uma categoria de denúncia, com o objetivo de evidenciar que a ideia de uma convivência harmoniosa entre as raças no Brasil opera como um mecanismo de ocultamento do racismo vivenciado cotidianamente pela

população negra. Ao sustentar a inexistência de conflitos raciais, essa concepção inviabiliza o debate público sobre o racismo e contribui para sua reprodução e perpetuação na sociedade brasileira.

Gilberto Freyre construiu uma defesa ampla da miscigenação, fundamentada na crença de que a experiência brasileira teria sido resultado de um encontro prazeroso e consensual entre brancos e negros. Tal interpretação associa a miscigenação à suposta “bondade” do branco e posiciona o mulato como uma categoria racial intermediária, concebida como síntese positiva da formação nacional. Contudo, ao afirmar que o contato entre os grupos raciais no Brasil ocorreu de forma harmoniosa, consensual e prazerosa, Freyre desconsidera, em múltiplos sentidos, que a maior parte desses “encontros” foi marcada pela violência sexual sistemática contra mulheres negras escravizadas durante o período do cativeiro.

Munanga chama atenção para outro aspecto recorrente na valorização da mestiçagem: sua explicação como resultado das supostas necessidades sexuais de homens brancos em um contexto colonial marcado pela escassez de mulheres brancas. Tal argumento naturaliza essas relações, atribuindo-lhes um caráter instintivo e, em certa medida, passível de “perdão”, ao mesmo tempo em que silencia os abusos e as violências sofridas pelas mulheres negras. Ademais, essa justificativa mostra-se insustentável, uma vez que as relações sexuais entre homens brancos e mulheres negras — consentidas ou não — persistiram mesmo após o estabelecimento de famílias brancas no Brasil, evidenciando que tais práticas não se explicam apenas pela ausência inicial de mulheres brancas no território colonial.

Essa interpretação histórica encontra respaldo em pesquisas recentes desenvolvidas por geneticistas da Universidade de São Paulo (USP), divulgadas em maio do corrente ano, que investigaram os impactos da miscigenação no ácido desoxirribonucleico (DNA) da população brasileira. Conforme divulgado pelo professor Paulo Jubilut, em vídeo publicado em seu perfil na rede social Instagram, “os pesquisadores da USP sequenciaram o material genético de quase 3.000 brasileiros de todas as regiões do Brasil”.

De acordo com informações veiculadas pelo Jornal da USP, o estudo analisou especificamente o DNA de 2.723 brasileiros e brasileiras, representantes de diversas etnias e regiões geográficas, contribuindo para

evidenciar as marcas profundas e assimétricas deixadas pelo processo histórico de colonização, escravidão e miscigenação na constituição genética da população brasileira. Sendo assim:

Uma das conclusões mais surpreendentes do trabalho é que no DNA mitocondrial (que só é herdado da mãe) há uma prevalência de ancestralidade indígena e africana; enquanto que no DNA do cromossomo Y (que só é passado de pai para filho) predomina a ancestralidade europeia. Segundo os pesquisadores, isso seria reflexo do “acasalamento assimétrico” de homens europeus com mulheres indígenas e africanas, impulsionado pelo caráter violento do processo de colonização, “que provavelmente resultou em uma maior mortalidade de homens indígenas e africanos, além da violência sexual contra mulheres desses grupos”. Em outras palavras: é uma evidência genética de que homens europeus tiveram mais acesso reprodutivo a mulheres indígenas e africanas do que os homens das suas próprias etnias. (Jornal da USP, 2025).

Segundo Jubilut, os dados produzidos por esse estudo permitem afirmar que, ao longo de mais de quatro séculos da história do Brasil, as relações sexuais entre colonizadores europeus e mulheres africanas escravizadas e indígenas ocorreram majoritariamente de forma coercitiva. O professor afirma que “o estudo descobriu que o cromossomo Y, que vem exclusivamente do pai, mostrou descendência 71% europeia. Já o DNA mitocondrial, que só vem da mãe, revelou 42% de origem africana e 35% indígena.”

Esses dados corroboram a interpretação de que a miscigenação brasileira foi profundamente marcada por relações de poder desiguais, atravessadas pela violência sexual, e que a sua posterior glamurização, promovida a partir de discursos associados à branquitude, contribuiu para o apagamento desse aspecto cruel e estrutural do processo de formação social brasileira.

A interpretação da miscigenação como expressão de uma suposta “bondade” branca reflete, de forma precisa, o pensamento da elite branca brasileira, que, sobretudo a partir da década de 1930, passou a reconhecer que a população negra e mestiça não havia sido reduzida ou eliminada após a abolição da escravidão. Diante desse cenário, tornou-se necessário formular estratégias de incorporação social dessa população, ainda que de maneira subalterna. Nesse contexto, instituiu-se a categoria do mestiço como uma classe intermediária, destinada a mediar simbolicamente as relações entre brancos e negros, ao mesmo tempo em que reforçava uma hierarquia racial e social indissociável.

Esse processo contribuiu para a consolidação de um dos principais cânones da identidade nacional brasileira: a ideia de que o Brasil é, por excelência, um país mestiço. Tal narrativa, contudo, longe de promover igualdade racial, operou historicamente como um mecanismo de manutenção das desigualdades, ao legitimar a centralidade da branquitude e naturalizar a subalternização da população negra e mestiça no interior da estrutura social brasileira.

1.4. O Colorismo

Para concluir esta análise acerca da questão da cor na História do Brasil, recorro a um conceito que tem adquirido crescente visibilidade no debate público contemporâneo, sobretudo no âmbito das redes sociais, impulsionado pela atuação de influenciadores e pesquisadores que discutem temáticas raciais: o Colorismo.

O termo Colorismo tem origem nos Estados Unidos da América e foi cunhado em 1983 por Alice Walker. Segundo a autora, o conceito refere-se ao tratamento discriminatório ou preferencial direcionado a pessoas pertencentes ao mesmo grupo racial, com base na tonalidade da pele. Trata-se, portanto, de uma forma de opressão intrarracial, na medida em que hierarquiza indivíduos de um mesmo grupo a partir de características fenotípicas, especialmente a cor da pele.

No contexto brasileiro, o conceito de Colorismo foi apropriado e ressignificado a partir das especificidades históricas e sociais do país. Conforme aponta Góes (2022), o Colorismo encontra ressonância no Brasil porque a hierarquização racial e social baseada no fenótipo — sobretudo na cor da pele — constituiu elemento central na formação da identidade nacional brasileira. Diferentemente do modelo binário presente em outros contextos, como o estadunidense, o Brasil desenvolveu uma complexa gradação de cor, historicamente associada a distintos níveis de aceitação social e acesso a privilégios.

Como demonstrado ao longo deste trabalho, a sociedade brasileira estruturou-se a partir de uma hierarquia racial fundamentada no fenótipo, o que pode ser visualmente representado pela pirâmide social em degradê racial.

Nesse modelo, quanto mais clara a tonalidade da pele do indivíduo, maior tende a ser sua aceitação social e suas possibilidades de mobilidade e reconhecimento. Dessa forma, o Colorismo opera como um mecanismo que valoriza pessoas de pele mais clara em detrimento daquelas de pele mais escura.

Essa gradação a partir da cor de pele no Brasil estabeleceu, portanto, uma hierarquia racial que, por sua própria natureza, configura uma forma de racismo. A diferenciação sistemática nos tratamentos sociais, institucionais e simbólicos recebidos por indivíduos a partir da cor da pele evidencia a permanência de estruturas racistas no Brasil.

Tal hierarquização é resultado direto do processo histórico de formação da sociedade brasileira, marcado por um sistema colonial, escravista e racializado. A categorização racial e social no Brasil foi construída a partir da combinação entre cor da pele e outras características fenotípicas, produzindo desigualdades concretas em diferentes esferas da vida social. Nesse sentido, o Colorismo não pode ser compreendido de maneira isolada ou meramente cultural, mas como um desdobramento histórico do racismo estrutural que organiza as relações sociais no país. A autora Fernanda Carrera no livro *Sarará memórias do Colorismo* (2024) afirmou que é:

possível perceber o colorismo como fenômeno macro no domínio da cultura e da sociologia, percebendo a sua participação fundamental no processo de racialização e na dinâmica do racismo. Era possível ainda explicar o colorismo a partir da sua origem colonial, como instrumento de fragmentação e enfraquecimento da resistência negra e indígena, apontando para sua dimensão estratégica na violência do colonialismo e nas narrativas da supremacia branca. (Carrera, pág.14)

De acordo com Carrera, é possível concluir que, embora o termo Colorismo tenha sido formulado nos Estados Unidos na década de 1980, ele se mostra plenamente aplicável ao contexto histórico e social brasileiro no que se refere à questão da cor da pele. Em especial, o conceito contribui para a compreensão da experiência racial do indivíduo denominado “miscigenado”, uma vez que permite explicar as formas específicas de racismo estruturadas no Brasil.

O Colorismo legitima, historicamente, o apagamento da negritude e a valorização da branquitude, conforme evidenciado ao longo da análise desenvolvida neste trabalho. Nesse sentido, o conceito de Colorismo possibilita a compreensão do racismo vivenciado no Brasil contemporâneo a partir de um

pensamento que recebeu uma nova nomenclatura, entretanto, que foi construído e é reproduzido neste país, com outros nomes, desde o período colonial.

Segundo a lógica do Colorismo, quanto maior a proximidade fenotípica — especialmente no que diz respeito à cor da pele — em relação ao grupo racial dominante, maiores são as possibilidades de aceitação social. Contudo, é fundamental destacar que tal “aceitação” não isenta o indivíduo “miscigenado”, mesmo aquele de pele bastante clara, da experiência do racismo. Esse racismo manifesta-se, muitas vezes, de forma mais sutil, velada e naturalizada, tornando-se, por isso, menos perceptível, mas não significa que seja menos violento, até porque como já dito neste trabalho, a violência não tem como ser mensurada em menor ou maior e sim o que é válido é a experiência de quem sofreu o ato.

A ideia de maior aceitação social opera, portanto, como um mecanismo que mascara as práticas racistas subjacentes, ao situar constantemente a branquitude como instância legitimadora, detentora do poder simbólico de validar ou rejeitar o outro.

Além disso, ao favorecer indivíduos de pele mais clara, o Colorismo contribui também para ocultar as desigualdades estruturais enfrentadas pelos sujeitos “miscigenados”. Conforme aponta Bianca Santana (2020), os dados socioeconômicos revelam que trabalhadores pretos e pardos apresentam rendimentos médios salariais bastante próximos entre si — R\$ 1.461 e R\$ 1.480, respectivamente, em 2017 — valores significativamente inferiores aos observados entre trabalhadores brancos, cujo rendimento médio foi de R\$ 2.660 no mesmo período. No que se refere às taxas de desemprego, o padrão de desigualdade se repete: pretos (14,4%) e pardos (14,1%) apresentam percentuais semelhantes, ambos substancialmente superiores ao índice registrado entre trabalhadores brancos (9,5%).

Dentre os jovens assassinados, entre 15 e 29 anos, um a cada 23 minutos, a maior parte é de pardos. [...] O mesmo acontece no sistema carcerário. Nas prisões femininas, em 2017, pardas eram 48,04%, pretas 15,51% e brancas 35,59%. Durante a pandemia, o número de mortes por doenças respiratórias, mesmo sem o diagnóstico de Covid-19, cresceu entre 16 de março e 30 de junho, em relação ao mesmo período de 2019: 24,5% mais entre brancos; 70,2% mais entre pretos e 72,8% mais entre pardos. (Santana, 2020)

Esses dados evidenciam que, apesar das gradações de cor de pele e das aparentes distinções fenotípicas, pretos e pardos compartilham condições

socioeconômicas marcadas pela desigualdade racial. Dessa forma, o Colorismo, ao mesmo tempo em que estabelece hierarquias internas, contribui para a manutenção do racismo estrutural, reforçando a centralidade da branquitude como padrão de humanidade, pertencimento e privilégio na sociedade brasileira.

Os dados apresentados evidenciam que os indivíduos classificados como “miscigenados” não usufruem dos privilégios estruturais da branquitude em uma sociedade historicamente organizada a partir do racismo, como é o caso da sociedade brasileira.

A suposta maior “aceitação” social, frequentemente atribuída a esses sujeitos em função de características fenotípicas mais claras, não os isenta da experiência do racismo; ao contrário, eles permanecem submetidos às suas violências, em condições semelhantes — e, em determinadas circunstâncias, até mais complexas — às vivenciadas por pessoas pretas.

Ademais, a própria noção de “aceitação” por parte da branquitude constitui-se como um mecanismo de reprodução do racismo, uma vez que pressupõe a existência de um grupo racial autorizado a validar ou legitimar a presença do outro.

Conforme já explicitado neste trabalho, Gomes destaca que os traços fenotípicos, especialmente a cor da pele, são os primeiros elementos socialmente percebidos em um indivíduo, antecedendo qualquer outro atributo pessoal. Nesse sentido, quanto maior for a presença de pessoas brancas em determinado espaço social, maior tende a ser a visibilidade do sujeito “miscigenado” enquanto corpo racializado, ampliando, conseqüentemente, as possibilidades de sofrer discriminação racial.

Cabe ainda ressaltar que a hierarquização racial observada no Brasil é historicamente produzida e mantida pelas classes dominantes, isto é, trata-se de um sistema interracial, estruturado a partir dos interesses das elites brancas.

Dessa forma, conforme argumenta Góes, o Colorismo, ao ser apropriado no contexto brasileiro, assumiu contornos próprios, distanciando-se da formulação original proposta por Alice Walker. No Brasil, o conceito passou a designar um mecanismo racial criado e operado pela branquitude com o objetivo de assegurar sua hegemonia social, econômica e simbólica sobre a população negra.

Há dois quesitos fundamentais da realidade brasileira que são omitidos quando esta é justaposta ao termo colorismo. Retornando ao trabalho de Alice Walker, ressalto que a autora fala de racismo e colorismo como sistemas conexos, mas distintos. Isto é, na obra da autora, cor não é estruturante para a divisão entre negros e brancos e o racismo se dá para além da cor. Isso ocorre, porque, no contexto estadunidense, não é a cor que define a raça de alguém (por isso, há negros de pele branca). A classificação racial neste país ocorre segundo a origem/descendência (filhos de negros são considerados negros, independentemente de suas cores). Já no Brasil, a cor e outras características fenotípicas são o que definem a categorização racial de alguém, de forma que, aqui, a hierarquização das pessoas segundo fenótipo não é distinta do racismo. (Góes, 2022, p.9).

Na contemporaneidade brasileira, um dos principais vetores de perpetuação da lógica do Colorismo manifesta-se nas relações afetivas interracialais. O movimento recente que propõe uma revisão da categorização racial de pretos e pardos como negros — denominado “Parditude”, assunto que será abordado de forma mais aprofundada no Capítulo 2 — tem como uma de suas principais bandeiras a valorização da mestiçagem no Brasil, especialmente por meio da exaltação dos casamentos e vínculos afetivos interracialais. Tal perspectiva, contudo, tende a romantizar essas relações, desconsiderando o histórico de violências estruturais que as antecedem, em especial os inúmeros estupros sofridos por mulheres negras escravizadas por homens brancos ao longo de quase quatro séculos de escravização no país.

Além disso, essa leitura romantizada ignora o fato de que as escolhas afetivas, ainda que percebidas como decisões estritamente individuais e emocionais, são profundamente atravessadas por condicionantes históricos, sociais, culturais e econômicos que estruturam as relações em uma determinada sociedade. Os afetos, portanto, não se constituem à margem da organização social, mas são produzidos e orientados por ela.

No que diz respeito à reprodução da lógica do Colorismo por meio dessas relações afetivas, compreendidas de forma indissociável do contexto histórico-social-cultural, a autora Fernanda Carrera em seu livro (2024, p. 16) assinala que “falo de colorismo aqui como memória, porque acredito ser importante compreender o impacto da raça na dimensão da construção de sentido, nas significações pessoais e subjetivas, nas interpretações e nas escolhas” (afetivas também). Tal reflexão evidencia como o Colorismo opera não apenas no plano estrutural, mas também no âmbito da subjetividade.

O projeto histórico de embranquecimento no Brasil esteve acompanhado, simultaneamente, pela aniquilação da subjetividade do sujeito “miscigenado”, levando-o, em muitos casos, a negar a própria cor e raça, inclusive no plano da autoidentificação. Esse processo se expressa na tentativa constante de aproximação simbólica e fenotípica à branquitude e no apagamento das marcas da negritude, resultando em um profundo esvaziamento do entendimento de sua identidade racial.

Embora o discurso da identidade nacional brasileira se sustente na máxima de que “somos todos miscigenados”, persiste no imaginário social — moldado por uma herança colonial e racista — a noção de que quanto mais clara a cor da pele, maior será a aceitação social do indivíduo. Importa reiterar que essa suposta “aceitação” por parte da branquitude não subverte as hierarquias raciais, mas, ao contrário, contribui para a manutenção do poder nas mãos da classe dominante. É nesse imaginário que o conceito de Colorismo foi apropriado no Brasil, funcionando como um mecanismo que simultaneamente mascara o racismo estrutural e preserva os privilégios da branquitude.

Ainda que, ao longo da história brasileira, diversas teorias e ideologias tenham expressado essa lógica hierarquizante das diferenças raciais, o Colorismo, tal como operacionalizado no contexto brasileiro contemporâneo, constitui-se como uma das categorias analíticas mais eficazes para compreender e explicitar as formas atuais de racialização, discriminação e reprodução das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

CAPÍTULO 2: A formação da identidade racial no Brasil

A formação da identidade racial no Brasil constitui um processo histórico complexo, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e narrativas que estruturaram hierarquias sociais desde o período colonial. Compreender esse processo exige analisar como categorias raciais foram socialmente construídas, naturalizadas e institucionalizadas por meio de discursos, símbolos e práticas que produziram distinções entre grupos e legitimaram desigualdades.

Este capítulo propõe-se a examinar a constituição da identidade racial brasileira a partir de uma perspectiva de base histórica, articulando contribuições teóricas sobre identidade, raça e poder, de modo a evidenciar como tais construções influenciam tanto o imaginário social quanto as experiências contemporâneas, inclusive no âmbito educacional.

Ao analisar os processos de construção da identidade, Woodward (2009) evidencia que as dinâmicas envolvidas na produção das diferenças simbólicas se sustentam em distinções sociais e em relações de poder. Ao transpor essa perspectiva para o contexto da formação da identidade racial no Brasil, observa-se que tal processo também se ancora em símbolos, narrativas e representações dialéticas que produzem categorias de oposição — como “nós” e “eles” —, funcionando como mecanismos de estruturação de hierarquias sociais.

No cenário brasileiro, a constituição da identidade racial foi historicamente articulada por meio de discursos que reforçaram distinções entre grupos raciais, mobilizando símbolos, narrativas e referências culturais para demarcar essas diferenças. Tais categorias de distinção serviram para legitimar práticas de exclusão, discriminação e desigualdade, ao mesmo tempo em que consolidaram identidades coletivas baseadas em estereótipos e representações sociais. Nesse contexto, os símbolos operam como marcadores que reforçam fronteiras entre grupos sociais.

Dessa maneira, torna-se relevante ressaltar que a produção simbólica e as narrativas históricas constituem instrumentos centrais na formação das identidades, uma vez que são capazes de criar, reproduzir e sustentar categorizações socialmente estabelecidas, muitas vezes formuladas e difundidas pela elite dominante. Pode-se argumentar, portanto, que o processo de constituição da identidade racial no Brasil operou por meio de mecanismos

performativos de diferenciação simbólica, elaborados em contextos históricos — como demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho — que consolidam e naturalizam determinadas categorias sociais.

Woodward destaca que a construção das identidades é mediada por sistemas classificatórios que delimitam fronteiras simbólicas entre o incluído e o excluído, evidenciando que as identidades são produzidas em relação ao “outro”, a partir de oposições binárias (como cultura/natureza, nós/eles), articuladas em discursos permeados por intensas cargas ideológicas e relações de poder. Essas lógicas discursivas operam de modo a instituir hierarquias que legitimam relações de dominação e exclusão.

Ao aplicar esse arcabouço teórico à formação da identidade racial no Brasil, compreende-se que as categorias raciais também se estruturaram a partir de processos de diferenciação enraizados em uma matriz discursiva colonial, originada no período escravocrata. Essas categorias foram elaboradas por meio de narrativas que atribuíram valores simbólicos distintos a diferentes grupos raciais, como a idealização da branquidade e a marginalização da negritude e das populações indígenas. Tais discursos atuaram tanto na esfera simbólica quanto na materialidade social, consolidando hierarquias raciais expressas na legislação, na organização social e na constituição das identidades coletivas.

A análise dos processos de marcação simbólica que operam na construção dessas categorias permite compreender como se constituem relações de poder que naturalizam diferenças e perpetuam desigualdades. Assim, a racialização da sociedade brasileira não se configura como fenômeno aleatório, mas como produto de processos históricos, políticos e sociais — discutidos no primeiro capítulo deste trabalho — que estabeleceram fronteiras simbólicas entre sujeitos, estruturando a compreensão de uma identidade racial nacional. Essas identidades, ainda que fluidas e contestadas, foram institucionalizadas no imaginário social brasileiro, ratificando estruturas de exclusão que persistem e se manifestam nas desigualdades contemporâneas, inclusive na experiência docente aqui relatada.

A construção das identidades, sejam elas nacionais e/ou raciais, constitui-se, portanto, como uma produção discursiva sustentada por sistemas de classificação e diferenciação. No contexto brasileiro, o sistema racial configurou-se por meio de discursos que reforçaram distinções entre brancos, negros e

indígenas, operando como mecanismos de poder legitimadores de hierarquias sociais. Nesse sentido, é pertinente concordar com Omi e Winant (1986) ao afirmarem que a raça consiste em um conceito socialmente construído.

Sob a perspectiva da “constituição social da raça”, conforme delineada por Omi e Winant, os processos vinculados às forças sociais, econômicas e políticas moldam as formas pelas quais categorias e hierarquias raciais são estabelecidas. Torna-se, portanto, imprescindível considerar tanto os contextos históricos quanto as dinâmicas sociais que estruturam a categorização racial. Os autores observam, ainda, que a manutenção do racismo em nível estrutural é perpetuada por sujeitos que se beneficiam da branquitude, operando dentro de uma lógica de supremacia branca que sistematicamente exclui os não brancos.

As categorias raciais, desse modo, não possuem caráter natural, mas resultam de construções históricas sustentadas por práticas discursivas e institucionais que atuam em uma “situação racial” específica.

No caso brasileiro, esse processo remonta ao período colonial, quando a economia e o sistema escravocrata reforçaram narrativas de inferioridade e subalternidade atribuídas às populações africanas e indígenas. Essas categorias racializadas funcionaram não apenas como classificações simbólicas, mas também como fundamentos estruturantes de uma ordem social desigual, cujos efeitos se prolongam até o presente.

Nesse contexto, destaca-se a particularidade do termo “pardo”, utilizado desde o período colonial como categoria social, reforçando um ideal hierárquico que posicionava o branco no topo e o negro na base da estrutura social, atribuindo ao “pardo” uma posição intermediária, ainda que marcada racialmente.

Compreende-se, assim, que a formação da identidade racial está intrinsecamente vinculada aos processos de produção de significados e representações. A esse respeito, a teoria de Stuart Hall (2003) sobre identidade cultural oferece importante subsídio ao conceber a identidade como um processo dialógico, no qual narrativas de origem e pertencimento são continuamente construídas e disputadas em um campo de lutas simbólicas.

Para Hall, a identidade não constitui uma essência fixa, mas um espaço de negociação e contestação, especialmente em contextos marcados pela multiculturalidade e pela desigualdade. As categorias raciais, portanto, são

produtos de práticas discursivas — formuladas em contextos coloniais, imperiais e republicanos — que não apenas refletem as hierarquizações nas relações de poder, mas também operam para a reprodução destas, contribuindo para a manutenção das desigualdades estruturais.

Dessa forma, pode-se afirmar que a identidade racial no Brasil é uma construção histórica, discursiva e social, profundamente enraizada em processos de colonização, escravização e hierarquização racial e social, culminando em mecanismos de exclusão.

A desconstrução dessa lógica demanda o reconhecimento de narrativas alternativas e das resistências sociais que desafiam a naturalização dessas categorias — propósito que orienta o presente trabalho no âmbito escolar. Tais análises, sustentadas pelas perspectivas teóricas (históricas e/ou contemporâneas), permitem um entendimento mais aprofundado das dinâmicas de formação e contestação das identidades no contexto brasileiro.

A reflexão sobre diferenças entrelaçadas e hierarquizadas permite compreender que a identidade racial no Brasil constitui um efeito histórico de construções sociais e culturais que, ainda que continuamente questionadas, permanecem imbricadas em relações de poder e em narrativas que insistem em naturalizar distinções racializadas.

Nas seções seguintes deste capítulo, analisarei o modo como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) historicamente categorizou o “miscigenado” em suas pesquisas, até a consolidação da classificação atualmente adotada, que reúne pretos e pardos sob a categoria “negro”. Em seguida, apresentarei um breve panorama do movimento que tem emergido a partir de manifestações nas redes sociais, denominado “Parditude”, bem como das problematizações que esse movimento suscita no debate contemporâneo sobre a questão racial no Brasil.

2.1. O termo pardo nos censos brasileiros: trajetória histórica e instabilidade conceitual

Uma reportagem do portal G1, publicada em 9 de janeiro de 2024 — já mencionada anteriormente neste trabalho — destacou que, pela primeira vez na história dos censos demográficos brasileiros, o número de pessoas que se

autodeclararam pardas superou o número daquelas que se declararam brancas no Censo de 2022.

Além de apresentar esse dado inédito, a reportagem problematiza o modo como a categoria pardo foi historicamente operacionalizada nos levantamentos censitários, evidenciando a ausência de uma definição conceitual estável ao longo do tempo.

Observe a imagem a seguir, retirada da própria reportagem citada e que resume como o termo “pardo” foi tratado nos Censos brasileiros.



Imagem 3: A definição do termo “pardo” nos Censos Brasileiros.

A imagem acima foi retirada da reportagem que conta sobre este histórico do pardo (de acordo com a reportagem) nas pesquisas do IBGE.

Segundo a reportagem, dados divulgados pelo IBGE contam que 45,3% da população brasileira declarou-se parda no Censo de 2022. O próprio Instituto define como parda a pessoa que se identifica com a mistura de duas ou mais categorias de cor ou raça, incluindo branca, preta e indígena. A reportagem ressalta, contudo, que essa definição é relativamente recente e que, desde a fundação do IBGE, em 1936, o conceito de pardo sofreu sucessivas alterações de sentido, havendo inclusive períodos em que não existia uma explicitação clara sobre quais sujeitos essa categoria deveria representar.

No Censo de 1940, por exemplo, a categoria pardo assumiu um caráter residual, isto é, todas as respostas que não se enquadravam nas categorias branca, preta ou amarela eram automaticamente classificadas como pardas. O resultado desse levantamento indicou que 21,2% da população foi enquadrada como parda, enquanto mais de 63% se declarou branca.

Para compreender esses dados, é fundamental situá-los no contexto histórico da década de 1940, período em que o pensamento freyriano exercia forte influência sobre a interpretação da formação social brasileira. A miscigenação era amplamente celebrada como elemento constitutivo da identidade nacional, ao mesmo tempo em que persistia a valorização simbólica da branquitude¹ como ideal a ser alcançado. Nesse cenário, indivíduos que percebiam em si traços associados à branquitude encontravam maior margem para se autodeclararem brancos, o que ajuda a explicar a expressiva predominância dessa categoria nos resultados censitários.

Esse pensamento se consolida quando a reportagem em questão apresenta o comentário de Denis Moura, autor do livro "Pardos: a visão das pessoas pardas pelo estado brasileiro", onde demonstra motivos para a autodeclaração de branco nas pesquisas deste contexto histórico:

Essa omissão, por parte dos mestiços, pardos ou não, seria uma forma de apagar o passado, principalmente entre os pardos mais claros, visto que eles, por conta de terem traços negros ou indígenas menos acentuados, poderiam ser beneficiados com a possibilidade de atingir postos em atividades menos desvalorizadas e, inclusive, obter destaque em cargos públicos. (Portal G1, 09 jan 2024)

¹ O termo branquitude não é contemporâneo ao período histórico da década de 1940, por tratar-se de um conceito cunhado na atualidade por Cida Bento. Entretanto, neste contexto, recorre-se a ele com finalidade analítica, por sintetizar de forma precisa a ideia do lugar de poder, privilégio e normatividade racial ocupado pela elite branca brasileira.

No Censo de 1950, a categoria “pardo” passou a ser oficialmente incorporada como uma classificação específica. Ainda assim, os percentuais pouco se alteraram em relação ao levantamento anterior, o que pode ser explicado, em parte, pelo fato de que as populações indígenas continuavam a ser incluídas na categoria parda, uma vez que ainda não existia a opção “indígena” como categoria autônoma.

Esse dado evidencia como a categoria pardo funcionava não apenas como marcador racial, mas como um espaço de acomodação de grupos diversos, reforçando sua imprecisão conceitual e seu papel intermediário na hierarquia racial brasileira.

Já na década de 1970, em pleno contexto da ditadura civil-militar, o IBGE considerou desnecessário o levantamento sistemático de informações sobre cor ou raça nos censos demográficos. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), concebida como instrumento complementar, incluiu a questão racial de forma distinta: ao invés de apresentar categorias fechadas, permitiu respostas abertas por parte dos entrevistados. O resultado foi a emergência de uma multiplicidade de autodeclarações, tais como “branca-suja”, “cor de cuia”, “pouco clara”, “sapecada”, “sará”, “azul-marinho”, “burro quando foge”, “melada”, “morena-parda”, “café-com-leite”, “canela”, “cobre” e “queimada de sol”.

Essas respostas permitem identificar que indivíduos aqui compreendidos como “miscigenados” nem sempre recorreram ao termo pardo para a autoidentificação. A multiplicidade de denominações sugere a ausência de um consenso socialmente estabilizado acerca da categorização racial no Brasil, ao mesmo tempo em que evidencia os efeitos de um contexto histórico e cultural, já apresentado neste trabalho, marcado pela desvalorização da negritude. Trata-se, portanto, de um fenômeno que reafirma o caráter relacional, hierárquico e socialmente construído da identificação racial no país.

Nesse sentido, a trajetória da categoria pardo nos censos brasileiros evidencia que ela nunca se restringiu à descrição da cor de pele, tendo operado historicamente como uma categoria intermediária, constantemente redefinida e atravessada por relações de poder, pelo legado colonial e pela estrutura escravocrata. A dificuldade de delimitação conceitual, as sucessivas reformulações e a diversidade de formas de autodeclaração dos “miscigenados”

indicam a relevância analítica do que essa categoria representa para a compreensão dos processos de formação da identidade racial no Brasil.

É a partir dessa instabilidade conceitual e política da categoria pardo que se torna possível compreender os debates contemporâneos em torno da categoria “negro”, entendida atualmente como a soma de pretos e pardos. Na próxima seção, analisarei o processo histórico e político que levou à consolidação dessa classificação, bem como suas implicações para os processos de autoidentificação racial e para o fortalecimento das lutas antirracistas no Brasil.

2.2. O pardo e a consolidação da categoria “negro” no Brasil

A presença de ações de resistência da população negra no Brasil configura um processo histórico contínuo, que remonta ao período colonial e se expressa como uma longa tradição de enfrentamento à opressão racial e social. Conforme destaca Pereira (2012), Abdias do Nascimento afirmou de modo categórico que “não existe o Brasil sem o africano”, evidenciando o protagonismo africano na constituição da sociedade brasileira, tanto no âmbito econômico quanto nas dimensões social e cultural. Tal afirmação reforça a compreensão de que o movimento negro, enquanto expressão histórica de resistência, possui fundamentos históricos profundos, constituídos a partir da experiência da escravidão e das lutas por liberdade que a antecederam e a atravessaram.

Historicamente, as primeiras formas de resistência organizada da população negra no Brasil ocorreram de maneira clandestina, sobretudo por meio da formação dos quilombos, que se constituíram como símbolos centrais da oposição aos sistemas opressivos da escravidão.

As comunidades remanescentes de quilombos representam algumas das mais antigas formas de organização social autônoma dos sujeitos escravizados, atuando como espaços de afirmação identitária, cultural e política, além de contribuírem para a preservação de tradições africanas diante das tentativas de assimilação, silenciamento e apagamento promovidas pelo sistema colonial e, posteriormente, imperial.

Ao longo do século XIX, especialmente com o advento das legislações abolicionistas, as ações de resistência passaram a incorporar estratégias de

natureza jurídica, política e educacional. Destaca-se, nesse contexto, a atuação de Luiz Gama, que utilizou o aparato legal para promover ações judiciais em favor da libertação de pessoas escravizadas, ao mesmo tempo em que desenvolveu iniciativas pedagógicas voltadas à formação de uma consciência de emancipação e cidadania entre a população negra. No campo educacional, a criação de escolas, como a iniciativa conduzida por Maria Firmina dos Reis em 1880, exemplifica a importância da resistência intelectual e cultural em uma sociedade profundamente marcada pela exclusão e discriminação racial.

Com o final do século XIX e o período pós-abolição, o movimento negro passou a assumir novas formas de organização, articulando-se em torno da luta por direitos civis, reconhecimento social e igualdade. Contudo, é a partir da década de 1970 que se observa o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), caracterizado pela articulação institucionalizada de diferentes organizações, lideranças e estratégias políticas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural e à reivindicação de políticas afirmativas. Nesse contexto, o MNU passou a defender o reconhecimento de uma categoria política ampliada — “negros” — destinada a nomear conjuntamente a população preta e parda.

A atuação do MNU contribuiu, assim, para a consolidação de uma concepção política da categoria “negro”, compreendida não apenas como referência à cor da pele, mas como um marcador social comum aos sujeitos racializados no Brasil.

Abdias do Nascimento (1979), uma das principais referências intelectuais e políticas vinculadas ao movimento negro, argumenta que as múltiplas denominações atribuídas aos “miscigenados” — como preto, pardo, mulato ou moreno — operam historicamente como eufemismos que, apesar das diferentes gradações da cor da pele, remetem a uma mesma condição social e histórica, marcada pela ascendência africana e pela experiência do racismo. Essa formulação oferece subsídios teóricos relevantes para compreender as articulações políticas do movimento negro brasileiro em torno da noção de unidade entre sujeitos atingidos pelos efeitos estruturais do racismo.

Nesse sentido, o MNU passou a constituir uma nova conjuntura de resistência, enfatizando a importância da identidade racial, da valorização da cultura afro-brasileira e da atuação política e cultural de ampla repercussão social.

As demandas e debates impulsionados pelo MNU repercutiram também nas instituições estatais, em especial no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Petruccelli, em *A cor denominada*, analisa a longa trajetória da categoria pardo nas pesquisas censitárias, evidenciando sua transformação histórica como categoria de autoidentificação e sua relação com as dinâmicas do entendimento racial no Brasil.

A partir das contribuições de Petruccelli, é possível dialogar com autores como Telles e Lim (1998), que oferecem subsídios para compreender os fundamentos utilizados pelo IBGE na definição das categorias raciais contemporâneas. Esses autores argumentam que a categoria pardo funciona como um termo abrangente, capaz de incluir uma variedade de identidades raciais e de cor, muitas delas relacionadas à miscigenação, sendo frequentemente compreendida como uma categoria intermediária entre branco e negro. Tal preferência pela autodeclaração como pardo decorre da complexidade histórica da categorização racial no Brasil, marcada pela ausência de definições conceituais estabilizadas.

Conforme já discutido anteriormente neste trabalho, o termo pardo foi utilizado para captar identidades de indivíduos que não se enquadravam rigidamente nas categorias de branco ou preto, operando como uma categoria social historicamente associada à mistura de raças. Para Telles e Lim, essa classificação é atravessada por interpretações sociais e culturais que variam conforme o tempo e o contexto regional.

A análise dos dados apresentados por Petruccelli (2000) evidencia a complexidade da classificação racial no Brasil, ao listar diversas categorias espontâneas de autodeclaração — como “morena”, “clara” ou “mestiça” — posteriormente agrupadas nas categorias censitárias formais, sobretudo “parda”. Esse processo ilustra tanto a diversidade da população brasileira quanto a insuficiência das nomenclaturas branco e preto para refletir essa pluralidade.

Desse modo, o termo pardo pode ser compreendido como uma tentativa institucional de captar a multiplicidade resultante da miscigenação histórica no país. A inclusão dessa categoria nos questionários censitários constituiu uma estratégia do IBGE para abarcar um contingente significativo de indivíduos que se reconheciam a partir de múltiplos pertencimentos étnico-raciais.

Conforme analisa Telles (1993), a categoria pardo não é meramente descritiva, mas carrega significados sociais associados a status, discriminação e posicionamento em uma hierarquia racial e social, variando de acordo com o contexto e com as expectativas individuais e coletivas. Trata-se, portanto, de uma categoria de identidade social que pode expressar tanto situações de marginalização quanto de inclusão relativa.

Petrucelli aponta que essa categoria foi consolidada nas pesquisas demográficas a partir do censo de 1940 e, desde então, passou por sucessivos ajustes interpretativos, refletindo as dinâmicas de autodeclaração e as transformações na percepção social da raça no Brasil. A preferência pela autodeclaração como pardo revela, em muitos casos, uma identidade que não se reconhece na lógica binária tradicional, argumento que tem sido retomado, mais recentemente, por movimentos como a chamada “parditude”, tema abordado na seção seguinte.

Na década de 1980, como estratégia de simplificação analítica e reconhecimento social, o IBGE passou a adotar o termo “negro” para a unificação estatística das categorias “preto” e “pardo”. A incorporação dessa nomenclatura buscou refletir uma identidade política de resistência e reconhecimento social, afastando-se de classificações que reforçavam fragmentações artificiais. Tal mudança foi influenciada, entre outros fatores, pelas reivindicações históricas do MNU, que desde os anos de 1970 defendia a construção de uma identidade coletiva mais fortalecedora.

A partir dos anos 2000, o IBGE passou a utilizar de forma mais sistemática o termo “negro” nos resultados de suas pesquisas, entendido como a soma das categorias “preto” e “pardo”. Essa opção reflete transformações socioculturais mais amplas, nas quais a identidade negra deixou de operar apenas como categoria estatística para assumir um papel central na afirmação política e na luta antirracista.

Assim, a consolidação do uso do termo “negro” para agrupar pretos e pardos foi motivada por razões sociais, políticas e conceituais, buscando uma representação mais coerente com as identidades vividas e percebidas pela população brasileira. Esse processo evidencia a transformação das classificações raciais no país, que passaram de critérios rígidos e binários para uma abordagem mais abrangente e relacional.

Nas últimas décadas, o reconhecimento da categoria pardo tem se mostrado fundamental para a compreensão da composição racial da população brasileira, especialmente no âmbito das políticas afirmativas e das ações de inclusão social. Contudo, sua construção como categoria estatística e sua função na representação das identidades raciais permanecem objeto de debate acadêmico, dada a multiplicidade de interpretações sociais que a atravessam.

As transformações nos padrões de autodeclaração demonstram que a categoria pardo assumiu diferentes usos e significados ao longo do tempo — conforme discutido no primeiro capítulo —, passando a desempenhar um papel significativo nos censos brasileiros, como expressão da diversidade racial do país, ainda que permaneça como uma categoria complexa e contestada tanto no campo estatístico quanto nos debates identitários e políticos.

Por fim, é importante destacar que, ao longo de sua trajetória, o MNU, apesar de se apresentar sob a alcunha de “unificado”, não se constituiu a partir de um discurso homogêneo, com uma história ampliada, abrigando distintos discursos de objetivos e estratégias, de modo a responder às demandas da diversidade da negritude brasileira.

Diversos autores abordaram a ideia que o MNU não pode ser compreendido como um bloco homogêneo, mas como um campo plural de experiências, formulações políticas e estratégias de luta. Joel Rufino dos Santos, por exemplo, chama atenção para a existência de diferentes concepções de “movimento negro”, cuja definição varia de acordo com os sujeitos envolvidos, seus contextos históricos e as formas específicas de atuação política e cultural por eles mobilizadas. Essa perspectiva evidencia a diversidade interna do movimento, marcada por múltiplas agendas, temporalidades e modos de enfrentamento do racismo.

Essa compreensão é corroborada por Djamila Ribeiro, que, ao afirmar, em entrevista à jornalista Monique Lobo do jornal virtual “Correio 24 horas”, que “o movimento negro não é homogêneo, nunca foi” (2025), reforça a ideia de que a pluralidade constitui um elemento estruturante — e não uma fragilidade — das lutas negras no Brasil. Longe de indicar dispersão, essa heterogeneidade expressa a capacidade do movimento de responder a diferentes realidades sociais, demandas políticas e experiências de racialização.

Portanto, a trajetória do MNU no Brasil revela uma continuidade de lutas que atravessam diferentes períodos históricos, articulando-se à resistência à escravidão, à afirmação cultural, à organização política e, sobretudo, à luta por direitos civis, reconhecimento social e enfrentamento ao racismo estrutural. Sua atuação encontra-se profundamente vinculada à própria história do país, constituindo-se como elemento central para a compreensão das dinâmicas raciais e sociais que estruturam a sociedade brasileira.

2.3. O Movimento “Parditude” e as disputas contemporâneas em torno da identidade racial

Para concluir este capítulo, dedicado à análise dos processos de formação da identidade racial e social no Brasil, introduzo o debate em torno do surgimento de um movimento contemporâneo denominado Movimento “Parditude”. A inserção desta discussão justifica-se por sua relevância no cenário atual das disputas em torno das classificações raciais no país, ainda que este trabalho não se alinhe às proposições defendidas por tal movimento.

Como autora deste texto, compreendo a negritude como uma realidade diversa, atravessada por múltiplas experiências, tonalidades de pele e formas de identificação, não podendo, portanto, ser compreendida a partir de perspectivas que promovam a desagregação política entre sujeitos miscigenados, historicamente atingidos pelo racismo. Nesse sentido, posiciono-me de maneira crítica em relação às bases interpretativas do Movimento “Parditude”, sobretudo no que se refere à sua contestação da construção política da categoria “negro”.

Além disso, dialogo com a proposição de Bianca Santana (2020) e de Sueli Carneiro (2009) ao considerar que mais adequado seria o uso do termo “negro de pele clara” – usado por mim para me definir na introdução deste trabalho – em substituição à categoria “pardo”, tendo em vista o caráter historicamente ambíguo e instável desta última, conforme apresentado durante este trabalho². Entendo que essa escolha, para além de uma definição de termo, é sobretudo

² Apenas para ressaltar que o termo “negro de pele clara” não foi empregado no lugar de “miscigenado” durante toda a análise desse texto, pois conforme defendido na introdução, a escolha pela expressão “miscigenado”, foi no intuito de abordar um termo que se apresentasse mais analítico, não confundido com nenhuma outra definição utilizada ao longo da nossa história ou muito menos causar ambiguidade na leitura, podendo até cometer anacronismo.

política, pois reafirma o sujeito miscigenado como negro, inserindo-o na experiência social da racialização.

Assim, a abordagem do Movimento “Parditude” nesta seção não se configura como defesa ou adesão às suas formulações, mas como uma análise crítica de um debate contemporâneo que tensiona categorias raciais historicamente construídas no âmbito das lutas antirracistas no Brasil.

A fim de contextualizar essa discussão, recorro a uma produção cultural amplamente divulgada e mobilizada por defensores desse movimento: a letra da música *Mestiça*, de Helô Tenório.

A canção é frequentemente utilizada como elemento de identificação simbólica, na medida em que expressa sentimentos de não pertencimento, ambiguidade identitária e contestação às classificações raciais hegemônicas, aspectos centrais de ponto de partida nas reivindicações associadas ao Movimento “Parditude”. O próprio título da música evidencia um dos termos que o movimento busca ressignificar — “mestiço” — apresentando-o como categoria identitária afirmativa, em oposição às classificações tradicionais de cor e raça no Brasil.

A seguir, apresento a letra da canção, tomando-a como objeto de análise, por compreendê-la como um recurso discursivo significativo para a identificação das percepções e argumentos mobilizados pelos sujeitos que se identificam com as propostas da “Parditude”, além de contribuir para que leitores não familiarizados com o movimento compreendam os principais pontos que seus defensores buscam reivindicar, ainda que, como autora, eu me oponha a tais perspectivas.

Mestiça

Helô Tenório

Para uns, eu sou escura como a noite
Para outros, eu sou clara em demasia
Não pertenço, sigo sem encaixe, sem disfarce
E assumindo uma função de etnias
Qual é o problema? Sou do meio-termo
Não polarizo o que é mesclado de direito
Cadê o respeito, a tolerância e o bom-senso?

Ser solidário com a causa e o efeito

Não tenho lado em brigas de titãs
Adões e Evas comerão maçãs
Somos todos filhos do mesmo Universo
De todas cores, todos credos neste verso
Então, na bola, não rotula, não assola
Ser ser humano é ser mais, é ser diverso

Por isso me chamam de mestiça
Morena mulata, cabocla enfeitiça
Me deixam confusa, cafuça
Na luta do dia após dia, provando a essência
Da miscigenação

Segundo seus próprios formuladores, o Movimento “Parditude” se autodefine – conforme postagem publicada em 30 de maio de 2025, no perfil @parditude na rede social Instagram – como o “primeiro movimento antirracista brasileiro centrado especificamente nas demandas e vivências multirraciais, elaborado a partir da enunciação dos próprios sujeitos mestiços”. Trata-se de um movimento que emerge e se articula prioritariamente nas redes sociais, sendo liderado por Beatriz Bueno, que se apresenta como “pesquisadora de multirraciedade no Brasil, conceituando Parditude na academia.”

O Movimento “Parditude”, ao defender a mestiçagem a partir de vieses político, cultural, social e histórico, questiona a inserção e o lugar do pardo no Movimento Negro Unificado (MNU). Tal questionamento fundamenta-se naquilo que o próprio movimento denomina como uma “experiência concreta” dos sujeitos mestiços³ no Brasil — aspecto reiteradamente enfatizado em suas publicações nas redes sociais —, entendida como distinta e afastada da experiência histórica e social vivenciada pelos negros. A partir dessa perspectiva, sustenta-se a ideia de que o espaço supostamente oferecido pelo Movimento

³ É necessário ressaltar que o Movimento “Parditude” faz e defende o uso do termo “mestiço” para designar o que neste trabalho eu venho denominando de “miscigenado”.

Negro aos mestiços seria marcado por um pertencimento considerado “instável e inexato”.

Segundo Beatriz Bueno, o Movimento Negro somente reconhece os mestiços na medida em que estes negassem aquilo que ela denomina como sua “completude”, isto é, ao serem compelidos a “escolher” apenas um dos lados de sua herança racial, renunciando à afirmação da mestiçagem.

A líder do “Parditude” chega a caracterizar essa postura como expressão de uma lógica de “pureza racial”, qualificando-a como um “pensamento racista” e intolerante por parte do MNU, o qual, segundo sua interpretação, reforçaria um modelo racial binário centrado nas categorias branco e negro. Para a pesquisadora, tal lógica seria insuficiente para dar conta da complexidade da formação racial brasileira.

Cumpramos destacar que o Movimento “Parditude” não se apresenta, de forma explícita, como um movimento separatista entre pretos e pardos. Contudo, ao analisar seus discursos e posicionamentos públicos, não identifico uma proposta consistente de articulação política voltada ao fortalecimento da participação dos pardos — ou mestiços, conforme a terminologia adotada pelo próprio movimento — no interior do Movimento Negro. Predominam, ao contrário, formulações críticas e, em alguns casos, embates públicos e virtuais com defensores do MNU, o que evidencia uma relação marcada mais pela contestação do que pela busca de convergência política.

A filósofa e professora Djamila Ribeiro, em entrevista concedida à jornalista Monique Lobo do Correio 24 Horas (jornal virtual), ao ser questionada especificamente sobre as críticas formuladas pelo Movimento “Parditude”, chama atenção para a pluralidade histórica que caracteriza as lutas negras no Brasil, destacando a inexistência de homogeneidade interna no Movimento Negro:

É importante dizer que o movimento negro não é homogêneo, nunca foi. Durante a história do movimento negro sempre existiram visões diferentes, sempre existiram intelectuais que partiam de outros lugares. Não é novidade essa diferença, porque a população negra ela é diversa. (Correio 24 horas, 2025).

Nesta mesma entrevista, Ribeiro ressalta ainda que o debate interno no Movimento Negro é não apenas legítimo, mas necessário, desde que se

configure como um diálogo qualificado, sustentado por argumentos consistentes e formulações políticas articuladas.

As críticas dirigidas ao Movimento “Parditude”, sobretudo por militantes vinculados ao MNU, partem, em grande medida, da preocupação com a possibilidade de fragmentação política entre pretos e pardos, ainda que tal separação não seja afirmada de modo explícito pelo “Parditude”.

Essa leitura decorre, sobretudo, da interpretação que setores do Movimento Negro fazem das falas públicas de Beatriz Bueno, principal expoente do Movimento “Parditude”.

Embora a autora não declare abertamente defender a ruptura da unidade entre pretos e pardos, suas críticas ao Movimento Negro são frequentemente percebidas como desprovidas de um tom conciliador ou de disposição para a construção de consensos políticos. Ao contrário, tais posicionamentos são interpretados como indicativos da inviabilidade da unidade histórica entre pretos e pardos, sustentando a ideia de que os pardos seriam sistematicamente marginalizados pelo MNU e mobilizados apenas de forma instrumental, especialmente quando se trata de ampliar os dados estatísticos relacionados à negritude no Brasil.

Para exemplificar as críticas formuladas por militantes do MNU ao Movimento “Parditude”, recorro às reflexões do professor e mestrando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Vinicius Santana, que, em vídeo publicado em sua rede social Instagram, problematizou a categoria “negro” a partir de sua dimensão política e institucional. Santana afirma que

pelo estatuto da igualdade racial e pelas instituições a partir dos critérios do IBGE, a categoria “negro” é a junção de pretos e pardos, isso significa que a categoria “negro” é uma categoria racial política, com finalidade política, para se implementar políticas públicas para essa população em geral não branca. (Santana, 2024).

Em continuidade, o professor contextualiza historicamente a formulação da categoria “negro” como resultado de uma construção coletiva do MNU, destacando sua origem nas lutas políticas da segunda metade do século XX:

O movimento negro, a partir da década de 1970, identificando fatores objetivos, socioeconômicos, entre a população preta e parda, identificou que a rapaziada estava mais ou menos ali na mesma situação, isso fez com que a categoria “negro” fosse criada. (Santana, 2024).

Santana também apresenta ponderações relevantes ao reconhecer a heterogeneidade interna do grupo classificado como “pardo”, destacando que essa categoria pode incluir sujeitos cujas características fenotípicas não se vinculam exclusivamente à ascendência africana:

Com isso, não estou querendo dizer que, do ponto de vista fenotípico (características físicas) todas as pessoas pardas são negras (afrodescendentes). O que isso significa? Existem pessoas pardas que não tem ascendência de nenhum dos povos africanos, tem ascendência indígena, por exemplo. A gente precisa avançar sobre essa questão do pardo, sem esquecer das experiências dos movimentos indígenas, das reivindicações dos movimentos indígenas e considerando sobretudo o acúmulo do movimento negro. (Santana, 2024).

Ao final do vídeo, Santana recorre a uma reflexão de Sueli Carneiro, cuja formulação sintetiza um dos principais argumentos mobilizados neste trabalho em relação às críticas apresentadas pelo Movimento “Parditude”:

E para finalizar sobre a questão da categoria “negro”, a própria Sueli Carneiro em uma das poucas entrevistas que ela ofereceu, minto, foi numa mesa, num evento com a Juliana Borges, afirmou que *desagregar a população preta da população parda poderia ser um tiro no pé* (grifo meu), porque a reivindicação, essa engenhosidade política da categoria negro, foi o que permitiu as cotas étnico-raciais, não só pra população negra como para a população indígena também. (Santana, 2024).

Argumentação semelhante é apresentada por Herlon Miguel, articulista do periódico Le Monde Diplomatique Brasil, ao alertar para os riscos políticos de uma separação entre pretos e pardos. Para o autor, tal separação desconsidera o acúmulo histórico do Movimento Negro, que unificou essas vivências em uma identidade política comum: a de ser negro. Miguel afirma ainda que o Movimento “Parditude” propõe

uma distinção baseada na ancestralidade e na mestiçagem. Mas confunde a mistura biológica com a vivência concreta do racismo. Ser pardo no Brasil é ser empurrado para a margem. É viver os piores indicadores sociais. É ser alvo da mesma estrutura que atinge pretos. É ser negro aos olhos do racismo. [...] Separar pardos dos negros, mesmo com boas intenções, é um erro político. Enfraquece a luta. Não precisamos de novos rótulos, mas de unidade. Porque no Brasil, quem é atingido pelo racismo, é negro — sendo pardo ou preto. (Miguel, 2025).

Um dos principais eixos das críticas formuladas pelo Movimento “Parditude” ao Movimento Negro refere-se à compreensão de que, desde a unificação de pretos e pardos na categoria “negro”, nos anos de 1970, os pardos teriam sido

mobilizados prioritariamente para ampliar dados estatísticos e justificar a implementação de ações afirmativas, sem, contudo, terem seu pertencimento plenamente reconhecido quando buscam acessar tais políticas.

Esse argumento aparece com recorrência nas críticas e denúncias do “Parditude”, especialmente no que se refere às bancas de heteroidentificação, nas quais indivíduos autodeclarados pardos seriam, segundo o movimento, sistematicamente desclassificados. A seguir, apresento uma dessas denúncias:

O Ministério Público recebeu uma denúncia de que o CNU excluiu pessoas pardas nas bancas de heteroidentificação e aceitou apenas as pretas. Essa denúncia levanta questionamentos sobre a efetividade de agrupar pretos e pardos formando o grupo negro. Na prática, até que ponto essa definição garante a inclusão dos pardos? (@parditude – fev 2025).

Compreendo, contudo, que essa leitura desconsidera a centralidade do fenótipo na dinâmica do racismo brasileiro e concordo com Miguel (2024) que afirma que, no contexto brasileiro, a definição racial opera fundamentalmente a partir do fenótipo, sendo a violência racial o elemento que unifica as experiências vividas por pretos e pardos.

Outra defesa recorrente do Movimento “Parditude” consiste na rejeição da interpretação histórica segundo a qual a mestiçagem no Brasil estaria majoritariamente vinculada a relações não consentidas. Ao contrário, o movimento sustenta que os mestiços seriam, em grande parte, fruto de relações afetivas interracialis.

Tal leitura, contudo, parte da premissa de que as relações afetivas podem ser compreendidas como escolhas isoladas e descontextualizadas, desatentas às dimensões históricas, sociais e culturais que as atravessam, como já discutido anteriormente neste trabalho.

Além disso, negligencia dados empíricos relevantes, como a pesquisa genética conduzida por pesquisadores da USP, apresentada no primeiro capítulo, a qual concluiu que a miscigenação no Brasil resultou majoritariamente de relações não consentidas entre colonizadores europeus e mulheres negras e indígenas. Ao ignorar esse dado histórico e material, essa perspectiva do “Parditude” acaba por reforçar também a lógica do Colorismo, igualmente analisada no primeiro capítulo.

No debate estabelecido pelo MNU, a crítica ao Movimento “Parditude” recorre com frequência à noção de separatismo, entendida como um risco político. Tal separação, segundo interpretação do MNU e na qual corroboro, reforçaria hierarquias internas baseadas na valorização de tons de pele mais claros, reproduzindo a lógica do Colorismo; esbarraria na dificuldade para a delimitação de quem é considerado pardo — ou, nos termos do próprio movimento, mestiço —, e ao mesmo tempo em que favoreceria a manutenção dos privilégios da branquitude.

A análise do Movimento “Parditude”, tal como apresentada nesta seção, problematiza as disputas contemporâneas em torno das classificações raciais no Brasil, evidenciando seus desdobramentos políticos. À luz do percurso histórico e teórico apresentado neste trabalho, alinho-me à compreensão construída no âmbito do MNU, segundo a qual a categoria “negro” — enquanto articulação política entre pretos e pardos — constitui-se como estratégia fundamental no enfrentamento ao racismo estrutural no país. Nesse sentido, sustento que as formulações defendidas pelo Movimento “Parditude” tensionam de maneira problemática a uma unidade política historicamente consolidada e central para a luta antirracista.

Ao retomar o histórico da categoria “pardo” e sua função social ao longo da formação da sociedade brasileira, bem como os fundamentos que sustentaram sua incorporação à categoria política “negro”, compreendo que a unificação entre pretos e pardos não se deu como apagamento de diferenças, mas como estratégia coletiva de enfrentamento ao racismo estrutural, baseado sobretudo na experiência social compartilhada da racialização.

Nesse sentido, ainda que o movimento “Parditude” reivindique o reconhecimento de especificidades identitárias, sua crítica à unidade política construída pelo MNU distancia-se das condições históricas e sociais — já tratadas aqui neste trabalho — que fundamentam essa categoria, correndo o risco de fragilizar uma articulação coletiva que tem se mostrado central na luta antirracista no Brasil.

Assim, este trabalho se alinha à compreensão de que pretos e pardos constituem, conjuntamente, o grupo social atingido pelos efeitos estruturais do racismo, sendo a categoria “negro” um instrumento político fundamental para a

leitura dessas desigualdades e para a construção de estratégias de enfrentamento.

Reconhecer a existência de tensões e problemas concretos que motivam as reivindicações do Movimento “Parditude” é fundamental. No entanto, mais do que reforçar uma oposição baseada na ideia abstrata de separatismo, torna-se necessário destacar a diversidade constitutiva da negritude, ou seja, o debate deveria se pautar na celebração e manutenção da nossa diversidade. Nesse sentido, Bianca Santana afirma que:

As conquistas do movimento negro serão defendidas por negras e negros — dos mais variados tons de pele — organizados coletiva e politicamente. Não há espaço para aventuras individuais de qualquer ordem, nem para a política deliberada de negar o racismo para aprofundar o genocídio negro. Os poucos direitos conquistados, assim como nossa negritude de pele clara, não serão negociados. (Santana, 2020).

Para celebrar essa diversidade constitutiva da negritude e encerrar este capítulo, recorro ao poema Pardo Nagô, de Jeovane Adodi, que teve parte na epígrafe deste trabalho, apresentado a seguir em sua integralidade.

Pardo Nagô

Pardo Nagô
um pouco sem cor
ainda assim negro
negro na dor
negro sim senhor
preto? Não!
que se respeite o lugar do irmão com mais cor
primeiro alvo dos que ainda se acham senhor
porém negro também
Negro na face
dos pés à cabeça e também na cor
branco? Jamais!
escuro demais
misturado demais
alvo dos que ainda se acham senhor

gritaram-me Negro
na primeira desconfiança de quem surtou
ainda duvida?
sim, sou todo negro
me viram negro
me leram negro
me idealizaram negro
me socializaram negro
pois o tal pardo
não me salvou
mas negro não é dor
essa é a cria dos que ainda se acham senhor
negro é fervor
negro é louvor
e negro também é esplendor
que o arco-íris negro
do pardo ao preto
ilumine o mundo
em um caminho nagô

CAPÍTULO 3: Os processos da questão da cor no Brasil na sala de aula

Neste capítulo, será apresentada a estratégia da proposição didática elaborada para possibilitar aos estudantes o acesso às perspectivas históricas sobre a questão da cor no Brasil discutidas ao longo desta pesquisa, bem como à compreensão do lugar ocupado pelo “miscigenado” na formação histórica da sociedade brasileira.

Iniciei essa etapa a partir de uma indagação central: como transpor para a sala de aula o conhecimento produzido no âmbito da pesquisa acadêmica? Essa questão, para além de ser um dos objetivos deste trabalho, articula-se diretamente com outro objetivo, que consiste em promover, junto aos estudantes, a reflexão sobre os processos históricos de construção da identificação racial no Brasil.

A atividade proposta foi concebida com o objetivo de possibilitar aos estudantes a construção coletiva, por meio de pesquisa orientada, de uma compreensão histórica acerca do tratamento conferido à população “miscigenada” ao longo da História do Brasil. O propósito central consistiu em proporcionar aos alunos o acesso, ainda que de forma sintetizada, à base historiográfica que fundamenta esta pesquisa, permitindo-lhes contato com as principais discussões teóricas mobilizadas ao longo do trabalho.

Para fundamentar a elaboração da proposição didática, respondendo à minha indagação que iniciou esta etapa, recorri à autora Warley da Costa na obra “Negro” na sala de aula de História: currículo e produção da diferença, na qual a autora argumenta que as aulas de História podem interferir de maneira significativa na percepção racial dos estudantes, uma vez que constituem um espaço discursivo privilegiado para a produção de identidades étnico-raciais.

Segundo Costa, a sala de aula configura-se como um espaço de construção de sentidos, no qual o ensino de História mobiliza a relação dos estudantes com o passado, influenciando diretamente a forma como elaboram suas identificações raciais.

Outro aspecto central que orientou a construção da proposição didática, a partir das contribuições de Costa, foi a valorização do estudante como produtor de conhecimento histórico. Conforme a autora, os alunos ressignificam o

conhecimento histórico quando percebem que são simultaneamente afetados pela História e agentes capazes de intervir nela.

Dessa forma, sintetizei os resultados desta pesquisa acadêmica, articulando os estudos mobilizados ao longo do trabalho — como os de Mattos, Schwarcz, Skidmore, Sueli Carneiro e Bianca Santana —, bem como as lutas e disputas do MNU em defesa da negritude brasileira e a construção histórica da categoria “negro” pelo IBGE, em uma linguagem adequada ao público do ensino médio.

A partir desse percurso, orientei a proposição didática para a produção de conhecimento por meio da mobilização do ensino de História, de modo que os estudantes se reconhecessem como construtores do discurso histórico. Buscou-se, assim, promover o sentimento de pertencimento, possibilitando que os alunos se percebessem como sujeitos históricos e, conseqüentemente, como detentores e divulgadores desse conhecimento — objetivo que também integra esta pesquisa e que será evidenciado ao final da proposição didática, apresentada a seguir.

Este capítulo organiza-se em três fases distintas, que estruturam o desenvolvimento da proposição didática. A primeira fase consiste na ampliação da enquête quantitativa acerca da percepção da própria cor da pele, envolvendo não apenas os estudantes, mas também professores e demais funcionários da unidade escolar, de modo a abranger a comunidade escolar como um todo.

A segunda fase refere-se ao acesso aos conhecimentos históricos produzidos no âmbito desta pesquisa acadêmica. Nessa etapa, os estudantes, organizados em grupos, apropriaram-se dos conteúdos trabalhados e participaram ativamente do compartilhamento desse conhecimento entre si, assumindo o papel de mediadores do processo de aprendizagem.

Por fim, a terceira fase correspondeu à confecção manual de um painel expositivo, concebido como instrumento de socialização e divulgação do conhecimento histórico construído coletivamente pelos alunos ao longo das etapas anteriores da proposição didática.

3.1. Enquete quantitativa na comunidade escolar

Para a realização dessa primeira fase da atividade, selecionei uma única turma de terceira série do ensino médio, considerando que o trabalho feito com um grupo reduzido favoreceria a um melhor acompanhamento e orientação metodológica.

Como já dito, este primeiro momento consistiu na ampliação da enquete quantitativa que anteriormente foi realizada apenas com as turmas da primeira série do ensino médio, conforme descrita no primeiro capítulo deste trabalho.

Nessa fase, a finalidade era compreender e retratar como a comunidade escolar se percebia racialmente. Assim, a pergunta norteadora — “Qual é a cor da sua pele?” — foi aplicada a todas as turmas da instituição, abrangendo todas as séries e turnos, além de incluir estudantes do curso técnico de enfermagem (que funciona no turno da noite na escola), professores e funcionários, o que totalizou **328** respondentes. As instruções foram idênticas às utilizadas na pesquisa quantitativa inicial: não identificar o nome no papel, responder à primeira associação mental e compreender que não existiam respostas certas ou erradas.

A aplicação do instrumento quantitativo iniciou-se com a própria turma que seria responsável pela ampliação da enquete, para fins de demonstração do procedimento. Após a distribuição dos papéis e esclarecimento das orientações, registrei a pergunta no quadro e recolhi as respostas na mesma caixa preta com abertura superior, utilizada na pesquisa quantitativa inicial. Concluída a coleta dos papéis com as respostas registradas, a natureza da investigação foi explicada aos estudantes, reforçando seu propósito formativo.

Em seguida, os alunos foram orientados a replicar este mesmo procedimento em toda a escola, com a finalidade de elaborar um panorama geral sobre a autopercepção racial da comunidade escolar e, simultaneamente, produzir material para apresentação na Feira Cultural Interdisciplinar (que para evitar a repetição do nome desta atividade pedagógica escolar, utilizarei a sigla **FCI**) da instituição escolar, que ocorre todos os anos.

Os estudantes organizaram-se em grupos e aplicaram o questionário nas turmas dos três turnos, bem como entre docentes e funcionários, seguindo rigorosamente o mesmo procedimento metodológico.

Ao término do período de aplicação da enquete, as 328 respostas foram sistematizadas em quadros e gráficos, com o apoio do professor de Matemática da turma, responsável pela orientação técnica na organização e tratamento dos dados, em consonância com o caráter interdisciplinar da Feira Cultural Interdisciplinar (FCI).

As respostas foram agrupadas por recorrência, considerando-se a frequência de aparecimento das denominações mais utilizadas pelos respondentes, uma vez que se tratou de respostas em formato aberto, registradas livremente. O quadro e o gráfico apresentados a seguir — elaborados pelos estudantes com a orientação do professor de Matemática anteriormente mencionado — sintetizam, portanto, as denominações à cor de pele que apresentaram maior incidência na pesquisa, possibilitando uma visualização comparativa das formas predominantes de autoidentificação racial na comunidade escolar.

	PARDA	BRANCA	PRETA	NEGRA	AMARELA	MORENA
PROFESSORES	2	3	0	4	0	0
FUNCIONÁRIOS	6	8	3	7	0	0
ENFERMAGEM	8	7	1	1	0	0
ALUNOS	86	76	69	12	6	8
TOTAL	102	94	73	24	6	8

Quadro 2: Resultado da enquete quantitativa feita em toda comunidade escolar.

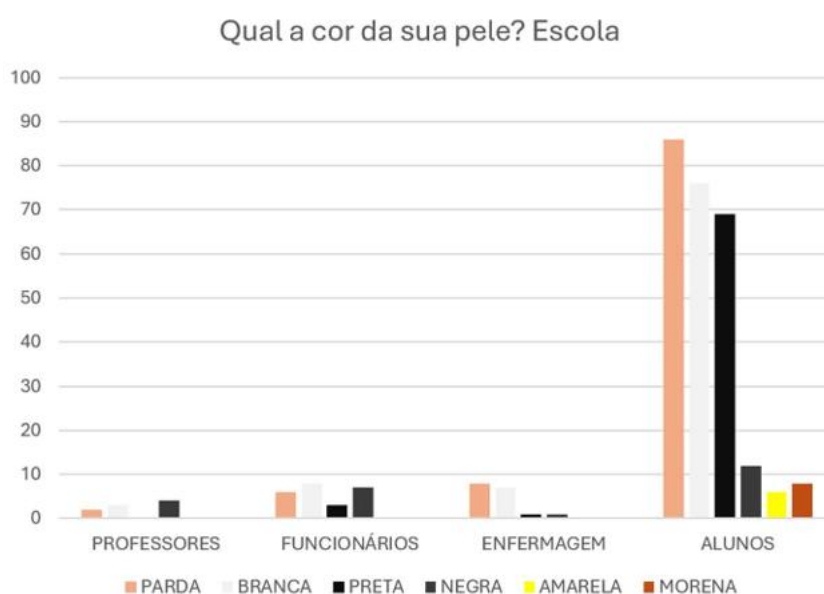


Gráfico 1: Resultado da enquete quantitativa feita em toda comunidade escolar.

Assim como na enquête quantitativa inicial, por se tratar de respostas espontâneas, foram identificadas denominações que apresentaram baixa recorrência em comparação às categorias sintetizadas no quadro e no gráfico anteriores. Em razão de sua ocorrência pontual — registradas uma ou duas vezes — e da diversidade de termos mobilizados, os estudantes elaboraram um gráfico específico para agrupar essas respostas menos recorrentes, também com o auxílio do professor de Matemática.



Gráfico 2: Respostas fora do padrão à enquête quantitativa

Os resultados da primeira fase foram essenciais para o desenvolvimento da segunda. A partir das respostas, especialmente das classificações fora do padrão, iniciei um trabalho voltado à compreensão dos motivos que fundamentam a diversidade de autodeclarações raciais entre indivíduos que não se identificam nem como pretos nem como brancos, observando-se, tal como na etapa inicial, que pessoas autodeclaradas brancas não apresentaram dúvidas quanto à sua classificação.

3.2. A construção coletiva do conhecimento Histórico

A segunda fase teve como objetivo propiciar aos estudantes o entendimento histórico sobre a construção do conceito pardo⁴ na historiografia brasileira. A turma foi dividida em cinco grupos temáticos, conforme a seguinte organização:

Grupo 1: O tratamento conferido ao pardo durante o período colonial, considerando a abordagem do termo defendida pela autora Hebe Mattos;

Grupo 2: A compreensão do pardo no final do Império e início da República, a partir dos estudos de Schwarcz e Skidmore;

Grupo 3: A incorporação política do termo “negro” como união de pretos e pardos pelo Movimento Negro Unificado (década de 1970) de acordo com a seção 2.2. desta pesquisa;

Grupo 4: A classificação de pretos e pardos como negros pelo IBGE, presente na seção 2.2.;

Grupo 5: A diversidade fenotípica da negritude no Brasil, com base nos trabalhos de Abdias do Nascimento e Bianca Santana, conforme apresentado no capítulo 2.

Os grupos receberam textos selecionados e indicações bibliográficas digitais. Em alguns grupos foi necessário que eu elaborasse versões adaptadas em linguagem não especializada de trechos desta própria pesquisa acadêmica e de alguns artigos acadêmicos sobre o assunto.

Cada grupo apresentou à turma os resultados de sua investigação, de forma a construir coletivamente conhecimento sobre a questão do pardo na História do Brasil.

A ordem de apresentação foi organizada de modo a facilitar a compreensão lógica da construção histórica: inicialmente pela abordagem do IBGE, seguindo da narrativa colonial, posteriormente pelos debates do final do século XIX e início do XX, chegando nas reivindicações do MNU, e finalizando com a discussão sobre a diversidade da negritude. As exposições suscitaram debates e reflexões,

⁴ Como já explicitado anteriormente, para o ambiente escolar eu optei pelo uso da palavra “pardo” por entender que o termo, apesar de não ser do cotidiano dos alunos, é mais compreensível ao entendimento dos estudantes do que “miscigenado”, que venho empregando neste trabalho.

permitindo aos alunos compreender o processo histórico de distanciamento do pardo em relação à negritude como produto de uma herança colonial europeia.

Em face de todo conhecimento operado até essa fase, partimos para a terceira etapa.

3.3. Confeção do painel expositivo para a Feira Cultural Interdisciplinar

Com base nos dados coletados na escola e no repertório histórico construído, iniciamos a terceira fase do trabalho, destinada à elaboração de um painel expositivo para apresentação na FCI. Uma vez que o objetivo geral desta pesquisa acadêmica é a divulgação e democratização do conhecimento histórico no ambiente escolar, elegi que uma produção visual transmitiria de melhor maneira o meu objetivo.

É importante destacar que durante toda a orientação à pesquisa dos alunos, foi reiterado constantemente que a finalidade da investigação não era definir a identidade racial de ninguém, mas promover reflexão e consciência histórica. Assim, o painel recebeu o título: “Pardo é Negro”, acompanhado de um ponto de interrogação e outro de exclamação (como será possível visualizar em imagem a seguir), com o intuito de provocar reflexão e incentivar a observação de seu conteúdo.

A organização visual seguirá uma estrutura de construção sequencial lógica de conhecimento semelhante à divisão dos grupos da segunda etapa: discussão sobre o entendimento do IBGE acerca da categoria “negro”; histórico do pardo no período colonial e imperial; as ações do MNU na reivindicação do termo “negro”; finalizando com a celebração da diversidade da negritude no Brasil, junto aos gráficos gerais da pesquisa quantitativa realizada na escola.

Todos os estudantes participaram da produção do painel. Foram desenvolvidas placas artesanais, produzidas pelos alunos, em formato aproximado de A3 (29,7 x 42 cm), com fundo branco e bordas em tonalidade marrom simulando madeira, foram confeccionadas manualmente para exposição dos textos e gráficos. A intenção é que estas placas sejam expostas de maneira semelhante a uma exposição de um museu, onde estarão colocadas em uma sequência, apresentando o conhecimento histórico e culminando no resultado da pesquisa.

Seguem imagens dos alunos na confecção do painel:



Imagens 4 e 5: Alunos confeccionando painéis.

No dia da FCI, o painel, também montado pelos próprios alunos com a minha orientação, ficou exposto conforme é possível observar nas imagens a seguir:



Imagem 6: A exposição do painel

É possível notar que o título do painel traz a pergunta “pardo é negro?”, entretanto como a finalidade é provocar a reflexão sobre a identidade racial no Brasil, o símbolo da interrogação foi colocado de maneira tridimensional num formato triangular onde dependendo da perspectiva seria possível ver a interrogação ou a exclamação.

Em uma parte do painel, as placas foram expostas exatamente na ordem sequencial das apresentações das investigações feitas em sala de aula, obedecendo a ideia de construir uma lógica histórica. Iniciou-se pela abordagem do IBGE, passando pela construção histórica do termo “pardo”, terminando com a celebração da diversidade da negritude.

De outro lado foram apresentados, também em placas construídas artesanalmente, os resultados das respostas da pesquisa quantitativa feita em toda a escola. Os resultados foram apresentados, em uma placa (tal qual o gráfico 1 apresentado neste capítulo) com as respostas de toda comunidade escolar em geral, mas também foram desmembrados em resultados por turno (incluindo os alunos do curso técnico de enfermagem no turno da noite) e professores e funcionários, cada um em placas individualizadas.

Conforme os participantes da FCI iam se aproximando do painel, os estudantes da turma selecionada para a construção desta proposição didática iam apresentando o assunto e também todo o trabalho da pesquisa quantitativa, já que como participaram de todo o processo, dominavam o conhecimento e resultados, conforme imagens a seguir:



Imagens 7 e 8: A exposição do painel com a interação da comunidade escolar

Constato, portanto que, a exposição do painel se consolidou a partir de duas proposições efetivamente alcançadas. A primeira refere-se à sua

configuração como síntese e culminância de todo o processo de pesquisa quantitativa, bem como do trabalho intelectual e manual desenvolvido pelos próprios alunos da turma em questão, com ênfase no esforço cognitivo voltado à compreensão de como se constituiu parte da historiografia racial no Brasil. Nesse sentido, a aprendizagem construída pelos estudantes assumiu, para esta pesquisa acadêmica, o papel de meio de difusão e socialização desse conhecimento.

A segunda proposição diz respeito à apresentação do painel no contexto da FCI, espaço no qual o conhecimento produzido pôde ser ampliado e compartilhado com a comunidade escolar como um todo, possibilitando sua circulação e resignificação, de modo que os sujeitos envolvidos se tornassem, por consequência, potenciais agentes multiplicadores desse saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender de que maneira as teorias formuladas em torno da questão da cor no Brasil influenciaram os processos de autoidentificação racial, a construção da identidade racial nacional e, por conseguinte, o cotidiano da sala de aula, entendida aqui como um espaço que reflete e reproduz as dinâmicas da sociedade.

Partindo de uma inquietação surgida na minha prática docente — expressa na pergunta que intitula esse trabalho: “Professora, qual é a minha cor?” —, este trabalho articulou uma análise histórica e teórica sobre o “miscigenado” (que majoritariamente em nossa História foi denominado de “pardo”) e a formação da identidade racial no Brasil, com o objetivo de refletir sobre como esses processos impactam a percepção racial dos sujeitos e podem ser problematizados no ensino de História.

Nesse sentido, os objetivos propostos foram alcançados ao evidenciar que a identificação racial no Brasil é resultado de construções históricas marcadas por hierarquizações, apagamentos da negritude e disputas políticas, e que o ensino de História constitui um espaço privilegiado para promover a compreensão crítica desses processos.

No que se refere à dimensão teórica da pesquisa, a análise de autores que tive aproximação no decorrer do processo formativo no programa ProfHistória e que foram mobilizados ao longo do trabalho — como Mattos, Schwarcz, Skidmore, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Bianca Santana, Petruccelli, Telles e Góes — permitiu a compreensão que a identidade racial no Brasil foi historicamente construída a partir de categorias instáveis, hierarquizadas e atravessadas por relações de poder.

A categoria “pardo” — que como já dito anteriormente foi termo mais utilizado, em diversas aplicabilidades diferentes para designar o “miscigenado” — mostrou-se central para a compreensão dessas dinâmicas, uma vez que sua utilização, tanto no campo historiográfico quanto nos levantamentos censitários, esteve associada a processos de apagamento da negritude, à valorização da branquitude e às disputas políticas em torno da definição de pertencimento racial.

As reflexões teóricas desenvolvidas evidenciaram que a identidade racial brasileira não é um dado natural, mas um produto histórico, social e político, permanentemente tensionado por diferentes projetos de sociedade.

A partir desse arcabouço teórico, a proposição didática apresentada no terceiro capítulo buscou estabelecer um diálogo direto entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano da sala de aula, atendendo a um princípio do programa ProfHistória que é a articulação entre universidade e escola básica.

As etapas da proposição didática possibilitaram aos estudantes o contato com o conhecimento histórico produzido no âmbito acadêmico, ao mesmo tempo em que valorizaram suas experiências, percepções e questionamentos sobre a própria identidade racial. Ao assumirem o papel de produtores e mediadores do conhecimento, os alunos participaram ativamente do processo de aprendizagem, construindo coletivamente interpretações sobre o histórico da cor no Brasil e socializando esse saber no espaço escolar.

Embora não seja possível afirmar, de forma categórica, que a participação na proposição didática tenha resultado em um engajamento efetivo e duradouro dos estudantes na luta antirracista, foi possível observar que a atividade promoveu o acesso a conhecimentos historicamente negados e estimulou reflexões críticas sobre a construção da identidade racial no país.

O envolvimento dos alunos ao longo das etapas, bem como a forma como se apropriaram do conteúdo para disseminá-lo a outros membros da comunidade escolar, permitiu-me vislumbrar que a experiência criou condições favoráveis à reflexão sobre os processos históricos de construção da identidade racial no Brasil e sobre como esses processos incidem diretamente sobre suas trajetórias e, por consequência, sobre a sociedade como um todo, além de apontar para a possibilidade, a qualquer tempo, de um engajamento mais consistente na luta antirracista.

Do ponto de vista da prática docente, esta pesquisa também se constituiu como um processo formativo. Ao desenvolver a proposição didática em uma escola localizada em uma região periférica do estado do Rio de Janeiro – a Baixada Fluminense –, foi possível romper com estereótipos frequentemente atribuídos a esses estudantes, especialmente no que se refere ao interesse pelos estudos. A experiência evidenciou que, quando o ensino de História dialoga com a realidade dos alunos e aborda questões que atravessam suas

vivências, o conhecimento torna-se significativo, compreensível e mobilizador. Nesse sentido, a pesquisa revelou não apenas o aprendizado dos estudantes, mas também o meu aprendizado como professora-pesquisadora, ao reconhecer o potencial crítico e reflexivo desses sujeitos.

Por fim, este trabalho buscou contribuir para o campo do Ensino de História ao apresentar uma proposição didática que pode ser adaptada e replicada em outros contextos escolares, respeitando suas especificidades. Ao articular teoria, prática docente e reflexão crítica sobre a identidade racial no Brasil, a pesquisa reforça a importância de um ensino comprometido com a educação antirracista e com a valorização da diversidade da negritude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUENO, Beatriz. **MPF recebe denúncia sobre exclusão de pardos no CNU**. [texto]. 11 fev 2025. Instagram: @parditude. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DF8UXlgvTxm/?img_index=1. Acesso em 29 dez 2025.

_____. **Resposta: Parditude não se confunde com Gilberto Freyre** [fotografia e texto]. 30 mai 2025. Instagram: @parditude. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DKS5W4APNet/?img_index=1. Acesso em 29 dez 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A miscigenação racial no Brasil**. Portal Geledés, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/miscigenacao-racial-brasil/>. Acesso em 6 jan 2025.

CARRERA, Fernanda. **Sarará: memórias de colorismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2024.

COSTA, Warley da. **“Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

DÁVILA, Jerry. **Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 32 ed.

GÓES, Juliana. **Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil**. REVES - Revista Relações Sociais. 5. 2022.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº10639/03/SECAD. Brasília: 2005. P. 39-61.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. In: Classes, Raça e Democracia. São Paulo, 34 ed., 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

JORNAL da USP. **Estudo mapeia impactos da miscigenação no DNA e na saúde da população brasileira.** 16 mai 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-mapeia-impactos-da-miscigenacao-no-dna-e-na-saude-da-populacao-brasileira/>. Acesso em 29 dez 2025.

JUBILUT, Paulo. **Seu DNA desmente a história do Brasil.** [texto e vídeo]. 25 nov. 2025. Instagram: @paulojubilut. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DRffjGbkWu5/>. Acesso em 29 dez 2025.

LOBO, Monique. **‘O movimento negro não é homogêneo, nunca foi’, diz Djamila Ribeiro sobre o conceito de parditude.** Correio 24 horas. 12 mai 2025. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/o-movimento-negro-nao-e-homogeneo-nunca-foi-diz-djamila-ribeiro-sobre-conceito-de-parditude?>>>. Acesso em 13 mai 2025.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio:** os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. 2 ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

MIGUEL, Herlon. **Desafios na identificação racial no Brasil.** Le monde diplomatique Brasil. Jan 2024. Disponível em <<https://diplomatie.org.br/desafios-identificacao-racial-brasil-racismo/?>>> Acesso em 23 mai 2025.

_____. **Moreno é raça?: A palavra que camufla o racismo no Brasil.** Le monde diplomatique Brasil. Abr 2024. Disponível em <<https://diplomatie.org.br/moreno-e-raca-a-palavra-que-camufla-o-racismo-no-brasil/?>>>. Acesso em 23 mai 2025.

_____. **Quem é o pardo?** [texto]. 6 mai 2025. Instagram: @miguelherlon. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJUflkJJbSG/>. Acesso em 29 dez 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Manual de Capacitação e Informação sobre Gênero, Raça, Pobreza e Emprego.** Módulo 2: questão racial, pobreza e emprego no Brasil: tendências, enfoques e políticas de promoção da igualdade. Brasília, DF: OIT, 2005.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Brasília: nov. 2003 In: II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. IBGE. Documento apresentado para discussão nº 996. Rio de Janeiro: ago. 2006.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **Por uma autêntica democracia racial**: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. IN: **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128. Mar, 2012.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada**: um estudo do suplemento da PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

PORTAL G1. **DATAFOLHA: 60% dos pardos não se consideram negros**. 24 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/11/24/datafolha-60percent-dos-pardos-nao-se-consideram-negros.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2025.

_____. **Entenda quais foram os significados de 'pardo' nos últimos 80 anos e como isso dificultou a identificação racial do Brasil**. 9 jan 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/01/09/entenda-quais-foram-os-significados-de-pardo-nos-ultimos-80-anos-e-como-isso-dificultou-a-identificacao-racial-do-brasil.ghtml>. Acesso em 23 fev 2025.

RAYMUNDO, Jonathan. **E os “Pardos”? O professor Kabengele Munanga resolveu as tretas por aí em alguns minutos**. [texto e vídeo]. 13 fev. 2025. Instagram: @raymundojonathan. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGAfFHpujx7/>. Acesso em 22 fev 2025.

REIS, Eneida de Almeida dos. **Mulato: Negro-não-negro e ou branco-não-branco**. São Paulo: Altana, 2002.

SANTANA, Bianca. **Nossa negritude de pele clara não será negociada**. Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

_____. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI, 2015.

SANTANA, Vinicius. **Sobre a questão do pardo e a categoria “negro”**. [texto e vídeo]. 18 jan. 2024. Instagram: @vi.naum. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2QaXuhv30I/>. Acesso em 22 fev 2025.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SKIDMORE, Thomas. **O preto no Branco**: Raça e Nacionalidade no pensamento brasileiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

SILVA, Nelson do V. **Uma nota sobre “raça social” no Brasil**. Cadernos Cândido Mendes, Estudos Afro-Asiáticos 26, 1994. p. 67-80.

SMITH, Jason A. **Formação Racial** com base no texto "Formação Racial nos Estados Unidos", de 1986 escrito por Michael Omi e Howard Winant. Global Social Theory. Disponível em: <<https://globalsocialtheory.org/topics/racial-formation/>>. Acesso em: 01 de out. de 2025. (Tradução automática do Google).

TELLES, Edward E. **Cor da Pele e segregação residencial no Brasil**. Cadernos Cândido Mendes, Estudos Afro-Asiáticos 24, julho/93. p. 4-18.

TELLES, Edward E.; LIM, Nelson. **Does it matter who answers the race question? Racial classification and income inequality in Brazil** (Importa quem responde à pergunta sobre raça? Classificação racial e desigualdade de renda no Brasil). Demography, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 465-474, nov. 1998. (Tradução feita pela inteligência artificial Chat PDF).

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXO:



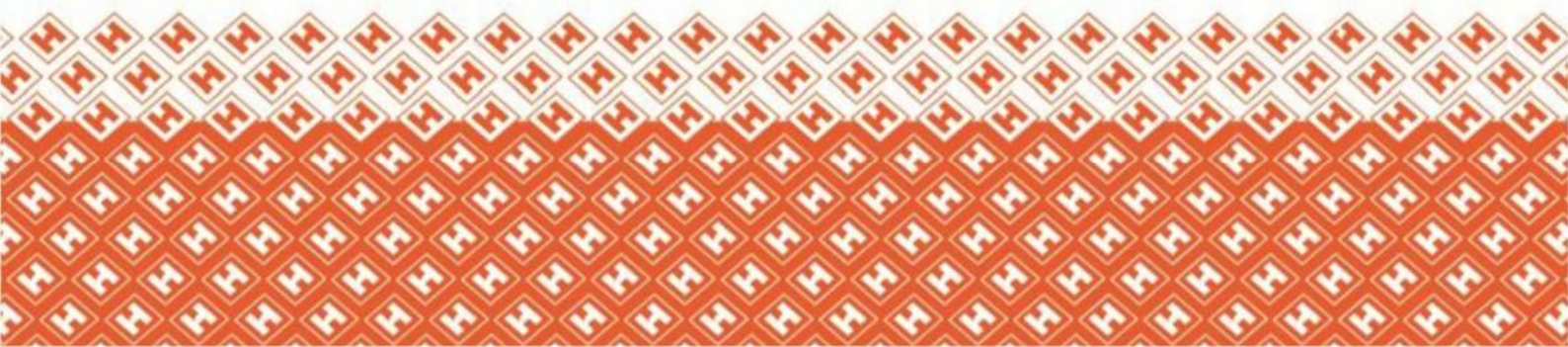
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

“QUAL É A MINHA COR?”:
REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE IDENTIDADE RACIAL NO BRASIL
ROTEIRO DE PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA DA SILVA SANTOS

Rio de Janeiro
Fevereiro/2026



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

“QUAL É A MINHA COR?”:
REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE IDENTIDADE RACIAL NO BRASIL
ROTEIRO DE PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA DA SILVA SANTOS

Roteiro de proposição didática anexo ao texto de defesa de dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Warley da Costa.

Rio de Janeiro
2026

Resumo:

Este roteiro de proposição didática apresenta uma estratégia pedagógica voltada à reflexão crítica sobre a identidade racial no Brasil, a partir do histórico da questão da cor, fundamentada em pesquisa acadêmica desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH – ProfHistória) e aplicada em contexto escolar. Destinado a docentes da Educação Básica, o roteiro organiza-se em três etapas articuladas — a realização de uma enquête quantitativa sobre autoidentificação racial na comunidade escolar, a construção coletiva do conhecimento histórico em sala de aula e a confecção de um painel expositivo —, articulando pesquisa empírica, mediação histórica e produção coletiva do conhecimento, de modo a valorizar os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e promover a reflexão sobre o apagamento da negritude e a complexidade da identidade racial no país.

Palavras-chave:

Autoidentificação racial; Educação antirracista; Ensino de História; Identidade racial; Questão da cor.

Abstract:

This didactic proposal presents a pedagogical strategy aimed at promoting critical reflection on racial identity in Brazil, based on the historical development of the question of skin color. It is grounded in academic research conducted within the Graduate Program in History Teaching (PPGEH – ProfHistória) and applied in a school context. Intended for Basic Education teachers, the proposal is structured around three interconnected stages: the implementation of a quantitative survey on racial self-identification within the school community, the collective construction of historical knowledge in the classroom, and the creation of an exhibition panel as a means of synthesizing and sharing the knowledge produced. By articulating empirical research, historical mediation, and collective knowledge production, the proposal values students as active subjects in the learning process and encourages reflection on the erasure of Blackness and the complexity of racial identity in Brazil.

Keywords:

Anti-racist education; Color classification; History teaching; Racial identity; Racial self-identification

*À turma 3002,
pela pronta disposição, carinho
e todo aprendizado em conjunto, vocês serão inesquecíveis!*

SUMÁRIO:

SIGLAS E ABREVIACÕES	97
ILUSTRAÇÕES.....	98
INTRODUÇÃO	100
1. OBJETIVOS	101
2. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	102
2.1. Enquete quantitativa na comunidade escolar	104
2.2. Construção coletiva do conhecimento histórico.....	108
2.3. Confeção do painel expositivo e socialização do conhecimento	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

SIGLAS E ABREVIACÕES:

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

MNU – Movimento Negro Unificado.

PPGEH – ProfHistória – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: 106

Imagem 2: 107

Imagem 3: 107

Imagem 4: 108

Imagem 5: 112

Imagem 6: 113

Imagem 7: 119

Imagem 8: 120

Imagem 9: 121

Imagem 10: 122

Imagem 11: 122

Imagem 12: 123

Imagem 13: 124

*[...] um pouco sem cor
ainda assim negro
negro na dor
negro sim senhor
preto? Não!
que se respeite o lugar do irmão com mais cor
primeiro alvo dos que ainda se acham senhor
porém negro também
Negro na face
dos pés à cabeça e também na cor
branco? Jamais!
escuro demais
misturado demais
alvo dos que ainda se acham senhor [...]*

Pardo Nagô

Jeovane Adodi

INTRODUÇÃO

Este roteiro de proposição didática foi elaborado com o objetivo de orientar professores e professoras de História da educação básica interessados em desenvolver práticas pedagógicas voltadas à reflexão crítica sobre a identidade racial no Brasil a partir do histórico da questão da cor. A proposta resulta de pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH – ProfHistória) aplicada em sala de aula e fundamenta-se na compreensão da escola como espaço privilegiado de reflexão, diálogo e construção do conhecimento histórico.

Esta proposição didática tem como motivação situações recorrentes observadas e vivenciadas no cotidiano da sala de aula, nas quais estudantes, especialmente aqueles que não se identificam como brancos nem como pretos, manifestam dúvidas e inquietações acerca de sua autoidentificação racial, frequentemente sintetizadas na pergunta: “Qual é a minha cor?”. Essas indagações, que emergem de forma espontânea em diferentes contextos escolares, evidenciam lacunas no entendimento histórico sobre a questão da cor e da formação da identidade racial no Brasil. Assim, a proposição didática nasce da necessidade de criar espaços pedagógicos de escuta, reflexão e problematização histórica, capazes de auxiliar os estudantes na compreensão dos processos sociais, políticos e culturais que atravessam a construção das categorias raciais no país.

A proposição didática apresentada neste roteiro encontra respaldo nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na Competência Geral 9, que orienta o exercício da empatia, do diálogo e do respeito às identidades e à diversidade de indivíduos e grupos sociais. Ao promover a reflexão histórica sobre a identidade racial no Brasil a partir da questão da cor, a atividade contribui para o reconhecimento das diferenças étnico-raciais e para a problematização de práticas de exclusão e apagamento, em consonância com os princípios formativos que orientam a Educação Básica como um todo.

O presente roteiro configura-se como um instrumento orientador, passível de adaptação a diferentes realidades escolares, e apresenta um conjunto de procedimentos metodológicos que podem ser aplicados total ou parcialmente por

docentes que desejem abordar, em suas aulas, temas como autoidentificação racial, apagamento da negritude, miscigenação, colorismo e educação antirracista, a partir do ensino de História.

A proposição didática dialoga diretamente com os pressupostos da educação antirracista e com a compreensão de que o ensino de História deve contribuir para a análise crítica das relações sociais e raciais que estruturam a sociedade brasileira. Nesse sentido, a atividade proposta articula conteúdos históricos, reflexão conceitual e experiências vividas pelos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas.

1. OBJETIVOS

Esta proposição didática tem como objetivo levar para a sala de aula os resultados da pesquisa sobre o histórico da questão da cor no Brasil, desenvolvida no âmbito da dissertação de conclusão do PPGEH (ProfHistória), promovendo, por meio do ensino de História, a reflexão crítica dos estudantes acerca da formação da identidade racial brasileira. Busca-se, a partir da análise histórica das categorias raciais e de suas transformações ao longo do tempo, criar condições para que os alunos compreendam os processos sociais, políticos e culturais que atravessam a autodeclaração racial no país.

De forma articulada ao objetivo geral, a atividade proposta visa possibilitar que os estudantes compreendam historicamente o uso e os significados atribuídos às categorias de cor e às denominações raciais no Brasil, bem como as disputas em torno de suas definições ao longo do tempo. Pretende-se, ainda, favorecer a análise crítica dos conceitos de miscigenação e colorismo, evidenciando como esses processos contribuíram para o apagamento da negritude e para a hierarquização racial na sociedade brasileira.

A proposição didática busca, ainda, estimular a reflexão dos estudantes sobre seus próprios processos de autoidentificação racial, articulando suas vivências pessoais aos conteúdos históricos estudados, de modo a compreender a escola como espaço legítimo de escuta, diálogo e construção de sentidos.

Ao promover o contato com o histórico da questão da cor no Brasil, a atividade tem como objetivo possibilitar que os alunos reconheçam como esses

processos históricos incidem sobre suas trajetórias individuais e sobre as relações sociais na sociedade brasileira. Pretende-se, desse modo, favorecer a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a temática racial e de atuar como disseminadores do conhecimento historicamente construído, ampliando o debate para além do espaço escolar.

2. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Esta proposição didática caracteriza-se como uma atividade de natureza transversal, não vinculada a um ano, série ou segmento específico da Educação Básica, tampouco restrita a um conteúdo ou unidade temática determinada do currículo de História, podendo ser aplicada em qualquer turma do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) ou do Ensino Médio. Sua estrutura permite adaptações conforme o perfil da turma, o planejamento docente e as especificidades do contexto escolar, sem comprometer os objetivos centrais da proposta.

Ao abordar a identidade racial a partir do histórico da questão da cor no Brasil, a atividade dialoga com múltiplos conteúdos históricos e possibilita articulações interdisciplinares, sem a necessidade de ancoragem em um tema específico do calendário curricular.

Quanto à duração, a proposição didática apresenta caráter flexível, podendo ser desenvolvida em um número variável de aulas, de acordo com a disponibilidade do professor e com a dinâmica da instituição escolar. Sugere-se, inclusive, que a atividade seja trabalhada de forma processual ao longo do ano letivo, permitindo retomadas, aprofundamentos e reelaborações conforme o avanço das discussões em sala de aula. Como possibilidade de culminância, a proposta pode integrar ações desenvolvidas no período da Semana da Consciência Negra, momento em que muitas escolas promovem eventos, feiras expositivas e atividades coletivas, favorecendo a divulgação dos conhecimentos construídos e ampliando o alcance das reflexões para a comunidade escolar.

A proposição didática está organizada em três etapas articuladas e complementares, que visam conduzir os estudantes da problematização inicial à sistematização e socialização do conhecimento histórico construído. A primeira etapa consiste na realização de uma pesquisa quantitativa na escola, voltada à

autoidentificação racial da comunidade escolar, com o objetivo de provocar a reflexão inicial sobre a questão da cor. A segunda etapa dedica-se à mediação histórica, por meio da elaboração e discussão dos principais aspectos do histórico da cor no Brasil, permitindo a contextualização crítica dos dados levantados. Por fim, a terceira etapa propõe a confecção de um painel informativo, no qual os estudantes organizam, sintetizam e divulgam os conhecimentos produzidos ao longo do processo, ampliando o debate para além da sala de aula.

O roteiro aqui apresentado foi estruturado com o objetivo de oferecer aos professores subsídios e possibilidades pedagógicas para oportunizar aos estudantes o acesso às perspectivas históricas sobre a questão da cor no Brasil discutidas ao longo da pesquisa acadêmica, bem como para favorecer a compreensão do lugar social e histórico ocupado pelo sujeito, que na pesquisa foi denominado de “miscigenado”, na formação da sociedade brasileira.

A atividade foi concebida a partir do desafio de transpor para a sala de aula o conhecimento produzido no âmbito da pesquisa acadêmica, articulando esse processo à promoção da reflexão dos estudantes sobre os mecanismos históricos de construção da identificação racial no Brasil. Nesse sentido, a proposição didática tem como finalidade central possibilitar a construção coletiva de uma compreensão histórica acerca do tratamento conferido à população “miscigenada” ao longo da História do Brasil, a partir de uma pesquisa orientada e mediada pelo ensino de História.

A estratégia metodológica adotada fundamenta-se na compreensão da sala de aula como espaço privilegiado para a produção de sentidos e de identidades, conforme discutido por Warley da Costa, para quem o ensino de História interfere diretamente na forma como os estudantes elaboram suas identificações étnico-raciais.

Partindo dessa perspectiva, a proposição didática valoriza o estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento histórico, compreendendo-o simultaneamente como indivíduo afetado pelos processos históricos e como agente capaz de interpretá-los, ressignificá-los e disseminá-los.

2.1 Enquete quantitativa na comunidade escolar

A primeira fase da proposição didática consiste na realização de uma pesquisa quantitativa voltada à compreensão de como a comunidade escolar se percebe racialmente. Para o desenvolvimento dessa etapa, recomenda-se a seleção de uma turma responsável para a coordenação de toda a atividade, de modo a facilitar o acompanhamento metodológico e a mediação pedagógica por parte do professor.

A realização de uma enquete quantitativa configura-se como o ponto de partida da atividade e está diretamente relacionada às inquietações recorrentes manifestadas pelos estudantes — sobretudo aqueles aqui compreendidos como “miscigenados” —, frequentemente expressas na pergunta que intitula esta proposição didática: “Qual é a minha cor?”.

A opção por esse instrumento metodológico justifica-se pela necessidade de sistematizar, de forma objetiva e coletiva, as percepções raciais presentes na comunidade escolar, sendo entendida como reflexo da sociedade brasileira. A enquete permite evidenciar as ambiguidades, indefinições e a multiplicidade de respostas associadas à autoidentificação racial de sujeitos “miscigenados”, tornando visível a complexidade que envolve a nomeação da cor da pele no Brasil.

Ao tornar exposto esse conjunto de autodeclarações, a enquete atua como um dispositivo inicial de problematização, possibilitando que os próprios estudantes reconheçam a dificuldade socialmente construída de se perceber racialmente. Espera-se que os resultados obtidos suscitem questionamentos acerca das razões históricas, sociais e culturais que produzem tal cenário, estabelecendo a base empírica para o desenvolvimento da segunda etapa da proposição didática, voltada à investigação histórica da construção das categorias raciais no país.

A pergunta norteadora da investigação é: “Qual é a cor da sua pele?”. Recomenda-se que ela seja aplicada aos estudantes de todas as séries e turnos da escola, bem como a professores e funcionários da instituição, de modo a abranger a comunidade escolar como um todo.

A aplicação do instrumento deve seguir os procedimentos descritos a seguir:

a) Organizar os estudantes da turma responsável pela atividade em grupos, a fim de otimizar o tempo de coleta das respostas em toda a escola;

b) Com os grupos já divididos e organizados, recomenda-se, antes de iniciar a aplicação em cada turma, solicitar autorização ao professor responsável pela aula em andamento;

c) Ao entrar na sala, o grupo responsável pela enquete deve se apresentar brevemente e informar que realizará uma pesquisa destinada a uma atividade da disciplina de História;

d) Enquanto um estudante do grupo explica a dinâmica geral da atividade, outro pode distribuir pequenos papéis (aproximadamente 7,5 x 5 cm, correspondentes a uma folha A4 dividida em 16 partes iguais), nos quais serão registradas as respostas. É importante ressaltar que o estudante responsável pelas explicações evite antecipar informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa. Como a proposta é captar respostas espontâneas possíveis, explicações excessivas podem interferir nos resultados. Recomenda-se informar apenas que se trata de uma pesquisa para a aula de História e que os esclarecimentos serão realizados posteriormente;

e) Durante a distribuição dos papéis, o estudante que conduz a atividade deve apresentar as seguintes orientações:

- registrar a primeira resposta que vier à mente;
- não se identificar no papel;
- considerar que, devido ao tamanho do papel, a resposta poderá ser uma única palavra;
- compreender que não há respostas certas ou erradas.

f) Sempre que possível, sugere-se o afastamento das carteiras, procedimento comum em situações de avaliação, a fim de evitar que os estudantes sejam influenciados pelas respostas dos colegas;

g) Após a confirmação de que todos estão de posse do papel para resposta, deve-se apresentar a pergunta norteadora — “Qual é a cor da sua pele?” — preferencialmente escrita no quadro; caso não seja possível, a pergunta pode ser enunciada oralmente;

h) Concluído o preenchimento, os papéis devem ser recolhidos de forma a garantir o anonimato e o sigilo das respostas. Recomenda-se a utilização de uma caixa sem identificação externa, com abertura superior, semelhante a uma urna, pela qual os estudantes depositarão suas respostas;



Imagem 1: Exemplo de modelo do papel e da caixa para o depósito das respostas. Se trata de uma caixa de sapato comum, toda pintada de preto e com uma abertura pequena na altura para a entrada do papel. Recomenda-se não lacerar a caixa para que seja possível retirar as respostas a cada turma em que for feita a enquete e assim utilizar a mesma caixa na turma seguinte. Como as respostas são anônimas, é interessante recolher o resultado das respostas ao final de cada turma aplicada a tarefa, pois assim será possível obter a informação da percepção da autoidentificação por turma.

i) Após totalizar a coleta dos papéis na caixa (ou urna), podem ser apresentados os esclarecimentos sobre a finalidade da atividade, destacando que o trabalho de História busca compreender a percepção racial da comunidade escolar como ponto de partida para uma investigação histórica sobre o tratamento das classificações raciais ao longo da História do Brasil.

Sugere-se que a enquete seja inicialmente aplicada na própria turma responsável pela atividade, conduzida pelo professor mediador, a fim de possibilitar aos estudantes a compreensão do procedimento metodológico. Em seguida, os grupos replicam a pesquisa nas demais turmas e setores da escola, respeitando rigorosamente as mesmas orientações.

Após o período de aplicação — cuja duração pode variar conforme a organização da instituição —, os dados coletados devem ser sistematizados. Recomenda-se, sempre que possível, a articulação interdisciplinar,

especialmente com a área de Matemática, para a elaboração de gráficos e tabelas que auxiliem na leitura e interpretação dos resultados.

Os dados obtidos nessa etapa constituem material fundamental para o desenvolvimento da fase seguinte da proposição didática, sobretudo no que se refere à diversidade de autodeclarações e às classificações que fogem aos padrões mais recorrentes. A partir dessas respostas, especialmente aquelas apresentadas por sujeitos “miscigenados”, torna-se possível avançar para a segunda etapa da atividade, dedicada à investigação histórica dos processos que estruturaram a categorização racial no Brasil.

A seguir, apresentam-se os dados coletados na enquete feita para a dissertação do PPGEH - ProfHistória:

	PARDA	BRANCA	PRETA	NEGRA	AMARELA	MORENA
PROFESSORES	2	3	0	4	0	0
FUNCIONÁRIOS	6	8	3	7	0	0
ENFERMAGEM	8	7	1	1	0	0
ALUNOS	86	76	69	12	6	8
TOTAL	102	94	73	24	6	8

Imagem 2: Quadro com o resultado da enquete quantitativa feita pelos alunos. A linha “enfermagem” faz referência ao segmento pós-médio técnico da escola.

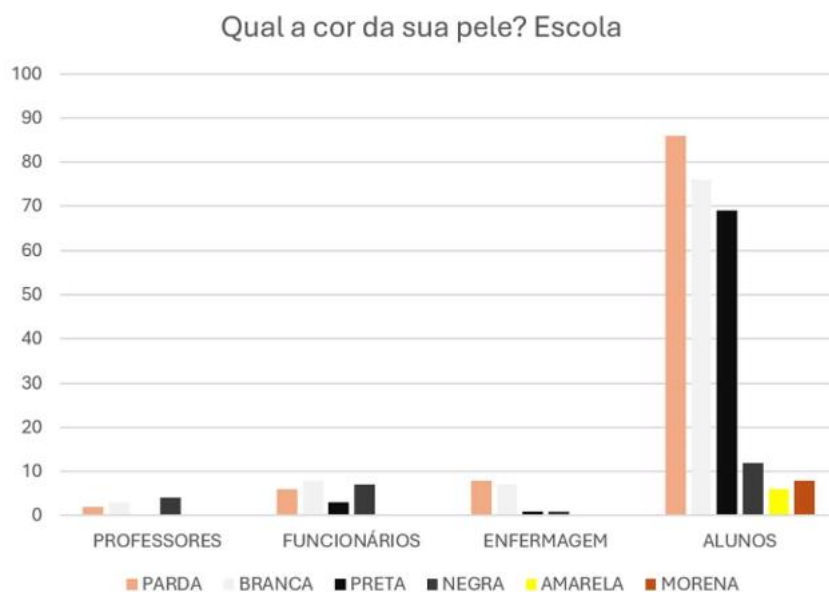


Imagem 3: Gráfico representativo da enquete quantitativa com toda comunidade escolar. Gráfico produzido pelos alunos sob a orientação do professor de Matemática.

Entretanto o gráfico acima registou apenas as respostas mais recorrentes, mas por se tratar de respostas que exigiam espontaneidade, foram anotadas classificações não convencionais, divergentes das categorias mais frequentes. Para essas respostas atípicas, também com o auxílio do professor de Matemática, os alunos elaboram um gráfico específico:



Imagem 4: Gráfico com respostas fora do padrão à enquete quantitativa.

2.2 Construção coletiva do conhecimento histórico

A segunda fase da proposição didática tem como objetivo possibilitar aos estudantes a compreensão histórica dos processos de construção das categorias raciais no Brasil, com ênfase na trajetória histórica do termo “pardo” – amplamente mobilizado na História do Brasil para designar o sujeito aqui compreendido como “miscigenado” – e nas disputas políticas em torno da categoria “negro”.

O ponto de partida para a construção dessa compreensão histórica são os resultados da enquete quantitativa realizada na etapa anterior. Esses dados permitem evidenciar como os sujeitos compreendidos como “miscigenados” apresentam indefinição em seus processos de autoidentificação racial, aspecto já observado no cotidiano escolar e que se confirma de forma sistematizada por meio da pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa etapa, recomenda-se a organização da turma em grupos temáticos, sendo cada grupo responsável pela investigação de um recorte específico do contexto histórico da questão da cor no Brasil.

Considerando o público da Educação Básica, torna-se necessário, nesse momento, sintetizar a pesquisa acadêmica que fundamenta esta proposição didática, com a adaptação dos conteúdos a uma linguagem acessível aos estudantes, preservando o rigor histórico e conceitual.

Diante disso, foram privilegiados cinco momentos considerados centrais no histórico da questão da cor no Brasil, conforme a seguinte organização temática:

Tema 1: O tratamento conferido ao “pardo” no período colonial, a partir das contribuições de Hebe Mattos.

Tema 2: As transformações no entendimento do sujeito “miscigenado” no final do Império e início da República, com base nos estudos de Lília Schwarcz e Thomas Skidmore.

Tema 3: A incorporação política do termo “negro” como categoria que reúne pretos e pardos, a partir das reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970.

Tema 4: A classificação de pretos e pardos como negros nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tema 5: A diversidade fenotípica da negritude no Brasil, com base nos trabalhos de Abdias do Nascimento e Bianca Santana.

Nesse momento da proposição didática, faz-se necessário esclarecer que o termo “pardo” será amplamente mobilizado, a partir desse ponto, por duas razões principais. A primeira diz respeito ao fato de que, ao longo da História do Brasil, esse termo foi recorrentemente utilizado como designação para sujeitos “miscigenados”. Conforme demonstrado na pesquisa acadêmica que fundamenta este trabalho, a adoção dessa nomenclatura — assim como de

outras ao longo do tempo — contribuiu historicamente para o afastamento simbólico desses sujeitos em relação à negritude.

A segunda razão para o emprego do termo “pardo” nesta segunda etapa da atividade relaciona-se ao seu maior reconhecimento e circulação no vocabulário dos estudantes. O termo tende a ser compreendido como resultado da mistura de diferentes origens raciais, entendimento que encontra respaldo, por exemplo, na definição adotada pelo IBGE e divulgada pelo portal G1 em 9 de janeiro de 2024, segundo a qual se considera parda a pessoa que se identifica como resultante da combinação de duas ou mais categorias de cor ou raça — incluindo branca, preta e indígena. Nesse sentido, o termo apresenta-se como uma designação socialmente apropriada por parcela significativa da população brasileira e frequentemente associada à condição aqui compreendida como “miscigenada”.

Na sequência, são apresentados os fundamentos teóricos dos temas que orientam a construção, em sala de aula, do conhecimento histórico sobre a questão da cor no Brasil.

O tema 1 trata do contexto histórico onde do “pardo” no período colonial, a partir das contribuições de Hebe Mattos.

Mattos afirma que a noção de que o embranquecimento possibilitava a ascensão em uma hierarquia social racializada, ao associar a cor da pele branca à condição de liberdade e a cor negra à escravidão. Dessa forma, historicamente, a cor da pele constituiu-se como um elemento diretamente relacionado à definição do status social no Brasil. O termo passou a ser utilizado de maneira mais sistemática como uma categoria social intermediária, fundamentada, sobretudo, na cor da pele:

Deste modo, ao contrário do que usualmente se pensa, o termo (pardo) me parece que não era utilizado (no período colonial e mesmo no século XIX, pelo menos para as áreas em questão) apenas como referência à cor da pele mais clara do mestiço, para a qual se usava preferencialmente o significante mulato. A designação de 'pardo' era usada, antes, como forma de registrar uma diferenciação social, variável conforme o caso, na condição mais geral de não-branco. Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana - fosse mestiço ou não. (Mattos, pag.30).

O termo pardo, embora associado à cor da pele, foi utilizado, sobretudo a partir do final do século XIX, como uma categoria de classificação social

destinada a designar indivíduos “miscigenados” com ascendência branca. Essa designação podia ser aplicada inclusive a pessoas escravizadas, mas esteve majoritariamente vinculada aos nascidos livres de ascendência africana, funcionando como um marcador social de distinção e, principalmente, como indicativo de sua condição de liberdade. Nesse contexto de declínio do regime escravista, o termo não delimitava necessariamente a tonalidade da pele, mas evidenciava a posição social do indivíduo.

Na historiografia brasileira no que tange à questão da cor, o indivíduo de pele branca aparece recorrentemente como a norma, o modelo ideal a ser seguido. A branquitude é apresentada como um horizonte desejável — por vezes concebida como espaço de civilização, de pureza ou mesmo como agente de “higienização” social. Nesse sentido, mesmo um indivíduo escravizado, ao possuir ascendência branca, poderia usufruir do “privilégio” de ser designado como “pardo”, o que lhe conferia um status social diferenciado, afastando-o simbolicamente da negritude, que naquele contexto histórico estava diretamente associada à condição de escravidão.

Dessa forma, o termo pardo operava como um mecanismo de distanciamento da negritude. Ao declarar-se pardo, o indivíduo aproximava-se simbolicamente da branquitude, reforçando uma hierarquia racial na qual o preto era concebido como indigno, o pardo como menos indigno, e o branco como a expressão máxima do ideal de humanidade. Tal lógica sustentava-se na associação histórica entre branquitude e liberdade, e entre negritude e escravidão.

Nesse contexto, o negro livre ocupava uma posição ambígua, uma vez que transitava entre duas esferas socialmente incompatíveis: a da liberdade e a da negritude. Não se encontrava plenamente inserido em nenhuma delas, pois não reunia os atributos simbólicos completos associados a cada categoria. Por essa razão, também lhe era permitido o uso da nomenclatura pardo, uma vez que essa designação sinalizava sua condição de liberdade sem, contudo, apagar completamente a marca racial atribuída à sua cor.

A liberdade, concebida como atributo do sujeito branco, não poderia ser plenamente associada a um indivíduo negro. Assim, diante da existência de pessoas “miscigenadas” livres, tornou-se necessária a criação de uma categoria

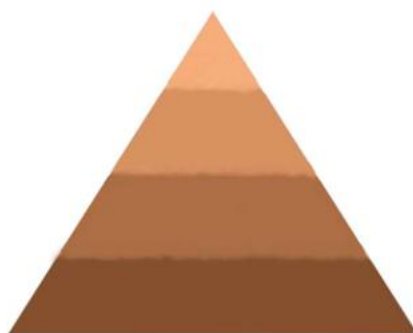
intermediária, subalterna ao branco livre, porém hierarquicamente superior ao negro escravizado.

É nesse contexto que a categoria “pardo” se consolida como alternativa, pois não se limitava à descrição de cor da pele, mas representava, sobretudo, um status social. Essa designação expressava simultaneamente o afastamento — real ou simbólico — da cor negra e uma aproximação utópica da branquitude. Como resumiu Mattos (1998, p. 30): “o ‘pardo’ sintetizava, como nenhum outro a conjunção entre classificação racial e social no mundo escravista”.

O tema 2 apresentará as transformações no entendimento do sujeito “miscigenado” no final do Império e início da República, com base nos estudos de Lilia Schwarcz e Thomas Skidmore.

Esse contexto histórico da questão da cor no Brasil parte do pensamento de Skidmore (1976) que afirma que a estrutura social brasileira, de base escravista, colonial e agroexportadora, produziu uma pirâmide social racial.

Essa interpretação da pirâmide pode ser compreendida e organizada a partir de nuances em degradê racial (conforme imagem a seguir elaborada pela autora), na qual o topo é ocupado pelo homem branco, proprietário de terras, enquanto a base corresponde à população preta empobrecida. Entre esses extremos situam-se os indivíduos “miscigenados”, que compõem as camadas intermediárias dessa hierarquia e conferem tonalidades ao degradê racial, sendo que quanto mais clara a pele, maior a proximidade simbólica e social com o topo da pirâmide.



**Imagem 5: Pirâmide social em degradê racial
(imagem elaborada pela autora)**

O “caucásico” era considerado o pináculo natural e inevitável da pirâmide social. O europeu branco representava a “imagem normativa somática” ideal – frase cunhada por H.Hoetink para designar os característicos físicos mais estimados socialmente. (Skidmore, pág. 60).

A noção de uma pirâmide social organizada em degradê racial encontra respaldo também em Carneiro (2009). No artigo intitulado “A miscigenação racial no Brasil”, a autora afirma que “a miscigenação tem se constituído em um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm, na base, o negro retinto e, no topo, o ‘branco da terra’”. Tal interpretação reforça a compreensão de que a miscigenação foi historicamente mobilizada como estratégia de manutenção de privilégios raciais associados à branquitude.

Essa concepção de que a pele branca ocupa o topo da hierarquia social — ou representa o ideal a ser alcançado — pode ser visualmente ilustrada pela pintura *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, produzida em 1895, reproduzida a seguir. A obra retrata uma mulher negra retinta que, em gesto de agradecimento, celebra o embranquecimento de sua descendência por meio da miscigenação. A personagem, interpretada como sua filha, apresenta tonalidade de pele mais clara e carrega nos braços um bebê de pele branca, que a composição da cena sugere ser fruto da união entre a mulher jovem “miscigenada” e o homem branco sentado ao seu lado.

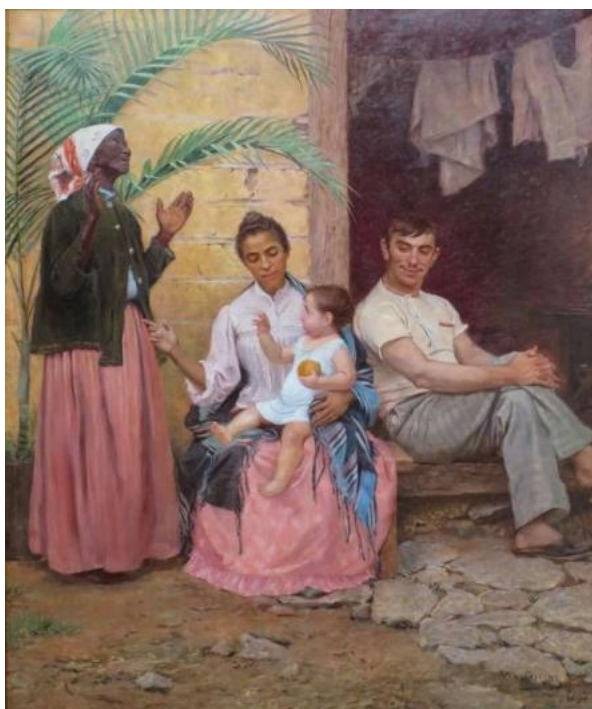


Imagem 6: A Redenção de Cam – Modesto Brocos (1895)

Imagem retirada do site Wikipédia, acesso jul-25

Essa representação imagética sintetiza o imaginário racial do final do Século XIX, período em que a obra foi produzida, mas remete a concepções construídas desde o período Colonial no Brasil. A tela expressa, de forma simbólica, a valorização do embranquecimento como projeto social e racial, articulando-se às ideologias que associavam progresso, civilização e mobilidade social à proximidade com a branquitude.

É importante salientar que, conforme assinala Skidmore, desde os primeiros séculos da colonização europeia no Brasil existiu certa “permissão” para a ascensão social de alguns homens de cor, motivada, sobretudo, por demandas econômicas e pela escassez de mão de obra para o desempenho de atividades específicas. Dessa forma, desde o período colonial, não foi possível estruturar a sociedade brasileira a partir de uma divisão rígida entre brancos e pretos, uma vez que se consolidou uma camada social intermediária, composta pelos indivíduos “miscigenados”. À luz da pirâmide social em degradê racial, essa posição intermediária era hierarquizada de acordo com a tonalidade da pele, de modo que quanto mais clara fosse a cor, maior seria a proximidade simbólica e social com quem representava o topo da estrutura.

As teorias raciais passaram a se consolidar a partir do século XIX e chegaram ao Brasil, segundo Schwarcz, em um contexto no qual a abolição da escravidão era percebida como inevitável e a monarquia encontrava-se enfraquecida, sem amplo apoio político e às vésperas de seu colapso. Nesse cenário histórico, as questões raciais adquiriram centralidade no debate público, destacando-se entre essas teorias o determinismo racial, que, ancorado em pressupostos considerados científicos à época, legitimava hierarquias raciais e fundamentava políticas voltadas ao embranquecimento da população brasileira.

Contudo, Schwarcz ressalta que, ao serem introduzidas no Brasil, tais teorias passaram por um processo de releitura e adaptação. Enquanto na Europa o miscigenado era concebido como o resultado mais degenerado do cruzamento racial, no contexto brasileiro essa perspectiva foi parcialmente rejeitada. A mestiçagem deixou de ser vista exclusivamente como fator de degeneração e passou a ser concebida como um mecanismo transitório e estratégico para alcançar, no futuro, uma população embranquecida. Nesse sentido, a miscigenação foi amplamente incentivada como parte de um projeto racial e nacional.

A imigração europeia, planejada e fomentada pelo Estado brasileiro desde o início do século XIX, conforme aponta Schwarcz (1993), foi compreendida como um instrumento fundamental para o branqueamento da população brasileira. Em um primeiro momento, esse processo resultaria em uma população de tonalidade de pele mais clara, culminando, no horizonte idealizado, na formação de uma nação majoritariamente branca. Considerando a expressiva presença de pessoas pretas e negras na composição populacional do país, o embranquecimento só poderia ocorrer por meio da miscigenação. Assim, durante determinado período, foi necessário valorizar a mestiçagem, sustentada pela crença de que o “gene branco” seria dominante e, ao longo das gerações, conduziria ao clareamento progressivo da população.

Sendo assim é possível concluir que na segunda metade do século XIX, quando a escravidão se encaminhava para um fim no Brasil, ganhou forças as “teorias do Embranquecimento”, onde os “miscigenados” passaram a ser valorizados como uma “passagem” para se tornar branco, que era o alvo desejado à população brasileira pela elite.

O tema 3 trata da incorporação política do termo “negro” como categoria que reúne pretos e pardos, a partir das reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970.

A partir da década de 1970 se observa o surgimento do MNU, caracterizado pela articulação institucionalizada de diferentes organizações, lideranças e estratégias políticas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural e à reivindicação de políticas afirmativas. Nesse contexto, o MNU passou a defender o reconhecimento de uma categoria política ampliada — “negros” — destinada a nomear conjuntamente a população preta e parda.

A atuação do MNU contribuiu, assim, para a consolidação de uma concepção política da categoria “negro”, compreendida não apenas como referência à cor da pele, mas como um marcador social comum aos sujeitos racializados no Brasil.

Nesse sentido, o MNU passou a constituir uma nova conjuntura de resistência, enfatizando a importância da identidade racial, da valorização da cultura afro-brasileira e da atuação política e cultural de ampla repercussão social.

O tema 4 explicita a classificação de pretos e pardos como negros nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As demandas e debates impulsionados pelo MNU repercutiram também nas instituições estatais, em especial no IBGE. Na década de 1980, como estratégia de simplificação analítica e reconhecimento social, o IBGE passou a adotar o termo “negro” para a unificação estatística das categorias “preto” e “pardo”. A incorporação dessa nomenclatura buscou refletir uma identidade política de resistência e reconhecimento social, afastando-se de classificações que reforçavam fragmentações artificiais. Tal mudança foi influenciada, entre outros fatores, pelas reivindicações históricas do MNU, que desde os anos de 1970 defendia a construção de uma identidade coletiva mais fortalecedora.

A partir dos anos 2000, o IBGE passou a utilizar de forma mais sistemática o termo “negro” nos resultados de suas pesquisas, entendido como a soma das categorias “preto” e “pardo”. Essa opção reflete transformações socioculturais mais amplas, nas quais a identidade negra deixou de operar apenas como categoria estatística para assumir um papel central na afirmação política e na luta antirracista.

Assim, a consolidação do uso do termo “negro” para agrupar pretos e pardos foi motivada por razões sociais, políticas e conceituais, buscando uma representação mais coerente com as identidades vividas e percebidas pela população brasileira. Esse processo evidencia a transformação das classificações raciais no país, que passaram de critérios rígidos e binários para uma abordagem mais abrangente e relacional.

E finalmente o tema 5 destaca a diversidade fenotípica da negritude no Brasil, com base nos trabalhos de Abdias do Nascimento e Bianca Santana.

Abdias do Nascimento (1979), uma das principais referências intelectuais e políticas vinculadas ao movimento negro, argumenta que as múltiplas denominações atribuídas aos “miscigenados” — como preto, pardo, mulato ou moreno — operam historicamente como eufemismos que, apesar das diferentes gradações da cor da pele, remetem a uma mesma condição social e histórica, marcada pela ascendência africana e pela experiência do racismo. Essa formulação oferece subsídios teóricos relevantes para compreender as articulações políticas do movimento negro brasileiro em torno da noção de unidade entre sujeitos atingidos pelos efeitos estruturais do racismo.

Conforme argumenta Nascimento, as múltiplas nomenclaturas atribuídas aos sujeitos aqui compreendidos como “miscigenados” operam historicamente como mecanismos de afastamento do sentimento de negritude. Diante disso, a aproximação a esse sentimento passa, necessariamente, pela valorização da diversidade que constitui a própria negritude, reconhecendo-a como plural e heterogênea. Nesse sentido, Bianca Santana afirma:

As conquistas do movimento negro serão defendidas por negras e negros — dos mais variados tons de pele — organizados coletiva e politicamente. Não há espaço para aventuras individuais de qualquer ordem, nem para a política deliberada de negar o racismo para aprofundar o genocídio negro. Os poucos direitos conquistados, assim como nossa negritude de pele clara, não serão negociados. (Santana, 2020).

Santana demonstra, a partir de dados empíricos, que os sujeitos por ela denominados negros de pele clara experienciam, de modo semelhante, as mazelas do racismo, evidenciando que a negação da negritude nesses indivíduos contribui, sobretudo, para a manutenção dos privilégios da branquitude.

Caso o professor considere pertinente ampliar os recursos didáticos destinados ao grupo responsável por discutir a diversidade da negritude, sugere-se, a seguir, a utilização de um poema do professor Jeovane Adodi, que se apresenta como uma forma de celebração dessa diversidade.

Pardo Nagô

Pardo Nagô
um pouco sem cor
ainda assim negro
negro na dor
negro sim senhor
preto? Não!
que se respeite o lugar do irmão com mais cor
primeiro alvo dos que ainda se acham senhor
porém negro também
Negro na face
dos pés à cabeça e também na cor

branco? Jamais!
escuro demais
misturado demais
alvo dos que ainda se acham senhor
gritaram-me Negro
na primeira desconfiança de quem surtou
ainda duvida?
sim, sou todo negro
me viram negro
me leram negro
me idealizaram negro
me socializaram negro
pois o tal pardo
não me salvou
mas negro não é dor
essa é a cria dos que ainda se acham senhor
negro é fervor
negro é louvor
e negro também é esplendor
que o arco-íris negro
do pardo ao preto
ilumine o mundo
em um caminho nagô

De posse dos temas definidos, os grupos em que a turma foi organizada recebem materiais de apoio para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo textos selecionados, indicações bibliográficas em formato digital e, quando necessário, versões adaptadas de trechos da pesquisa acadêmica apresentada ao PPGEH – ProfHistória, bem como de artigos especializados, adequados a uma linguagem compatível com o nível de escolarização dos estudantes.

Após a organização da turma nos cinco grupos temáticos e a disponibilização dos respectivos materiais, agenda-se uma aula no formato de seminário, destinada à socialização das pesquisas realizadas. Nessa ocasião,

cada grupo apresenta ao restante da turma os principais aspectos investigados sobre o tema que lhe foi atribuído.

Recomenda-se que a ordem das apresentações siga uma sequência lógica e cronológica, de modo a favorecer a compreensão do processo histórico em sua dimensão temporal, correspondendo, preferencialmente, à numeração sequencial dos temas aqui apresentados.

À medida que acompanham as exposições dos colegas, os estudantes são estimulados a estabelecer conexões entre os diferentes temas pesquisados, compreendendo as articulações existentes entre eles.

Nesse momento, torna-se possível identificar a emergência de reflexões acerca das razões históricas que explicam as indefinições no processo de autoidentificação racial dos sujeitos aqui compreendidos como “miscigenados”, permitindo que muitos alunos se reconheçam nessa experiência e desta maneira um dos objetivos dessa proposição didática voltada à reflexão do histórico da cor no Brasil se concretiza.

Para o encerramento da aula, recomenda-se que o professor privilegie o debate coletivo, com o intuito de esclarecer dúvidas, retomar conceitos centrais e corrigir eventuais compreensões equivocadas que tenham surgido ao longo das apresentações.

Na sequência, apresentam-se exemplos de slides elaborados por alguns grupos para a exposição dos temas investigados.

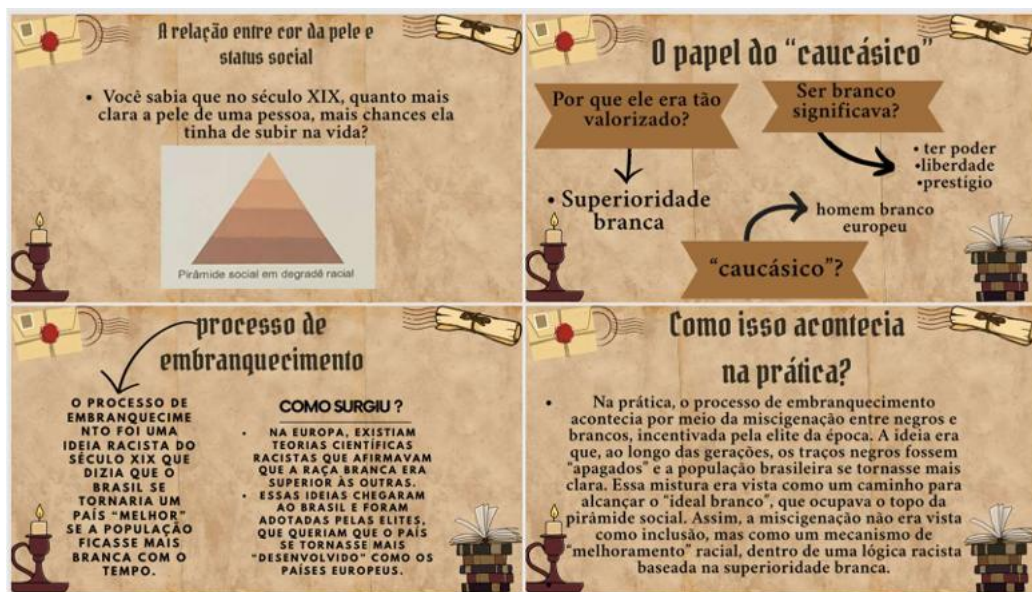


Imagem 7: slides do grupo que apresentou o tema 2: As transformações no entendimento do sujeito “miscigenado” no final do Império e início da República, com base nos estudos de Lilia Schwarcz e Thomas Skidmore.



Imagem 8: slides do grupo que apresentou o tema 5: A diversidade fenotípica da negritude no Brasil, com base nos trabalhos de Abdias do Nascimento e Bianca Santana.

2.3. Confeção do painel expositivo e socialização do conhecimento

A terceira fase da proposição didática corresponde à confecção de um painel expositivo destinado à socialização e divulgação do conhecimento histórico construído ao longo das etapas anteriores, preferencialmente em eventos escolares, como feiras culturais ou mostras pedagógicas.

O painel deve ser concebido como uma síntese visual do percurso investigativo realizado, articulando os dados da pesquisa quantitativa com os conteúdos históricos discutidos em sala de aula. Ressalta-se que, durante todo o processo, é fundamental reforçar que a finalidade da atividade não é definir a identidade racial de indivíduos, mas promover reflexão crítica e consciência histórica.

Sugere-se que o painel apresente:

- a problematização inicial sobre a categoria “negro” segundo o IBGE;
- o histórico do termo “pardo” nos períodos colonial e imperial;
- as reivindicações do MNU;

- a celebração da diversidade da negritude no Brasil;
- os gráficos e resultados da pesquisa quantitativa realizada na escola.

A produção do painel deve envolver todos os estudantes da turma, tanto na elaboração dos textos quanto na confecção manual dos materiais, favorecendo o engajamento coletivo.

A organização visual seguirá uma estrutura de construção sequencial lógica de conhecimento semelhante à divisão dos grupos da segunda etapa: discussão sobre o entendimento do IBGE acerca da categoria “negro”; histórico do pardo no período colonial e imperial; as ações do MNU na reivindicação do termo “negro”; finalizando com a celebração da diversidade da negritude no Brasil, junto aos gráficos gerais da pesquisa quantitativa realizada na escola.

A intenção é que estas placas sejam expostas de maneira semelhante a uma exposição de um museu, onde estarão colocadas em uma sequência, apresentando o conhecimento histórico e culminando no resultado da pesquisa.

Para o título, o painel recebe a frase: “Pardo é Negro”, acompanhado de um ponto de interrogação e outro de exclamação (como será possível visualizar em imagem a seguir), com o intuito de provocar reflexão e incentivar a observação de seu conteúdo.

Seguem imagens dos alunos na confecção do painel:





Imagens 9 e 10: Alunos confeccionando painéis.

Definido o momento de exposição do painel, segue para a montagem. O painel, também montado pelos próprios alunos sob a orientação do professor, pode ficar exposto conforme a imagem a seguir:



Imagem 11: A exposição do painel

É possível notar na imagem anterior que o título do painel traz a pergunta “pardo é negro?”, entretanto como a finalidade é provocar a reflexão sobre a identidade racial no Brasil, o símbolo da interrogação foi colocado de maneira tridimensional num formato triangular onde dependendo da perspectiva que se olhasse seria possível só ver a interrogação, de outra perspectiva, apenas um símbolo da exclamação.

Em uma parte do painel, as placas foram expostas exatamente na ordem sequencial das apresentações das investigações feitas em sala de aula, obedecendo a ideia de construir uma lógica histórica. Iniciou-se pela abordagem do IBGE a fim de suscitar interesse, passando pela construção histórica do termo “pardo” seguindo os recortes feitos para a construção histórica elaborada em sala de aula, terminado com a celebração da diversidade da negritude.

De outro lado foram apresentados, também em placas construídas artesanalmente, os resultados das respostas da pesquisa quantitativa feita em toda a escola. Os resultados foram apresentados, em uma placa (tal qual imagem 3) com as respostas de toda comunidade escolar em geral, mas também foram desmembrados em resultados por turno (incluindo os alunos do curso técnico de enfermagem no turno da noite) e professores e funcionários, cada um em placas individualizadas.

Durante o evento de socialização, os próprios alunos assumem o papel de mediadores, apresentando o conteúdo aos visitantes e explicando o percurso da pesquisa. Conforme imagens a seguir:





Imagens 12 e 13: A exposição do painel com a interação da comunidade escolar

A culminância da atividade consolida-se em dois aspectos centrais: a síntese do processo investigativo e a ampliação do debate para além da sala de aula, permitindo que o conhecimento produzido circule na comunidade escolar e que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de produzir, interpretar e difundir saber histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição didática apresentada neste roteiro reafirma o potencial do ensino de História como espaço privilegiado para a problematização das relações raciais e para a construção de sentidos acerca da identidade racial no Brasil. Ao partir das inquietações manifestadas pelos próprios estudantes — especialmente daqueles que não se identificam como brancos nem como pretos —, a atividade desloca a reflexão sobre a questão da cor do campo abstrato para o terreno das experiências concretas, articulando vivências individuais e processos históricos de longa duração.

A estrutura em etapas progressivas permite que os estudantes transitem da observação empírica da realidade escolar para a compreensão crítica dos mecanismos históricos que produziram a complexidade da categorização racial

no país. A enquete quantitativa, ao evidenciar a multiplicidade de autodeclarações e as indefinições presentes na autoidentificação racial, cumpre papel fundamental como elemento desencadeador da investigação histórica. A etapa de mediação histórica, por sua vez, oferece subsídios teóricos e conceituais para que os alunos compreendam que tais indefinições não são fruto de escolhas individuais isoladas, mas resultado de processos sociais, políticos e culturais profundamente enraizados na formação da sociedade brasileira.

A confecção do painel expositivo consolida o percurso formativo ao transformar os estudantes em mediadores do conhecimento, possibilitando a circulação e a ressignificação dos saberes produzidos no espaço escolar. Nesse sentido, a culminância da atividade não se restringe à apresentação de um mero painel de atividade pedagógica, mas representa a materialização de um processo de aprendizagem que reconhece os alunos como sujeitos históricos capazes de produzir, interpretar e difundir conhecimento.

Ao final, o roteiro reafirma a importância de práticas pedagógicas que enfrentem o apagamento da negritude, valorizem a diversidade racial e promovam a reflexão crítica sobre as categorias raciais no Brasil. Mais do que oferecer respostas prontas, a proposição didática propõe a abertura de espaços de diálogo, escuta e questionamento, contribuindo para a formação de estudantes conscientes de como a história da questão da cor incide sobre suas trajetórias individuais e sobre as relações sociais contemporâneas. Assim, o ensino de História reafirma seu papel formativo na construção de sujeitos críticos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **A miscigenação racial no Brasil**. Portal Geledés, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/miscigenacao-racial-brasil/>. Acesso em 6 jan 2025.

COSTA, Warley da. **“Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº10639/03/SECAD. Brasília: 2005. P. 39-61.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX**. 2 ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

MIGUEL, Herlon. **Desafios na identificação racial no Brasil**. Le monde diplomatique Brasil. Jan 2024. Disponível em <<https://diplomatique.org.br/desafios-identificacao-racial-brasil-racismo/?>> Acesso em 23 mai 2025.

_____. **Moreno é raça?: A palavra que camufla o racismo no Brasil**. Le monde diplomatique Brasil. Abr 2024. Disponível em <<https://diplomatique.org.br/moreno-e-raca-a-palavra-que-camufla-o-racismo-no-brasil/>>. Acesso em 23 mai 2025.

_____. **Quem é o pardo?** [texto]. 6 mai 2025. Instagram: @miguelherlon. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJUflkJJbSG/>. Acesso em 29 dez 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Manual de Capacitação e Informação sobre Gênero, Raça, Pobreza e Emprego**. Módulo 2: questão racial, pobreza e emprego no Brasil: tendências, enfoques e políticas de promoção da igualdade. Brasília, DF: OIT, 2005.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: nov. 2003 In: II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. IBGE. Documento apresentado para discussão nº 996. Rio de Janeiro: ago. 2006.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história**. IN: **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 111-128. Mar, 2012.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada**: um estudo do suplemento da PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

PORTAL G1. **DATAFOLHA: 60% dos pardos não se consideram negros**. 24 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/11/24/datafolha-60percent-dos-pardos-nao-se-consideram-negros.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2025.

_____. **Entenda quais foram os significados de 'pardo' nos últimos 80 anos e como isso dificultou a identificação racial do Brasil**. 9 jan 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/01/09/entenda-quais-foram-os-significados-de-pardo-nos-ultimos-80-anos-e-como-isso-dificultou-a-identificacao-racial-do-brasil.ghtml>. Acesso em 23 fev 2025.

RAYMUNDO, Jonathan. **E os “Pardos”? O professor Kabengele Munanga resolveu as tretas por aí em alguns minutos**. [texto e vídeo]. 13 fev. 2025. Instagram: @raymundojonathan. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGAfFHpujx7/>. Acesso em 22 fev 2025.

REIS, Eneida de Almeida dos. **Mulato: Negro-não-negro e ou branco-não-branco**. São Paulo: Altana, 2002.

SANTANA, Bianca. **Nossa negritude de pele clara não será negociada**. Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

_____. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI, 2015.

SANTANA, Vinicius. **Sobre a questão do pardo e a categoria “negro”**. [texto e vídeo]. 18 jan. 2024. Instagram: @vi.naum. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2QaXuhv30I/>. Acesso em 22 fev 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SKIDMORE, Thomas. **O preto no Branco: Raça e Nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

SILVA, Nelson do V. **Uma nota sobre “raça social” no Brasil**. Cadernos Cândido Mendes, Estudos Afro-Asiáticos 26, 1994. p. 67-80.

SMITH, Jason A. **Formação Racial** com base no texto “Formação Racial nos Estados Unidos”, de 1986 escrito por Michael Omi e Howard Winant. Global Social Theory. Disponível em: <<https://globalsocialtheory.org/topics/racial-formation/>>. Acesso em: 01 de out. de 2025. (Tradução automática do Google).

TELLES, Edward E. **Cor da Pele e segregação residencial no Brasil**. Cadernos Cândido Mendes, Estudos Afro-Asiáticos 24, julho/93. p. 4-18.

TELLES, Edward E.; LIM, Nelson. **Does it matter who answers the race question? Racial classification and income inequality in Brazil** (Importa quem responde à pergunta sobre raça? Classificação racial e desigualdade de renda no Brasil). Demography, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 465-474, nov. 1998. (Tradução feita pela inteligência artificial Chat PDF).

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.